

António Manuel Cerqueira Rego

2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário

“Vamos aprender com o Manual?”
Perceções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar
em História e em Geografia.

2014

Orientador: Professora Doutora Cláudia Ribeiro

Coorientador: Professora Doutora Elsa Pacheco

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

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

“Vamos aprender com o Manual?”

**Perceções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s)
do Manual Escolar em História e em Geografia.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizada sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro de Castro e coorientação da Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco.

António Manuel Cerqueira Rego

Porto, junho de 2014

Agradecimentos

Ciente de que o reconhecimento de algo que fizeram por nós, expresso por palavras, fica bastante aquém da gratidão que realmente sentimos, de uma forma singela mas genuína, o meu muito obrigado:

- Às orientadoras deste relatório de estágio: à Professora Doutora Cláudia Ribeiro e à Professora Doutora Elsa Pacheco pelo apoio, orientação, disponibilidade permanente e pelos desafios.
- À comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, pelas vivências proporcionadas ao longo do ano letivo 2012/2013. De um modo especial, agradeço aos meus alunos, parte fundamental deste relatório. À Dr.^a Amélia Faria pela amizade sempre demonstrada.
- À Escola Secundária Francisco de Holanda, em geral, e à Professora Túlia Machado, em particular, por me terem transmitido a paixão pela História.
- A todos os meus amigos e colegas, aos de ontem e aos de hoje, pelo apoio, companheirismo e amizade.
- À minha família que sempre me incentivou a continuar e que teimosamente me forçou a vencer as dificuldades desta caminhada.
- A todos quantos acreditaram em mim e estiveram comigo também nesta batalha. O meu agradecimento e eterna amizade.
- Às pessoas aqui não nomeadas, lembro tão-só que a minha memória viva e o meu silêncio aparente têm, também e sempre, a sua voz e o seu valor.

Dedicatória

À minha mãe.

Resumo

Atualmente, um dos maiores desafios da sociedade, em geral, e da Escola, em particular, corresponde à necessidade de garantir a qualidade do sistema educativo, quando os recursos económicos se tornam escassos, o público é cada vez mais heterogéneo e em que há um aumento das expectativas relativamente ao contributo da Escola para o desenvolvimento da sociedade.

No contexto educativo, não há dúvida de que os manuais escolares cumprem um papel essencial. Mediadores entre o Programa oficial e as aprendizagens proporcionadas aos alunos, aqueles são os recursos mais utilizados, servindo de suporte referencial para a transmissão e a aquisição de saberes.

Deste modo, os manuais escolares são livros produzidos propositadamente para servir de alicerce ao processo de ensino-aprendizagem. São um utensílio extremamente complexo, com um estatuto muito próprio, uma diversidade de funções, o que tem impulsionado e propagado o campo e as problemáticas de investigação.

Sendo o manual a ferramenta pedagógica mais difundida no quotidiano escolar, a presente investigação tem por objetivo aproximar-se das ideias de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do manual escolar nas disciplinas de História e de Geografia. Por conseguinte, afigurou-se relevante investigar como e com que finalidade os alunos utilizam estes dispositivos bem como a importância que estes lhe reconhecem, dentro e fora do contexto de sala de aula.

Estabelecemos que este trabalho se organizava em duas partes fundamentais: uma primeira de enquadramento teórico à problemática da manualística escolar em Portugal. Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico desenvolvido sob a metodologia de estudo de caso, onde, como referimos, tentamos inferir as representações e atitudes de alunos face aos manuais escolares. Os resultados mostraram que, enquanto instrumentos de trabalho de alunos, os manuais mantêm a sua supremacia no contexto educativo, regulando a ação destes, tanto na execução das aulas como nos momentos de estudo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Geografia; História; Manual Escolar; Práticas Escolares;

Abstract

Nowadays, one of the most challenging things in our society and, particularly on the Education field is this continuous need to ensure the quality of the educational system. This challenge is mainly due to the lack of economic resources, the heterogeneity of people and, importantly, because there is an increase on the expectations, relatively to the contribution of Education on the development of the society.

From the educational point of view, there is no doubt about the importance of the textbook. Indeed, they are essential mediators between the official programmes and the student's learning, being the most used resources, which constitute a key reference for both the transmission and the acquisition of knowledge.

Thus, the textbook is intentionally produced to be the basis to the teaching-learning process. It is an extremely complex tool, with a very own status and a diversity of functions, which are characteristics that collectively have incited and disseminated the research around its issues.

Taking into account that the textbook is the pedagogical tool mostly used on the everyday school, the present research work aims to address for the ideas of the students from the 3rd Cycle of Basic Education about the use of the textbook on the subjects of History and Geography. Therefore, it was intended to investigate how and why the students use the textbook, as well as what is its importance either inside or outside the classroom.

It was established that the present work would be divided in two fundamental parts. Firstly, an introduction describing the use of the textbook in Portugal would be presented. Then, the empirical study, using the study of case as methodology, would be reported. Here, the judgment of students about the use of the textbook within the classroom would be addressed. The results revealed that the textbooks maintained their supremacy on the educational context, as working tools for students, regulating student's actions, either on the lesson's execution or during student's study.

Keywords: Learning; Geography; History; Textbook; School Practices.

Índice:

Introdução	6
Capítulo I – Enquadramento Teórico	11
1. Investigação sobre Manuais Escolares	12
2. Manuais Escolares: uma breve resenha histórica	17
3. Manuais Escolares: enquadramento Legal	30
4. Potencialidades do Manual Escolar	41
5. Limitações do Manual Escolar	49
6. As disciplinas de História e de Geografia e os Manuais Escolares: aspetos evolutivos	55
Capítulo II – Enquadramento Metodológico	65
7. Contextualização do estudo de caso	66
7.1 Iniciação à Prática Profissional: formação de professores em Portugal	66
7.2 Caracterização da Escola	71
7.3 Seleção e caracterização da Turma	74
8. Natureza do Estudo	76
9. Intervenções educativas a partir do Manual Escolar	78
9.1 Disciplina de História	80
9.2 Disciplina de Geografia	86
10. Inquérito por questionário	91
11. Descrição, análise e interpretação dos inquéritos por questionário	94
11.1 Descrição	94
11.2 Análise e interpretação	95
Conclusão	111
Bibliografia	117
Anexos	127

Introdução

*Descobrimos os manuais nas primeiras letras, transportamo-los em anos de escola,
lembramo-los pela vida.*

(Claudino, 2001: 13)

Assistimos, na primeira década do século XXI, a um elevado aumento da população estudantil que transformou o universo educativo atual num mundo culturalmente mais rico e também mais complexo. De facto, os últimos anos têm vindo a confirmar a complexidade dos desafios associados à massificação do ensino num contexto de acelerada mudança e de contínua incerteza. Assim, as mais diversas instituições passaram a protagonizar o debate acerca da educação e a centrar grande interesse nas questões educativas.

Embora nos confrontemos atualmente com uma panóplia de recursos educativos e didáticos cada vez mais sofisticados, em que os suportes informáticos e tecnológicos ocupam um lugar de destaque, não suscita grande controvérsia a ideia de que o manual escolar continua a ser um dos recursos pedagógico-didáticos mais utilizados no quotidiano educativo. Deste modo, investigar este instrumento de trabalho assume particular interesse e importância.

Num contexto de iniciação à prática profissional, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, surge a presente dissertação tendo por finalidade a realização de um projeto de pesquisa, reflexão e ação que articulasse a teoria e a prática adquirida ao longo deste ciclo de estudos. O título proposto para esta investigação – *“Vamos aprender com o Manual?” Perceções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar em História e em Geografia* – procura, desde logo, indicar o foco do estudo aqui apresentado: a apropriação do manual escolar pelos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico nas disciplinas de História e de Geografia.

Mas quais os motivos subjacentes à escolha desta temática? Procuraremos, em seguida, discorrer sobre eles. Assim, a opção pelos manuais, para tema deste projeto, resultou de um enorme gosto pessoal surgido aquando do contacto mais pormenorizado com o “mundo” do ensino e da aprendizagem, em suma, com o “mundo” da Escola. Na realidade, resultante de uma pequena reflexão ocorrida ainda no 1.º semestre do 1.º ano

de Mestrado, tivemos a certeza que inquirir e investigar os manuais escolares era algo que queríamos e devíamos fazer. No entanto, vence-nos a vontade de confessar que apesar de os manuais representarem para nós, um gosto genuíno, na verdade, tem vindo a tornar-se cada vez mais pertinente refletir sobre os sentidos subjacentes à utilização deste recurso, já que, de forma direta ou indireta, influenciam tanto a aprendizagem dos alunos como o trabalho dos professores.

Se considerarmos nos dados dos especialistas e investigadores que mais se têm debruçado sobre a temática dos manuais escolares, concluiremos que este é um tema que deveria provocar um interesse muito especial, quer da sociedade civil, quer das instituições públicas responsáveis pela Educação de qualquer país. Senão vejamos: “50% de todos os livros publicados no mundo são manuais escolares” (Johnsen, 2001); “em 1997, os manuais escolares eram o tipo de livro que as famílias portuguesas possuíam em maior quantidade, sendo que, em 1991, era o único livro que algumas famílias possuíam” (Silva, 1999); “O manual escolar é, por excelência, o recurso para os professores na preparação das suas aulas” (Apple 1997); “O manual escolar é o principal recurso pedagógico dos alunos” (Gérard & Roegiers, 1998; Choppin, 1992 e 2000); “75% do tempo das aulas dos ensinos básico e secundário é gasto pelos estudantes a trabalhar com o manual escolar” (Apple, 2002).

Pelos números apresentados, aferimos assim que o manual escolar é um instrumento relevante, não só socialmente, na medida em que representa um papel evidente na formação dos cidadãos dos diferentes países, mas também economicamente, pois constitui um negócio que abarca volumosas quantias, sendo o principal responsável pela existência de muitas editoras.

Neste contexto, o presente trabalho encontra-se organizado em duas grandes partes: uma primeira de fundamentação teórica e uma segunda de exposição da investigação propriamente dita, ou seja, o estudo empírico realizado. Compõem ainda este trabalho uma introdução, uma conclusão/considerações finais e os anexos.

Deste modo, no **Capítulo I**, procedeu-se ao enquadramento teórico assente na revisão da literatura efetuada, com menção a trabalhos anteriores sobre o tema que aqui se propôs estudar, procurando abarcar várias perspetivas sobre os manuais escolares. No subcapítulo *A Investigação sobre Manuais Escolares*, procuramos documentar o estado da arte, ou seja, a investigação realizada anterior e atualmente no campo em estudo.

Em seguida, no subcapítulo *Manuais Escolares: resenha Histórica*, debruçamo-nos sobre a evolução e respetivo contexto histórico do manual em Portugal. De facto,

neste instrumento estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover. O manual apresenta-se, em consequência, fortemente condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula.

A atualidade portuguesa tem sido marcada por debates e polémicas relacionados com a política educativa recente, a que não escapam os manuais escolares, cuja qualidade o Estado visa assegurar, ditando normativos legais que definem o regime de avaliação, certificação e adoção destes materiais pedagógicos, a fim de promover e de garantir equitativamente o sucesso educativo de uma escola que se quer de todos e para todos. Deste modo, entende-se assim a existência do subcapítulo *Manuais Escolares: enquadramento Legal*.

Ocupando o manual escolar um lugar proeminente no contexto socioeducativo – como o têm demonstrado vários estudos neste âmbito –, a sua importância é antes de mais anunciada nos documentos legais ao definirem este instrumento como um recurso pedagógico-didático preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que um mero instrumento de trabalho, os manuais escolares envolvem e desenvolvem um sistema de relações sociais complexo, que determina muito do que se passa no campo do ensino e da aprendizagem. De facto, o manual escolar potencia, em ambiente escolar, a aquisição de conhecimentos, assim como o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico que permitem prosperar e conduzir ao incremento da autonomia e ainda à aquisição de competências várias que proporcionam ao indivíduo possibilidades de adaptação profissional e social. Assim, no subcapítulo *Potencialidades do Manual Escolar*, pretendemos esclarecer as funções deste instrumento para alunos e professores que, embora distintas, se complementam.

Porém, a centralidade do manual escolar não deve comprometer a autonomia do professor, a quem compete organizar, operacionalizar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem, sem descuidar as especificidades e expectativas dos alunos, as características sociais e culturais da comunidade escolar e o protagonismo que deve assumir nesses processos. Além disso, se tivermos em conta, como afirma Morgado (2004, 49), que “os livros escolares são portadores de uma conceção de sociedade e cultura, que, não sendo neutra, se encontra mediatizada por certos interesses ideológicos e políticos” facilmente se compreende o impacto destes instrumentos nos processos de escolarização das novas gerações e nas práticas que os professores desenvolvem nas

escolas. Esclarecemos estas afirmações, bem como outras, no subcapítulo *Limitações do Manual escolar*.

Finalmente, o último subcapítulo do Capítulo I – *As disciplinas de História e de Geografia e os Manuais Escolares: aspetos evolutivos* –, relaciona-se com a necessidade de indagarmos acerca do percurso empreendido pelas disciplinas de História e de Geografia, desde meados do século XIX à atualidade. Pretendemos discorrer sobre os programas escolares ministrados, as metodologias de ensino, bem como o caminho percorrido pelos manuais de ambas as disciplinas, os seus objetivos e as suas finalidades ao longo dos tempos.

Relativamente ao **Capítulo II**, este consiste na apresentação do enquadramento metodológico do presente trabalho. Assim, procuramos expor e fundamentar de forma tão detalhada quanto possível, os princípios metodológicos desta investigação, sendo ainda definidos os objetivos e o objeto deste trabalho e as dimensões de análise em torno das quais o mesmo se desenvolveu.

Começamos por contextualizar o estudo de caso, discorrendo acerca da iniciação à prática profissional e a respetiva formação de professores em Portugal. Seguidamente, procedemos à caracterização da instituição de ensino onde decorreu a nossa prática pedagógica, bem como a seleção e caracterização do grupo-turma envolvido neste projeto. Posteriormente, seguiu-se a divulgação da natureza do estudo bem como a sua linha orientadora. Apresentamos a questão de partida, os instrumentos de recolha de dados e a respetiva informação que deles gostaríamos de retirar.

Utilizando a metodologia do estudo de caso, através de inquéritos por questionário, tentamos averiguar, junto de um dos utilizadores mais diretos dos manuais escolares – os alunos –, como se relacionam com este instrumento, como o utilizam e qual a sua importância no trabalho que diariamente desenvolvem dentro e fora da sala de aula. Assim, através da organização e tratamento da informação obtida pelas respostas dos inquiridos, tentamos inferir qual a representação que os mesmos têm dos manuais escolares.

Porém, conscientes da impossibilidade de generalizações, dada a natureza do estudo e a pouca expressividade dos sujeitos envolvidos, encerraremos o nosso trabalho com algumas conclusões e considerações que poderão servir de ponto de partida para futuros trabalhos mais aprofundados sobre o assunto em investigação.

Em suma, torna-se possível constatar que os manuais escolares cumpriram, desde sempre, um papel essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Ao longo dos tempos, a sua definição, o seu estatuto, as suas funções conheceram diversas

mudanças, sofreram (re)interpretações mais ou menos favoráveis. Os seus processos de estruturação, de organização e de difusão foram evoluindo e adaptando-se às necessidades das diferentes épocas e regimes. Todavia, eles nunca deixaram de ser guias de aprendizagem, de se dirigir ao seu público-alvo – os alunos –, de procurar auxiliar e organizar o trabalho dos seus promotores – os professores. Mas também de assegurar e cumprir objetivos, de se adequar às pedagogias e aos programas oficialmente instituídos. De garantir à sociedade e ao Estado a transmissão de saberes e valores, considerados de apropriação obrigatória.

Capítulo I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente relatório de estágio pretendemos explicitar, de uma forma clara e concisa, os referenciais teóricos que suportaram o estudo de caso realizado. Deste modo, neste primeiro capítulo propomos uma análise conceptual aos principais conceitos que sustentaram a parte teórica desta investigação – a **manualística escolar**. Começamos por clarificar a investigação já realizada no campo dos manuais, a respetiva evolução histórica, assim como o seu enquadramento legislativo. De seguida, apresentamos as potencialidades e as limitações do manual escolar, procurando esclarecer e demonstrar o seu papel no sistema de ensino. Para concluir o capítulo, procedeu-se à caracterização do manual enquanto objeto de trabalho nas disciplinas de História e da Geografia.

1. A Investigação sobre Manuais Escolares

Inquerir os manuais escolares sobre as representações culturais – científicas, materiais, axiológicas e de saberes-fazer – bem como sobre as visões de mundo e metas educacionais que os estruturam, é um campo de investigação extraordinariamente fecundo. Se a materialidade do livro escolar é um campo muito rico de investigação, históriá-lo sob uma entrada da representação, nos planos material e simbólico é extraordinariamente mais complexo.

(Magalhães, 1999: 284)

No contexto da problemática sobre manuais escolares, o tema seguramente não é novo, mas é certamente um novo debate (Cachapuz e Praia, 1998: 61).

Tanto pela relevância que historicamente alcançaram quanto pela atenção crítica que atualmente lhes é consagrada, os manuais escolares não deixam de provocar uma multiplicidade de questões. Neste sentido, como afirma Mendes (1999: 343), sendo amado por uns e criticado por outros, estes continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Foi esta natureza controversa e complexa que, nos últimos vinte anos, fez com que a investigação relativa aos manuais escolares tivesse tido um impulso considerável (Choppin, 2004: 556).

Segundo Maia (2010: 100), o manual escolar, como tema de investigação, tem sido uma aposta crescente no meio académico-científico e pedagógico-didático das últimas duas décadas, cruzando múltiplos fatores como objeto de estudo. Contemplados tanto na perspetiva histórica, por sempre terem constituído um recurso fundamental no sistema, como numa perspetiva sincrónica e funcional, pelas diversas funções que lhe são atribuídas, os manuais escolares conquistaram um espaço de destaque na investigação educacional escolar (Castro, 1995: 61-64).

Sobre os percursos de investigação historiográfica em manuais escolares, Magalhães (1999: 279) afirma: “A historiografia do manual escolar, como a historiografia do livro em geral, tem-se desenvolvido a partir de três grandes linhas de orientação: uma entrada pela história económica e social; uma entrada a partir de uma etno-história do livro; uma entrada a partir da história cultural. Três linhas de orientação que se cruzam e complementam, mas que contêm reforços diferenciados de algumas valências e dimensões objetuais. Três olhares que se desenvolvem sob lógicas interpretativas diferenciadas.”

Ainda Magalhães (2008: 14) refere: “a história do livro escolar é um campo historiográfico que, nas décadas mais recentes, tem vindo a desenvolver-se de forma intensa e inovadora, nos planos documental, biblioteconómico, arquivístico e bibliográfico, enquadrados no domínio da cultura escolar e da manualística. Seja no plano diacrónico, seja no plano sincrónico, esta historiografia tem sido organizada em três linhas de investigação: a) inventariação/seriação; b) estudos específicos do conhecimento científico e didático, articulados com a história das disciplinas e da cultura escolar; c) comparação. Ainda que a história do manual escolar não seja confundida com a utilização do manual como fonte historiográfica, na verdade, as duas investigações têm estado cruzadas. Os manuais constituem uma base da ação pedagógica e didática e como tal são a principal fonte de informação sobre a cultura escolar.”

Neste sentido, concordamos com Cabral (2005: 53) quando afirma: “a importância que o manual escolar tem na escola, a sua centralidade no desenvolvimento do Currículo, ao acompanhar trajetórias de ensino/aprendizagem, valorizar percursos ou até substituir o professor, permite legitimá-lo como uma fonte essencial de investigação que pretende aceder à cultura escolar e aos seus sistemas de representação.” O mesmo autor salienta ainda que a investigação sobre manuais escolares tem dois objetivos principais: “estudá-los com o propósito de melhorar a sua qualidade; analisá-los com a finalidade de aceder a uma visão histórica, social, cultural da educação.”

Em Portugal, são vários os investigadores que, através dos seus estudos/trabalhos, muito têm contribuído para o aprofundamento desta temática. Neste sentido, nomes como Sérgio Claudino e Cristiana Martinha, na área da Geografia, ou Justino Magalhães e Cristina Maia, na área da História, ganham atualmente certa relevância:

- **Sérgio Claudino**, doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa, com uma tese intitulada “*Portugal através dos Manuais Escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*” de 2001, tem produzido diversos trabalhos no domínio da história dos manuais escolares de Geografia dos séculos XIX e XX bem como na área da Didática da Geografia. É um dos mais conceituados investigadores destas temáticas em Geografia;
- **Cristiana Martinha**, tem ancorado os seus estudos na área do ensino da Geografia e da educação geográfica, na Pedagogia por Competências e nos

manuais escolares de Geografia. Doutora em Geografia pela Universidade do Porto, com a tese *A formação do cidadão geograficamente competente - aspectos da mudança de paradigma pedagógico em Didáctica da Geografia*, de 2011. Mestre em História e Educação pela mesma instituição, com a dissertação *O Ensino da Europa nos Manuais Escolares de Geografia (1980-2006) : entre a utopia e a necessidade*, de 2008;

- **Justino de Magalhães**, através da publicação de um infindável número de trabalhos, é, provavelmente, um dos que mais se tem debruçado, no país, na área da história da alfabetização, educação e escolarização, na pedagogia, manualística escolar e na problemática do livro escolar e sobre as suas repercussões no domínio da História, da história cultural e da própria historiografia. Professor catedrático da Universidade de Lisboa, é doutor em Educação pela Universidade do Minho, desde 1994;
- **Cristina Maia**, doutora em História pela Universidade do Porto, com a tese *Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações*, de 2010, tem trabalhos de investigação publicados no domínio da História da educação, educação histórica e manuais escolares. Desde 1998, é coautora de manuais escolares de História do 3º ciclo do Ensino Básico.

Por conseguinte, procuramos destacar, segundo Maia (2010: 108), três projetos internacionais e nacionais de investigação sobre manuais escolares. *O Centro de Investigación MANES. Manuales Escolares*, da Universidade Nacional de Educación a Distancia de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, tem como objetivo principal a investigação dos manuais escolares. O portal apresenta informações sobre o Centro, bibliografias, exposições virtuais temáticas, documentos históricos, base de dados de manuais escolares e as bibliotecas virtuais sobre manuais escolares da Espanha, Portugal e América Latina nos séculos XIX e XX.

Acrescenta ainda Maia (2010: 109): “relativamente a outro grande projeto de investigação, *Le programme de recherche EMMANUELLE*, foi lançado em 1980 e é dirigido por Alain Choppin, que se dedica à investigação da história do livro e das edições escolares em França, estudadas estas últimas segundo uma perspetiva histórica e comparativa.”

A nível nacional destacamos o projeto *Manuais, e-manuais e actividades dos alunos*, um projeto de investigação da Universidade Lusófona e UID OPECE – FCT, que pretende avaliar de que forma as orientações curriculares são efetivamente assumidas por alguns dos manuais escolares mais divulgados e, num segundo momento, procura observar como essas orientações são desenvolvidas nas escolas. Pretende, ainda, elaborar uma grelha de avaliação de manuais escolares que inclua várias categorias de análise. Ainda para o caso português surge o *Projecto eme - Estatuto, Funções e História do Manual Escolar*, coordenado pelo Professor Doutor Rui Vieira de Castro do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Este projeto pretende constituir bases de dados de manuais escolares, analisar o manual escolar enquanto instrumento pedagógico-didático desde o seu processo de conceção, produção, aprovação, difusão, adoção, uso e abandono; estudar as opiniões e as práticas de utilização do manual escolar entre alunos e professores e analisar normativos legais sobre o manual escolar (Maia, 2010: 109).

No que concerne a instituições e associações de investigação internacional relacionadas com os manuais escolares, podemos destacar: o *Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung*, na Alemanha e a *IARTEM - The International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, na Holanda. Em Portugal, salientamos o papel do *ORE – Observatório dos Recursos Educativos*. Esta entidade que tem como objetivos centrais assegurar a recolha, compilação, tratamento, produção e divulgação de informação, bem como promover estudos relativos aos recursos educativos utilizados em Portugal e no estrangeiro.

No contexto da problemática acerca dos manuais escolares, é então mais do que consensual a ideia de que estes constituem o principal recurso pedagógico utilizado, desempenhando assim um papel importante na aprendizagem dos alunos e mesmo dos professores, a longo e a médio prazo. Nas palavras de Costa (2010: 245), o livro didático continuará a ser um elemento central na compreensão do quotidiano escolar e deve, por isso, ser merecedor de estudos aprofundados, em análise que deverão considerar extensões à educação, ao ensino, à semiologia e ao discurso historiográfico. As simples análises sobre a utilização dos manuais pelos alunos podem dar-nos indicações preciosas sobre a reprodução do conhecimento, aos estereótipos educativos e aos valores e ideologias inculcados por muitos deles.

Concluimos com o pensamento de Apple (2002: 77), “enquanto o manual dominar os currículos, ignorá-lo porque simplesmente não merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade.”

2. Manuais Escolares: uma breve resenha Histórica

O livro escolar comportou e deu forma a um ideário educativo – ele é o mural do tempo.

(Magalhães, 2011: 11).

Reconhecido como meio legítimo de difusão da «cultura escrita», de (in)formação e da ação educativa por excelência, verifica-se que a evolução do manual escolar, independentemente do seu caráter pedagógico-didático, é semelhante à “da história geral do livro, no que se refere à ordenação e significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas educativas” (Magalhães, 2006: 8).

A definição de Manual Escolar sofreu, ao longo do tempo, consideráveis avanços. As diferenças na sua definição refletem mutações ligadas às diversas épocas, mudanças nas concepções de livro escolar, na sua natureza e nas suas funções.

Etimologicamente, o termo “manual”, remete-nos para as ideias de objeto “facilmente transportado ou movido com as mãos”, “que é fácil de manusear” e de “livro pequeno e portátil que contém as noções de uma matéria”, “compêndio”, “livro de rezas e rituais” (ACL, 2001: 2369). Neste sentido, o manual escolar poder ser identificado como uma pequena obra, de simples manejo e que engloba as noções essenciais de uma ciência, de uma técnica e, especialmente, os conhecimentos exigidos pelos programas escolares (Choppin, 1992: 12).

No século XIX, significava genericamente um guia prático, uma recolha de conselhos ou de regras. Já no século XX, porém, o termo manual conhece uma reinterpretação favorável no domínio, sempre complexo, da educação (Serrano, 2008: 249). Sendo inicialmente um objeto raro e caro, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, o manual escolar transformou-se progressivamente num objeto comum, de acesso mais fácil e de utilização individual (Castro, 1995: 62). Uma evolução que, na opinião de Pinto (2003: 174), para além de refletir os entendimentos dominantes em cada época, relativos à aprendizagem, aos tipos de saberes a construir, aos comportamentos a promover e aos valores a desenvolver, foi fortemente condicionada pelas mutações políticas, económicas, sociais e culturais vividas ao longo dos tempos.

O Manual Escolar ao longo da História

Segundo Magalhães (2011: 10), a história do livro escolar está na base da história da própria escola, acrescentando ainda que esta evoluiu muito centrada no manual, no qual colheu a ordem, o método e a disposição curricular, ou seja, onde encontrou a razão da razão educativa. Deste modo, a presença do livro na instrução e na formação dos indivíduos afigura-se, tanto outrora como atualmente, indissociável da ação educativa (Castro, 1995: 62).

Dada a sua complexidade, sentimos necessidade de abordar a história do manual escolar em Portugal, o seu advento e vicissitudes ao longo do tempo, tentando compreender as causas da sua evolução até à forma atual.

2.1 Da Monarquia Feudal ao alvorecer da Modernidade Lusa

Os primeiros centros de cultura em Portugal remontam ao período da monarquia leonesa, graças ao ensino que se desenvolveu entre o Minho e o Vouga e que foi animado pela ação episcopal e monástica. De facto, desde sempre, a maior parte do ensino organizado se encontrava nas mãos da Igreja. Eram clérigos os professores e eram clérigos ou candidatos a clérigos os alunos. Ensinava-se em latim e em latim se escrevia e se pensava também. Este ensino, ministrado primeiramente em mosteiros, visava apenas dotar a Igreja de um clero competente e bem preparado para a sua missão.

Era através do Saltério que nas escolas monásticas/conventuais os monges aprendiam a ler, a escrever e a utilizar a memória, memorizando os seus 150 salmos. Para um estudo mais aprofundado consultavam-se ainda as *Etimologias de S. Isidoro de Sevilha*, a Bíblia, os Cânones, Decretais e documentação relacionada com os Concílios, e as obras dos Doutores da Igreja. Os alunos que frequentavam estas escolas aprendiam as chamadas *Sete Artes Liberais* de Marciano Capela: o *trivium* (que incluía a Gramática, a Retórica e a Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia).

Contudo o Portugal culto tendeu a importar demais e a produzir de menos. Neste sentido, a principal atividade intelectual portuguesa estava mais ligada às cópias e traduções, nos *scriptorium*, e muito menos à produção original. Apesar da pobreza temática, o livro era um dos mais importantes meios de cultura da época pois todo o

ensino se fazia à base deste. De carácter informativo, o ensino enciclopédico propunha uma determinada visão do mundo para a qual muito contribuía a Sagrada Escritura e os opúsculos de Santos.

De *Ínclita Geração* definiu Luís de Camões a notável descendência de D. João I, o primogénito da dinastia de Avis, e de D. Filipa de Lencastre, elevando a ação desses príncipes nos variados campos em que mostraram o seu valor: na política, na expansão, no sacrifício em prol do Reino e, sobretudo, na cultura. Assim, novas perspectivas na evolução social, económica, política e cultural estavam em curso e intensificavam-se já os contactos com a Europa da Renascença.

No ideário renascentista, a educação tinha um papel determinante. Os humanistas confiavam nas virtudes e nas capacidades intelectuais do Homem preconizando uma nova pedagogia e, nesse sentido, rejeitavam o ensino medieval, baseado em comentários, que consideravam imperfeitos e pouco rigorosos. Utilizando os textos Antigos como base para o saber, ensinavam em academias e colégios que concorriam com as universidades, sob a tutela da Igreja, onde o ensino assentava na autoridade inquestionável dos autores medievais e na escolástica. Defendiam que a validade de um autor deveria ter em consideração a globalidade da obra e o contexto histórico em que tinha sido produzida. Os *Studia Humanitatis* afirmavam-se como o meio privilegiado para a formação de um novo Homem. A formação moral, de carácter, a aplicação prática no dia a dia das aprendizagens recebidas constituíam um elemento essencial na formação do indivíduo.

A invenção da imprensa por Gutenberg, em meados do século XV, desempenhou um papel fundamental na difusão das novas ideias. Data de 1460 a impressão do primeiro livro, a Bíblia, transformando-se para sempre o acesso ao conhecimento. Em Portugal, a imprensa foi introduzida no reinado de D. João II, tendo sido o *Pentateuco* o primeiro livro impresso, no ano de 1487.

É nesta conjuntura que surgem os primeiros livros escolares, as cartilhas ou cartilhas, as gramáticas latinas e as gramáticas das línguas nacionais. No nosso país, a informação mais remota sobre cartilhas data de 1512 e consta de uma carta dirigida ao rei D. Manuel I por Afonso de Albuquerque, governador da Índia. Utilizadas para estudar as primeiras letras, surgem várias sem autor a partir de 1534, constando, em grande parte, de orações onde os leitores exercitavam a leitura que, supostamente, deveriam aprender através do alfabeto e das sílabas. São, fundamentalmente,

gramáticas, aritméticas, um dicionário, um léxico grego e hebraico e alguns livros de teologia, as obras escolares de autores portugueses e estrangeiros, que se sabe terem sido impressas em Portugal de 1522 até 1553. Deve-se a João de Barros a obra pedagógica mais importante da época: a *Cartilha Gramática de língua portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja*, de 1539. Esta cartilha terá sido o primeiro manual para a aprendizagem da língua portuguesa, pensada e produzida com preocupações didáticas, com ilustrações próprias para as crianças a que se destinava.

Apesar de não ter conhecido, no seu território, a difusão das ideias protestantes, Portugal esteve inserido no movimento da Contrarreforma e da Reforma Católica. De facto, além da participação no Concílio de Trento (1545-1563), Portugal instituiu a Inquisição, ou Tribunal do Santo Ofício, a Congregação do Índice, e acolheu «casas» da Companhia de Jesus, que aqui tiveram um importante papel no ensino e na missão das regiões coloniais. Toda a instrução jesuítica assentava na filosofia teocêntrica de Aristóteles, tendo por base o latim e por objetivo a competição. Os livros escolares eram, maioritariamente, da sua autoria, e os restantes textos utilizados eram escolhidos e censurados, de modo a não conterem elementos que ameaçassem a formação ministrada.

A ação repressiva da Inquisição, aliada aos tradicionais métodos de ensino jesuíticos, dificultaram o surgimento de uma mentalidade renascentista, impedindo o desenvolvimento de novas correntes culturais e científicas, e conduziram ao exílio muitos letrados e homens do conhecimento, impondo, desde meados do século XVI, o atraso estrutural e de mentalidade da população portuguesa, agrilhoadas aos valores religiosos e nobiliárquicos tradicionais.

2.2 Do Portugal das Luzes e Absolutista ao Romântico e Liberal

O século XVIII é pois, por excelência, na Europa, o *Século das Luzes*. De acordo com Pierre Bayle, esta era uma época em que a Humanidade se tornava cada vez mais esclarecida, caminhando para o triunfo da Razão, que conduziria a um progresso de tal dimensão que os séculos passados não seriam senão trevas.

Como movimento cultural, o Iluminismo expressava uma nova forma de conceber o ser humano, conferindo um inegável valor às faculdades intelectuais do Homem. Acreditava-se que o conhecimento era o único processo deste se libertar da

servidão, dos preconceitos, injustiças e erros que marcavam as sociedades da época, para construir o progresso e, através dele, atingir a felicidade, considerada como um direito inato de todos os homens e supremo objeto da sua existência.

O *Século das Luzes* pode ser considerado o século da criança se encarado na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau que a declara detentora de uma personalidade própria, tendo assim transformado para sempre a noção de infância. A Portugal, a ideologia rousseuniana não chegou, continuando esta a encarar-se como um adulto. A leitura das crianças, em casa e na escola, era de índole religiosa e moral e os livros de comédias e de aventuras, a poesia e as novelas eram proibidos.

Criticando os tradicionais métodos pedagógicos jesuíticos que vigoravam nas escolas portuguesas, o iluminista Luís António Verney proclamava a necessidade da reforma geral do ensino para que o país se pudesse nivelar à Europa. Na sua obra principal, *Verdadeiro Método de Estudar: para ser útil à República, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*, de 1746, sob a forma de cartas e publicada anonimamente, por receio do Santo Ofício, este expunha os seus pontos de vista relativamente ao que ocorria nas escolas portuguesas e propunha alterações metodológicas, nomeadamente um novo ensino baseado nas realidades concretas e na experiência.

Verney condenou o analfabetismo, defendeu a frequência escolar para ambos os sexos a partir dos sete anos, a aprendizagem da língua materna, do francês e italiano para a leitura dos livros científicos. Defendeu ainda o uso de livros ilustrados (...)”seriam úteis os livros que têm figuras” (...) “não amofinar-lhes a paciência, mas instruí-los como quem se diverte” (Carvalho, 2001: 416). Já em 1722, surgira outra obra pedagógica importante: *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, ilustrada, de Andrade de Figueiredo, que se dividia em 4 “classes”. A primeira ensinava a ler, a segunda dava a conhecer as letras, na terceira encontrava-se a ortografia portuguesa e a quarta ensinava a aritmética. Continha ainda indicações sobre os instrumentos e os materiais que deviam ser utilizados na escrita (Carvalho, 2001: 402).

Tal como nos refere Magalhães (2011: 27), a construção do educacional encontrou no livro um ordenador e um meio de transformação do cultural em pedagógico. Ao longo do século XVIII, quando da vernaculização e da reconstrução da escola, o livro escolar tinha uma morfologia específica, modelar do ensino e da aprendizagem. Em virtude da sua crescente importância, remonta a este período a intenção de supervisionar e de controlar a conceção e a difusão dos manuais escolares.

Neste sentido, o mesmo autor indica que, desde a *Real Mesa Censória* pombalina, o livro, muito particularmente o livro escolar, esteve sujeito à ação descendente de órgãos altamente posicionados, nos planos políticos, científico, cultural, sob pretexto de “iluminarem” e tornarem beneficiários da inteligência e da ciência de cada época os setores alfabetizados e escolarizados. Era um processo dedutivo e programático, de adaptação do conhecimento, orientação e controlo sociocultural. O ofício de aluno era caminhar para a luz, assimilando uma informação básica e cumprindo uma pragmática, de que o livro escolar era razão, método e suporte. A escola foi condição para a universalização do processo cultural impresso. O primado da leitura-emulação, herdado das Luzes, prevaleceu na pedagogia escolar, dando novo significado ao livro como ordem/ luz e controlo do pensamento e da ação.

Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, inspirado nas ideias dos «estrangeirados», nomeadamente nas obras de Verney e de António Nunes Ribeiro Sanches, entre outros, implementou uma reforma das instituições de ensino, decretando, deste modo, o fim da hegemonia dos Jesuítas na educação. Sob a sua tutela instituíram-se centenas de escolas de «*ler, escrever e contar*» (nascia assim a primeira rede de escolas primárias públicas em Portugal); fundaram-se também escolas régias para o ensino das Humanidades, que constituiriam a base do futuro ensino secundário; reformou profundamente a Universidade de Coimbra, dotando-a de novos estatutos e programas; entre outras medidas.

As reformas pombalinas do ensino, além de terem constituído um importante movimento de renovação pedagógica, no contexto das ideias iluministas e racionalistas, significaram o primeiro passo na laicização do ensino. Contudo, no reinado de D. Maria I, o ensino regressou à Igreja e a formação tinha novamente como objetivo principal a apologia dos valores do Antigo Regime.

Em *O manual no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal*, Magalhães (2006: 10) afirma que, nos limiares do Antigo Regime, numa fase que se prolongou até ao terceiro quartel do século XIX, a escola e o livro didático identificam-se, primeiro, no método e na disciplina e, depois, no carácter enciclopédico, ao incorporar o conhecimento básico fundamental para utilizar ao longo da vida, que a qualquer momento pode ser revisitado.

A emergência do Romantismo em finais de Setecentos e inícios de Oitocentos liga-se às Luzes, aos movimentos revolucionários, à sociedade industrial, às

transformações do Estado e à formação das Nações. Portanto, este movimento consistiu numa revolução cultural, mas também numa revolução política, ideológica e social sendo que todas estas revoluções apresentaram vários princípios: liberdade a todos os níveis, cultos da individualidade, da sensibilidade e das emoções, ideal de democracia e idealismo social que ainda se patenteiam nos nossos dias.

Retomando Magalhães (2011: 80), em Portugal, na sequência da Revolução Liberal e da instituição de uma escola nacional que servisse os interesses do Estado e a construção de uma Nação patriótica, moderna e promissora no quadro das nações, e de integração no Romantismo, foram decretados novos normativos educacionais e escolares. Entre os principais elementos que constituíram esta escola nacional, designadamente o mestre, o método, o ofício de aluno, o edifício, o livro escolar, coube uma particular função estruturante ao mestre e ao livro escolar. O magistrocentrismo, reitere-se, cedeu perante a centralidade do compêndio. O livro estruturou o pensamento pedagógico, a ação didática, o conceito de escola, o método (informação, epistemologia e pragmática) de transmissão e apropriação do conhecimento.

Permanecendo transformados em catecismos, persistiam a doutrina cristã e as regras de conduta para os alunos e as normas didáticas para os professores. Devido à carência de material didático, realizavam os seus abecedários, sendo corrente a utilização de manuscritos para aprender a ler e a escrever. Luís Gonçalves Coutinho, professor e autor de várias obras didáticas do século XIX, lamentava-se da falta de qualidade dos manuais, ou da pretensa atualização das obras referidas.

Os liberais portugueses, cartistas e vintistas, embora em permanentes revoltas militares, consideravam o ensino como um dos pilares da moral e do desenvolvimento económico. Para tal pretenderam reduzir o analfabetismo que rondava os 90% (Carvalho, 2001: 549), alargando a rede escolar do país. Neste âmbito, destacaram-se as reformas concebidas por Rodrigo da Fonseca, Passos Manuel e Fontes Pereira de Melo. Pedagogos notáveis como João de Deus e António Feliciano de Castilho, desempenharam um importante papel na modernização dos métodos pedagógicos do ensino primário.

Ainda segundo Magalhães (2011: 123), na história do manual escolar português, uma das conjunturas fortes consistiu nos 50 e 60 de Oitocentos. Neste período, congregando os parâmetros linguagem, doutrina e método, emergiu o manual escolar moderno. Pela configuração e especialização, e pelo volume e qualidade das publicações, o livro escolar tornou-se o centro da cultura e da ação escolares e atingiu a

maturidade autoral e editorial. A normalização do livro escolar era condição de uniformidade na Instrução Primária e na Secundária, dando fundamento à regulação curricular e à normalização docente. Posto que representava a realidade, de cada escola, e a panorâmica geral do ensino, o livro passou ser matéria obrigatória de inspeção (quantidade, formas de utilização, espécimes, fornecimentos, etc.).

O livro escolar acompanhou assim os grandes ciclos científicos, pedagógicos e curriculares. Na transição do século XIX, fruto da progressiva especialização do saber, associada a uma tecnologia tipográfica que permitia a ilustração, desdobrava-se numa panóplia de pequenos livros, por domínios curriculares e por função didática e pedagógica. O avanço do conhecimento psicológico da infância e da adolescência, dos seus estádios de progressão cognitiva e de desenvolvimento, associado à universalização da escola e ao afastamento da criança do mundo real e da experiência laboral, trouxeram uma nova geração de livros voltados para o significado dos saberes e sua aplicação. Na sua (de)composição, os manuais ampliaram o campo pedagógico e escolar (Magalhães, 2011: 30).

2.3 Da República à Democracia – o século XX português

Cansado de sustentar uma monarquia que não acompanha nas suas aspirações, que marcha num sentido oposto aos seus interesses, [...] o povo desinteressou-se dela, começou a considerá-la como uma estrangeira suspeita que se instalou em casa [...]. As últimas ebulições anti-inglesas fizeram sair do lado monárquico os últimos fiéis e há vinte dias que o País não faz senão gritar: Viva a República! Descrevia assim Fialho de Almeida, na sua obra *Os Gatos*, de 1890, o ambiente de crise e de descontentamento social vividos em Portugal na transição do século.

O assassinato do rei D. Carlos e do príncipe herdeiro, D. Luís Filipe, em 1908 anunciou, depois, a queda da monarquia. D. Manuel II sucedeu no trono e, apesar de mais liberal, não conseguiu impedir o crescimento do republicanismo. O regime republicano viria a implantar-se com a Revolução de 5 de outubro de 1910.

A recém-proclamada República tinha por base os princípios educacionais do liberalismo. Em 1911, através da nova Constituição, surgiram as primeiras grandes reformas no ensino. Era então decretada a Escola laica; o ensino infantil, facultativo e gratuito; o ensino primário para as crianças de sete anos e a sua divisão em três

escalões: elementar, complementar e superior. Contudo, o Portugal de então não se encontrava, nem economicamente, nem socialmente preparado para muitas das medidas propostas que, por isso, não chegaram a ser postas em prática.

Foi entre os finais do século XIX e a Primeira República que se vivenciou uma segunda conjuntura forte na história do livro escolar em Portugal. A evolução de novas correntes pedagógicas, nomeadamente da Escola Nova, a emancipação das disciplinas escolares e a maior abertura dos sistemas políticos e sociais determinaram uma nova conceção de manual escolar, mais específico, mais atraente, quer em termos imagéticos quer em termos de modelos de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Magalhães (2006: 10), o manual amplia agora os seus horizontes: fundamenta-se no raciocínio e procura remeter para outras interpretações e outras fontes de (in)formação e conhecimento.

As duas primeiras décadas do novo século ficaram assinaladas pelo aumento e pela diversificação de livros escolares em produção, aprovação e uso. Entre outros aspetos, a diversificação e a especialização da produção bibliográfica e da oferta editorial corresponderam a uma adequação aos distintos domínios e fins da realização escolar. A morfologia e a composição do livro escolar passaram a variar no tamanho, no formato, no tipo de papel, na associação entre o icónico, o impresso e o manuscrito. Assim, aos livros de leitura, aos livros de aritmética, desenho, geografia, ciências naturais e aos livros de exercícios passaram a corresponder distintas configurações de livros. Para além desta diversidade interna, a produção bibliográfica escolar articulava-se com outros campos e com outros usos de livros, estando na origem de coleções editoriais, programadas em consonância com níveis de leitura obtidos na formação escolar (Magalhães, 2011: 125-126).

Com o advento da Ditadura Militar, sectores como o ensino e a educação vão sentir evidentes mudanças decorrentes do novo regime instaurado: iniciava-se o combate aos valores do demo-republicanismo liberal. Em 1927, reduziu-se dois anos à totalidade do ensino e, como obrigatório, passou de quatro para três anos. As necessidades do ensino resumiam-se a saber ler, escrever e contar. Foi ainda proibido o ensino misto. Denota-se um retrocesso na democratização do ensino aliado a um forte controlo ideológico e a uma difusão dos valores autoritários. Esta “pobreza” educativa contribuiu para a tímida redução de uma das deficiências congénitas de Portugal: o

analfabetismo. Em 1930 a taxa de analfabetismo rondava os 67%, em 1940 os 55% (Carvalho, 2001: 737).

Já no contexto do Estado Novo, é decretado o regime de Livro Único, em 1936 para o ensino primário (Decreto-Lei n.º 1941 de 11 de abril) e em 1947 para o ensino liceal (Decreto-Lei n.º 36.508 de 17 de setembro). O manual escolar passava a ser estruturado em função dos princípios e valores determinados e controlados pelo Estado: “Tudo [...] deve contribuir para que os estudantes aprendam nas suas páginas a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre, e a mais valiosa das Pátrias, que os portugueses não podem ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo [...] deve ser objecto de justificação e glorificação tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos da História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes factores fundamentais da vida social: a Família, como célula social; a Fé, como estímulo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento da unidade e solidariedade nacional; o Princípio da Autoridade, como elemento indispensável do progresso geral; a Firmeza do Governo, espinha dorsal da vida política do País; o Respeito da Hierarquia, condição básica da cooperação dos valores, e a Cultura Literária e Científica” (Carvalho, 2001: 744).

Do ponto de vista de Magalhães (2011: 43), a política educativa do Estado Novo foi particularmente incisiva sobre os conteúdos, a formatação e a orientação ideológica dos alunos. Para além de aspetos programáticos e das recomendações, discursivas e textuais, foram publicitadas frases e sentenças a serem incluídas obrigatoriamente nos livros dos vários segmentos de ensino. Aliás, já pelo Decreto-Lei n.º 21.014 de 19 de março de 1932 havia passado a ser obrigatória a inserção de determinados trechos nos livros de leitura adotados oficialmente. Para além dos textos que glorificavam o regime, de cartazes e de frases patrióticas e religiosas, os livros escolares eram ilustrados com imagens em que a obediência à trilogia Deus, Pátria, Família era constante, bem como a do país pobre mas honrado e, por isso, merecedor da proteção divina.

Como assinala Igreja (2004: 148), o “bom” manual era o livro único aprovado centralmente por uma comissão mandatada pelo Ministério da Educação Nacional. O manual, em particular o manual de História, era “totalitário”: zelava pelos valores pátrios, estabelecia a “verdade histórica” necessária ao regime, orientava a consciência religiosa; apoiava o método expositivo, subentendia a autoridade incontestável do professor, minorizava a implicação direta dos alunos na realização do trabalho escolar. Em suma, assumia uma centralidade tal que praticamente dispensava todo e qualquer

tipo de materiais e/ou percursos alternativos de formação e aprendizagem. Tratava-se, no fim de contas, de um processo de doutrinação. Segundo Magalhães (1999: 286), o manual constitui-se, nesta altura, como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo.

No ponto de vista de Tormenta (1996: 56), o livro escolar único decretado em Portugal, pelo regime ditatorial de Salazar, é um elemento coercivo que, melhor do que qualquer legislação, leva o professor ao cumprimento de um programa ministerial, contribuindo assim, também, para que a sua identidade se desloque do campo relacional para o eixo professor/manual/Estado. Esta política de livro único demonstrava a desvalorização do espírito crítico e o controlo sobre os conteúdos a ministrar nas escolas, retirando, paralelamente, qualquer autonomia ao professor.

A operação “Fim-Regime”, coordenada pelo Major Otelo Saraiva de Carvalho, posta em prática desde as últimas horas do dia 24 e grande parte do dia 25 de abril de 1974, visava o derrube do regime autoritário português, a mais antiga ditadura da Europa que, há longas décadas, tinha colocado uma mordaza no país e, há treze anos, infligia a Portugal os sacrifícios de uma guerra colonial. O “Movimento dos Capitães” sagrou-se vitorioso: a facilidade com que o regime caiu às mãos do seu próprio exército era a prova evidente do anacronismo e total isolamento em que tinha mergulhado a vida política nacional, liderada desde 1968 por Marcello Caetano.

Entre a Revolução dos Cravos e a institucionalização, em 1976, de um regime pluralista democrático, o país vivenciou um período de grande instabilidade. Marcado pelo entusiasmo popular e pela aquisição das tão desejadas liberdades cívicas, o período pré-constitucional conheceu também grandes tensões sociais e fortes afrontamentos políticos.

Entretanto, da instauração do regime democrático resultou a abolição do polémico livro único. Por conseguinte, a um ensino vocacionado para as elites sobrepôs-se um ensino de massas, para o povo, impondo aos atores educativos uma nova realidade. Em consequência deste fenómeno, que se tem vindo a acentuar até aos dias de hoje, foi surgindo uma literatura com fins didáticos e escolares específicos, cujo objetivo é servir alunos, mas também professores, no processo de ensino e aprendizagem (Choppin, 2000: 21).

De acordo com Magalhães (2011: 30), a partir dos anos 80, refletindo o desenvolvimento das Ciências da Informação e da Comunicação, e retirando benefício

das novas técnicas de processamento e transmissão da informação, os livros escolares abriram-se ao hipertexto. Neste sentido, para Choppin (1992: 18), o manual escolar é um «produto de consumo», cuja realização material (composição gráfica, impressão, encadernação) e, conseqüentemente, cujo aspeto têm vindo a alterar-se devido aos progressos técnicos e à evolução de outros suportes de informação e de comunicação que concorrem com o livro didático.

De então até aos nossos dias, um longo caminho foi percorrido no que diz respeito à função e aspeto formal dos manuais escolares. Sempre em suporte de papel, ao simples veículo de conhecimentos, com ou sem exercícios, foi adicionado o desenvolvimento de hábitos de trabalho e métodos de aprendizagem. A apresentação dos conteúdos, feita quase exclusivamente em texto escrito, transformou-se, dando lugar à predominância do texto icónico. Têm tido sempre, no entanto, como objetivo, a eficácia da aprendizagem e servido também, de transmissores, mais ou menos explícitos, dos valores sociais e culturais da sua época.

Na perspetiva de Choppin (1999: 75), a função do manual escolar alterou-se, implicando também modificações na forma como se apresenta. Da função referencial de um conjunto de conhecimentos organizados passou a assumir diversas funções que o transformou num instrumento “poliphonique”, apresentando uma estrutura em que a página dupla constitui a unidade elementar, cujos textos não se apresentam completos, mas fragmentados e acompanhados por fotografias, esquemas, gráficos, símbolos, pictogramas, em que os recursos tipográficos conferem a cada elemento, texto ou imagem, uma função específica que se repete ao longo do manual, constituindo-se, assim, como parte do discurso didático, cabendo ao professor descodificar os códigos e construir um itinerário pedagógico.

A evolução tecnológica, símbolo máximo da modernidade, culminou na criação, em 2006/2007, da “Escola Virtual”, no sítio www.escolavirtual.pt, ou seja, aquilo que a empresa Porto Editora dizia ser “um explicador pessoal” para o aluno, disponível, on-line ou em CD-ROM: “Do 1.º ao 12.º anos de escolaridade, a Escola Virtual converte os conteúdos dos programas das disciplinas nucleares em aulas interativas, dinâmicas e motivadoras. Nessas aulas, animações, vídeos, imagens e locuções explicam os conteúdos e conceitos fundamentais, facilitando a sua aprendizagem. Em cada aula, diversos tipos de exercícios, todos com soluções e avaliação imediata, permitem-te consolidar os conhecimentos adquiridos.” (“EV – Escola Virtual”).

Em jeito de síntese, constatamos que, ao longo dos tempos, os manuais escolares destinados ao ensino e à aprendizagem sofreram significativas transformações não só na sua materialidade, mas também na forma de apropriação dos seus utilizadores. Como afirma Castro (1995: 62), com o passar do tempo, e as consequentes alterações nas condições da sociedade, o livro foi passando, na vida escolar, de um objeto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, para um objeto mais comum no quotidiano dos alunos, de acesso progressivamente mais fácil, de propriedade e utilização tendencialmente individuais.

Se, numa fase embrionária da História, este se destinava ao uso exclusivo dos mestres, posteriormente, passou a integrar o quotidiano escolar individual de cada aluno, como suporte pessoal e privado de aprendizagem, de aplicação e de consolidação dos conhecimentos e saberes. O manual surge agora como “uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e outras fontes de conhecimento” (Magalhães, 2006: 13).

Sendo o manual escolar tão antigo como a própria escola (Vial e Mialaret, 1987: 173), este cumpre uma função verdadeiramente emblemática: tornou-se o símbolo desta. Importa assim destacar as palavras de Martinha (2008: 22): o manual escolar ao longo do tempo foi desempenhando o papel de cristalização de uma cultura escolar no contexto de uma determinada sociedade e de “moldagem” do cidadão que essa mesma sociedade pretende formar/criar. Acrescenta ainda Magalhães (2006: 6) que, entendido como portador do conhecimento escrito, e como um produto editorial específico intrínseco do processo instrutivo e educativo, o livro escolar é o principal ordenador da cultura da memória e da ação escolares.

3. Manuais Escolares: enquadramento Legal

3.1 A política dos manuais escolares

A relevância do manual escolar, enquanto ferramenta centralizadora e condutora do processo de ensino-aprendizagem, é profusamente reconhecida pelos diversos atores do contexto educativo português. A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional, confere particular atenção aos recursos educativos compreendidos como “todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa” (artigo n.º 41, ponto 1), ocupando, o manual escolar, a primeira posição do rol de recursos educativos a privilegiar (artigo n.º 41, ponto 2).

Neste sentido, nenhuma autoridade administrativa e governativa tem sido alheia à importância dos manuais escolares, sobretudo para os níveis de ensino que correspondem à escolaridade obrigatória, pelo que, através da publicação de legislação específica (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto), torna-se ainda mais presente a função do Estado, estando mesmo definida no n.º 2 do seu artigo 2.º:

2. O papel do Estado na prossecução dos princípios definidos no número anterior concretiza-se nas seguintes linhas de actuação:

- a) Definição do regime de adopção formal dos manuais escolares pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas;*
- b) Definição do regime de avaliação e certificação dos manuais escolares para efeitos da sua adopção formal pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas;*
- c) Promoção da qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e dos demais recursos didáctico-pedagógicos;*
- d) Promoção da estabilidade dos programas de estudos e dos instrumentos didácticos correspondentes.*

Assim, desde a necessidade de serem aprovados por legislação específica, à definição de critérios de escolha e adopção, até à regulamentação da sua utilização e

vigência, muito tem sido feito, no intuito de controlar a sua importância e estatuto, quer ao nível económico, quer aos níveis pedagógico, social e cultural.

3.2 As concepções de Manual Escolar, segundo a Legislação

Entendidos como ferramentas imprescindíveis da ação educativa, os manuais revelam-se essenciais, não apenas para auxiliar a aprendizagem do aluno, mas também para assegurar ao Estado o cumprimento do Programa oficial. Como explica Silva (2006: 132), os manuais exercem um poder regulador sobre as práticas pedagógicas ao mesmo tempo que são regulados pelos programas que, por sua vez, enquanto discurso oficial, procuram supervisionar os manuais e, conseqüentemente, as práticas de ensino e aprendizagem.

Deste modo, compreende-se que os normativos legais que regem o sistema educativo português ostentem o seu parecer sobre o conceito de manual escolar. No final dos anos 80 foi publicada a definição de manual escolar através do artigo 2.º do **Decreto-Lei nº 57/87**, de 31 de janeiro:

“[...] manual escolar é todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destina ao processo de ensino aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objectivos e conteúdos programáticos e quanto à sua própria organização da aprendizagem [...]”.

Este Decreto-Lei instituiu também o processo de apreciação dos manuais escolares pelos estabelecimentos de ensino. Em 1990, no artigo 2.º do **Decreto-Lei nº 369/90**, o manual escolar surge com uma nova e mais completa aceção:

“[...] entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada [...]”.

A 26 de novembro era então publicado o Decreto-Lei nº 369/90 que previa ainda a constituição de comissões científico-pedagógicas para apreciação da qualidade dos manuais escolares. Estas analisaram os primeiros manuais em 1992 e 1995, do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, anos de escolaridade sujeitos a alteração de programas.

Seis anos mais tarde, em 1996, o **Decreto-Lei nº 176/96**, de 21 de setembro, ao estabelecer uma distinção entre vários conceitos no âmbito da política do livro, redefine o de manual escolar como:

“[...]o instrumento de trabalho individual, constituído por um livro em um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objectivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo a informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas. Supletivamente, o manual poderá conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada [...]”.

Passados dez anos, e já no século XXI, uma outra conceção, distinta das anteriores, é a que vem plasmada no artigo 3.º do **Decreto-Lei n.º 47/2006**, de 28 de agosto:

“[...] o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor [...]”.

Quando comparada a legislação relativa aos manuais escolares, é possível encontrar variações no que diz respeito à conceção que este instrumento de trabalho tem sofrido ao longo do tempo.

De um instrumento de trabalho dirigido ao aluno, importante para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos, este passa a um recurso pedagógico-didático não exclusivo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno no

processo de desenvolvimento de competências, podendo incluir orientações para professores. Neste sentido, o manual não deve ser utilizado numa perspectiva restritiva e exclusiva, antes deve promover a articulação de diversos recursos e fontes de informação, fomentar hábitos de trabalho, concorrendo, assim, para a progressiva autonomia do discente ao longo da sua trajetória escolar, proporcionando “informação relevante para os alunos e estimulando um papel dinâmico por parte dos estudantes na construção dos seus próprios conhecimentos” (Morgado, 2004: 42).

Mais do que um conjunto de conteúdos a incorporar, o manual escolar apresenta-se como um guião de trabalho e como uma ferramenta cujo público-alvo é o aluno, mas também o professor. Evidencia-se, nesta definição final [Decreto-Lei n.º 47/2006], a referência à possibilidade de o manual escolar incorporar orientações e sugestões de trabalho para o professor, situação não prevista na anterior legislação, o que é revelador da evolução sofrida por este recurso pedagógico-didático ao longo dos tempos, mas também da regulamentação ministerial mais apertada da própria atividade e função docentes.

Em toda a legislação da especialidade por nós consultada é, no entanto, atribuída uma enorme relevância ao manual escolar, quer na sua relação com os programas e currículos, quer com o trabalho do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Assim perspectivado, o manual escolar constitui um importante auxílio para o aluno na construção autónoma de conhecimentos, e na revisão, aplicação, sistematização e/ou consolidação dos conteúdos ministrados na escola.

O manual escolar como auxiliar no desenvolvimento do currículo, influencia quer professores quer alunos quanto a ideologias, concepções, valores, teorias e mensagens por ele transmitidas, incluindo as competências a desenvolver pelos alunos. Do ponto de vista do aluno, os manuais escolares fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas. Serve de suporte material ao qual recorrem para consultar determinados conteúdos sendo, por vezes, o instrumento que permite o primeiro contacto com o livro. A par do professor, o manual escolar constitui-se como um pilar fundamental no processo de escolarização e socialização do indivíduo, de acordo com determinados padrões sociais e culturais. É transmissor de valores afetivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais. Por isso, o “livro” escolar poderá ser incentivador do desenvolvimento ou do desinteresse do jovem pela atividade escolar (Cabrita, 1999: 149, citado por Afonso & Barca, 2012: 417).

3.3 Processos de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares

Considerado por muitos como um dos pilares do sistema de ensino, e tomando como princípio que este determina verdadeiramente a prática letiva, torna-se cada vez mais premente e importante a problematização da avaliação, certificação, seleção e adoção do manual escolar.

Tal como nos explica Mesquita (2009: 10), nos manuais escolares interferem, direta e indiretamente, muitos agentes educativos e sociais, nomeadamente, a um nível macroestrutural, o Ministério da Educação e Ciência, os autores, os editores e os livreiros; e, a um nível microestrutural, os professores e os alunos, a quem é conferido o poder de execução.

Se no passado imperou a política do *livro único*, instituída pelo Estado Novo em 1936, hoje, para todos os efeitos, sob a capa da liberdade de escolha, vivemos numa ditadura de consumo e prolifera no mercado uma grande diversidade de manuais (Brito, 1999: 142). Todavia, a produção, por vezes desmesurada, de manuais escolares disponibilizados pelo mercado editorial anualmente, a crítica dirigida às editoras, tidas como uma das principais instâncias decisoras sobre a estruturação curricular e controladoras das práticas educativas em sala de aula (Morgado, 2004: 45), as queixas de alguns setores da sociedade sobre a qualidade dos manuais e o resultado de alguns estudos sobre a correção científica dos conteúdos disciplinares, tiveram como desfecho um maior controlo por parte das entidades governativas responsáveis.

Deste modo, ao longo das duas últimas décadas, foram sendo definidos, no nosso país, objetivos estruturantes de uma política de manuais escolares, tendo culminado na instituição de cinco princípios-chave: os manuais devem ser objeto de avaliação regular; cabe aos órgãos competentes das escolas e aos docentes selecionar os manuais escolares; clarificação de preços e definição de instrumentos de apoio para reduzir os custos suportados pelas famílias; articulação dos manuais escolares com outros recursos didáticos, designadamente em suporte eletrónico; e a necessidade de os manuais escolares constituírem instrumentos de formação e autoformação dos docentes (Rego, Gomes e Balula, 2010: 8).

Através da promulgação, a 21 de maio, do **Decreto-Lei n.º 108/86**, e posteriormente com o **Decreto-Lei n.º 57/87**, de 31 de janeiro, foi promovido um sistema de apreciação de todos os manuais escolares, concebendo para o efeito comissões de avaliação para cada disciplina e nível dos ensinos Básico e Secundário.

Em 1990, a publicação do **Decreto-Lei n.º 369/90** apresenta como objetivo “assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar (...) através de um sistema de apreciação e controlo”. A certificação dos mesmos estaria a cargo de comissões científico-pedagógicas, constituídas pelo Ministério da Educação e Ciência. Na sequência, os critérios de avaliação e certificação a considerar na sua apreciação eram: o rigor científico, linguístico e conceptual; adequação ao desenvolvimento das competências; conformidade com os programas e orientações curriculares; qualidade pedagógica e didática; valores; possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto; qualidade material, nomeadamente, a robustez e o peso.

A morosidade resultante dos processos de avaliação de 1993 e 1995 conduziram as entidades competentes a sugerir um outro tipo de verificação da qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares através do **Decreto-Lei n.º 47/2006¹**, de 28 de Agosto. Entre outros aspetos, o presente decreto visa garantir a “qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e sua conformidade com os objectivos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares” (Artigo 2.º, alínea d).

Esclarece ainda o regime da sua avaliação, certificação e adoção, terminando com a simples seleção dos manuais pelos professores nas suas escolas. O processo de adoção, avaliação e certificação de manuais desenvolver-se-á em duas distintas fases:

1. Fase de avaliação e certificação – comissões de avaliação avaliam os manuais, de acordo com os critérios estipulados, decidindo sobre a certificação da qualidade científico-pedagógica dos mesmos;
2. Fase de avaliação e adoção – os docentes de cada instituição escolar seleccionam, de entre os manuais previamente certificados, aqueles que melhor se adequam ao projeto educativo da escola.

Se recuarmos à legislação anterior [Decreto-Lei n.º 369/90], constatamos que os critérios de avaliação eram mais vagos, sendo a sua discriminação estabelecida pelos avaliadores, todavia, na presente Lei estão expostos no Artigo 11º, ponto 1:

¹ Atualmente, o **Decreto-Lei n.º 5/2014**, de 14 de janeiro, regula o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, previsto na Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto.

- a) *Rigor científico, linguístico e conceptual;*
- b) *Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;*
- c) *Conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;*
- d) *Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, à informação e à comunicação;*
- e) *Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;*
- f) *A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.*

Na literatura analisada destacamos Cabral (2005: 42) que evidencia de forma organizada os componentes a considerar na análise de um manual escolar: vertente técnica, que remete para a caracterização geral – formato e dimensões, peso, encadernação, capa, qualidade do papel e paginação – e os aspetos formais – estrutura e *layout*; vertente científica, relacionada com os conteúdos linguísticos, a correção terminológica e os conteúdos culturais; e, por último, a vertente didática e pedagógica que se destina aos conteúdos – sequencialização, organizadores prévios, facilitadores de motivação, diversidade e interesse, valores e atitudes – as atividades – funções atribuídas aos professores e alunos, níveis cognitivos a que se destina, variedade e tipologia de textos e níveis de leitura – e as ilustrações – conteúdos e funções.

A presente lei foi regulamentada pelo **Decreto-Lei nº 261/2007**, de 17 de Julho, sendo especificadas as regras a que deve obedecer a acreditação de entidades avaliadoras e certificadoras de manuais escolares, assim como o procedimento de avaliação e certificação por elas realizado.

Destaca-se, também, a alteração do período de vigência dos manuais escolares de adoção obrigatória para os ensinos Básico e Secundário, tendo este sido ampliado de três para seis anos, devendo ser semelhante ao da vigência dos programas das áreas disciplinares a que se reportam, conforme consta do Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 47/2006. O propósito de alargamento do período de permanência dos manuais no mercado visa, assim, promover a estabilidade no sistema educativo e na organização pedagógica das escolas, e em simultâneo, procura minorar os encargos das famílias na aquisição destes materiais ao instituir a possibilidade de reutilização dos manuais escolares.

Neste sentido, a legislação relativa à Ação Social Escolar, nomeadamente o Despacho nº 11886-A/2012 de 6 de setembro, prevê o apoio socioeconómico para aquisição de manuais escolares e de outros recursos pedagógico-didáticos, através da Bolsa de Manuais Escolares. Este projeto visa acima de tudo aumentar a vida útil dos manuais, cumprindo objetivos de natureza social, ambiental e económica. Como princípio orientador, pretende-se garantir a validade do manual escolar não o esgotando na sua utilização num único ano letivo e contribuindo para que integre o processo educativo de vários alunos.

A extensão do período de vigência, concomitante com a avaliação e certificação de manuais escolares possibilitam, em termos políticos, definir o tipo de aprendizagens “autorizadas” na escola, bem como esclarecer se essas mesmas aprendizagens ainda se mantêm atuais ou não, já que, pela mesmo decreto, apesar de o período de vigência ser “em regra” de 6 anos, *“nos casos em que o conhecimento científico evolua de forma célere ou o conteúdo dos programas se revele desfasado relativamente ao conhecimento científico generalizadamente aceite, pode o prazo de vigência para o manual escolar da disciplina afectada ser fixado em período mais curto ou ser determinada a revisão do programa, mediante despacho do Ministro da Educação”* (n.º 3 do artigo 4.º).

Com o intuito de avaliar e certificar os manuais escolares, podem ser acreditadas as entidades que cumpram os requisitos contemplados na legislação²: a) instituições de ensino superior público ou com reconhecimento público, suas unidades orgânicas e departamentos que assegurem a formação inicial ou contínua de docentes; b) associações profissionais de professores; c) sociedades ou associações científicas; d) associações ou consórcios constituídos para o efeito entre quaisquer entidades referidas na alínea b anterior.

As presentes comissões de avaliação devem ser compostas por um mínimo de três e um máximo de cinco especialistas e estruturam-se por ciclo, por ano de escolaridade, por disciplina ou área curricular disciplinar. Devem ainda incorporar docentes e investigadores do ensino superior, docentes do nível de ensino ou grupo disciplinar das áreas científica e pedagógica a que se refere o manual em avaliação e membros de sociedades ou associações científicas relacionados com a mesma área. Por

² O **Despacho n.º 521/2014**, de 10 de janeiro, promulga a lista de entidades acreditadas pela DGE como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

sua vez, os avaliadores não poderão ser autores nem ter ligações com as editoras dos manuais.

A presente legislação concebe também, para assistir o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares, e no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), um conselho de acompanhamento e avaliação, com funções consultivas, incluindo delegados do Ministério da Educação e Ciência, das associações de editores e de pais, das associações pedagógicas e sociedades científicas, da Associação Nacional de Municípios Portugueses, entre outros.

O processo de avaliação e certificação de manuais deverá não exceder as 12 semanas, incumbindo ao Ministério da Educação e Ciência divulgar a data da apresentação das candidaturas com um mês de antecedência. Os manuais surgirão classificados como *certificado* ou *não certificado*, classificação baseada em relatório escrito remetido aos candidatos, que podem contestar a deliberação e pedir a sua reapreciação. Por sua vez, a divulgação das listas dos manuais certificados é disponibilizada no *site* oficial do Ministério da Educação e Ciência.

De acordo com o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 47/2006, um dos princípios orientadores do processo de avaliação e certificação de manuais escolares assenta na “Liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos manuais escolares no contexto do projeto educativo da escola ou do agrupamento de escolas”. Assim, o passo seguinte neste processo relaciona-se com a adoção dos manuais escolares pelas escolas³, fundamentada em grelhas elaboradas pelo supracitado Ministério. Com um período de duração de quatro semanas, a seleção dos manuais deve efetuar-se no terceiro período do ano letivo anterior à sua entrada em vigor. A publicitação dos manuais pelas editoras nos estabelecimentos de ensino faz-se antes da sua seleção, no mesmo período letivo, e tem a duração de duas semanas, sendo proibida a oferta de manuais aos professores.

Mais recentemente, o **Decreto-Lei n.º 258-A/2012**, de 5 de Dezembro, estabelece um procedimento especial de avaliação e certificação de manuais escolares novos a avaliar previamente à sua adoção no ano letivo de 2013-2014, nas disciplinas para as quais foram homologadas metas curriculares: 4.º ano – apenas nas áreas

³ A **Portaria n.º 81/2014**, de 9 de abril, estabelece os procedimentos para a adoção formal e a divulgação da adoção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas e fixa as disciplinas em que os manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos não estão sujeitos ao regime de avaliação e certificação, bem como aquelas em que não há lugar à adoção formal de manuais escolares ou em que esta é meramente facultativa.

disciplinares de Estudo do Meio e Português; 5.º ano - apenas nas disciplinas de Educação Tecnológica e Educação Visual; 6.º ano - apenas nas disciplinas de Educação Física, Educação Musical, Educação Tecnológica e Educação Visual; 8.º ano - apenas na disciplina de Educação Visual; 9.º ano – apenas nas disciplinas de Educação Visual e Português; 10.º ano – todas as disciplinas dos cursos científico-humanísticos (excetuam-se as disciplinas de Biologia e Geologia, Educação Moral e Religiosa Católica, Física e Química A, Matemática A, Matemática B, Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Português).

Porém, e tal como nos afirma Brito (1999: 139), “a adoção do manual não é tarefa fácil, nem pacífica para os professores”, daí que este processo se deva revestir de especiais cuidados. A seleção do manual escolar, na opinião de Igreja (2004: 267), deve procurar ser um ato pedagógico, onde prolifere o rigor, competência e afirmação da responsabilidade profissional dos docentes. Rigor, na medida em que a adoção do manual deve ser um momento de especial atenção na análise de um recurso didático com efeitos determinantes na formação dos alunos; competência, porque no ato de seleção e adoção do manual escolar se exprimem opções pedagógico-didáticas dos professores face a modelos de aprendizagem diversos, veiculados por diferentes manuais; afirmação da responsabilidade profissional dos docentes, porque um ato pedagógico tão relevante produz consequências sobre a forma como se vão realizar as aprendizagens. A escolha de um manual deve ser, por outro lado, uma decisão na qual os professores devem demonstrar serem profissionais reflexivos, capazes de transformar o pensamento em ação: agir para intervir na escola como espaço social e educativo.

Em síntese, o processo de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares – um processo complexo, que envolve um grande número de variáveis – tem vindo a sofrer, nos últimos anos, algumas transformações e, até, algum controlo por parte das autoridades governativas, o que poderá denotar alguma desconfiança na qualidade dos manuais que o mercado editorial oferece, bem como no processo de seleção e adoção que era feito, exclusivamente, pelas escolas. Afigura-se, assim, vulgarizada a ideia de que da qualidade dos manuais escolares advém a qualidade do ensino e o sucesso educativo, motivo este que subjaz à estreita regulação destes materiais por parte do Ministério da Educação e Ciência.

Apesar de relativamente isolado no conjunto dos países da Europa – conclusão de um estudo de 2007, realizado pelo Observatório dos Recursos Educativos – e apesar de não consensual entre especialistas e outros setores da sociedade civil, podemos

afirmar que, em termos globais, o sistema que se encontra em vigor em Portugal, apresenta potencialidades bastante significativas para garantir a melhoria da qualidade, procurando assim a excelência.

4. Potencialidades do Manual Escolar

“[...] uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e formação”.

(Magalhães, 1999: 285)

Configurando-se “algo tão natural como a própria escola” (Paulo, 1999: 355), o manual escolar revela-se, sem dúvida, um dispositivo pedagógico-didático que realiza percursos essenciais, constituindo-se como um dos pilares do quotidiano educativo.

De facto, mais próximos da realidade educativa, mais simplificados do que os programas, usados por professores e por alunos, os manuais escolares têm inúmeras características que os tornam objeto central do processo de ensino-aprendizagem. Esta ideia é reforçada por Gérard e Roegiers quando afirmam que “numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino informatizados, audiovisuais e outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz” (1998: 15).

Condicionando estratégias de ensino e determinando conteúdos, o manual escolar “marca de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (Lajolo, 1996: 4). Tal significa que a escola, o currículo, a disciplina e o programa determinam em abstrato os conteúdos de cada matéria a ensinar, sendo os manuais e as práticas neles implicadas que mais claramente determinam o que se ensina, quando e como se ensina na sala de aula.

É perentório afirmar que como ferramenta de educação, o manual escolar assume, então, uma preponderância que lhe outorga uma posição especial junto da classe docente, integrando um processo concreto que permite conduzir o currículo até estes e lhes legitima a ação junto dos seus alunos. Também Dionísio (2000: 81) considera que a primazia visivelmente granjeada pelos manuais escolares no quadro das práticas profissionais dos docentes não poderá ser dissociada do facto de se apresentarem como tradução concreta do programa escolar, de serem fruto de experiências aparentemente validadas, de permitirem um acesso imediato a um conjunto de saberes que se apresentam interpretados, doseados e estruturados.

Neste sentido, o manual escolar não deverá nunca perder de vista os seus destinatários mais diretos, ou seja, os alunos. Se no passado este funcionou como um

instrumento cujo objetivo principal era o da transmissão de conhecimentos, atualmente “os manuais devem dar resposta a novas necessidades: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar conhecimentos adquiridos no dia-a-dia” (Gérard e Roegiers, 1998: 75). Mais do que debitar, exclusivamente, conhecimentos, o aluno pode desenvolver, consolidar, avaliar e aplicar aquisições relativas a cada tema abordado.

Pressupõe-se assim que cada aluno construa a sua trajetória, sendo auxiliado pelo professor, assumindo-se o manual como uma das ferramentas capazes de assistir o processo de aprendizagem e desenvolver nos alunos determinadas competências e capacidades. Logo, para além de recurso de informação próprio de cada disciplina, o manual escolar é agora assistido e complementado por estratégias, conteúdos e atividades que culminam na formação integral do aluno, nos seus aspetos cognitivo, social, afetivo e de relacionamento com os outros e com o meio que o envolve.

Na sequência, Hummel (1988:11) refere-nos: o livro envolve o aluno num processo ativo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. Os textos descritivos são interrompidos por perguntas (assim estimulando discussões progressivas) de preferência a uma localização dessas perguntas no fim do capítulo. São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, em detrimento da memorização simples dos factos, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas. O livro envolve o aluno numa larga cadeia de investigação. Na era da globalização, em que o acesso ao saber passa inevitavelmente pela escola, a atualização desta ferramenta pedagógica implicou novas funções para o manual escolar através do qual se tenta fomentar a autonomia pedagógica do aluno incentivando o «aprender a aprender» ao longo da vida.

Assim, “o manual será, sempre, um sistema aberto que desempenhará uma plataforma interface com outras áreas e conhecimentos e só se legitimará, na medida das suas consequências educativas e na medida da qualidade das aprendizagens que desafia.” (Costa, 2010: 174). Até porque, tal como afirmou Delors (1996:77) “A educação deve transmitir (...) de forma massiva e eficaz, cada vez mais saberes e saberes-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”.

Companheiros inseparáveis do aluno, os manuais escolares assumem ainda, para a esmagadora maioria dos pais e encarregados de educação um estatuto de “ingredientes” imprescindíveis à aprendizagem, olhando até com certa desconfiança e

incerteza o trabalho não baseado nos mesmos. Além do mais, estes podem constituir o ponto de ligação entre casa e a escola, ou, dito de outra forma, podem proporcionar aos pais acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos, como também as práticas docentes. Direta e indiretamente, estes atribuem à família um papel mais relevante na educação e um maior envolvimento na vida escolar.

4.1 Manual Escolar: conceito e tipologias

Sendo o manual escolar, enquanto instrumento de informação e divulgação, um objeto complexo e alvo de alguma controvérsia junto da comunidade educativa, são diversas as definições que os especialistas desenvolveram em torno deste. Procuraremos destacar algumas delas⁴:

- *“Um manual escolar pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”* (Gérard e Roegiers, 1998: 19);
- *“[...] Organizam os conteúdos através de um enfoque globalizador, para que as aprendizagens sejam as mais significativas possíveis, para que o que os meninos e meninas aprendam, lhes ajude a se formar como cidadãos competentes para compreender a sociedade em que vivem e participar nela construtivamente”* (Zabala, 1998: 141);
- *“Um recurso fundamental do processo de ensino-aprendizagem, como uma interpretação dos seus autores dos programas e da importância dos conteúdos e como um meio privilegiado de comunicação junto dos alunos”* (Martinha, 2008: 30);
- *“Um meio didáctico e símbolo do campo pedagógico, cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso [...] uma estruturação e orientação do acto de ler e da experiência da leitura, como*

⁴ As presentes definições complementam as já mencionadas no subcapítulo “Enquadramento Legal – As concepções de Manual Escolar, segundo a Legislação”.

intelecção/acção, como significação e construção do mundo.” (Magalhães, 2011: 26).

Reconhecido por diversos autores como “um repositório de conteúdos legitimados na escola e para a escola” (Carvalho, 1999: 181) e um dispositivo orientador das práticas pedagógicas, o manual escolar proporciona a professores e alunos um instrumento “de reforço do ato de instrução”.

Com o intuito de possibilitar todas estas “práticas”, o manual escolar, quando não é por si só autossuficiente, vem agora “complementado com livros de atividades, ficheiros de desenvolvimento, enriquecimento, consolidação, avaliação, remediação e outras indicações e referências a fontes ou vias de aprendizagem que estimulam o aluno à autoformação e à autonomia na construção dos conhecimentos” (João, 2009: 55). O recurso a outros materiais didáticos pode igualmente contribuir de forma positiva para a criação de uma dinâmica ainda mais acolhedora e propensa à obtenção de conteúdos e capacidades visados ao longo do percurso escolar dos alunos.

Detendo, pois, qualquer manual escolar essa natureza intrínseca que faz dele uma ferramenta para uso em contexto escolar e por um determinado público, devemos compreender que existem distintas tipologias de manual que configuram diferentes usos. Choppin (1992: 14) identifica, desde logo, “1) os livros escolares em sentido próprio” (assim definidos de forma explícita) daquelas obras que 2) adquiriram, pelo seu “uso permanente e generalizado no contexto escolar”, uma dimensão escolar (Ibidem: 15). Aquela primeira categoria de manuais escolares em sentido estrito (1) é, por seu turno, subdividida em outras quatro “rubricas”: a) “os manuais e os seus satélites” (guia do professor, caderno de exercícios, etc.); b) “as edições clássicas” (os clássicos da literatura portuguesa ou universal, por exemplo); c) “as obras de referência” (como gramáticas, dicionários, enciclopédias); d) e “os livros paraescolares” ou “auxiliares facultativos da aprendizagem” (Ibidem: 15-17).

4.2 Um objeto «polifónico»

À Escola do século XXI, e especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, são solicitadas novas tarefas e novas formas de saber e saber fazer. Daí que, tal como anteriormente tivemos oportunidade de confirmar, as significativas

mudanças na forma de estruturação e conceção do manual escolar, desde há algumas décadas, fizeram dele um instrumento de trabalho hoje totalmente distinto.⁵

Da “função enciclopédica” (Magalhães, 1999: 285), depositária de todas as matérias e de uma utilidade a longo prazo, o manual adquire agora uma pluralidade de novas e distintas funções, sendo que “algumas delas são, especificamente, orientadas para as aprendizagens escolares, a vida quotidiana e para a (futura) vida profissional” (Gérard e Regiers, 1998: 74). As funções que este desempenha podem ser múltiplas, e podem referir-se ao aluno ou aos professores, seus principais recetores e beneficiários.

No caso de o destinatário ser o **aluno**, Gérard e Roegiers (1998) apresentam as seguintes funções do manual escolar: “Transmissão de conhecimentos; desenvolvimento de capacidades e de competências; consolidação das aquisições; avaliação das aquisições; ajuda na integração das aquisições; referência; educação social e cultural. [...] Independentemente das funções exercidas pelo manual escolar, as aprendizagens desenvolvidas têm um enfoque diferente que poderá incidir num saber-fazer cognitivo, num saber-fazer ou num saber-ser, consoante os objetivos visados” (Gérard & Roegiers, 1998: 75-83).

Segundo a perspetiva dos autores, as funções do manual escolar desenvolvem-se a vários níveis, destacando-se as orientadas para as aprendizagens escolares, como são o caso da “transmissão de conhecimentos”, “desenvolvimento de capacidades e competências” e “consolidação das aquisições e aprendizagens”. Destacam ainda as funções de ligação das aprendizagens à vida quotidiana e profissional, articulando os interesses da escola com os do futuro cidadão, em que se podem enquadrar as funções de “avaliação das aquisições”, de “ajuda na integração das aquisições” e de “avaliação social e cultural”.

Já para Bénitez (2000: 6), das atuais funções associadas ao manual escolar, destacam-se cinco: a) função simbólica porque é o símbolo da escrita; b) função pedagógica pois transmite saberes básicos; c) função social pelo contributo socio-cultural que oferece às gerações mais novas; d) função ideológica pela hierarquia de valores que o manual veicula (de forma mais oculta ou manifesta) e d) função política já que os conteúdos são regulados pelos poderes políticos.

⁵ Consultar, se necessário, o subcapítulo - *Manuais Escolares: resenha histórica*, pág. 17.

Mais recentemente, Alain Choppin (2004), evidenciou quatro funções principais dos manuais escolares que, embora sujeitas a oscilações mediante o contexto socio-cultural, educativo e pedagógico, têm-se conservado ao longo do tempo: 1. função referencial, também chamada de curricular ou programática – o manual constitui “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”; 2. função instrumental que coloca em prática métodos de aprendizagem – “aquisição de competências disciplinares ou transversais, apropriação de habilidades, métodos de análise ou de resolução de problemas”; 3. função ideológica e cultural – “instrumento privilegiado de construção de identidade, [...] símbolo de soberania social”; 4. função documental, cuja leitura pode vir a desenvolver o espírito crítico e a autonomia do aluno (Choppin, 2004: 552-553).

Quanto às funções do manual escolar relativas ao **professor**, Gérard e Roegiers (1998) consideram que este cumpre, particularmente, funções de formação com vista a melhorar as práticas pedagógicas, nomeadamente: a) a função de informação científica e geral – relaciona-se com a transmissão de informações várias dos diferentes domínios, que possam contribuir para a atualização dos conhecimentos científicos, mas, também, tecnológicos do professor; b) a função de formação pedagógica ligada à disciplina – como a divulgação de elementos do foro pedagógico-didático, que auxiliem o professor a melhorar e a inovar as suas práticas de ensino; c) a função de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas – refere-se à apresentação de indicações metodológicas e materiais para a consecução de tarefas; d) a função de ajuda na avaliação das aquisições – ou seja, a disponibilização de instrumentos de avaliação que permitam aferir os progressos, ou não, da aprendizagem, ao mesmo tempo que são propostas estratégias de (re)mediação (Gérard e Roegiers, 1998: 89-91).

No entender dos autores supracitados a função primordial deverá ser essencialmente uma função de “formação”, entendido assim o manual como instrumento que permitirá ao docente um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o manual escolar concorre para o desenvolver de inovações pedagógicas. Distante de inevitavelmente encerrar o professor, e também os alunos, numa abordagem linear das aprendizagens, o manual pode, se os seus atores se derem a esse trabalho, contribuir com uma imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a

evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos (Gérard & Roegiers, 1998, 89).

Conclusão

Conforme observa Choppin (2004), hoje em dia, o manual escolar transformou-se num instrumento “polifônico” devido à sua multifuncionalidade: “o manual é um produto complexo que se presta a múltiplas abordagens”, advertindo, antes do mais, que “os manuais não são livros como os outros” (Choppin, 2004: 556).

Na literatura analisada, parece ser unânime o reconhecimento de uma incontestável função pedagógica do manual escolar. Este incorpora a cultura escolar, da qual faz parte, de uma forma organizada, veiculada e utilizada com uma intencionalidade. Dessa maneira, assume-se como uma ferramenta de análise sobre a relação que a escola imprime entre a sociedade e os alunos, decifrando-se assim a sua função social. A este propósito, Dionísio (2000) destaca, como função usualmente evidenciada nas mais recentes investigações que têm por finalidade o manual escolar, a de fixação e representação do conhecimento e da cultura: “a unificar toda a investigação encontra-se a convicção de que o manual escolar detém uma função social única: a de representar, para cada geração, uma versão oficialmente reconhecida do conhecimento e da cultura.” (Dionísio: 2000: 14).

Desempenhando um papel primordial na educação, o manual escolar “facilita o acesso ao saber”, “inspira e alarga horizontes”, “contribui para o desenvolvimento da inteligência”, “ desenvolve a autonomia” e “ incita o aluno à investigação”. Para o professor, este constitui um importante fonte de recursos, enriquecedor de práticas, auxiliar de planificação, orientador e sequencializador de conteúdos e de atividades (Brito, 1999: 141). Conseguiríamos atentar estas como as funções fundamentais que o manual escolar pode cumprir, sendo certo que as várias funções, quer da ótica do aluno quer da do professor, podem e com frequência aparecem conciliadas no mesmo manual. Arriscaríamos afirmar até que a “riqueza” deste reside no modo como as várias funções são incorporadas, de forma harmonizada e articulada.

Em jeito de reflexão final, recuperamos as palavras de Magalhães (1999: 285) relacionadas com este enigmático objeto do quotidiano escolar – os manuais são "a principal porta de entrada na vida e na cultura". A este propósito, Clara Isabel Serrano

(2008) declara: “são portas abertas que anunciam que os alunos estão ligados, estabelecem uma ponte que os envia para outros lugares, que lhes permite transmitir e, simultaneamente, receber outras informações, outras imagens e outras vozes. São portas que falam, pois permitem um duplo sentido: o abrir e o fechar. Isto é, possibilitam, não só, o isolamento do aluno sobre si mesmo, tal como a parede, mas também a supressão desse mesmo limite e o colocar-se fora dele, bastando-lhe para isso sair. São estas portas, com o seu abrir e fechar, o seu entrar e sair, que ordenam e possibilitam ao aluno a construção de "uma visão sobre o mundo e do mundo" ” (Magalhães, 1999: 287, citado por Serrano, 2008: 254).

Face ao exposto, culmino com um dos mais brilhantes pensamentos, a meu entender, do manual escolar e do seu destacado papel em prol da Educação: “[...] acompanham trajetórias didáticas, fomentam ódios de estimação, despertam amores que perduram para sempre, antecipam destinos, apontam percursos multidireccionados, substituem professores, alongam-se em explicações, valorizam originalidades, arquivam compilações, engendram complicações, enervam ou alegram os alunos, que os enchem de sublinhados ou os riscam furiosamente, pintam-nos de várias cores, amarrotam-nos, despedaçam-nos, esmagam-nos contra os outros materiais que carregam na mochila. Enfim, estimam-nos mal, ou bem, mas **não se separam deles**” (Brito, 1999: 142).

5. Limitações do Manual Escolar

O livro escolar, como o livro em geral, assinala determinados conhecimentos e ignora ou silencia outros. O livro escolar não apenas contém um critério de verdade como ele próprio representa e é interpretado como sendo a verdade”.

(Magalhães, 1999: 283)

O manual escolar é, quase sempre, um ator principal ou um protagonista da relação pedagógica. Verifica-se que no ato complexo de ensinar e aprender, professores e alunos procuram alguma segurança, refugiando-se no manual, eleito como dispositivo prioritário de transmissão de conhecimentos, fazendo deste o recurso prevalente.

O simples facto de o manual escolar ser objeto permanente de críticas também lhe traz visibilidade: “Sinónimo de Saber e de Verdade, quer para quem foi à escola, quer para quem dela depressa fugiu, o livro escolar tornou-se o representante documental da Escola e da Sociedade” (Tormenta, 2003: 258). Estas considerações permitem, a par de um considerável número de investigações realizadas no campo da Educação, atestar a evidência da centralidade dos manuais escolares nas práticas pedagógicas atuais.

Segundo Castro e Sousa (1998: 44), a centralidade deste instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem pode ser compreendida à luz de diversos aspetos, nomeadamente: i) a planificação das ações pedagógicas por parte dos professores é frequentemente apoiada nos manuais escolares; ii) as práticas pedagógicas, com grande regularidade, têm como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar; iii) as aquisições realizadas pelos alunos são em larga medida geradas, construídas ou reforçadas por referência aos manuais escolares.

5.1 Professores

No complexo ato educativo constata-se atualmente a tendência de que é o manual escolar e não o Programa que norteia a prática docente, concretizando ideias, objetivos e modos de atuação alegadamente veiculados pelas orientações oficiais: “por vezes, os manuais funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina” (Tormenta, 1996: 9). Uma constatação plausível, já que a prática tem demonstrado que,

por contingências várias, os manuais têm-se servido, com alguma frequência, de verdadeiros “guias do professor”.

Também Zabalza (2003: 49) defende que o manual escolar se sobrepõe ao Programa oficial e acrescenta que a preparação das atividades letivas se alicerça neste instrumento tido como «todo-poderoso»: “[os manuais escolares] não têm sido apenas intermediários entre o professor e o Programa oficial, na medida em que têm ultrapassado amplamente essa função para se converterem em autênticos guias de ensino, condicionando o “quê”, o “como” e o “quando” de cada passo.”

Conduzindo a uma autêntica “desprofissionalização”, segundo alguns autores pouco espaço é deixado à liberdade profissional do docente. Neste sentido, Morgado (2004: 48-51) afirma: “ao assumirem um papel central na planificação e no desenvolvimento do ensino por parte do professor, os manuais constituem um poderoso fator de desprofissionalização docente.” Acrescenta ainda, “o professor que não se assenhorar dos instrumentos curriculares que utiliza, acabará, inevitavelmente, por ficar refém deles.”

A este propósito, os autores Vial e Mialaret (1987: 180) salientam: “o aparelho pedagógico dos manuais, enriquecido, sistematizado pela introdução de testes e balanços, grelhas de avaliação, surgem por si próprios um método neo-directivo que reduz consideravelmente a liberdade de escolha dos professores”.

5.2 Alunos

O manual escolar adquire particular importância quando se atenta para o fato de que este pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual o aluno tem contacto. É ainda um instrumento que concorre, ou deve concorrer, para o processo de mediação, entre o Currículo oficial e o aluno.

Contudo, os manuais são concebidos tendo em conta o aluno médio, sendo as estratégias propostas iguais para todos, independentemente do grau de desenvolvimento de cada um e, na generalidade, dão primazia aos conteúdos em detrimento das capacidades a desenvolver, apresentando o conhecimento de forma transmissiva e acrítica (Silva, 2007: 23).

Tormenta (1996: 55) afirma que os manuais escolares podem impedir a atividade de descoberta e que levam os alunos a acreditarem em tudo o que está escrito retirando o espírito crítico, essencial à construção do conhecimento e, por conseguinte, à

verdadeira aprendizagem. Por sua vez, segundo Teixeira (2001: 280), o manual escolar provoca uma atividade mecânica de ensino, levada a cabo na sala de aula que conduz, meramente, à reprodução de conteúdos preestabelecidos e não à aprendizagem, conduzindo à memorização recetiva de informações isoladas.

Por outro lado, Brito (1999: 142) refere-se ao manual como sendo um instrumento todo-poderoso, que influencia a prática pedagógica e que é utilizado, muitas vezes, como uma bíblia, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade, menosprezando-se a complementaridade e a valorização que se busca em outros manuais e autores, acabando por esvaziar-se o sentido e a pertinência da possibilidade de outras explorações que conduzam os alunos a ultrapassar uma vivência escolar que não pode nem deve caminhar de mãos dadas com a rotina.

5.3 Perspetivas, valores e silêncios

Citando Magalhães (2011: 47), o manual escolar foi portador de uma memória, de uma informação e de uma projeção; configurou uma ordem de leitura. Houve no complexo teórico e na configuração do manual um modelo de aluno e uma idealização da sociedade. Neste sentido, Martelo (1999: 7) acrescenta: “estes continuam a reproduzir uma imagem mental padronizada e redutora da realidade que não reflete a evolução decorrente da dinâmica social contemporânea”.

Choppin ao afirmar que, sendo um espelho, o manual escolar pode refletir uma imagem distorcida da realidade, ou mesmo omiti-la, esclarece: “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável – as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência quotidiana são sistematicamente silenciados. (...) É necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela (...) onde apresentam uma visão consensual e normalizada do estado da ciência de sua época.” (Choppin, 2004: 557)

Magalhães (1999: 285) é perentório nas suas palavras quando se refere ao manual escolar: “enquanto objeto de cultura, representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e como tal, valoriza e prescreve como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes”.

Sendo um veículo «silenciador de saberes», Costa (2010: 167) acrescenta que: “um conjunto de três ideias assentes na tradição, traição e tradução levam o manual escolar a favorecer e a silenciar saberes. Através da tradição da sua utilização, ele converge para uma centralidade de acção, conferindo-lhe um peso excessivo na estruturação do pensamento. Mas porque ele silencia e negligencia outros saberes, deparamo-nos como uma espécie de traição àquilo que deveria ser um desenvolvimento relevante, particular e não literal.”

O mesmo autor (Costa, 2010: 179) menciona ainda: “o manual converte-se, assim, num objeto polimorfo, carregado de princípios, ideologias e perspetivas, companheiro, quantas das vezes, doutras tornando-se perverso”. Constituindo poderosos elementos no processo de socialização e de formação identitária e ideológica dos alunos, sobretudo em áreas disciplinares no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, “os manuais não se limitam a transmitir conhecimentos, mas induzem representações do mundo e das pessoas através da disseminação de valores e modelos” (Pinto, 1999: 390).

O manual escolar desempenha assim um papel central na escolarização, quer para os alunos, professores e até mesmo para as famílias. Meio privilegiado para transmissão das representações sociais e culturais, a escola tem no manual um instrumento onde são plasmadas essas mesmas representações, consideradas o “conhecimento legítimo” que, ainda no dizer de Apple (2002: 65), “tem servido de mecanismo num processo complexo onde se completa a reprodução económica e cultural das relações de classe, de género e de raça”.

Conclusão

A crítica dirigida aos manuais escolares é amplamente reconhecida por Justino de Magalhães quando este se refere à explicitação dos critérios que presidem à sua elaboração e função: “o manual escolar é apresentado como, essencialmente, substantivo e objetivo, atomizado e fragmentado quanto a visões de conjunto, enquanto todo o outro livro, em geral, contém uma organização de conjunto e uma sequencialidade, bem mais explícitas, quanto ao ideário e às intenções com que foi produzido” (Magalhães, 1999: 287).

A elaboração de manuais escolares nem sempre se tem pautado pelas melhores preocupações. Neste sentido, Silva (1999: 477) enumera alguns dos reparos a fazer nesta matéria: i. “São livros “obrigatórios” e “impostos”, o que leva a anular, para o

livro em geral, o prazer da descoberta e os aspetos formativo, informativo e de ocupação dos tempos livres, afastando o gosto e o interesse pelo livro e pela leitura (...). ii. São, por vezes, feitos, não a pensar na utilidade, em termos pedagógicos e didáticos, mas em função de lucros fáceis e imediatos (...). iii. Enfermam, muitas vezes, de deficiências liminares graves (...). iv. São muitas vezes elaborados de modo a substituírem-se aos professores, ou a torná-los passivos e dependentes e, mesmo que bem feitos, nem sempre são corretamente aproveitados por eles (...). v. Não lhes é prestada a devida atenção por parte do Ministério da Educação⁶. vi. São escolhidos de forma precipitada pelas escolas, para o que concorre a ocasião do ano em que tal escolha é feita e as pressões, cada vez mais fortes, de certos editores, que agem na base de motivações alheias às estruturas do ensino e à procura do sucesso educativo (...).vii. São olhados numa perspectiva dogmática e acrítica, por alunos, professores, comunidade educativa em geral e até pelo próprio sistema de ensino (...)

Deste modo, através das palavras de Silva (1999) bem como em toda a literatura por nós consultada, são inúmeras as lacunas apontadas aos manuais escolares: sugestões metodológicas desajustadas, gestão desequilibrada dos conteúdos programáticos, limitação da diversidade e da individualidade, recurso excessivo a gravuras e fotografias, elaboração de questionários pouco reflexivos e emprego de uma linguagem inadequada.

Face ao exposto, torna-se impensável julgarmos o manual como sendo algo dissociável do contexto escolar, impondo-se deste modo no percurso educativo dos alunos, ao regular tanto as suas aprendizagens como as práticas pedagógicas dos professores. Entende-se, então, que, ao estudar os manuais escolares, considerados por Choppin (1992: 18) como um “instrumento de poder”, se conseguirá mais facilmente compreender se eles formam, afinal, um poder absoluto ou um poder relativo não só na inovação pedagógica mas até em termos de uma capacidade efetiva de “transformação social”.

Em síntese, para Silva (2006: 143), o poder dos manuais advém, antes de mais, do facto de os professores, que os adotam e utilizam, serem por eles influenciados. A verdade é que os próprios documentos programáticos não são tão divulgados nem

⁶ Contudo, devemos salientar o importante papel desenvolvido pela Comissão de Avaliação de Manuais Escolares e pelo processo, atualmente em curso, de avaliação e acreditação de entidades de avaliação e acreditação de manuais escolares.

referenciados como os manuais: estes assumem mais claramente um discurso de regulação e de inovação, apesar de, na prática, também contribuírem para a manutenção de certas práticas disciplinares tradicionais. Finalmente, outros livros auxiliares não serão, ao nível da aprendizagem, tão marcantes como o manual que é o principal instrumento de fixação e transmissão de cultura.

Assim, para este autor (Silva, 2006: 144) os manuais não só representam um poder (simbólico) como são eles próprios uma forma de poder materializado, quer do ponto de vista político e educativo, quer social e cultural, quer económico (para as editoras escolares).

6. As disciplinas de História e de Geografia e os Manuais Escolares: aspetos evolutivos

Procuraremos, em seguida, refletir sobre o percurso evolutivo das disciplinas de História e de Geografia, desde meados do século XIX à atualidade. Nesta igual linha de investigação, atentaremos, ainda, nos manuais escolares de ambas as disciplinas, no mesmo período cronológico.

6.1 Um percurso Histórico ...

Quer-nos, por isso, parecer que todos aqueles que ensinam, ou se preparam para ensinar História, não podem ficar alheios à necessidade de proceder a uma profunda reflexão sobre dois problemas fundamentais: o estatuto epistemológico da História actual (conceito, objecto e metodologia de investigação) e metodologia de ensino da disciplina de História para que, na prática docente, possamos aliar a correcção científica no domínio da transmissão de conhecimentos, à correcta utilização de meios e técnicas pedagógicas e didácticas.

(Proença, 1990: 20)

A presença da História no currículo português encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. A função do professor de História, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber através da expressão de ideias históricas, na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade. Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas.

Que disciplina de História tivemos nós do ponto de vista institucional/normativo? Que intenções e finalidades quiseram os sucessivos regimes e

governos impor ao seu ensino? Que metodologias pedagógicas e didáticas foram seguidas? As presentes interrogações procurarão ser agora esclarecidas.

Em Portugal, a disciplina de História viveu um longo período de permanências – uma quase longa duração, no que aos seus objectivos, finalidades e intenções diz respeito. Podemos afirmar que, segundo a investigação de Paulo Gomes⁷, “[...] até 1968 o ensino da História do ponto de vista institucional, nada ou quase nada mudou. A orientação nacionalista de tipo inculcatório, partindo de um revisionismo da História, muitas vezes, de características “ultra-montanas”, escudado num positivismo serôdio, aqui e além pintalgado de algumas modernas orientações pedagógicas, resultantes da aceitação de alguns princípios da Escola-Nova, por influência muitas vezes jesuítica por via do ensino particular, procurando, sobretudo, dar ênfase à História de Portugal, consistiram nas características, do ponto de vista institucional, mais marcantes até final do nosso arco cronológico” (Gomes, s.d.: 2143).

Uma outra longa continuidade é a persistência das concepções de tipo positivista enquadradas por um certo conservadorismo, mais ou menos nacionalista, nas concepções de História ciência, que foram veiculadas através dos manuais por um lado, e por outro, através das práticas docentes. Para Gomes, “as concepções positivistas do foro erudito/metódico, mais ou menos nacionalistas e inculcadoras, mais ou menos acríticas, sobreviveram desde o início do Séc. XX, com os devidos ajustamentos, com grande vigor até ao final da nossa cronologia. [...] A História tradicional, ou seja, a História política, institucional, diplomática e militar dominaram, fixando-se na concepção de que o documento era um meio e um fim. Em suma, mais nacionalista, ou menos, a História acrítica, ou melhor, pouco ou nada problematizante, teve sempre grande adesão, ao longo do período, junto dos nossos colegas” (Ibidem: 2144).

No que às metodologias de ensino diz respeito, as práticas eram profundamente tradicionalistas, baseadas apenas e só no método expositivo/interrogativo: “[...] a História acontecimento, baseada numa exposição narrativa de tipo tradicional, feita de heróis e exemplos, herdada dos séculos XVIII e XIX, permaneceu porque, e sejamos claros, foi sempre a que melhor serviu os regimes. Esta, não levantando ondas, era apologética, fácil de dominar e de escolarizar: melhor ou pior oratória, um manual tipo

⁷ A sua investigação - “**A disciplina de História e o seu ensino nos liceus de Portugal de 1895 a 1968**”, tem por objetivo reconstruir o percurso da disciplina de História e do seu ensino, nos liceus portugueses, de 1895 a 1968, período que correspondeu à fundação do “liceu moderno” em Portugal, bem como todo o espaço de tempo em que este continuou a ser uma escola de elite até à massificação do Ensino Secundário.

sebenta, um quadro preto e chamadas orais. Eis o necessário para que esta história fosse exequível, em termos de transposição da História do historiador, para a educação histórica” (Ibidem: 2144).

A continuidade que mencionamos atrás torna-se mais permanente e rígida quando passamos à análise dos manuais escolares de História. “Neste território o positivismo fortemente condicionado por um nacionalismo, não poucas vezes inculcatório, esteve quase sempre presente. Tal continuidade deriva directamente da matriz normativa/programática que, a partir de 1932 até ao final do âmbito cronológico em estudo, não permite veleidades liberalizantes no tratamento e escolha dos vários conteúdos dos manuais de História. Exemplo do que acabámos de dizer é a perenidade dos manuais de A. G. Mattoso, de 1938 a 1968 ou mesmo o de A. Martins Afonso de 1956 a 1974. Apesar da reconhecida evolução no grafismo do último, e de alguma no campo historiográfico, ao nível do tratamento dos conteúdos, o paradigma positivista encarado, aliás, quase de forma defeituosa, pelos factores político, militar e institucional prescritos nos programas, fez com que os 73 anos [1895-1968] de ensino da História, nos liceus de Portugal, por nós analisados, fossem, sobretudo, do seu ponto de vista e das suas conseqüentes interpretações aprovados oficialmente e marcados por uma educação histórica muito pouco crítica, fortemente nacionalista, destinada à memorização através do manual” (Ibidem: 2149-2150).

Ao longo do seu estudo, que compreende o período temporal 1895-1968, Paulo Gomes vai diagnosticando as congénitas insuficiências do ensino da disciplina de História: programas desadequados, formação profissional pouco eficaz e sobretudo, pouco tempo letivo semanal para a sua leccionação, falta de recursos e maus manuais.

A esta continuidade que aludimos, foram-se juntando, mais ou menos timidamente, prenúncios de rutura. Prenúncios que iniciaram, inquestionavelmente, um caminho que só se abriria às massas em 1974 e anos subsequentes. É uma nova geração de professores, e “foi graças a alguns deles, e só a esses, que a renovação, possível, do ensino da História se foi fazendo, sempre ao arpejo dos programas, dos manuais, e das grandes linhas orientadoras que institucionalmente foram sendo traçadas para o seu ensino. As verdadeiras ruturas foram, assim, sempre obra do professor inconformado com a cartilha pragmática e os manuais que lhe eram impostos. Outra preocupação surgiu: fazer com que a disciplina se aproximasse do aluno, reconstruindo o passado em aula, ativando os interesses do aluno para a História, ou simplesmente, mostrando-lhe a sua utilidade prática: a compreensão social do mundo em que vivem através da

dimensão histórica que o transformou naquilo que eles – alunos – conhecem!” (Ibidem: 2158).

Torna-se evidente que a Revolução de Abril de 1974 haveria de assinalar uma quebra profunda na práxis educativa verificada até então. No caso do ensino da História, procurou-se fazer a transição de uma pura e simples transmissão para uma abordagem disciplinar mais assente em critérios científica e metodologicamente válidos. Assim, nas últimas décadas, a postura em relação ao ensino da História vem sendo completamente diferente, perfilhando um modelo didático em que a aprendizagem está centrada no aluno de uma forma ativa, servindo o conhecimento histórico para compreender melhor a realidade que o rodeia – o ensino deve dar especial importância aos “métodos activos, à pedagogia da descoberta e à necessidade de fazer participar o aluno na elaboração dos conhecimentos a adquirir” (Proença, 1990: 54). O conceito de aprendizagem predomina sobre o de ensino/instrução, a prática substituiu, em termos de privilegiar, a teoria.

Embora todas as inovações e renovações tenham afetado o ensino da História, não há dúvidas que o recurso fundamental, por vezes único, é o manual escolar. De facto há consenso entre os especialistas na medida em que consideram que o livro didático é a “ferramenta” mais importante no ensino desta disciplina. A este propósito, Cristina Maia acrescenta, “ora, o reconhecimento da importância do Manual Escolar como fonte e área de investigação tem sido valorizado pela Educação Histórica, campo de investigação que também tem progredido consideravelmente juntamente com a didáctica da História e em que partilham interesses e resultados de investigação, os quais têm tido influência no aumento da importância destas áreas de investigação afins, junto da comunidade académico-científica” (Maia, 2010: 112).

Assim, o manual escolar granjeia uma atenção especial como objeto de investigação mercê também das próprias funções que este alcança junto da comunidade educativa. Capek reconhece as seguintes funções do manual escolar de História: função informativa que constrói a estrutura dos factos históricos; a função metodológica ligada ao processo de compreensão dos factos históricos através das fontes históricas; a função de avaliação associada à explicação de factos e processos históricos (Capek, 1992, citado por Maia, 2010: 103).

Esta confiança no manual escolar por parte do professor de História acompanhou a sua evolução – do livro único, *corpus* de endoutrinação, passou-se ao manual que contém, para além de grande riqueza gráfica, fontes documentais e diversificadas propostas de atividades, deixando de ser o suporte da aula expositiva para passar a ser o

suporte de uma aula muito centrada na atividade dos alunos. Neste sentido, “o manual de História deve definir-se como um lugar de aprendizagem em que se fomente a possibilidade de convivência e tolerância de distintas formas de viver e pensar” (Igreja, 2004: 275).

Retomando a evolução do manual escolar de História, segundo Ricardo Silva, “a partir da década de 1980, estes começam por incluir noções sobre o que é a História, para que serve esta disciplina, o trabalho do historiador e a contagem do tempo. Este facto dever-se-á não só ao desenvolvimento desta ciência, mas também ao facto de, anteriormente, esta disciplina ser marcada por uma carga ideológica bastante acentuada” (Silva, 2007: 36). Na continuidade da sua reflexão, o autor acrescenta: “as expressões usadas nos textos dos manuais, no pós 25 de Abril, mostram a política educativa vigente, cultivando-se os valores democráticos e a preparação dos jovens para o exercício de uma cidadania participativa. Por outro lado, privilegia-se a história económica, social e cultural, em detrimento de outras áreas, apresentando também um certo eurocentrismo” (Ibidem).

Sobre a temática “identidade nacional”, propriamente dita, esta raramente aparece mencionada, pelo menos de forma explícita, e quando aparece, vem associada à crise dinástica de 1383-1385, diz-nos Silva, aparecendo ligada à ideia de independência. Entre outras investigações, o estudo do manual de História permite “estudar a ideia de identidade e a forma como esta foi sendo transmitida, quais os valores a ela associados, assumindo particular relevância o período do Estado Novo, altura em que esta questão ganhou contornos bem mais definidos” (Ibidem). Todavia, este investigador procura alertar-nos para o facto de que a identidade nacional é algo que, segundo certos autores, se encontra em construção, associando esse conceito ao de ideologia.

Em relação ao manual de História, concordamos com Manuel Igreja quando nos diz que “este deveria constituir-se como uma verdadeira obra de referência para o aluno, capaz de o orientar independentemente do contexto educativo em que é utilizado, ser rico de informação e suficientemente aberto e flexível para possibilitar o seu uso por diferentes tipos de utilizador” (Igreja, 2004: 284). Isto porque, o ensino da História e, portanto, os seus manuais, “devem proporcionar aos alunos a capacidade de representar o passado de forma a que o presente se torne compreensível e que, a partir daí, se perspetive o futuro” (Rusen, 1997, citado por Silva, 2007: 56).

6.2 Um percurso Geográfico ...

“Ensinar geografia na pós-modernidade, na era do espectáculo, como lhe chamou Debord (1991), é como fazer teatro e, por conseguinte, todas as aulas devem ser entendidas literalmente como um palco. A organização das aulas, a começar pela estrutura interna das salas e a atmosfera criada no seu interior estão para a prática da educação geográfica como os cenários num palco para os níveis de desempenho na representação dos autores.”

(Cachinho, 2004: 6)

A Geografia enquanto área científica ministrada nas escolas faz parte do rol de disciplinas a quem mais potencialidades lhes têm sido reconhecidas na formação dos mais jovens. Ocupando, segundo alguns autores, uma posição de charneira entre o mundo físico e social, a natureza e a cultura, e considerada por outros, como uma ciência-ponte entre vários ramos do saber, esta tem sido entendida, frequentemente, como o espaço por excelência da multidisciplinaridade. Na realidade, talvez seja mesmo a difusão desta forma de olhar para a ciência geográfica que justifica, desde há longa data, a sua presença assídua nos *currícula* do Ensino Básico e Secundário da maioria dos países, um universo no qual se inclui Portugal (Cachinho, 2004: 2).

Tal como referido, nascida como um elo entre a História Natural e a História Humana, a Geografia beneficiou de métodos que estas ciências haviam afinado. Votada ao tempo, esta viu o seu objeto de estudo alterar-se profundamente. Inicialmente, na Antiguidade Clássica, como «mãe das ciências», o seu principal objeto de estudo era o Universo. Mais tarde, apareceram outras ciências e, após o Renascimento, o âmbito de estudo foi reduzido, ficando limitado ao nosso planeta.

A Geografia esteve presente nas propostas de reforma Iluministas do século XVIII e desde finais desse que a disciplina se dedica apenas a uma parte deste planeta: a superfície terrestre. Por isso, podemos afirmar que a ciência geográfica, tal como a entendemos hoje em dia, não tem mais de 200 anos. É pois uma disciplina de modernidade, de curiosidade pelo mundo que fascina o Homem (González & Claudino, 2004: 1).

Pouco a pouco, ao longo do «revolucionário» século XIX, com a vitória do liberalismo e as suas reformas, o ensino da Geografia foi-se expandindo das classes nobres e privilegiadas para a recém burguesia esclarecida bem como junto das classes

populares, sobretudo através da expansão do sistema público de ensino. O ensino desta ciência utilizava o método socrático para a lecionação e intermináveis listagens descritivas como conteúdo, treinando, essencialmente, a memorização e a criatividade mnemónica de professores e alunos (Fernandes, 2007: 4).

Quanto a Portugal, a evolução do conhecimento e do ensino da Geografia demonstra como a valorização do seu papel na identificação com o país tem sido decisivo para a respetiva afirmação curricular. Segundo Sérgio Claudino (2000, 183) podemos considerar grandes ciclos no ensino de Geografia: o primeiro está compreendido entre a Revolução Liberal e meados do século XIX; o período subsequente estende-se até próximo do final daquele século; o terceiro prolonga-se até aos anos 40 do século XX; o ciclo seguinte termina no começo dos anos 90, subdividido pela Revolução de 1974, e, presentemente, desenvolve-se um quinto ciclo.

No que respeita à evolução dos manuais escolares de Geografia, estes surgem como o resultado de uma filtragem política, social e pessoal da informação científica que determina, no essencial, o respetivo conteúdo (Claudino, 1999: 197). O manual de Oitocentos parece primeiro mais dirigido ao professor que decide as matérias a lecionar. Os respectivos compêndios, volumosos e de prosa compacta, sem um mapa, sem um gráfico, sem uma simples gravura, tornavam-se por vezes um verdadeiro pesadelo para o espírito. Este panorama não se limitou aos manuais escolares oitocentistas, tendo-se prolongado até aos anos vinte de Novecentos (Fernandes, 2007: 5).

É a partir de 1921, já no período final da Primeira República, que surgem os que viriam a ser considerados como os primeiros manuais escolares modernos de Geografia, apresentando uma profusão de imagens até aí nunca vista, atingindo a ordem das centenas: inúmeras fotos, gráficos de figuras geométricas e pictóricas, proporcionais e de setores; mapas gerais e mapas temáticos (Fernandes, 2007: 10). Contudo, e citando Claudino (2000: 190), em Portugal, “é ainda uma Geografia barricada na inércia curricular que vai subsistindo ao longo da primeira metade do século XX”.

Na transição para o regime ditatorial, o ensino da Geografia entra num período de deriva e incerteza, dissipando-se a sua importância disciplinar. Logo em 1926, esta é retirada das 4.^a e 5.^a classes dos liceus e os seus manuais, para os anos em que se manteve, pretendiam-se pouco volumosos, simples e de ilustração parcimoniosa, alertando-se para os custos associados. Em reforma de 1930, a Geografia perderia a sua individualidade, sendo agregada às Ciências da Natureza, nos dois primeiros anos do liceu, e à História nas 3.^a, 4.^a e 5.^a classes. Surgem então, neste contexto, os manuais de

conteúdos “híbridos”, normalmente contendo vários desenhos, esquemas e fotografias, mas quase sem mapas (Claudino, 2005: 199).

Em meados da década de 1950, a Comissão Administrativa do Livro Único⁸ reforça a importância concedida à utilização de cartografia nos manuais escolares. Porém, seria necessário esperar mais uma década para assistir a nova inovação na imagem dos manuais de Geografia, com a introdução da cor. De facto, a cor já era utilizada desde a segunda metade do século XIX em publicações de apoio ao ensino, contudo, tratava-se sempre de casos pontuais, consubstanciados em algumas imagens fora de texto, pelo que a cor começaria a derramar-se pela totalidade dos manuais de Geografia apenas a partir da década de 1960, umas vezes utilizada como variável de separação, outras pela vontade de decoração e apelação (Fernandes, 2007: 17).

Apesar de nas palavras de Sérgio Claudino “os compêndios continuarem a ser decisivos na definição dos conteúdos escolares” (Claudino, 2000: 192), tender-se-ia para uma nova fase no ensino da Geografia, caracterizado pela sua revalorização disciplinar, por alguma estabilização de conteúdos e pelo aparecimento de uma nova geração de manuais e de autores, agora normalmente formados em Geografia e seguindo os dois mestres coevos: Amorim Girão e Orlando Ribeiro.

O ingresso de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, refletiu-se no conteúdo dos manuais escolares de Geografia, passando estes a valorizar a nova realidade geográfica. Novos autores, eventualmente mais sensíveis a um país cada vez mais urbano, afastam-se do tradicional discurso ruralista (Ibidem: 201).

A reforma curricular do 3.º Ciclo do Ensino Básico, generalizada em 2001/2002, é marcada por profundas alterações metodológicas: alargam-se os tempos escolares para 90 minutos, de forma a permitir o trabalho de pesquisa e tratamento de informação por parte dos alunos; definem-se competências, *saberes em ação*, a desenvolver pelos alunos e as competências específicas a promover em cada disciplina. Os manuais escolares revelam a acrescida preocupação com a promoção de atividades escolares, mas também denunciam como as práticas escolares tenderão a continuar a ser marcadas pela apropriação da informação que veiculam (Ibidem: 202).

Neste sentido, Maria Helena Esteves afirma que “considerando a reorganização curricular de que foi alvo a Geografia no Ensino Básico, as editoras de manuais escolares sentiram necessidade de repensar os manuais de apoio à disciplina. E, como

⁸ Consultar, se necessário, o subcapítulo *Manuais Escolares: resenha histórico* – pág. 17.

tal aconteceu aos conteúdos programáticos no Currículo Nacional, os manuais “emagreceram” em termos de conteúdos e procurou-se investir em sugestões de actividades, no sentido de tornar a disciplina mais ligada a metodologias de carácter activo” (Esteves, 2006: 209).

Contudo, Claudino argumenta: “as reformas começam por morrer logo nos manuais?” (Claudino, 2010: 100). Na conformidade, Martinha (2010b: 14-15) refere que “os manuais escolares portugueses de Geografia são muito “básicos” e orientam-se pouco para o desenvolvimento de competências nos alunos”. A autora acrescenta ainda que “é precisamente este “nivelamento por baixo” nas actividades dos manuais escolares de Geografia que fazem com que acreditemos que eles ainda são pouco competentes para ajudarem no desenvolvimento de competências geográficas nos alunos” (Martinha, 2010b: 15). Indica, por fim, que existe ainda “um caminho a percorrer pelos autores de manuais escolares de Geografia no sentido de os tornarem mais adequados aos pressupostos da “Pedagogia por Competências” (Martinha, 2010a: 106).

Porém, a investigação de Cristiana Martinha permite-nos concluir que, apesar desta orientação, os manuais escolares de Geografia diferem entre si, existindo assim no mercado editorial manuais mais cognitivamente desafiantes e mais adaptados à Pedagogia por Competências do que outros: “concluiu-se também que os manuais diferem ligeiramente entre si, o que é um dado importante para a reflexão educacional e para conhecimento dos professores de Geografia que, na prática, são os agentes que escolhem os manuais escolares a serem utilizados pelos alunos na disciplina de Geografia” (Martinha, 2011: 341). Aqui, importa sublinhar que, segundo o estudo da autora, o manual escolar, embora não seja utilizado sistematicamente nas aulas, é o principal recurso que os professores de Geografia têm à sua disposição para formação científica e pedagógica, o que lhes permite dispensar a consulta de outras publicações (Ibidem: 338).

Recentemente, a publicação do Despacho N.º 17169/2011, de 23 de setembro, revoga o currículo nacional do Ensino Básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares. Desta forma, o desenvolvimento do ensino é orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as

capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos.

As Metas Curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo do Ensino Básico identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos nos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Tendo por base os conteúdos das Orientações Curriculares de Geografia - 3.º Ciclo (2002) em vigor, as Metas devem ser objeto primordial de ensino, constituindo um referencial para professores e encarregados de educação. Perante o panorama, os manuais escolares de Geografia procuraram adaptar-se ao novo enquadramento legal, situação essa ocorrida no final do ano letivo 2011/2012, aquando da adoção dos novos manuais de 7.º ano.

Refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Portugal de XXI, Herculano Cachinho refere que “nas aulas de Geografia, apesar dos inúmeros esforços efectuados pelas sucessivas reorganizações curriculares no sentido de alterar a situação, a descrição é quase sempre preferida à explicação”. O autor acrescenta ainda que “a organização dos programas por unidades temáticas e não por problemas, bem como a sua arrumação por gavetas, reproduzida na perfeição pelos manuais escolares e pela prática na sala de aula, se não impossibilita pelo menos dificulta o relacionamento dos sistemas físicos e humanos, do ambiente com a sociedade” (Cachinho, 2004: 3-4).

Vista nesta aceção, segundo o autor, escusado será dizer que, na Geografia, “as salas de aula de forma alguma poderão confinar-se aos muros da escola. No interior destes não há muito para investigar, descobrir, explorar” (Ibidem: 16). É neste sentido que as palavras do geógrafo Orlando Ribeiro são mais pertinentes do que nunca: “a Geografia aprende-se, como tudo, nos livros; mas não só nos livros, também nos mapas, imagens, fotografias aéreas, e no campo, em excursões: aprende-se até olhando, pela sala de aula, o tempo que faz e o tempo que muda. Exactamente o contrário da memorização seca e inútil com que a confundem as pessoas ignorantes” (Ribeiro, 2012: 152).

Capítulo II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo reportamos os principais procedimentos metodológicos que orientaram o nosso estudo empírico. Começaremos por delimitar o universo de estudo e caracterizar o grupo selecionado, para, em seguida, delinear os objetivos da investigação. Posteriormente, procuraremos descrever os instrumentos utilizados e, por fim, explicitar os métodos de análise dos resultados dos mesmos.

7 Contextualização do estudo de caso

Será pertinente, em primeira instância, aclarar o contexto educativo no qual se desenvolveu o presente relatório de estágio, de maneira a entendermos de uma forma mais fundamentada a conjuntura educativa em que os propósitos daquele se estruturaram.

7.1. Iniciação à Prática Profissional: formação de professores em Portugal

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

(Nóvoa, 1995: 9)

Em Portugal, a formação de professores seguiu, na generalidade, um de dois modelos:

(i) cursos específicos, com entrada direta no início do ensino superior, como é o caso dos cursos de educadores de infância, de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico e de alguns cursos de formação de professores dos outros ciclos e níveis de ensino;

(ii) cursos de formação de professores associados a outros cursos, uns (a) com um tronco comum com outras licenciaturas, explícito ou implícito, situação frequente nas áreas de ciências, em especial nas Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, e outros (b) como cursos complementares de formação que se seguem a uma licenciatura inicial, situação frequente nas áreas de letras, tecnologias e artes.

Com uma ou outra variante, modelos semelhantes eram igualmente adotados na generalidade dos países desenvolvidos. É de notar que, nos últimos anos, alguns cursos de formação de professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, inicialmente organizados pela matriz (i) tenderam a aproximar-se gradativamente da matriz (ii-a). Maioritariamente, a formação inicial dos professores processava-se e

processa-se ao nível Superior, em Universidades ou em outras Instituições. O mesmo acontece em Portugal, onde era possível ser professor com uma formação de quatro anos (por exemplo, cursos de educadores de infância, professores do 1.º e do 2.º ciclo EB), cinco anos (por exemplo, cursos de professores de Matemática, Ciências, Geografia, Educação Física, etc.), seis anos (por exemplo, vários cursos de professores de Letras) e até sete anos (por exemplo, professores das áreas tecnológicas e vocacionais para quem é requerida uma licenciatura de cinco anos, seguindo-se mais dois anos de profissionalização em serviço).

A evolução do ensino consagrou uma formação ao nível da licenciatura para o professor de todos os níveis e ciclos de ensino e para o educador de infância. Estabeleceu-se assim o princípio de que a docência, qualquer que fosse o nível, devia ser realizada por profissionais detentores do mesmo grau académico. Reconheceu-se, então, que ao conhecimento mais profundo das disciplinas a lecionar por parte dos professores de níveis mais avançados, se contrapunha a necessidade de conhecer um leque mais vasto de assuntos e formas de os integrar por parte dos professores de outros níveis. Reconheceu-se, ao mesmo tempo, que o trabalho em todos os níveis de ensino envolvia a necessidade de conhecer de forma aprofundada o aluno, a sua comunidade e a problemática educativa, tendo em vista o diagnóstico de problemas e a construção de projetos de intervenção capazes de os enfrentar.

Deste modo, o alargamento da formação de todos os professores, para o nível da licenciatura, com uma formação sólida na sua especialidade de docência, uma formação educacional adequada e uma formação prática consistente, decorreu da perceção, cada vez mais forte, por parte da sociedade, da complexidade da função profissional que o professor exerce junto dos alunos, nas instituições de ensino e na própria comunidade. Esta situação decorreu igualmente da perceção da necessidade do professor possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar, incluindo o domínio dos assuntos a lecionar, conhecimentos de natureza educacional geral e específica e também uma formação cultural, pessoal, social e ética. Além disso, foi-se tornando cada vez mais evidente a necessidade do professor possuir um conjunto alargado de competências para a docência bem como capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica.

Porém, no quadro da reorganização dos cursos superiores em ciclos de estudo, iniciada com a Declaração de Bolonha, o 1.º ciclo de estudos superiores, um ciclo de “banda larga”, representa uma primeira etapa de formação, ainda sem especialização,

com uma duração tendencial de três anos. Sendo assim, não se afigura adequado situar neste nível a formação do professor, devendo esta efetuar-se ao nível do 2.º ciclo de estudos superiores. De facto, só deste modo se pode assegurar uma formação adequada nas diversas facetas de qualificação do professor e só desse modo se pode assegurar o reconhecimento social indispensável ao efetivo exercício da profissão.

O percurso de formação dos professores do 3.º Ciclo do EB e do ES envolve, portanto, um 1.º ciclo de estudos superiores que corresponde, no essencial à formação na disciplina ou disciplinas de especialidade de docência e um 2.º ciclo de estudos superiores que constitui a formação de cunho profissional. Assim, a formação que se realiza no 2.º ciclo envolve vertentes semelhantes às dos restantes cursos de formação de professores. A formação nas áreas de docência a realizar complementa a formação obtida durante o 1.º ciclo de estudos superiores, tendo em vista o exercício profissional. A formação nas didáticas específicas inclui um estudo das tendências curriculares, dos problemas da aprendizagem e da construção do conhecimento, da dinâmica da sala de aula, da avaliação e da gestão curricular em cada área. Tal como no caso dos professores dos outros ciclos de ensino, a formação nas áreas de docência e nas didáticas específicas deve ser tanto quanto possível integrada, tendo em vista a preparação do professor para a planificação, gestão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A estas considerações de índole substantiva, podem juntar-se outras de ordem mais circunstancial. Na verdade, até há alguns anos existia uma necessidade premente de formar rapidamente muitos professores, dadas as grandes carências de docentes qualificados em muitas disciplinas. Nos anos 70 e 80, a formação de professores teve dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado de crescimento do sistema educativo e, nessas condições, era desejável que os cursos fossem fortemente atrativos e tão curtos quanto possível. Mesmo assim, como referimos, a sua duração acabou por se situar entre os quatro e os sete anos.

Nos últimos anos, para as necessidades atuais do sistema educativo, passou a existir um excesso de professores formados. A pressão para a formação rápida e massiva de professores deixou de existir. Deste modo, os cursos devem poder desenvolver-se de acordo com os padrões mais desejáveis que garantam a sua qualidade. Eles serão certamente procurados pelos jovens que genuinamente desejam assumir esta profissão, e não é de prever que a sua duração constitua um obstáculo ao desenvolvimento do sistema educativo nem um sério fator de desmotivação dos

candidatos. Assumir que os cursos de formação de professores se situam no 2.º ciclo dos estudos superiores corresponde a assumir que a lógica da quantidade deve dar definitivamente lugar à lógica da qualidade.

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a reforma dos diversos ciclos de estudo, de acordo com o Processo de Bolonha, entrou em vigor no ano letivo de 2007/2008, se excetuarmos os casos do 2.º e do 3.º ciclos em Estudos Anglo-Americanos, que iniciaram no ano letivo anterior. A alteração mais evidente parece ter sido o da aplicação do novo formato de profissionalização dos futuros docentes dos ensinos básico e secundário, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e que implicou uma reorganização de áreas de docência que não estavam previstas nas anteriores licenciaturas. A profissionalização em ensino passou a exigir um determinado número de ECTS de pré-requisitos, implicando a necessidade de opção correta por parte dos estudantes que pensem seguir essa formação. A fim de evitar escolhas inconscientes por desinformação, criou-se uma comissão de acompanhamento que fosse capaz de esclarecer os estudantes no momento da primeira matrícula, em íntima relação com a futura orientação tutorial.

A partir do ano letivo de 2008/2009, iniciaram-se seis Mestrados em Ensino, profissionalizantes e acreditados pelo Ministério da Educação e Ciência, que se destinam aos futuros docentes dos ensinos básico e secundário. O Regulamento Geral do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto visa desenvolver e complementar o regime jurídico instituído pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e demais legislação aplicável.

Assim, a Universidade do Porto, através da Faculdade de Letras, passou a conferir o grau de mestre em Ensino de História e de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário aos que tenham obtido 120 créditos na especialidade prevista no ponto 11 do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado e aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de História e de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário tem 120 créditos e uma duração normal de quatro semestres curriculares. Desta forma, integra: a) um curso de

especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado curso de mestrado, a que corresponde um mínimo de 50% do total de créditos do ciclo de estudos; b) um estágio de natureza profissional, constituído essencialmente pela Iniciação à prática de ensino supervisionada, objeto de relatório final, nos termos que sejam fixados pelo regulamento específico, a que corresponde um mínimo de 40% do total dos créditos do ciclo de estudos.

Foi assim que, no âmbito do 2.º ano curricular (3.º e 4.º semestres) do Mestrado em Ensino de História e Geografia, encetamos, em setembro de 2012, o estágio pedagógico no **Agrupamento de Escolas Coelho e Castro**, em Fiães – Santa Maria da Feira. Na disciplina de História lecionei em turmas do 8.º e 9.º anos de escolaridade e, em Geografia, lecionei em turmas do 9.º e 10.º anos de escolaridade.

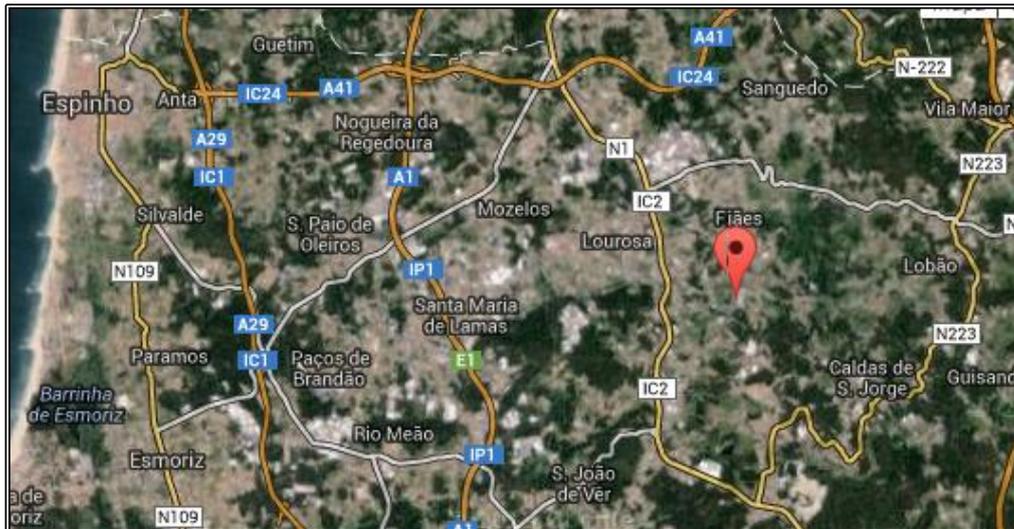
7.2. Caracterização da Escola

“A grande finalidade do Agrupamento é a valorização do saber, saber ser e saber fazer de modo a que o quotidiano escolar reflita o desenvolvimento de competências académicas e sociais.”

Projeto Educativo 2010-2013, Agrupamento de Escolas Coelho e Castro.



Enquadramento geográfico e socioeconómico:



Localização espacial do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro

O concelho de Santa Maria da Feira é um dos concelhos que constituem a sub-região "Entre Douro e Vouga". Situa-se na Região Douro Litoral, faz parte do distrito de Aveiro e confina a Norte com os concelhos de Vila Nova de Gaia e Gondomar, a Oeste com os concelhos de Espinho e Ovar, a Sul com o concelho de Oliveira de Azeméis e a Este com o concelho de Arouca.

A Escola sede do Agrupamento, **Escola Básica e Secundária Coelho e Castro**, localiza-se na cidade de Fiães (concelho de Santa Maria da Feira), sita no lugar da Ribeira Brava, ligeiramente afastada do aglomerado populacional. É delimitada a Norte, Sul, Este e Oeste por vias públicas. A escola acolhe alunos provenientes

fundamentalmente das freguesias de Fiães, Canedo, Vila-Maior, Gião, Louredo, Vale, Guisande, Lobão, Sanguedo, Argoncilhe, Lourosa e Caldas de S. Jorge. Estas freguesias são aquelas que ficam mais distantes da sede de concelho, sendo também as mais rurais.

Embora sendo uma cidade, a povoação tem características marcadamente rurais. Deste modo, as atividades económicas da região repartem-se pela agricultura, comércio e indústrias da cortiça, calçado, tintas, cartonagem e cerâmica. O maior número de postos de trabalho encontra-se na indústria e no comércio. Quanto à sua população, esta é heterogénea. O rendimento familiar situa-se entre um nível muito baixo e um nível médio. Da população escolar, recorrem ao subsídio 30%, dos quais 2/3 pertencem ao escalão A e os restantes ao escalão B. Relativamente ao seu corpo docente, podemos dizer que, na sua maioria, este é efetivo, estável e experiente.



As instalações da escola sede compreendem seis blocos: blocos A, B, C e D, onde são ministradas a generalidade das aulas; um bloco reservado aos Serviços Administrativos e de Direção e polivalente (espaço para os alunos); e um bloco destinado à prática desportiva (pavilhão gimnodesportivo). No que diz respeito às instalações podemos dizer que de certa forma a escola apresenta boas condições nas salas de aula, estando equipadas com retroprojektor, quadro negro ou branco, projetor multimédia e em algumas delas, quadro interativo. Para completar todas estas condições existe uma biblioteca bem equipada, salas de informática, cantina, sala de trabalho para professores, sala de professores e sala de alunos. A escola tem ainda uma área descoberta onde estão localizados dois campos de jogos e alguns espaços verdes.

Enquadramento histórico:

Foi criada em 1967, nas instalações da antiga Escola Industrial Coelho e Castro com a designação de Escola Preparatória D. Pedro V. Após o 25 de abril de 1974, ficou a designar-se, apenas, Escola Preparatória de Fiães. Sendo a única escola oficial do Norte do Concelho de Santa Maria da Feira, durante vários anos recebeu a população

escolar das freguesias vizinhas que pertenciam ao mesmo e ainda parte da das freguesias de Sandim e Pedorido, pertencentes aos concelhos de Vila Nova de Gaia, Castelo de Paiva, administrando o ensino obrigatório até ao 6.º ano e cursos nocturnos. Devido à degradação e exiguidade das instalações foi construída, nos terrenos da escola Secundária Coelho e Castro, um novo edifício, fazendo-se a mudança no ano letivo de 1989/90. Por Despacho ministerial, esta passou a denominar-se Escola Preparatória D. Moisés Alves de Pinho. Ainda neste ano letivo, começou a lecionar o 3.º Ciclo, o que a levaria a denominar-se E.B. 2/3 D. Moisés Alves de Pinho, a partir de 1996.

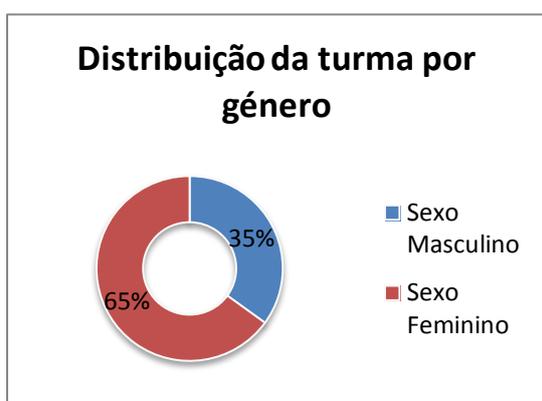
Em 2002, constituiu-se o Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães com sede na Escola E.B. 2/3 D. Moisés Alves de Pinho e composto pelas seguintes escolas: EB 1 de Azevedo, EB 1 de Caldelas, EB 1 de Soutelo, EB 1 de Chão do Rio, EB 1 da Avenida, EB 1 da Barroca, EB 1 de Vendas Novas, Jardim de Infância de Azevedo, Jardim de Infância de Arcozelo, Jardim de Infância de Igreja, Jardim de Infância de Chão do Rio, Jardim de Infância de Valos Igreja, Jardim de Infância da Avenida, Jardim de Infância da Barroca e Jardim de Infância de Vendas Novas.

Em 1 de setembro de 2007, a Escola E.B. 2/3 D. Moisés Alves de Pinho mudou de tipologia passando a designar-se E.B. 23/S D. Moisés Alves de Pinho, após ter sido integrada no Agrupamento a Escola Secundária Coelho e Castro que, entretanto, foi extinta. Em 2013, o Agrupamento de Escolas de Fiães passa a designar-se Agrupamento de Escolas Coelho e Castro com sede na Escola Básica e Secundária Coelho e Castro. Atualmente, a escola não disponibiliza apenas o 2.º e 3.º ciclos de Ensino Básico mas também o Ensino Secundário com cursos orientados para a prossecução de estudos e cursos profissionais.

7.3. Seleção e caracterização da Turma

Para colocarmos em prática a investigação que sustenta este relatório de estágio, afigurou-se imprescindível escolher uma turma, na qual implementaríamos os instrumentos de trabalho, e onde faríamos as regências, indispensáveis para obtermos conclusões passíveis de utilização num estudo desta envergadura.

Do leque de opções disponíveis – 8.º e 9.º anos na disciplina de História, 9.º e 10.º anos na disciplina de Geografia – a decisão tornou-se simples, tendo recaído a preferência pela turma do 9.º ano. Desta forma, a turma alvo deste estudo será rotulada como **9.º Z**, identificação que, por não corresponder à realidade, permite preservar a privacidade da mesma. Portanto, estes alunos foram, ao longo dos 2.º e 3.º períodos letivos, os destinatários das regências em ambas as disciplinas sobre as quais recai o presente relatório. Indiscutivelmente, foi com estes discentes que passamos uma parte muito considerável da nossa Iniciação à Prática Profissional e, por isso, afigurava-se óbvia a escolha dos mesmos enquanto amostra deste estudo.



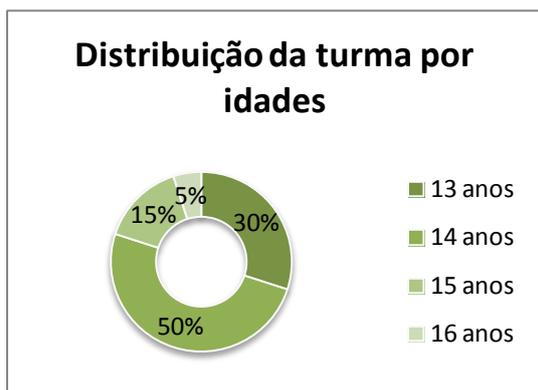
No dealbar do ano letivo 2012/2013, a turma era composta por 21 elementos, sendo que 8 destes eram do sexo masculino e 13 do feminino. Todavia, com a saída de um dos alunos, a turma em questão ficou reduzida a 20 elementos, sendo que as 13 discentes mantiveram-se, mas os alunos do sexo masculino eram, por ora, apenas 7.

Estes 20 elementos pertenciam à mesma turma no ano letivo antecedente, não se registando a entrada de qualquer aluno novo.

Importa ressaltar que do 9.ºZ faziam parte duas alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter prolongado, sobre as quais recaíam as seguintes medidas, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008: frequência de turma reduzida, apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação e currículo específico individual. Portanto, e especialmente num momento em que estas questões se encontram na ordem do dia, a presença destas duas discentes justificava o número reduzido de alunos do 9.º Z, dado que, e segundo instruções do Ministério da Educação e Ciência, as turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de

caráter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

O currículo específico individual elaborado para cada uma das alunas previa a dispensa de frequência de determinadas áreas curriculares, entre as quais a História e a Geografia. Portanto, estas duas discentes não estiveram presentes em qualquer aula, não se afigurando parte integrante deste estudo.



Relativamente à faixa etária dos alunos, compreendida entre os 13 e os 16 anos de idade, é possível distribuí-los da seguinte forma: seis alunos com 13 anos, dez com 14, três com 15 e apenas um aluno com 16 anos. Assim, a média de idades da turma ronda os 14 anos de idade.

No que respeita às características desta turma, com base no conhecimento adquirido ao longo do ano, quer através das aulas leccionadas, quer das assistidas aos orientadores cooperantes, é importante salientar que se tratava de uma turma relativamente homogénea. Na verdade, em contexto de sala de aula, uma parte significativa dos alunos revelava interesse, curiosidade e um certo dinamismo. Em termos comportamentais, a turma caracterizava-se por ser respeitadora, cumpridora e disciplinada. A nível cognitivo, embora alguns alunos apresentassem dificuldades de aprendizagem, a maioria revelava bom aproveitamento, sendo perceptível, através da participação oral, a sua capacidade de raciocínio rápido e perspicácia na análise de diferentes situações.

8 Natureza do Estudo

Tendo como ponto de partida, para esta investigação, a revisão da literatura apresentada, reconhece-se a proeminência do manual escolar enquanto instrumento configurador da ação educativa. De facto, de uma forma geral, é, em grande parte, com base neste recurso pedagógico-didático que os alunos estruturam e constroem o seu conhecimento e que, por sua vez, os professores o configuram e transmitem.

Através de investigações já realizadas constatamos que, mesmo quando não trabalhado diretamente em contexto de sala de aula, o manual escolar torna-se, para os discentes, o principal instrumento de trabalho, sendo que é neste recurso que estes buscam o apoio e a segurança necessárias para as suas atividades escolares. Recentemente, Tiago Reigada, que no decurso das suas atividades docentes procurou implementar uma metodologia de aulas alicerçada essencialmente no filme como recurso didático, bem como em outros recursos por si criados, corroborou esta teoria ao afirmar na sua tese de doutoramento que, “Ora, se em nenhum momento da aula o manual esteve presente enquanto recurso, por que razão os alunos o privilegiaram enquanto fonte preferencial de informação?” (Reigada, 2013: 281). Nas respostas que dão aos exercícios propostos pelo professor, segundo este investigador, os discentes tendem a valorizar a interpretação de outrem em detrimento da sua, seja pela facilidade em utilizar um conhecimento que já se encontra sistematizado e ordenado, seja pela dificuldade que sentem em construir o seu próprio conhecimento. Desta forma, conclui, “Estas observações mostram-nos que o Manual Escolar é ainda o material de referência para o conhecimento da generalidade dos alunos” (Ibidem).

Partindo deste pressuposto, o estudo aqui apresentado procura desenvolver uma reflexão em torno das conceções dos alunos sobre o(s) uso(s) do manual escolar⁹, sobretudo no que respeita ao lugar que este assume nas suas práticas escolares. Pretende-se, assim, investigar os modos de apropriação do manual escolar pelos alunos, compreender os pontos de vista destes relativamente ao manual enquanto instrumento de trabalho, dentro e fora do contexto de sala de aula.

Admitindo que um conhecimento mais profundo da forma como os alunos encaram o manual escolar possa abrir novas perspetivas relativamente à utilização deste dispositivo, é objetivo deste trabalho responder à seguinte interrogação:

⁹ Entende-se, aqui, por manual escolar o que Choppin (1992: 16) apelida de manual propriamente dito e seus “satélites” (como, por exemplo, o caderno de atividades ou de exercícios, o guia de estudo, etc.).

– Qual a importância que os alunos reconhecem ao manual escolar, dentro e fora do contexto de sala de aula?

Com o intuito de proceder-se à sua resposta, e após uma sequência de aulas onde o manual escolar procurou ocupar um lugar de destaque, optou-se, como técnica de investigação, pelo inquérito por questionário. A eleição deste método prendeu-se com o facto de se considerar ser esta a metodologia mais apropriada para se compreender as concepções dos alunos sobre as formas de uso do manual escolar. Desta forma, através do questionamento direto aos indivíduos que constituíram o nosso grupo de trabalho, consideramos ser o inquérito por questionário a técnica que melhor serve os nossos propósitos, tendo em conta o número e diversidade de intervenientes.

A partir da análise de dados, recolhidos por meio dos inquéritos por questionário realizados aos discentes, e da verificação, pelo confronto de respostas, dos aspetos semelhantes e/ou divergentes, procurou-se obter conclusões e contribuir para um conhecimento mais amplo sobre o assunto em investigação.

Procuraremos, no presente quadro, esclarecer a nossa linha orientadora para o estudo de caso que seguidamente apresentamos:

Questão	Instrumento de recolha de dados	Tipo de informação
Qual é a importância que os alunos reconhecem ao manual escolar, dentro e fora do contexto de sala de aula?	<ul style="list-style-type: none">- Intervenções educativas em História e em Geografia;- Inquérito por questionário aplicado aos alunos em História e em Geografia.	<ul style="list-style-type: none">- Qualidade das aprendizagens adquiridas durante as intervenções educativas;- Concepções dos alunos sobre o(s) uso(s) do manual escolar.

9 Intervenções educativas a partir do Manual Escolar

Procuraremos, em seguida, discorrer acerca da metodologia percorrida ao longo da lecionação de um conjunto de intervenções educativas, quer em História, quer em Geografia. A lógica de conceção de ambas as intervenções elevou o manual escolar ao estatuto de principal recurso didático utilizado. Assim, toda a tarefa de preparação das aulas, desde o seu momento inicial até à finalização, percorreu uma lógica onde se procurou tirar o máximo proveito do manual escolar. Este recurso foi selecionado e trabalhado com base no potencial do conteúdo a explorar e na sua adaptabilidade e aplicabilidade em contexto de sala de aula.

Em relação aos conteúdos programáticos, procurou-se incluir atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, que passariam por situações autênticas e que levassem estes a participarem ativamente.

O ato de planificar

Segundo Maria Cândida Proença, uma aula é sempre um acontecimento vivo e dinâmico, e é neste contexto que ocorrem as interações humanas e se multiplicam os interesses, definindo as ações, quer de professores, como de alunos. Deste modo, uma das grandes questões com que se debate o professor, na atualidade, tem a ver com a forma como vai ensinar a sua disciplina aos alunos. Segundo as correntes psicopedagógicas mais recentes, o ensino deve dar especial importância aos “métodos ativos, à pedagogia da descoberta e à necessidade de fazer participar o aluno na elaboração dos conhecimentos a adquirir” (Proença, 1990: 54).

Sempre que se principia um projeto mais ou menos complexo, tendo em vista alcançar determinados objetivos ou finalidades, torna-se importante fazer uma previsão da ação a ser realizada, ou seja, planifica-se. No que se refere ao domínio da educação, esta necessidade torna-se cada vez mais premente. Planificam-se os conteúdos a lecionar ao longo de um ano letivo, planificam-se as unidades temáticas e didáticas, planificam-se as aulas, planificam-se as atividades do diretor de turma, planificam-se as visitas de estudo, planificam-se as atividades da escola, planificam-se e planificam-se.

Mas, afinal o que se entende por planificação? Segundo Miguel Zabalza, planificar “[...] é converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Escudero diz-nos tratar-se de prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (Zabalza, 2003: 47-48).

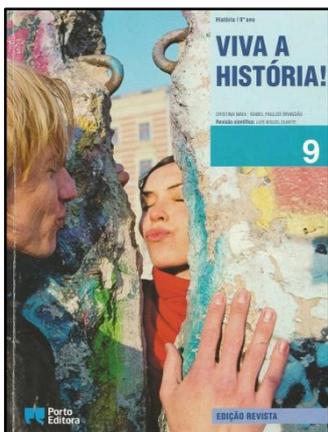
Planificar é prever as atividades a serem realizadas no futuro. Assim, o ato de planificar, envolvendo orientações curriculares, envolvendo professores e envolvendo sobretudo alunos – planifica-se para estes – dá forma à prática do ensino. Sendo o resultado das decisões tomadas, a planificação tem um impacto na aprendizagem do aluno e no próprio decorrer da vida em sala de aula. A planificação tem pois uma função pedagógica orientadora e reguladora. Portanto, cada docente é um planificador de situações de aprendizagem contextualizadas, adaptadas à idade, ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, aos seus interesses, ao seu ritmo de aprendizagem, decidindo o quê, o porquê, o como e o quando ensinar determinados conteúdos.

Em suma, “[...] a planificação será sempre o marco de referência necessário para o professor verificar até onde chegou e o que lhe falta ainda alcançar” (Proença, 1990: 150).

9.1. Disciplina de História

Desde o primeiro momento, a metodologia seguida nas aulas de História baseou-se na utilização do manual escolar. De facto, este foi o recurso didático tido por excelência para professor (orientador cooperante de estágio, titular da turma em estudo) e alunos, o que fomentou, desde logo, uma grande familiaridade entre ambos.

Neste contexto, tornou-se extremamente acessível, enquanto professor estagiário, implementar práticas e hábitos de trabalho relacionados com o manual escolar uma vez que o trabalho com o texto informativo dos autores, com as fontes, com os documentos escritos e iconográficos, com o caderno de atividades ou com os recursos informáticos do manual virtual, em suma, o trabalho com todas as componentes do manual escolar, encontrava-se já enraizado nos hábitos de trabalho da turma. Assim, os alunos encaravam este recurso como algo intrínseco às aulas de História, reconhecendo-lhe mesmo um importante papel no processo de ensino-aprendizagem.



O manual escolar constituiu, deste modo, um papel central no decorrer das atividades letivas: a esmagadora maioria dos recursos trabalhados pertencia ao projeto *Viva a História 9!*¹⁰ De facto, o presente projeto foi concebido como instrumento de trabalho, apresentando diversas atividades, fichas, quadros e esquemas para serem resolvidos ou completados pelos discentes. Promovendo a articulação entre passado/presente, texto informativo dos autores, documentos, mapas e barras cronológicas (espacialidade e temporalidade), questões-problema, palavras-chave, orientações de estudo, sínteses esquemáticas e recursos digitais, o manual visa articular saberes e desenvolver competências com a exploração dos seus diversos constituintes.

Atentaremos, seguidamente, na explicitação das etapas subjacentes à concretização das nossas intervenções educativas.

Para o professor de História planificar uma aula, além do manual escolar, este tem de ter em atenção uma série de documentos de cariz oficial, tanto a nível nacional como a nível local. Com este intuito, consultamos o Programa de História – Plano de

¹⁰ MAIA, Cristina & BRANDÃO, Isabel Paulos (2010). *Viva a História 9!*. Porto: Porto Editora.

Organização do Ensino-Aprendizagem, para o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Seguindo este documento, e numa lógica de cumprimento da lecionação dos conteúdos do programa, tendo em conta o período em que decorreu a prática de ensino supervisionada, a sequência de aulas alvo do presente estudo (3x45 minutos), do 9.º ano do Ensino Básico, enquadrou-se na unidade didática **J – Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial**, subunidade didática **J.2. – Regimes Ditatoriais na Europa**. Concretamente, os conteúdos abordados relacionaram-se com as temáticas: *Revolução Soviética e Era Estalinista na URSS*. A primeira intervenção educativa (2x45 minutos) versou sobre os tópicos programáticos: *Da Rússia dos czares à Rússia dos Sovietes; Lenine e a construção da URSS; Estaline e a coletivização da economia*. A segunda e última intervenção educativa (45 minutos), versou sobre: *Planificação da economia – os planos quinquenais; Violência totalitária na era estalinista*.

A planificação construída para o efeito, em anexo (Anexo I), encontrava-se estruturada em seis pontos nivelados: Metas de Aprendizagem; Conteúdos; Indicadores de Aprendizagem, Experiências de Aprendizagem, Recursos e Avaliação. Com esta planificação, não pretendíamos apresentar uma reprodução e transmissão de conhecimentos vazios, sem sentido ou ligação. Deste modo, os Indicadores de Aprendizagem proporcionavam uma ligação com as Experiências de Aprendizagem de forma a desenvolverem nos alunos capacidade de análise, compreensão, relacionamento e interpretação. Com o intuito de avaliar, posteriormente, a participação dos discentes no decurso das intervenções educativas, foi elaborada para o efeito uma grelha de observação de aula (Anexo I).

A primeira Experiência de Aprendizagem que propusemos relacionava-se com a recuperação dos conhecimentos adquiridos na aula anterior – *da Rússia dos czares à Rússia dos soviets* – de forma a estabelecer ligação com o assunto da presente aula. A recuperação dos conhecimentos procedeu-se em diálogo vertical e horizontal, tendo o professor estagiário um papel de organizador das ideias transmitidas pelos discentes. Estes, por sua vez, mostraram-se participativos e empenhados no diálogo.

Procedeu-se, em seguida, à apresentação da Motivação com o objetivo de introduzir a temática em estudo através da visualização de um quadro de Lenine discursando para os operários e camponeses no Congresso dos Sovietes, em 1917. O documento iconográfico em questão, apesar de projetado para uma melhor e mais fácil visualização, encontrava-se no manual adotado. Procurou-se, assim, proceder ao levantamento das ideias prévias dos alunos, sobre o ambiente social e político patente

no documento, como base para a construção do conhecimento histórico. Novamente os alunos tenderam a participar com algum entusiasmo, caracterizando o quadro, a pose e os gestos de Lenine, o seu possível discurso, os objetivos que estariam subjacentes a este e, por fim, o público que calorosamente e entusiasticamente o observava.

Pretendendo cativar os alunos para a temática a desenvolver, registou-se no quadro da sala de aula a Situação – Problema: “A URSS [...] construiu o socialismo num jogo subtil de sombras e de luzes, num clima de temores, de medo, mas também de esperanças e entusiasmos”, de Claude Willard (1975), *O Socialismo: do Renascimento aos nossos dias*, Lisboa (adaptado). Era nosso objetivo lançar a dúvida e a curiosidade, objetivo esse alcançado na medida em que no momento alguns dos discentes declararam tratar-se de uma afirmação contraditória, logo estaríamos perante um regime paradoxal, um regime de esperança e, em simultâneo, de medo.

A Experiência de Aprendizagem que se seguia, relacionava-se com o registo no quadro da sala de aula da primeira Questão Orientadora – “Que acontecimentos conduziram à construção da URSS?”. Esta Experiência encontrava-se associada ao Indicador de Aprendizagem A: “Identificar os acontecimentos que conduziram à construção da URSS”. Com o propósito da exploração de fontes, condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico, e de se resolver a Questão Orientadora, optou-se pela leitura e interpretação de um documento escrito do manual com a finalidade de os discentes compreenderem o triunfo do bolchevismo na Rússia (doc.1, Anexo I). Uma vez mais, a turma, auxiliada pelo professor estagiário, desconstruiu o documento tendo conseguido com algum sucesso aperceber-se das medidas tomadas pelo Governo bolchevique. No seguimento, procurando trabalhar a temporalidade em sala de aula, iniciou-se a construção de uma barra cronológica com a intenção que o aluno conhecesse as duas principais fases da governação de Lenine com uma breve exposição do professor sobre o período do “Comunismo de Guerra”. Por se tratar de uma atividade de cariz mais prático, os alunos revelaram algum interesse e dinamismo, colaborando com o professor estagiário na realização da tarefa.

Recuperando as fontes documentais do manual escolar, iniciou-se a leitura e interpretação de um documento escrito (doc.2, Anexo I) com o objetivo de os alunos constatarem a Nova Política Económica (NEP) desenvolvida por Lenine. O documento, que se tratava de um discurso de Lenine (1921), foi trabalhado pela turma tendo esta compreendido, após a sua leitura, os motivos que conduziram à adoção da NEP, bem como as características chave do novo modelo económico. Associada a esta Experiência

de Aprendizagem, procedeu-se à leitura comparada de dois documentos do manual (um escrito, doc.3, e um mapa, doc.4 – Anexo I), acerca da fundação da URSS. Esta comparação permitiu, por um lado, que os alunos compreendessem os motivos explicativos da fundação da URSS, sobretudo com base na leitura do documento escrito: *Introdução à Constituição da URSS de 1924*. Por outro lado, através da leitura do mapa, estes desenvolveram competências relacionadas com a espacialidade ao localizarem as regiões que fizeram parte dos Estados fundadores, em 1922, bem como os restantes países que se foram integrando até 1940. Por fim, com base no conhecimento adquirido, os alunos responderam assertivamente à primeira Questão Orientadora. O professor estagiário registou no quadro da sala de aula os contributos dos discentes e estes, em seguida, procederam ao registo no seu caderno diário.

Continuamente avançou-se para a projeção da Motivação Intermédia – um cartaz de um semanário francês, presente no caderno de atividades do aluno – *sátira ao líder soviético, Estaline, o qual reivindica a paz, embora seja apresentado como um representante da tirania*, com a intenção de se introduzir o novo conteúdo programático. Era nosso objectivo captar a turma para o protagonista que surgia agora na história da URSS, destacando através do cartaz o seu papel bem como algumas das suas possíveis características. Por se tratar de um cartaz satírico, os alunos envolveram-se com um certo ânimo e entusiasmo destacando, assim, os principais elementos constituintes do cartaz, nomeadamente a paz, representada sob a forma de uma pomba branca, presa e amordaçada pelo líder. Salientaram ainda o pendor bélico e militar de Estaline, representado pela farda militar e pelo objeto de tortura que este segurava.

Registou-se no quadro da sala de aula a segunda Questão Orientadora – “Como se desenvolveu a economia com Estaline?”, aliada ao Indicador de Aprendizagem B: “Explicar a política económica desenvolvida por Estaline”. Uma vez mais, iniciou-se a elaboração de uma nova barra cronológica, em construção ao longo da aula, a fim de os alunos localizarem no tempo importantes momentos da governação estalinista. Procurou-se, novamente, desenvolver noções de temporalidade, funcionando também como momento de pausa e de maior trabalho prático dos discentes.

Retomando o manual escolar, encetou-se a leitura e interpretação de dois documentos (um gráfico, doc.5, e um documento escrito, doc.6 – Anexo I) com o intuito de os alunos compreenderem o processo de coletivização dos meios de produção empreendida na URSS. A interpretação do gráfico possibilitou à turma o desenvolvimento de competências de observação e análise dos fenómenos registados e,

perante as interrogações levantadas pelo professor estagiário, todos conseguiram compreender os efeitos da coletivização e dos planos quinquenais na evolução do rendimento nacional, produção industrial, produção agrícola e volume de negócios do comércio a retalho entre 1924 e 1937. Pela leitura do documento escrito – *Carta de um camponês a um jornal*, foi possível à turma compreender os motivos de queixa dos camponeses face à situação do trabalho, as razões da resistência destes à coletivização agrícola bem como permitiu aos discentes decifrar conceitos referentes à natureza do saber histórico como o de *Kolkhoze*. Apesar de se tratar de conteúdos programáticos de elevada complexidade, a turma foi participando e acompanhando as atividades da aula.

Posteriormente, analisou-se um documento iconográfico do manual (doc.7, Anexo I) – *Cartaz de propaganda soviética (1950)*, associado a uma breve exposição do professor sobre a planificação da economia na URSS. Deste modo, os alunos compreenderam os objetivos de Estaline ao planificar a economia e os resultados destes após a sua aplicação. Em simultâneo, professor e alunos registaram na barra cronológica os vários planos quinquenais aplicados pelo ditador. Através do conhecimento adquirido, os alunos, corretamente, responderam oralmente à segunda Questão Orientadora.

Finalmente, procedeu-se ao registo no quadro da sala de aula da terceira e última Questão Orientadora – “Como se caracterizava o Estado na era estalinista?” – associada ao Indicador de Aprendizagem C: “Compreender a violência totalitária durante a era estalinista”. Recorrendo uma vez mais ao manual escolar, iniciou-se a leitura e interpretação de um documento escrito (doc.8, Anexo I) – *A repressão de Estaline*, e de um quadro sobre a população dos campos de concentração (gulags) com a intenção de os alunos compreenderem a repressão e a violência totalitária do regime estalinista. Através da análise de ambos os documentos, e com o acompanhamento do professor estagiário, foi possível à turma perceber os motivos que estiveram na base da criação dos campos de concentração e de reabilitação, as medidas repressivas impostas às populações, bem como, através do quadro, do número de perseguições, prisões e deportações ocorridas entre 1928 e 1941. Perante tal regime de terror, a turma mostrou-se sensibilizada e mesmo horrorizada com os factos. Concluiu-se esta Experiência de Aprendizagem com a resposta oral à terceira e última Questão Orientadora. Uma vez mais, os alunos participaram corretamente na sua resposta.

Como forma de síntese a esta sequência de aulas, procedeu-se, por parte do professor estagiário, à consolidação dos conteúdos abordados associado ao indicador de

aprendizagem D: “Síntese da aula”. A última Experiência de Aprendizagem consistiu, portanto, numa reflexão final, conjunta, em diálogo vertical e horizontal, sobre a frase da Situação-Problema. Após todas as aprendizagens efetuadas, a turma mostrou-se empenhada, participativa e com um conhecimento adquirido efetivo, o que se demonstrou na reflexão final realizada. Seguidamente, elaborou-se e registou-se o Sumário da aula.

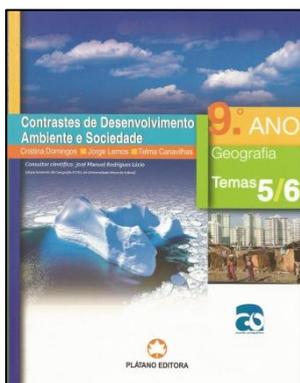
Focada essencialmente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de sala de aula, a observação participante ofereceu-nos algumas ilações relativamente às potencialidades do manual escolar, sob o ponto de vista da sua rentabilização didática, enquanto recurso de aprendizagem. Deste modo, os conhecimentos evidenciados pelos alunos – a capacidade de responder corretamente às questões, mobilizando as aprendizagens efectuadas através do manual; a compreensão histórica – presente na capacidade de entender os acontecimentos à luz do tempo, espaço e contextos históricos; o trabalho com as fontes do manual – a capacidade de o aluno analisar fontes diversas, organizar e seleccionar informação pertinente que possa transformar em conhecimento histórico; foram alcançados conduzindo, em última análise, à formação de competências históricas (tratamento e seleção da informação; compreensão em História; comunicação em História).

Sendo o manual o recurso didático preferencial, a sua importância no conjunto das intervenções educativas que compõem o estudo de caso foi essencial, uma vez que foi dele que decorreram as aprendizagens relativas aos conteúdos previstos. Assim, realizando um balanço às intervenções educativas realizadas, foram alcançados os objetivos propostos: os conhecimentos, capacidades e competências esperadas que os alunos fossem capazes de desenvolver foram adquiridas.

9.2. Disciplina de Geografia

As competências essenciais da Geografia estão definidas de modo a centrar a aprendizagem da disciplina na procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projetos. De acordo com as Orientações Curriculares, ao professor de Geografia cabe definir as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo nacional, através dos temas programáticos definidos adequando as suas decisões ao contexto de cada escola e de cada turma.

Compreendendo a especificidade desta disciplina, entende-se que a metodologia da mesma seja também heterogénea. Na realidade, compete ao professor de Geografia optar pela linha metodológica que mais lhe parece adequada. Neste sentido, o manual escolar poderá desempenhar distintos papéis mediante a relevância que lhe é ou não conferida.



No caso específico que agora abordamos, o manual escolar, por variadas razões, não desempenhava grande relevância no decurso das aulas. Essencialmente pelo carácter contemporâneo da Geografia, ao projeto *Contrastes de Desenvolvimento e Ambiente e Sociedade*¹¹ eram-lhe imputados dados considerados já desatualizados o que originava a pesquisa de informação noutra tipo de fontes.

Dada a situação, a turma, nesta disciplina, não se encontrava tão habituada a um trabalho sistemático com o projeto em sala de aula, uma vez que o orientador cooperante de estágio, titular da turma em estudo, recorria maioritariamente a outras fontes para lecionar. Assim, dada à dificuldade de adaptação da turma, habituada a uma outra metodologia, tornou-se tarefa mais complicada ao professor estagiário tentar incutir práticas de trabalho usando o manual escolar como recurso de sala de aula.

Na organização e gestão do currículo Geográfico, os seis temas programáticos¹² podem ser estudados separadamente ou de forma integrada. A sua distribuição ao longo

¹¹ Domingos, Cristina; Lemos, Jorge; Canavilhas, Telma. (2012). *Contrastes de Desenvolvimento e Ambiente e Sociedade*. Geografia 9º ano – Temas 5/6. Lisboa: Plátano Editora;

¹² Segundo as Orientações Curriculares de Geografia, elaboradas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, o currículo desta disciplina é constituído pelo conjunto das aprendizagens e das competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ciclo aquando do estudo dos seguintes temas programáticos: 1- **A Terra: Estudos e Representações**; 2- **Meio Natural**; 3-

dos três anos do 3.º Ciclo do Ensino Básico deve ser articulada com os projetos curriculares de escola e de turma, nunca descurando uma lógica de ciclo. Deste modo, as intervenções educativas em análise (3x45 minutos), do 9.º ano do Ensino Básico, incidiram sobre o tema programático *Contrastes de Desenvolvimento*, mais especificamente a unidade didática *Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento*, e subunidade *Soluções para atenuar os contrastes de Desenvolvimento*. O tópico das presentes intervenções educativas intitulou-se *As Organizações Não Governamentais como solução ao subdesenvolvimento*.

Tanto os objetivos como os respetivos conteúdos foram pensados para os vários momentos didáticos. As aulas procuraram integrar diálogo, observação de imagens, análise de documentos e, por fim, debate de ideias, para que os alunos compreendessem o papel das Organizações Não Governamentais (ONGs) no subdesenvolvimento dos países.

A intervenção educativa, cuja planificação, os recursos, bem como a grelha de observação da participação dos discentes em sala de aula se encontram em anexo (Anexo II), iniciou-se com a tradicional “chamada”, a fim de o professor estagiário controlar a presença dos alunos. Em seguida, a recuperação de conhecimentos foi efetuada através da entrega aos discentes de uma ficha de trabalho realizada em aulas anteriores – *Para que a uns nada falte, outros correm o risco de desaparecer...!* (Anexo II) – de modo a que constituísse um elo de ligação com a unidade abordada – *Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento*. Relativamente à estrutura da ficha de trabalho, esta era constituída por um conjunto de textos/notícias informativos, retirados de distintos manuais escolares de Geografia de 9.º ano, sobre as duras realidades existentes no planeta e por uma única questão que consistia em explicar de que forma a desigual repartição da riqueza poderia condicionar o desenvolvimento humano. Procurava-se, ainda, identificar possíveis soluções. Em diálogo vertical e horizontal, no momento da entrega da ficha, teceram-se algumas considerações sobre a mesma tendo o professor estagiário solicitado a uma aluna que lê-se para toda a turma a sua reflexão.

Posteriormente, através da apresentação, em Powerpoint, de um recurso disponível no manual escolar (CD/Materiais para o Professor) – *Um furo para o desenvolvimento* –, e em diálogo entre o professor estagiário e os alunos, procedeu-se à

introdução da nova unidade didática, tentando perceber as concepções prévias destes sobre os conceitos a abordar. Pela visualização do recurso informático pretendia-se destacar, junto da turma, as possibilidades de ação existentes com vista ao combate do subdesenvolvimento. No caso concreto, tratava-se da construção de um furo/ sistema de captação e tratamento de águas com vista ao fornecimento de água potável para uma povoação do continente africano. Pretendia-se, com esta atividade, rentabilizar todos os constituintes do manual adotado, fomentando assim a aprendizagem, mas também dar a conhecer aos discentes as realidades existentes no mundo através de estudos de caso concretos. O grupo-turma mostrou-se atento, interessado, tendo interagido com o professor estagiário durante a visualização do powerpoint.

O momento didático seguinte caracterizou-se pela observação de um diaporama a fim de os alunos contactarem com diversas Organizações Não Governamentais e as suas áreas de atuação. Ao som de *We are the World*, os discentes puderam ler breves excertos da Declaração Universal dos Direitos do Homem e de reflexões da *CIDAC* – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral – acompanhados de inúmeras imagens e fotografias relacionadas com o trabalho desenvolvido pelas Organizações em áreas como a assistência e cuidados médicos às populações carenciadas, ajuda alimentar, direitos humanos e defesa da biodiversidade e do ambiente. Este diaporama, construído pelo professor estagiário com base em recursos disponíveis no manual escolar adotado, bem como em outros e ainda na Internet, pretendia sensibilizar a turma para a existência de diversos organismos/instituições de apoio aos países mais necessitados. Deste modo, era nosso intuito captar o interesse da turma através dos recursos fornecidos pelo(s) manual(is) mas apresentados assim de uma outra forma. Esta por sua vez respondeu afirmativamente tendo demonstrado uma atitude bastante positiva ao longo de toda visualização do diaporama.

Seguidamente, procurou-se analisar dois mapas do manual escolar (docs. 1 e 2, Anexo II) com a finalidade de os alunos percecionarem no espaço a atuação de cinco diferentes Organizações Não Governamentais (*Médicos Sem Fronteiras; Missions D'Action Contre La Faim; Enfants Du Monde; OXFAM; Greenpeace*). Os mapas, projetados no quadro da sala de aula para uma maior e melhor visualização, foram alvo de questionamento por parte do professor estagiário tendo os alunos indicado os focos de maior incidência de atuação das diferentes ONGs em análise: África, Médio Oriente e Ásia. Foi-lhes ainda solicitado que recordassem os obstáculos ao desenvolvimento, estudados na unidade didática anterior, e que retirassem as respetivas ilações

relativamente à influência geográfica das ONGs patenteada nos mapas em estudo. A turma colaborou tendo demonstrado conhecimentos solidificados relativamente a matérias já anteriormente abordadas.

Constituiu um novo momento didático da aula a leitura e interpretação de uma notícia do manual escolar (doc. 3, Anexo II) – *Um mundo de dúvidas com 40 mil ONG* (adaptada do Diário de Notícias, de 9 de novembro de 2007) – com o intuito de os alunos detetarem possíveis obstáculos/entraves ao trabalho das Organizações Não Governamentais no Mundo. Através da sua leitura, a turma constatou que, integrando as soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento, as Organizações Não Governamentais encontram muitas dificuldades no exercício das suas funções, nomeadamente a corrupção, o poder dos interesses individuais e o desvio de fundos. Em simultâneo, foi pedido à turma que respondesse a duas das seis questões que acompanhavam a notícia no manual escolar: identificar vantagens das ONGs e reconhecer os obstáculos ao desenvolvimento do trabalho das ONGs. Concluída a actividade, que havia decorrido normalmente, dois alunos leram para a turma as suas respostas.

Procedeu-se, ainda, à distribuição de uma ficha de trabalho – *O universo das ONG* (Anexo II) –, seguida da explicação da tarefa a realizar em pares, tendo o professor estagiário o papel de orientar o processo de ensino-aprendizagem. Elaborada com base no manual adotado, no que se refere à sua estrutura, a respetiva ficha de trabalho era constituída por dois grupos distintos. Um primeiro relacionado com a análise e interpretação de uma notícia sobre a AMI – Assistência Médica Internacional, retirada do manual. Procurar-se-ia nas quatro perguntas, elaboradas pelo professor estagiário, identificar o país e o continente em debate na notícia; definir a sigla “ONG”; indicar a ONG em análise e referir as suas formas de intervenção presentes na respetiva fonte. Um segundo grupo, também elaborado pelo professor estagiário, de cariz mais personalizado e criativo onde os alunos eram convidados a criar uma ONG: indicar o seu nome; identificar as áreas prioritárias de intervenção; atribuir-lhe um slogan e, posteriormente, desenhar o respetivo símbolo/logótipo da Organização. A realização da ficha de trabalho decorreu sem qualquer tipo de incidentes tendo os alunos manifestado um particular interesse e empenho, sobretudo no segundo grupo de questões. De facto, de cariz mais procedimental, os discentes puderam criar e encarnar uma ONG, mobilizando deste modo, os conhecimentos de uma forma mais dinâmica e apelativa.

Finalmente, decorreu a apresentação dos trabalhos realizados tendo os alunos superado as perspectivas do professor estagiário. Na realidade, a atividade funcionou bem, os alunos manifestaram entusiasmo na execução da mesma e os resultados alcançados foram bastante satisfatórios. Posteriormente, em conjunto com a turma, elaborou-se o sumário da aula. Considerando que este pode funcionar como excelente instrumento de análise de aprendizagens, o sumário serviu de recapitulação imediata das noções tratadas, de verificação do grau de aproveitamento dos alunos, de síntese e sistematização dos conhecimentos e ideias.

A linha metodológica estruturante escolhida, apoiada direta e indiretamente no manual escolar, pretendeu orientar todo um processo de ensino-aprendizagem que favorecesse o interesse dos alunos pelos conteúdos, através de atividades desafiantes que permitissem a estes descobrir, construir o saber e desta forma conduzir a uma aprendizagem significativa. Através da dimensão concetual e instrumental, e utilizando o método investigativo, pretendeu-se que estes desenvolvessem as competências geográficas. Tomemos de exemplo uma das linhas estruturantes das Orientações Curriculares de Geografia do 3.º Ciclo, que nos diz: “para os alunos atingirem as competências geográficas, deve-se centrar a aprendizagem da disciplina na procura da informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisões, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projetos” (Orientações Curriculares Geografia, 2001: 7).

Assim, os objetivos que definimos para as intervenções educativas, além de promoverem uma utilização mais sistemática do manual escolar e de promoverem a sua “imagem” no ensino da Geografia, procuraram respeitar os conteúdos trabalhados no decorrer das mesmas, os procedimentos que lhe estavam inerentes e as atitudes que pretendíamos ver desenvolvidas.

10 Inquérito por questionário

Segundo Ghiglione & Matalon (2001: 1), é difícil falar de “inquérito” de uma forma geral não apenas porque os há de diferentes tipos, mas sobretudo porque a sua prática exige o recurso a diferentes técnicas, colocando cada uma delas problemas específicos: métodos de sondagem, entrevistas livres, escalas de atitude, análise de conteúdo, análise estatística, etc. Não há, portanto, uma “teoria dos inquéritos”, mas sim um conjunto de questões teóricas, epistemológicas e metodológicas muito diversas.

Entenderemos o termo inquérito no sentido de um “estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros (Roegiers & Ketele, 1993: 35). De acordo com Carmo & Ferreira (1998: 123), um inquérito é um “processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”. Para Ghiglione & Matalon (2001: 7), o inquérito pode ser definido como uma “interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar”. Embora, no nosso caso, a generalização não seja o nosso intuito, pensamos que este instrumento e o seu posterior tratamento estatístico nos permitirá produzir algumas inferências com vista à consecução dos objetivos propostos.

O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1998: 188).

A propósito da distinção do inquérito de outros métodos sociológicos, Ghiglione & Matalon (2001: 2), referem que: i) ao interrogar, o inquérito particulariza-se, desde logo da observação, onde a interferência e participação do investigador deseja-se ser mínima, mas também da experimentação, porquanto, este, e ao contrário, “cria e controla a situação de que necessita”; ii) porque define, como objeto único de análise, o indivíduo, distinguindo-se desta forma, de outros métodos, com objetos de análise mais vastos; iii) ao inquirir, ambiciona particularmente, uma generalização, “não são os indivíduos, pessoalmente, que nos interessam (...), mas a possibilidade de retirar do que eles dizem conclusões mais vastas”.

Como principais vantagens deste método de recolha de informação, destacamos “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação; o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método. É preciso sublinhar, no entanto, que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão”. (Quivy & Campenhoudt, 1998: 189).

Contudo, poderemos apontar a esta técnica de recolha de dados um conjunto de fragilidades, nomeadamente as que se prendem com: falta de espontaneidade das respostas, já que, como afirmam Ghiglione & Matalon (2001: 17), consciente ou inconscientemente, o inquirido diz-nos apenas o que pode e quer; a quase impossibilidade de fazer generalizações; o contexto social e cultural de realização da pesquisa e, ainda, o facto de ser o próprio investigador que elabora os instrumentos de recolha de dados, impondo os seus conceitos e o seu vocabulário, o que pode colocar o inquirido perante uma conceção do fenómeno em estudo que lhe é totalmente alheia.

Além do mais, a imposição da problemática aos inquiridos pode gerar nestes “respostas meramente reactivas às hipóteses previstas” (Ghiglione & Matalon, 2001: 18), especialmente se as questões forem do tipo fechado o que limita a expressão de opiniões estritamente pessoais. Compete ao investigador, aquando da análise da informação, “saber como interpretar os resultados produzidos ... tendo em conta as componentes interpretativas, situacionais, relativistas e micro-sociais do processo e, acima de tudo, controlar os efeitos da mediação decorrentes da sua aplicação (Ibidem).

Na estruturação de um inquérito por questionário, deve sempre considerar-se o número e o tipo de questões a formular e a apresentar. Saber o que realmente se deseja é primordial porque, como nos afirma Ghiglione, citado por Roegiers & Ketele (1993: 36), “é necessário, evidentemente, saber de uma maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados (...)”.

Na tipologia das questões, estas poderão distinguir-se pela sua *forma* em questões abertas e fechadas.¹³ No quadro do debate “perguntas abertas / perguntas

¹³ Nas **questões abertas**, a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos, sendo aquilo que diz integralmente anotado pelo entrevistador. Nas **questões fechadas**, apresenta-se à pessoa, depois de se lhe ter colocado a

fechadas” são variados os argumentos a relatar: Perguntas abertas – permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras; não sugerem respostas (indicam o nível de informação de que os inquiridos dispõem, indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos, indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos); evitam efeitos de formato; permitem identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais; Perguntas fechadas – permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si; produzem respostas com menor variabilidade; propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso, são de mais fácil resposta; produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis.

questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar (Ghiglione & Matalon, 2001: 115).

11 Descrição, análise e interpretação dos inquéritos por questionário

11.1 Descrição

Tal como referido, face à necessidade de utilizar uma técnica de investigação que permitisse averiguar as perspetivas dos alunos relativamente ao(s) uso(s) que fazem do manual escolar, selecionou-se o inquérito por questionário como instrumento para recolha de informações. Deste modo, o questionário que apresentamos procurou conhecer as práticas dos alunos no que respeita à sua relação com os manuais escolares e/ou outros materiais de apoio ao ensino.

Tomando como objeto de análise as respostas dos alunos, a partir dos inquéritos, sobre o(s) uso(s) do manual, nas suas práticas escolares, foram definidos os seguintes objetivos:

- compreender a importância do manual escolar nas práticas discentes;
- averiguar com que regularidade os alunos utilizam o manual escolar;
- perceber a relevância dos elementos constituintes do manual escolar (texto informativo, documentos e exercícios) para o estudo individualizado dos alunos;
- entender o papel do caderno de atividades no dia-a-dia dos alunos.

Aplicado nas disciplinas de História e de Geografia, o inquérito por questionário que apresentamos organizou-se da seguinte forma – um pequeno texto introdutório no qual explicitávamos a sua finalidade; duas questões iniciais de identificação (género e idade do inquirido); um conjunto de quatro grupos com distintas tipologias de questões: Grupo I – *O Manual no teu estudo autónomo*; Grupo II – *O Caderno de Atividades no teu estudo autónomo*; Grupo III – *O Manual em contexto de sala de aula*; Grupo IV – *O Caderno de Atividades em contexto de sala de aula*.¹⁴

Assim, constituía o questionário um leque de questões de tipo fechado, vinte e quatro no total, e um conjunto de perguntas sobre as quais os discentes podiam discorrer livremente, atendendo ao tema em questão. A nosso entender, um maior número de questões permitiu fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procurávamos estudar. Considerando a faixa etária do público-alvo do inquérito, houve um cuidado acrescido na orientação e formulação

¹⁴ Consultar a estrutura do inquérito por questionário em anexo – Anexo III.

das perguntas, por forma a garantir que todas se exprimissem do mesmo modo para todos os alunos.

The image shows a questionnaire titled "Inquérito por Questionário" divided into three columns. The first column contains introductory text and demographic questions (sex, name, age, and manual used). The second column contains questions 4 through 9 regarding the usefulness and frequency of manual use. The third column contains questions 10 through 15 regarding the quality and frequency of exercises and the usefulness of the manual's information.

Column 1: Inquérito por Questionário

No âmbito de um estudo realizado para a disciplina de Iniciação à Prática Profissional, inserido no Mestrado em Ensino de História e Geografia no 2º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, apresentamos o seguinte inquérito.

O presente inquérito por questionário tem por objetivo, primeiramente, junto de alunos do 2º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, a sua opinião acerca dos Manuais Escolares dos domínios de História e de Geografia com os quais trabalham no presente ano letivo de 2012/2013.

Obrigado pela colaboração, a sua opinião é muito importante.

Nota: Preencha sempre que possível, com um X O seu anónimo é garantido.

1. Sexo
 Feminino
 Masculino

2. Idade: 12-14
 15-16
 17-18
 > 18

Manual de domínio de _____

3. O Manual no teu estudo autónomo...

3. Avalia, de 1 a 5, a importância do Manual para o teu estudo.

1- Sem qualquer importância
 2- Pouca importância
 3- Alguma importância

Column 2:

4. Julgas o teu Manual apelativo?
 Sim
 Não

Porquê? _____

5. Avalia, de 1 a 5, a qualidade do teu Manual

1- Sem qualquer qualidade
 2- Pouca qualidade
 3- Alguma qualidade
 4- Com qualidade
 5- Excelente qualidade

6. Com que regularidade costumavas estudar pelo teu Manual?

1- Uma vez por semana
 2- Duas vezes por semana
 3- De 3 em 3 dias
 4- Todos os dias
 5- Outra: _____

7. O texto informativo parecia-te essencial para o teu estudo?
 Sim
 Não

8. Consideras os documentos do Manual importantes para o teu estudo?
 Sim
 Não

9. Consideras as actividades presentes no Manual relevantes para o teu estudo?
 Sim
 Não

Column 3:

10. Avalia, de 1 a 5, a qualidade das actividades presentes no teu Manual

1- Sem qualquer qualidade
 2- Pouca qualidade
 3- Alguma qualidade
 4- Com qualidade
 5- Excelente qualidade

11. Com que regularidade realizas as actividades propostas no teu Manual, sem a indicação do professor?

1- Uma vez por semana
 2- Duas vezes por semana
 3- De 3 em 3 dias
 4- Todos os dias
 5- Outra: _____

12. Que outras sugestões gostarias de ver no teu Manual?

13. Quais são as tuas rubricas favoritas?

14. Quando quiseres saber mais sobre determinado assunto, recorres ao teu Manual para aceder à informação?
 Sim
 Não

15. Quando te prepares para a ficha de avaliação, costumavas estudar pelo teu Manual? Que opções recorres, então?

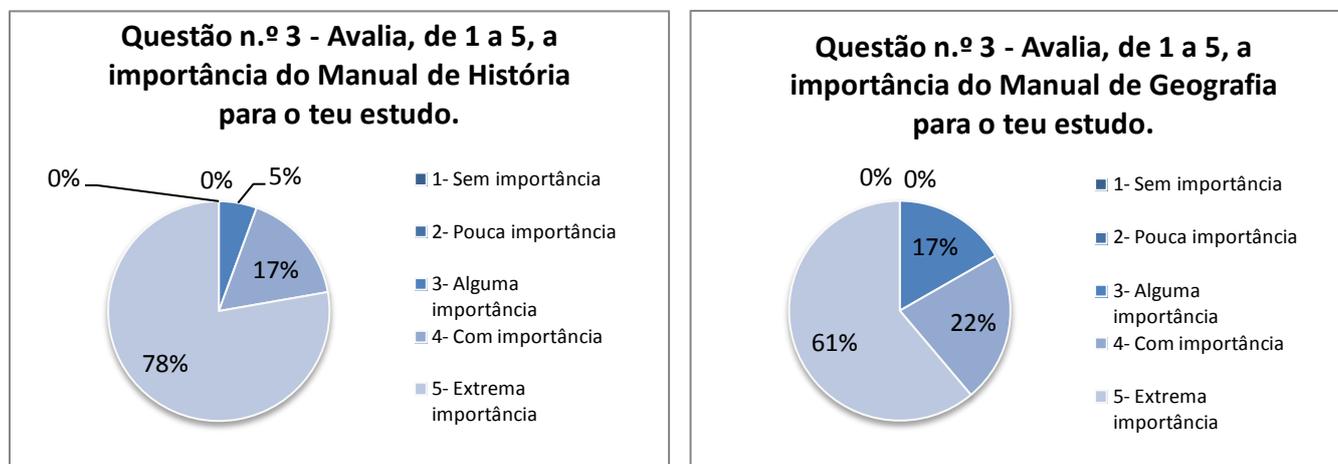
Estrutura do inquérito por questionário aplicado à turma.

Contactados os alunos que faziam parte deste estudo, conforme foi anteriormente descrito, foi agendado o preenchimento dos inquéritos, o que veio a ocorrer em meados do mês de maio de 2013. Respeitando os princípios éticos que devem sempre orientar qualquer investigação, antes da aplicação propriamente dita do inquérito, houve a preocupação de apresentar, ainda que de forma sumária, a natureza e os objetivos deste estudo, bem como garantir o anonimato do aluno inquirido e a utilização exclusiva para esta pesquisa dos elementos obtidos a partir das suas respostas.

11.2 Análise e interpretação

Tendo como principal objetivo recolher informações por parte dos alunos, sobre os manuais escolares e as relações que estabelecem com este instrumento de trabalho, bem como o lugar que o mesmo ocupa nas atividades dentro e fora da sala de aula, definimos um conjunto de questões que, em nosso entender, nos permitiu inferir o que de comum ou de diferente representa para cada um dos intervenientes.

Em seguida, a análise dos dados que apresentamos é consequência de um estudo estatístico que produzimos das perguntas de tipo fechado. Relativamente às questões de resposta aberta, por não considerarmos essencial, dado o seu conteúdo, não procedemos a uma categorização das mesmas.



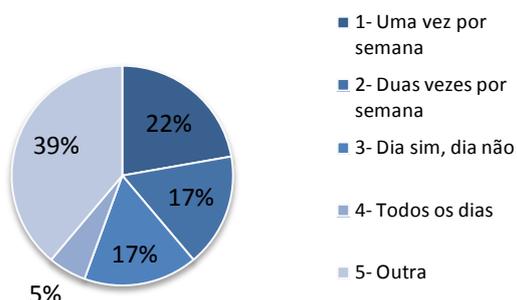
A primeira questão do Grupo I (*O Manual no teu estudo autónomo*) relacionava-se com a importância do manual escolar para o estudo do aluno. Deste modo, numa escala compreendida entre o “sem qualquer importância” e a “extrema importância”, à questão n.º 3 – **Avalia, de 1 a 5, a importância do Manual para o teu estudo**, na disciplina de História, 14 alunos (78 %) responderam que este recurso seria de “extrema importância”, 3 alunos (17 %) mencionaram “com importância” e apenas 1 (5%) referiu “alguma importância”. Nenhum aluno mencionou “sem qualquer importância” ou “pouca importância”. Já para a disciplina de Geografia, 11 alunos (61 %) indicaram “extrema importância”, 4 (22 %) assinalaram “com importância” e 3 alunos “alguma importância”. Também neste caso nenhum aluno apontou “sem qualquer importância” ou “pouca importância”. Torna-se assim possível constatar que, independentemente das diferentes metodologias aplicadas em contexto de sala de aula, e, independentemente dos distintos paradigmas disciplinares, o manual escolar destina-se por excelência aos alunos, assumindo o papel principal na organização, na construção e na apropriação das suas aprendizagens.

À segunda interrogação, questão n.º 4 – **Jugas o teu Manual apelativo?**, na disciplina de História, 17 alunos (94 %) responderam “sim” e apenas 1 (6 %) mencionou “não”. À resposta ao **Porquê?**, a maioria dos alunos refere que este recurso providencia com organização, clareza e atratividade o essencial para o estudo (consultar

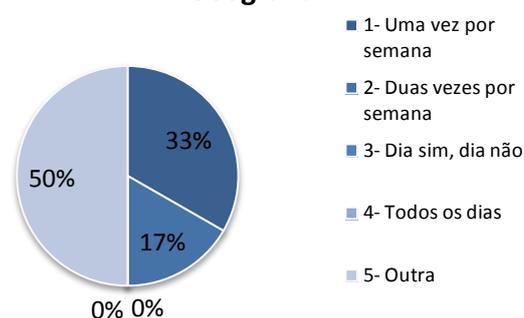
respostas em anexo – Anexo III). Já em Geografia, 12 alunos (67 %) responderam “sim” e 6 (33 %) mencionaram “não”. À resposta ao **Porquê?**, a maioria dos alunos refere que este recurso inclui imagens e textos diversificados, bem como toda a informação necessária para o estudo. Outros, por oposição, criticam o excesso de texto e a desatualização de dados (consultar respostas em anexo – Anexo III). Apesar das críticas dirigidas ao manual escolar por alguns dos discentes, particularmente na disciplina de Geografia, uma percentagem considerável destes (94% em História e 67% em Geografia) tende a considerar este recurso atrativo, sobretudo pela diversidade e disposição dos conteúdos que resultam numa maior e mais fácil apropriação de conhecimentos. Tal como clarificaram inúmeros autores (Castro, 1995; Choppin, 1992; Dionísio, 2000; entre outros), cujos trabalhos se debruçaram sobre esta temática, os manuais escolares tendem a apresentar os conteúdos essenciais ao ensino e à aprendizagem de uma forma estruturada, conduzindo os alunos no seu percurso escolar.

A seguinte questão do I Grupo ligava-se à qualidade do manual, na ótica do aluno. Assim, à questão **n.º 5 – Avalia, de 1 a 5, a qualidade do teu Manual**, em História, 14 alunos (78 %) assinalaram “com qualidade” e 4 (22 %) “extrema qualidade”. Nenhum aluno indicou “sem qualquer qualidade”, “pouca qualidade” ou “alguma qualidade”. Por sua vez, em Geografia, 1 aluno (6 %) assinalou “extrema qualidade”, 7 (44 %) “com qualidade”, 5 (31 %) “alguma qualidade” e 3 alunos (19 %) “pouca qualidade”. Na sequência da questão anterior, também uma parte considerável da turma tende a considerar o manual escolar um recurso didático com qualidade, no entanto, em Geografia, alguns dos alunos mencionaram “alguma” ou “pouca” qualidade. Estas respostas poderão estar ligadas à dificuldade, também sentida pelo professor estagiário no decorrer das aulas, em encontrar na panóplia de recursos, atividades, exercícios e estudos de caso, dados mais atualizados e que venham mais ao encontro dos objectivo pretendidos e das aprendizagens esperadas.

Questão n.º 6 - Com que regularidade costumás estudar pelo teu Manual de História.



Questão n.º 6 - Com que regularidade costumás estudar pelo teu Manual de Geografia.



Procurava-se agora averiguar com que regularidade os alunos estudavam pelo manual escolar. À questão n.º 6 – **Com que regularidade costumás estudar pelo teu Manual**, em História, 4 alunos (22 %) responderam “uma vez por semana”, 3 (17 %) “duas vezes por semana”, 3 (17 %) “dia sim, dia não”, 1 (5 %) “todos os dias” e 7 alunos (39 %) referiram “outra”. Nesta opção de resposta, os alunos tenderam a mencionar os dias antecedentes à realização das fichas de avaliação (consultar respostas em anexo – Anexo III). Em Geografia, 6 alunos (33 %) responderam “uma vez por semana”, 3 (17 %) “duas vezes por semana” e 9 alunos (50 %) referiram “outra”. Nesta opção de resposta, os alunos tenderam também a mencionar os dias antecedentes à realização das fichas de avaliação (consultar respostas em anexo – Anexo III). Torna-se perceptível que em ambas as disciplinas o manual escolar surge, essencialmente, como suporte de estudo nos momentos antecedentes à realização das fichas de trabalho e avaliação.

À questão n.º 7 – **O texto informativo parece-te essencial para o teu estudo?**, na disciplina de História, a totalidade dos alunos em questão, 18 (100 %), respondeu afirmativamente. Em Geografia, 16 alunos (89 %) responderam afirmativamente e 2 (11 %) o contrário. Não sendo a componente do manual mais trabalhada em contexto de sala de aula, torna-se evidente a importância que o texto informativo granjeia junto dos discentes durante o seu estudo. A nosso entender, este facto prende-se com a natureza do próprio texto informativo: uma linguagem mais acessível e directa quando comparada com a das fontes e documentos; um conhecimento mais estruturado e ordenado; conteúdos mais organizados e distribuídos segundo uma progressão ordenada e uma estrutura fixa. Todos estes factores contribuem para facilitar o trabalho e o estudo dos alunos.

À questão n.º 8 – **Consideras os documentos do Manual importantes para o teu estudo?**, em História, 17 alunos (94 %) referiram “sim” e apenas 1 (6 %) o contrário. Em Geografia, 15 alunos (83 %) mencionaram “sim” e 3 (17 %) “não”. Os documentos do manual escolar revelaram-se importantes no estudo dos alunos uma vez que estes decorreram já de uma prática de sala de aula, onde procuraram ser trabalhados e potenciados com o auxílio do professor. Na realidade, em ambas as disciplinas, os documentos (de variada índole, nomeadamente fontes escritas, fontes iconográficas, mapas, gráficos, etc.), ocuparam sempre um lugar de destaque nas aulas, funcionando como fontes de conhecimento que os alunos, através da sua análise e estudo, procuravam alcançar.

À questão n.º 9 – **Consideras os exercícios presentes no Manual relevantes para o teu estudo?**, na disciplina de História, 12 alunos (67 %) indicaram “sim” e 6 (33 %) “não”. Por sua vez, em Geografia, 11 alunos (61 %) indicaram “sim” e 7 (39 %) “não”. Apesar de não serem realizados em todas as aulas, por uma questão de tempo disponível, mais de metade dos alunos em ambas as disciplinas consideraram os exercícios presentes no manual escolar relevantes para o estudo. Deprendemos das respostas a necessidade sentida pelo grupo-turma em colocar à prova, com a segurança garantida pelo manual, os seus conhecimentos e as suas capacidades.

A oitava questão deste I Grupo prendia-se com a qualidade dos exercícios presentes no manual escolar. Assim, à questão n.º 10 – **Avalia, de 1 a 5, a qualidade dos exercícios presentes no teu Manual**, em História, 2 alunos (11 %) assinalaram “extrema qualidade”, 10 (56 %) “com qualidade”, 5 (28 %) “alguma qualidade” e 1 aluno (5 %) “pouca qualidade”. Já em Geografia, 1 aluno (6 %) assinalou “extrema qualidade”, 11 (61 %) “com qualidade”, 4 (22 %) “alguma qualidade” e 2 alunos (11 %) “pouca qualidade”. Torna-se evidente que, após mais de metade da turma considerar os exercícios presentes no manual relevantes para o seu estudo, estes atribuem-lhe qualidade. Na realidade, é nestes exercícios que os alunos depositam a sua confiança.

A nona questão ligava-se à regularidade de resolução dos exercícios do manual escolar, sem a indicação do professor: pergunta n.º 11 – **Com que regularidade resolves os exercícios propostos no teu Manual, sem a indicação do professor**. Na disciplina de História, 5 alunos (28 %) mencionaram “uma vez por semana”, 2 (11%)

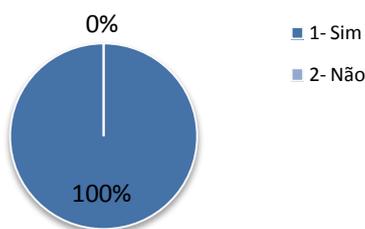
“duas vezes por semana”, 2 (11%) “dia sim, dia não” e 9 alunos (50 %) “outra”. Também nesta opção de resposta, os alunos tenderam a mencionar os dias antecedentes à realização das fichas de avaliação (consultar respostas em anexo – Anexo III). Em Geografia, 7 alunos (39 %) mencionaram “uma vez por semana”, 2 (11 %) “duas vezes por semana”, 1 (6 %) “dia sim, dia não” e 8 alunos (44 %) “outra”. De igual modo, nesta opção de resposta, os alunos tenderam a mencionar os dias antecedentes à realização das fichas de avaliação (consultar respostas em anexo – Anexo III). Constatamos que 50 % dos inquiridos, em História, e 44 %, em Geografia, resolvem os exercícios propostos pelo manual, sem a indicação do professor, essencialmente como forma de preparação para as fichas de trabalho e avaliação. Assim, torna-se evidente que a avaliação é sempre a força motriz que desencadeia a necessidade dos alunos em exercitar os seus conhecimentos.

Na décima questão do I Grupo, uma pergunta de resposta aberta, questionavam-se os discentes sobre que outros aspetos gostariam de ver mencionados no seu manual escolar. À questão n.º 12 – **Que outros aspetos gostarias de ver no teu Manual?**, em História, por um lado, a maioria dos alunos considera que este se encontra devidamente completo, não havendo a necessidade de acrescentos. Por outro lado, determinados alunos sugerem a necessidade de um maior número de imagens e desenhos apelativos, esquemas e sínteses (consultar respostas em anexo – Anexo III). Em Geografia, a maioria dos alunos propõe a existência de um maior número de sínteses, resumos, esquemas e textos menos extensos (consultar respostas em anexo – Anexo III). Algumas das sugestões haviam sido já mencionadas pelos alunos no decurso das aulas, nomeadamente a necessidade sentida por estes num maior número de sínteses e esquemas consolidadores de conhecimento, tendo-se procedido para o efeito à distribuição em fotocópia dos mesmos. Estas sínteses e esquemas consolidadores, construídos pelo professor estagiário ou extraídos de outras fontes bibliográficas que não o manual adotado, tornaram-se mais evidentes na disciplina de Geografia.

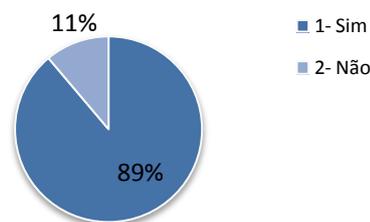
Na questão subsequente, interrogavam-se os alunos sobre as suas rúbricas favoritas do manual escolar. À questão n.º 13 – **Quais são as tuas rubricas favoritas?**, em História, é perentório o interesse por temáticas como: Primeira Guerra Mundial; Segunda Guerra Mundial; o Japão no pós-Guerra; as transformações do mundo contemporâneo (consultar respostas em anexo, Anexo III). Em Geografia, os alunos

tendem a interessar-se maioritariamente pelas temáticas relacionadas com as alterações do ambiente global e os grandes desafios ambientais. No entanto, as soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento são também alvo de um certo apreço. As opções indicadas pelos discentes tornaram-se evidentes nos resultados positivos obtidos por estes na ficha de avaliação da disciplina de História, nomeadamente na que versou sobre a temática da Segunda Guerra Mundial. Já o interesse pelas temáticas relacionadas com o tema *Do segundo pós-Guerra aos desafios do nosso tempo* prende-se, a nosso entender, com a contemporaneidade das mesmas. Na realidade, no decurso das aulas, especialmente nas do 3.º Período, os discentes manifestaram um maior entusiasmo e interesse com as matérias em estudo. Por sua vez, em Geografia, e à semelhança do ocorrido em História, o grande tema *Ambiente e Sociedade*, lecionado também no 3.º Período, foi aquele que cativou mais a turma: um maior interesse e participação nas atividades de aula a par de melhores resultados nas fichas de avaliação. Para esta situação poderá ter contribuído o envolvimento da turma no *Projeto Rios – Ribeiras com Vida*, desenvolvido com os alunos ao longo de todo o tema *Ambiente e Sociedade*. No âmbito deste projeto, através de saídas de campo ocorridas em áreas envolventes à escola, os discentes procederam à monitorização de parte de um troço de uma ribeira.

Questão n.º 14 - Quando queres saber mais sobre determinado assunto, recorres ao teu Manual de História para aceder à informação.



Questão n.º 14 - Quando queres saber mais sobre determinado assunto, recorres ao teu Manual de Geografia para aceder à informação.

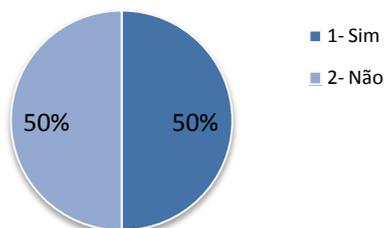


À questão n.º 14 – **Quando queres saber mais sobre determinado assunto, recorres aos teu Manual para aceder à informação?**, em História, toda a turma, ou seja, os 18 alunos (100 %), responderam afirmativamente “sim”. Já em Geografia, 16 alunos (89 %), responderam afirmativamente “sim”. Apenas 2 (11 %) mencionaram o contrário. Se na disciplina de História a prática habitual de sala de aula veio atestar este mesmo resultado, interessante foi comprovar em Geografia, onde, apesar do manual não

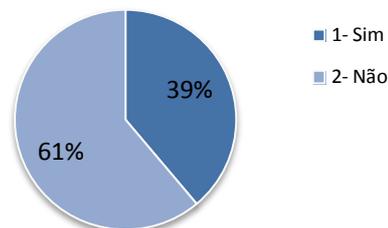
assumir um papel de destaque na «cena principal» da sala de aula, o resultado alcançado evidenciou a importância deste recurso no «por detrás das cenas», ou seja, nas horas de busca de informação e de estudo. Através da nossa prática diária, foi-nos também possível constatar que, na busca pelo saber mais sobre determinado assunto, o texto informativo dos autores juntamente com o glossário de conceitos, são os elementos do manual que maior receptividade causam aos alunos. Assim, através das respostas dos discentes, torna-se evidente a preponderância adquirida pelo manual escolar junto da comunidade entrevistada em ambas as disciplinas.

À questão n.º 15 – **quando te preparas para a ficha de avaliação, costumavas estudar pelo teu Manual? Que outros recursos utilizas?**, na disciplina de História, 14 alunos (78 %) assinalaram “sim”, nenhum apontou “não” e 4 (22 %) alunos assinalaram “outros recursos”. Nesta opção de resposta, os alunos tenderam a indicar o caderno diário e os instrumentos informáticos como alternativa ao manual (consultar respostas em anexo – Anexo III). Quanto à disciplina de Geografia, 15 alunos (83 %) assinalaram “sim”, nenhum apontou “não” e 3 (17 %) alunos assinalaram “outros recursos”. Nesta opção de resposta, e à semelhança do ocorrido em História, os alunos tenderam a indicar o caderno diário e os Powerpoint como alternativa ao manual (consultar respostas em anexo – Anexo III). Torna-se interessante constatar que uma vez mais, e independentemente das metodologias de sala de aula, o manual escolar constitui o elo fulcral entre o estudo e a ficha de avaliação: no caso específico da Geografia, 83 % dos discentes entrevistados declararam estudar pelo manual quando se preparam para a ficha de avaliação contra os 78 % obtidos em História. Deste modo, a disciplina em que por regra o manual escolar detém menor evidência em aula, é também aquela onde os alunos o utilizam com maior frequência, fora deste contexto, ou seja, no de preparação para a sua avaliação. A partir das respostas dos alunos, foi possível verificar que, embora se note uma presença generalizada de outros recursos nas atividades escolares, na verdade, tal como observa Rodrigues (2000: 42), “o livro escolar, apesar da difusão e proliferação de outros meios e independentemente das formas que tem tomado ao longo dos tempos, continua a ser o instrumento pedagógico por excelência”.

Questão n.º 16 - Consideras o Caderno de Atividades de História necessário para o teu estudo?



Questão n.º 16 - Consideras o Caderno de Atividades de Geografia necessário para o teu estudo?



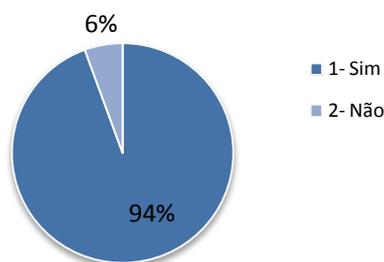
O II Grupo (*O Caderno de Atividades no teu estudo autónomo*) do inquérito por questionário iniciava-se com a questão **n.º 16 – Consideras o Caderno de Atividades necessário para o teu estudo?** A esta questão, na disciplina de História, metade dos alunos, 9 (50 %), apontaram que “sim” e a outra metade, 9 (50 %), referiu que “não”. Em Geografia, cerca de 7 (39 %) referiram que “sim” e 11 (61 %), mencionaram que “não”. No que se refere ao caderno de atividades, este recurso auxiliar do processo de ensino-aprendizagem tende a ser menos valorizado pelos discentes em virtude da sua reduzida utilização. Quando este era requisitado em contexto de sala de aula parte dos alunos declaravam não o ter ou então não o trazer para a escola e já em diálogos mais informais estes chegaram mesmo a questionar o professor estagiário acerca da viabilidade do mesmo.

À questão **n.º 17 – Julgas o teu Caderno de Atividades apelativo?**, em História, 10 alunos (56%) consideraram que “sim” e, por oposição, 8 (44%) mencionaram que “não”. À resposta ao **Porquê?**, parte dos alunos julgam que este é bem constituído e com bons exercícios, porém, por outro lado, alguns alunos mencionam quase nunca o utilizar (consultar respostas em anexo – Anexo III). Em Geografia, 8 alunos (44%) consideraram que “sim” e, por oposição, 10 (56%) mencionaram que “não”. Na resposta ao **Porquê?**, uma parte substancial dos alunos menciona nunca ou quase nunca utilizar este recurso (consultar respostas em anexo – Anexo III). Aquando da realização da resposta n.º 17, um número considerável de alunos interpelou o professor estagiário no sentido de comunicar a sua falta de conhecimento sobre este recurso em virtude da evidente diminuta utilização do mesmo. A situação tornou-se mais evidente na disciplina de Geografia.

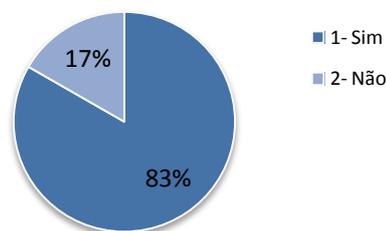
Na terceira questão deste II Grupo procurava-se avaliar a qualidade do caderno de atividades do aluno. A esta questão, **n.º 18 – Avalia, de 1 a 5, a qualidade do teu Caderno de Atividades**, em História, 2 alunos (11 %) assinalaram “estrema qualidade”, 10 (56 %) “com qualidade”, 4 (22 %) “alguma qualidade” e 2 alunos (11 %) “pouca qualidade”. Em Geografia, 10 alunos assinalaram (56 %) “com qualidade”, 4 (22 %) “alguma qualidade” e 4 alunos (22 %) “pouca qualidade”. Foi-nos possível constatar que, apesar da pouca utilização do caderno de atividades, os discentes tendem a considerá-lo com qualidade. Deste modo, se o classificam com qualidade é porque o encaram com potencialidades de trabalho futuro.

Na última questão do presente grupo, pretendia-se averiguar a regularidade de resolução dos exercícios do caderno de atividades, sem a indicação do professor. À questão **n.º 19 – Com que regularidade resolves os exercícios propostos no teu Caderno de Atividades, sem a indicação do professor?**, em História, 3 alunos (17 %) assinalaram “uma vez por semana”, 1 (5 %) “duas vezes por semana” e 14 alunos (78 %) “outra”. Nesta opção de resposta, os alunos tenderam a mencionar, por um lado, nunca o utilizar sem a indicação do professor e, por outro lado, os dias antecedentes à realização das fichas de avaliação (consultar respostas em anexo – Anexo III). Em Geografia, 4 alunos (22 %) assinalaram “uma vez por semana”, e 14 alunos (78 %) “outra”. Também nesta opção de resposta, os alunos tenderam a mencionar, por um lado, nunca o utilizar sem a indicação do professor e, por outro lado, os dias antecedentes à realização das fichas de avaliação (consultar respostas em anexo – Anexo III). Concluimos que 78 % dos alunos entrevistados, quer em História, quer em Geografia, não utiliza o caderno de atividades sem a solicitação do professor ou apenas o utiliza como forma de preparação para os testes. Torna-se assim interessante constatar que, apesar da reduzida utilização deste, alguns dos alunos tendem a apoiar-se nele como forma de estudo.

Questão n.º 20 - Julgas essencial a utilização do Manual de História em contexto de sala de aula?



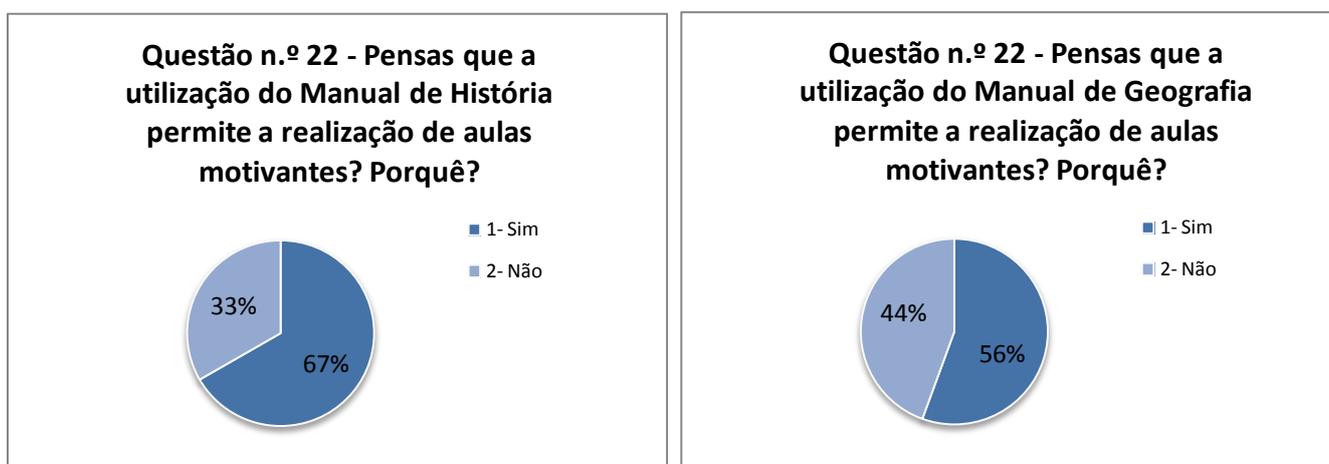
Questão n.º 20 - Julgas essencial a utilização do Manual de Geografia em contexto de sala de aula?



À questão introdutória do III Grupo (*O Manual em contexto de sala de aula*) do inquérito, questão n.º 20 – **Julgas essencial a utilização do Manual em contexto de sala de aula?**, em História, 17 alunos (94 %) indicaram “sim” e apenas 1 (6 %) o contrário. Em Geografia, 15 alunos (83 %) referiram “sim” e apenas 3 (17 %) indicaram “não”. Uma vez já reconhecida, em questões anteriores, a importância do manual escolar para o estudo dos discentes, torna-se interessante constatar agora que estes também lhe conferem destaque e importância em sala de aula. Assim, atualmente, num tempo tão sobrecarregado de inúmeros recursos passíveis de utilização, os alunos continuam a julgar fundamental a utilização deste em contexto de sala de aula. Mais interessante foi ainda observarmos que, numa disciplina tão pouca familiarizada com o manual como era a Geografia, 83 % dos entrevistados julgaram essencial a sua utilização no decurso da aula. Serão estas respostas o princípio de uma mudança de metodologias pretendida pelos discentes?

À questão n.º 21 – **Consideras que a utilização do teu Manual, em contexto de sala de aula, deveria ser mais frequente?**, na disciplina de História, 13 alunos (72 %) mencionaram “não” e 5 (28 %) consideraram “sim”. Na disciplina de Geografia, 12 alunos (67 %) mencionaram “sim” e 6 (33 %) “não”. Deste modo, 72 % dos alunos, na disciplina de História, relataram não considerar que a utilização do manual, em contexto de sala de aula, deveria ser mais frequente isto porque, a nosso entender, este era já o recurso por excelência trabalhado quer pelo professor, quer pelos discentes. Por sua vez, em Geografia, 67 % dos inquiridos demonstraram interesse na utilização mais frequente do manual escolar, em contexto de sala de aula, o que vem corroborar o que temos vindo a observar: os alunos, já familiarizados com o manual no seu estudo individual,

sentem agora necessidade de um maior envolvimento deste na prática corrente de sala de aula.



Na terceira questão deste grupo, pergunta **n.º 22 – Pensas que a utilização do Manual permite a realização de aulas motivantes?**, em História, 12 alunos (67 %) assinalaram “sim” e 6 (33 %) “não”. Na resposta ao **Porquê?**, os alunos tendem a referir a riqueza e a diversidade temática do manual. Outros alunos, por oposição, indicam preferir outros recursos mais visuais e dinâmicos (consultar respostas em anexo – Anexo III). Em Geografia, 10 alunos (56 %) assinalaram “sim” e 8 (44 %) “não”. À resposta ao **Porquê?**, os alunos tendem a referir a organização e a sequência temática do manual. Outros alunos, por oposição, indicam também preferir recursos mais visuais e dinâmicos (consultar respostas em anexo – Anexo III). No decurso do ano letivo, cumulativamente com o manual escolar, foram vários os recursos utilizados pelo professor estagiário na lecionação das suas aulas: Powerpoint; diaporamas; recursos do manual virtual; músicas; trailers de filmes; e a história oral, a história “viva” através de testemunhos reais na 1.ª pessoa. Na panóplia de recursos utilizados destacamos os diaporamas, elaborados com alguma frequência e exclusivamente para o efeito, onde através da inclusão de documentos iconográficos e alguns escritos, retirados do manual adotado bem como de outros, associados sempre à música, criavam um efeito bastante positivo junto da turma. Assim, esta vivenciou experiências de aula bastante distintas o que poderá explicar a maior dispersão das respostas, especialmente em Geografia. No entanto, é de realçar que mais de metade dos alunos, em ambas as disciplinas, tende a considerar que a utilização do manual escolar permitiu a realização de aulas motivantes. Uma vez mais apercebemo-nos que é neste recurso didático em particular que os alunos

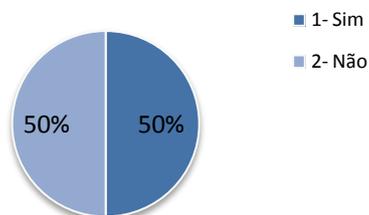
tendem a confluir. Este tende a funcionar como uma espécie de “porto de abrigo” junto dos inquiridos.

À questão n.º 23 – **Parece-te que a análise dos documentos feita em sala de aula te ajuda a compreender os conteúdos em estudo?**, em História e em Geografia, a totalidade da turma (100%) afirmou “sim”. Já como observado na questão n.º 8 do presente inquérito por questionário, torna-se conclusiva a importância dos documentos em contexto de sala de aula. De facto, correspondendo a uma prática metodológica trabalhada desde o início, os documentos do manual escolar constituíram sempre o corpo principal da aula. Assim, após a leitura dos mesmos, estes procuravam ser decifrados sempre em diálogo vertical e horizontal, e daí extraía-se o conhecimento previsto para os conteúdos em estudo.

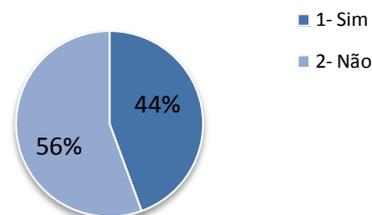
À questão n.º 24 – **Consideras que a resolução das questões do Manual, em contexto de sala de aula, permitir-te-ia consolidar mais facilmente os conteúdos abordados?**, em História, 15 alunos (83 %) referiram “sim” e 3 (17 %) “não”. Em Geografia, 13 alunos (72 %) referiram “sim” e 5 (28 %) “não”. Das respostas fornecidas pelos discentes depreendemos o interesse destes em solucionar as questões do manual em contexto de aula uma vez que através destas os alunos poderiam fortalecer as aprendizagens e os conteúdos abordados. A este propósito, procurou-se, com o evoluir das aulas, fomentar esta prática junta da turma, principalmente como consolidação e síntese das atividades de aula.

Na última questão do grupo III, questão n.º 25 – **Concordas que os recursos interativos do Manual Virtual tornam a aula mais dinâmica e apelativa?**, quer em História, quer em Geografia, todos os alunos (100 %) assinalaram “sim”. Decorrendo de uma prática também já fomentada em sala de aula, a utilização do manual em formato virtual, fornecido pelas editoras, convertia os conteúdos disciplinares em aulas interativas, dinâmicas e motivadoras. Assim, segundo o comportamento dos discentes, foi possível constatar pelo professor estagiário que trabalhar com o manual num formato distinto daquele que possuíam, com a possibilidade de interagir com as distintas componentes deste, possibilitava um estudo mais divertido facilitando-lhes a aprendizagem.

Questão n.º 26 - Parece-te importante a utilização do Caderno de Atividades de História em contexto de sala de aula?



Questão n.º 26 - Parece-te importante a utilização do Caderno de Atividades de Geografia em contexto de sala de aula?



O quarto e último grupo do inquérito por questionário (*O Caderno de Atividades em contexto de sala de aula*), iniciava-se com a questão n.º 26 – **Parece-te importante a utilização do Caderno de Atividades em contexto de sala de aula?** Na disciplina de História, 9 alunos (50 %) afirmaram “sim” e os restantes 9 (50 %) o contrário. Quanto à disciplina de Geografia, 8 alunos (44 %) indicaram “sim” e 10 (56 %) “não”. Relativamente à utilização do caderno de atividades em contexto de sala de aula, as respostas dos discentes mostram-nos alguma disparidade de opiniões: se por um lado, em História, para metade dos alunos a utilização deste recurso em sala de aula é importante, para a outra metade já não o é, e, por outro lado, em Geografia, 56 % dos discentes não reconhecem qualquer importância à utilização do caderno de atividades em contexto de sala de aula. Tal como havia sido constatado no grupo III, a reduzida utilização deste recurso em contexto de sala de aula bem como fora desta poderá explicar os resultados obtidos a esta questão.

À questão n.º 27 – **Consideras que o Caderno de Atividades deveria ser utilizado, em contexto de sala de aula, com maior frequência?**, em História, 11 alunos (61 %) responderam “sim” e 7 (39 %) “não”. Em Geografia, 12 alunos (67 %) mencionaram “sim” e 6 (33 %) “não”. Talvez estes resultados pareçam contraditórios quando comparados com a questão anterior, todavia, a nosso entender estes poderão indicar o interesse dos alunos em alterar algumas das práticas vigentes. Relembramos que já na questão n.º 18 do presente inquérito os discentes consideravam, apesar de tudo, que o caderno de atividades possuía qualidade. Logo, se lhe reconhecem potencial entende-se aqui os resultados obtidos nesta questão.

Finalmente, à questão n.º 28 – **Na tua opinião, consideras que a resolução das questões do Caderno de Atividades, em contexto de sala de aula, permitir-te-ia consolidar mais facilmente os conteúdos abordados?**, em História e em Geografia, 14 alunos (78 %) indicaram “sim” e 4 (22 %) “não”. Se, por um lado, os discentes, individualmente, raramente resolvem os exercícios propostos no caderno de atividades, sem a indicação do professor (questão n.º 19) ou apenas os resolvem como forma de preparação para a ficha de avaliação, por outro lado, as respostas a esta questão indicam que, em sala de aula e com o auxílio do professor, a resolução das questões consolida mais facilmente os conteúdos abordados. Perante as respostas obtidas a esta questão, torna-se claro compreender que os alunos reconhecem valor à exercitação e consolidação dos exercícios abordados em sala de aula, e sempre com o apoio do professor.

O presente estudo teve como objetivo principal contribuir para aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre as perspetivas dos alunos relativamente ao manual escolar enquanto instrumento pedagógico-didático ao serviço das suas atividades escolares.

Efetivamente, os testemunhos dos discentes que participaram nesta investigação corroboraram a nossa linha investigativa: o manual escolar é o protagonista da ação pedagógica. Entre outros aspetos que justificam a supremacia do manual escolar no processo de ensino e aprendizagem, salienta-se o facto de a sua adoção ser imposta pelos normativos legais e, por conseguinte, ser de aquisição obrigatória para os encarregados de educação e demais protagonistas, que querem ver rentabilizado o seu investimento. Contudo, o manual escolar, de algo imposto externamente, rapidamente se converte num fiel recurso ao serviço do aluno, facilitador de aprendizagens, promotor de competências e habilidades, incentivador de práticas de trabalho, impulsionador da autonomia do próprio aluno. E é precisamente o aluno, o seu principal destinatário, que lhe reconhece importância, que durante o seu trabalho autónomo lhe confere valor e estima. Sem dúvida, esta foi uma das principais ilações retiradas do inquérito por questionário.

Admitindo como Silva (2008: 150) que o manual escolar, “apesar das contínuas mudanças, não será substituído nos tempos mais próximos”, a sua conceção e produção são determinantes no modo como se processa o ensino e a aprendizagem. Assim, sendo genericamente aceite que os manuais escolares são necessários e úteis enquanto suporte

escrito do processo de ensino e aprendizagem, ao longo de toda a escolaridade, estes devem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos. Esta é a sua principal função.

Qual o valor, como o encaram, que virtualidades e defeitos lhe conferem, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, foi o que se pretendeu indagar e inferir ao questionar a ligação deste instrumento de trabalho aos alunos.

Conclusão

Os manuais escolares deverão, quando reflexo de apropriação e de maturação, constituir aulas que contam histórias reais, mas também, sobre personagens imaginárias, que desafiam o tempo e que, como Cristina Teixeira (2001) o deseja, “quereria que me ensinassem a enfrentar os desafios e os vazios da vida, com a coragem e o gosto de querer, incessantemente, aprender...”.

(Costa, 2010: 484)

A instituição escolar, meio privilegiado de relações sujeito/sujeito e sujeito/conhecimento, provocou o nosso interesse, concretamente no que diz respeito às relações que se estabelecem entre sujeitos (alunos e professores) com um objeto que é a imagem da escola, dos alunos e dos próprios professores – *o manual escolar*.

Com alguns séculos de história, este objeto continua a manter na escola e em todas as relações de que a mesma é palco, um estatuto de instrumento de suma importância, de quase indispensabilidade, pelas suas funções e papéis desempenhados e, acima de tudo, pelo seu conteúdo, pelo seu carácter referencial, quer para os alunos quer para os professores e, de forma direta ou indireta, para os pais e encarregados de educação.

Consequente da centralidade que os manuais escolares desempenham no processo de ensino-aprendizagem, este utensílio levanta grande interesse pelo seu estudo, dado anunciar-se promotor de mecanismos que estruturam a aprendizagem dos alunos, a organização da cultura escolar e do sistema de ensino. Interesse esse que também motivou a realização desta investigação.

A literatura por nós recenseada apontou-nos vários autores e algumas teorias, permitindo-nos assim consubstanciar e alicerçar o nosso estudo. Após consultada a literatura produzida nesta área, desenhou-se o roteiro prático, selecionando-se o estudo de caso a tratar. Após a aplicação dos dois instrumentos de recolha de dados – intervenções educativas em História e Geografia e inquérito por questionário – fez-se uma análise qualitativa dos dados recolhidos, procurando-se obter respostas à nossa questão de investigação.

Chegados a esta fase, importa registar algumas ideias conclusivas que ficaram da nossa investigação acerca das percepções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do manual escolar em História e em Geografia.

Através das **intervenções educativas** nas disciplinas de História e de Geografia, alicerçadas substancialmente nos recursos facultados pelo manual escolar, pretendíamos aferir a qualidade das aprendizagens adquiridas durante as mesmas. Na realidade, entre outros motivos, aqueles que fundamentaram as nossas opções em relação aos materiais que tendencialmente usamos nas nossas atividades de ensino prenderam-se, sobretudo, com o facto de o manual, em termos práticos, ser um instrumento mais funcional e acessível tanto para o professor como para os alunos, que o têm sempre à disposição, ao contrário de outros recursos, cuja utilização pode ser condicionada pelos requisitos e limitações a eles associados.

Tal como nos aclara Choppin (1992), no âmbito da sala de aula, o manual escolar possibilita ao professor a gestão do trabalho do grupo-turma, uma vez que todos os alunos dispõem do mesmo instrumento didático. Entre outros aspetos, um livro é sempre um livro, o que dá consistência material aos seus utilizadores. Ainda à luz do pensamento de Choppin, o carácter impresso e, portanto, permanente do manual escolar converge favoravelmente para a aprendizagem dos alunos que a ele podem aceder sempre que o desejarem e/ou as circunstâncias o exigirem. Já na interpretação de Bénitez (2000), o manual escolar é um livro manuseável em termos de dimensão, mas também porque contém os saberes essenciais, prescritos pelo Estado, imprescindíveis ao percurso escolar concorrendo também para a aculturação dos mais jovens ao difundir, de forma mais ou menos explícita, conhecimentos, valores e comportamentos socialmente reconhecidos.

Posto isto, consideramos que as intervenções educativas ministradas, com o auxílio indispensável do manual escolar, se enquadraram nas orientações instituídas pelos programas e respetivo Ministério da Educação e Ciência em relação às disciplinas de História e de Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porque, a nosso entender, possibilitaram privilegiar uma conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, enaltecendo o papel do aluno na estruturação de aprendizagens significativas. Facilitaram ainda a aplicação de estratégias de investigação, problematização e debate crítico, dispostas em torno de atividades abertas, mais ou menos precisas, que os alunos levaram a cabo sob a nossa orientação.

Após a análise das respectivas intervenções educativas, foi-nos possível constatar que os alunos envolvidos manifestaram o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades que havíamos selecionado. Com o apoio do manual escolar, os discentes foram capazes de analisar e interpretar documentos de índole variada e por conseguinte descobrir por si próprios os conteúdos/conhecimentos. Deste modo, se, para o aluno, o manual escolar preenche, sobretudo, funções de suporte de saberes, de sistematização e de consolidação das aprendizagens, as presentes intervenções educativas vieram corroborar essas mesmas funções. O manual constitui, indiscutivelmente, um auxiliar indispensável nas práticas de sala de aula, quer de alunos, quer de professores.

Contudo, um aspeto que merece aqui ser refletido prende-se com as dificuldades sentidas na planificação e execução das intervenções educativas lecionadas para a implementação deste estudo. A ausência de informação (documentos escritos, iconográficos, gráficos, etc.) ou a desatualização de dados observada, situação sentida especialmente na disciplina de Geografia, contribuíram para a necessidade de pesquisa de recursos noutros manuais que não o adotado, em livros e enciclopédias de caráter mais científico bem como na Internet.

Tal como referido no enquadramento metodológico desta investigação, face à necessidade de utilizar uma técnica de investigação que permitisse averiguar as perspetivas dos alunos relativamente ao(s) uso(s) que fazem do manual escolar, selecionámos o **inquérito por questionário** como instrumento para recolha de informações. Não obstante algumas lacunas apontadas aos manuais escolares, os resultados descritos e analisados às respostas ao inquérito aplicado em maio de 2013 às disciplinas de História e de Geografia, confirmam a proeminência do manual escolar nas práticas escolares discentes, tanto em contexto de sala de aula como fora dela.

Tomando como referência os pontos de vista dos alunos e procurando responder de forma sumária aos objetivos inicialmente delineados, pôde concluir-se neste estudo que: i) apesar de se verificar uma tendência generalizada para recorrer a outras fontes de informação tais como a Internet, sobretudo, para fins de pesquisa, o manual escolar é utilizado pela totalidade dos alunos inquiridos nos seus momentos de aula e de estudo; ii) os alunos consideram que o manual escolar constitui um mediador importante na construção do conhecimento científico escolar; iii) o manual escolar constitui o suporte básico e fundamental para organizar as aprendizagens dos alunos; iv) os textos do manual adotado, bem como as atividades que a partir dos mesmos se desenvolvem, constituem elementos de estudo preferencialmente selecionados pelos alunos; v) o

caderno de atividades, apesar de não ser utilizado tão sistematicamente, constitui também um elemento de estudo, sobretudo nos momentos de avaliação.

Deste modo, o destaque alcançado pelo manual escolar junto dos alunos torna-se evidente pois estes procuram livros que, por um lado, vão ao encontro do essencial e que, por outro, ponham os saberes numa perspectiva geral e os interpelem de modo a fornecerem um sentido de que sentem necessidade (Gérard & Roegiers, 1998: 240).

No nosso entender, as principais razões apontadas para os resultados alcançados no inquérito analisado prendem-se com o facto de este instrumento: a) servir de ponto de partida para a lecionação dos conteúdos previstos no Programa; b) constituir um apoio documental dos conteúdos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, acessível a todos os intervenientes nas atividades escolares; c) possuir uma vertente prática em termos de utilização, que facilita a professores e a alunos o recurso ao mesmo; d) ser um gasto dos encarregados de educação que querem ver rentabilizado o seu investimento; e) facilitar as tarefas de professores e alunos que se deparam, cada vez mais, com uma sobrecarga de trabalho no âmbito da escola, que lhes deixam pouco tempo para proceder à pesquisa noutros materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem.

Recomendado pelas autoridades educativas e escolhido pelos professores, a credibilidade do manual escolar parece assim continuar inabalável, o que justifica, pelo menos em parte, o facto de se manter como o “meio pedagógico central do processo de escolarização” (Magalhães, 1999: 285). Porém, a centralidade do manual escolar não deve comprometer a autonomia do professor, a quem compete organizar, operacionalizar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem, sem descurar as especificidades e expectativas dos alunos, as características sociais e culturais da comunidade escolar e o protagonismo que deve assumir nesses processos.

Todavia, com as novas tecnologias de informação e comunicação, que permitem o acesso a novas e mais vastas fontes e redes de informação, que lugar ocupa o manual escolar no contexto de ensino e aprendizagem? E que futuro se perspetiva para este instrumento de referência, de acordo com as opiniões e atitudes dos seus utilizadores mais diretos?

Neste sentido, concluímos que: 1) mudam os alunos, mudam os professores e o manual escolar permanece quase intocável no seu estatuto e importância por todos reconhecidos; 2) mudam as metodologias, a política, a ideologia e a própria sociedade, mas o manual escolar permanece como símbolo do que deve ser aprendido para nos tornarmos cidadãos; 3) mudam os currículos, mudam os programas e o manual escolar

adapta-se e continua a ser o verdadeiro representante e guia orientador desses mesmos currículos e programas, podendo, até, substituí-los; 4) novas fontes, novos recursos e equipamentos, com mais e maiores atributos e vantagens e o manual escolar resiste e ombreia com a inovação e mudança, porque ele próprio veicula a inovação e a mudança; 5) são os seus utilizadores diretos e indiretos que o afirmam quando os consideram, apesar de tudo, importantes, quase indispensáveis, porque representam guias e orientadores de ações e práticas sociais e profissionais. Deste modo, mesmo que, apocalípticamente, alguns tenham anunciado a “morte” do livro e do manual escolar, outros ripostam que ele nunca esteve tão “vivo”. A verdade é que o manual escolar de hoje tem-se tornado num objeto pedagógico cada vez mais completo e complexo.

Assim, o manual escolar tem demonstrado, ao longo dos últimos séculos, a sua utilidade, não só para facilitar e organizar o trabalho do professor e do aluno, mas também para garantir à sociedade e ao Estado o cumprimento de objetivos, de programas e, logo, a transmissão de conteúdos considerados de necessária assimilação por parte das gerações vindouras. Ao serviço destes, tem desempenhado um papel fundamental na e para a construção da memória histórica coletiva.

No entanto, é necessária uma reflexão, uma problematização e uma avaliação das suas funções, do seu estatuto, do seu poder, dos seus efeitos, dos seus processos de conceção, de difusão e de apropriação. É importante que esse estudo se cumpra, para que mudanças reais, efetivas e prementes se possam introduzir na sua elaboração. Para que cesse o tão temido poder dos manuais escolares, cujo controlo foi tentado ao longo dos últimos séculos por tantos tipos de poder político (Tormenta, 1996: 11). Para que deixe de ser um produto acabado e se constitua como o resultado de uma história em movimento, relativa, aproximada, provisória (Rodrigues, 2002: 222). Para que deixe de conter e ser ele mesmo representado e interpretado como sendo a verdade única (Magalhães, 1999: 283).

Relativamente às **limitações** desta investigação, a natureza descritiva do estudo, por si só, enuncia que os resultados obtidos não podem ser generalizados a outros contextos e a outros públicos, sendo que o objetivo do estudo também não era esse. Os dados obtidos têm que ser contextualizados de acordo com os perfis do grupo-turma, ou seja, devem ser entendidos como a expressão da manifestação das ideias destes alunos que em outras situações e confrontados com outras fontes ou atividades podem revelar níveis de desempenho diferentes daqueles que se constataram neste estudo. Poderia, ainda, ter sido interessante fazer uma comparação entre duas turmas, para melhor

avaliarmos a importância e eficácia da estratégia utilizada junto dos alunos. Teria, também, sido aliciante auscultar igualmente as perceções dos professores sobre o(s) uso(s) do manual escolar, realizando um estudo comparativo entre as suas perspetivas e a dos alunos. Porém, dado o contexto em que decorreu esta investigação, muitos foram os constrangimentos temporais que se levantaram. Fica, no entanto, a sugestão para futuras investigações que se possam desenvolver à luz desta temática.

Há ainda um terreno fecundo, aberto à investigação, pleno de debates e polémicas ao redor da presença, ou não, do manual escolar na prática diária de sala de aula, que permanece por explorar e que pode ser um contributo importante para a História da Educação em Portugal.

BIBLIOGRAFIA:

ACL – Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo;

AFONSO, Isabel & BARCA, Isabel (2012). O manual escolar como recurso em educação histórica: estudo com professores portugueses do ensino secundário. *In: Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica – “Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação”*. Universidade Federal do Paraná – LAPEDUH;

ALEGRIA, Maria Fernanda (2003). Ensinar Geografia numa sociedade mediática. *In: Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, vol. XIX, pp. 11-24;

ALMEIDA, Marina Marques Fonseca Martins Vicente de (1997). *A Geografia no Estado Novo 1926-1967: uma análise da planificação curricular*. [Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação]. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique;

ALVES, Luís Alberto Marques (2012). *História da Educação: uma introdução*. Porto: Universidade do Porto;

APPLE, Michael (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente*. Lisboa: Didáctica Editora;

BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP – Universidade do Minho;

BARCA, Isabel (2005). “Educação histórica: uma nova área de investigação”. *In: ARIAS NETO, J. M. (Orgs.). Dez anos de pesquisa em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, pp.5-25;

BAUMER, Franklin L. (1990). *O Pensamento Europeu Moderno*, 2 vols. Lisboa: Edições 70;

BELL, Judith (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva;

BÉNITEZ, M. de P. (2000). *Historia de la educación- Revista interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca;

BRITO, Ana (1999). A Problemática da Adopção dos Manuais Escolares. Critérios e Reflexões. In: CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José Luís, SOUSA, Maria de Lourdes (org.). *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais. Braga: Universidade do Minho – IEP.

CABRAL, Marianela (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores;

CACHAPUZ, A.F. & PRAIA, J.F. (1998). *Manuais escolares: Que papéis para a escola do séc. XXI?*. In: Inovação, 1998. Dossier Branco, vol.11, nº3. Lisboa: I.I.E. (Instituto de Inovação Educacional);

CACHINHO, Herculano (2004). “Criar Asas: do Sentido da Geografia Escolar na Pós-Modernidade”. In: *V Congresso da Geografia Portuguesa*. Guimarães: Universidade do Minho;

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;

CARVALHO, J. A. B. (1999). A escrita nos manuais de Língua Portuguesa - Objecto de Ensino/Aprendizagem ou Veículo de Comunicação?. In: CASTRO, R. V., e al. (org.), *MANUAIS ESCOLARES, estatuto, funções e história* - Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho – IEP;

CARVALHO, Maria da Graça Sarreira Pena (2010). *O Manual Escolar como Objecto de Design*. [Tese de Doutoramento em Design]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa;

CARVALHO, Rómulo de (1985). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

CARVALHO, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal*, 3.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Braga: Universidade do Minho – IEP;

CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes (1998). «Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa». *In: Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (orgs.). Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 43-68;

CHAUNU, Pierre (1985). *A Civilização da Europa das Luzes*, 2 vols. Lisboa: Estampa;

CHAUNU, Pierre (1987). *A Civilização da Europa Clássica*, 2 vols. Lisboa: Estampa;

CHOPPIN, Alain (1992). *Os Manuais Escolares. História e Actualidade*. Paris: Hachette;

CHOPPIN, Alain (2004). «História dos livros e das edições didácticas: sobre o estado da arte». *In: Educação e Pesquisa*, 30 (03), pp. 549-566;

CLAUDINO, Sérgio (1999). “Portugal Continental ou um novo olhar sobre os manuais escolares de Geografia”. *In: CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José, SOUSA, Maria Lourdes – Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho – IEP;

CLAUDINO, Sérgio (2000). “O Ensino da Geografia em Portugal, uma perspectiva”. *In: Inforgeo – Educação Geográfica*, 15. Lisboa: Edições Colibri;

CLAUDINO, Sérgio (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. [Tese de Doutoramento em Geografia Humana]. Lisboa: FLUL;

CLAUDINO, Sérgio (2005). *Os compêndios Escolares de Geografia no Estado Novo: Mitos e Realidades*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos;

CLAUDINO, Sérgio (2010). “Manuais Escolares de Geografia: o esvaziamento dos propósitos pedagógicos-didáticos dos programas?”. In: DUARTE, José – *Colóquio Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?*. Lisboa: Edições Lusófona Universitárias;

COSTA, Fernando José Monteiro da (2010) *Da Capo Al Coda. Manualística de Educação Musical em Portugal (1967-2004): configurações, funções, organização*. [Tese de Doutoramento em História]. Porto: FLUP;

DAVEAU, Suzanne (1984). Visão do mundo, televisão e ensino da Geografia. In: *Finisterra, Revista Portuguesa de Geografia*, vol. XIX, pp. 252-256;

DELORS, J. et al. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa;

DESHAIRES, Bruno (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget;

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina;

ECO, Humberto (2008). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença;

ESTEVES, Maria Helena (2006). Ensinar a “Cidade” no Ensino Básico. In: *Finisterra, Revista Portuguesa de Geografia*, vol. XLI, pp. 205-213;

FERNANDES, Mário Gonçalves (2007). *Manuais Escolares de Geografia, Séculos XIX-XXI, Catálogo*. Porto: Departamento de Geografia – FLUP;

GÉRARD, François-Marie; e ROEGIERS, Xavier (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora;

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON Benjamin (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora;

GOFF, Jacques le (1987). *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Gradiva;

GOMES, Paulo (s.d.). *A disciplina de História e o seu ensino nos liceus de Portugal de 1895 a 1968*. S.l.: s.n.

GONÇALVES, Marina de Jesus Machado (2010). *A Europa nos manuais de História*. [Dissertação de Mestrado em História e Educação]. Porto: FLUP;

HUMMEL, C. (1988). *Manuais Escolares e Educação ao Longo da Vida. Uma análise dos Manuais Escolares de três países*. Hamburgo: Unesco Institute for Education;

IGREJA, Manuel de Azevedo Almeida (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Braga: Universidade do Minho – IEP;

JOÃO, Fernando Manuel Margarido (2009). *Manuais escolares do 1.º ciclo, entre Currículo e Programas*. [Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular]. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro;

LAJOLO, M. (1996). *Livro Didático: um (quase) manual do usuário*. Brasília: Em Aberto;

LIMA, Jorge Ávila de & PACHECO, José Augusto (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora;

MAGALHÃES, Justino (1999). Um Apontamento para a História do Manual Escolar – Entre a Produção e a Representação. In: Rui Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História*. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais. Braga: Universidade do Minho – IEP;

MAGALHÃES, Justino (2006). «O manual no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal.» In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 3-4;

MAGALHÃES, Justino (2008). O Manual Escolar como Fonte Historiográfica. In Jorge Costa *et al.* (eds.). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: FPCE/FLP;

MAGALHÃES, Justino (2011). *O Mural do Tempo. Manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri;

MAIA, Cristina (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações*. [Tese de Doutoramento em História]. Porto: FLUP;

MARTELO, Maria de Jesus Agapito (1999). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: o exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres;

MARTINHA, Cristiana (2008). *O Ensino da Europa nos Manuais Escolares de Geografia (1980-2006) - Entre a Utopia e a Necessidade*. [Dissertação de Mestrado em História e Educação]. Porto: FLUP;

MARTINHA, Cristiana (2010a). “Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais”. In: *Cadernos do Doutoramento em Geografia, n.º2*. Porto: FLUP e CEGOT;

MARTINHA, Cristiana (2010b). “Serão os Manuais Escolares de Geografia suficientemente competentes para desenvolverem as competências geográficas nos nossos alunos? – um estudo centrado em manuais escolares de Geografia de 3.º ciclo do Ensino Básico”. In: *XII Colóquio Ibérico de Geografia*. Porto: FLUP e CEGOT;

MARTINHA, Cristiana (2011). *A formação do cidadão geograficamente competente – aspectos da mudança de paradigma pedagógico em Didáctica da Geografia*. [Tese de Doutoramento em Geografia]. Porto: FLUP;

MARTINS, F. & CORREIA, L. (2012). *A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012)*. Revista de Geografia e Ordenamento do Território, n.º 1 (Junho). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território. Pág. 127 a 142;

MENDES, José Amado (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história. In: “*Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*”, orgs. Rui Vieira Nery et al. Braga: Universidade do Minho, p. 343-354;

MESQUITA, Sandra Maria Pinheiro (2009). *A vida dos manuais escolares. Processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa*. [Dissertação de Mestrado em Educação] Braga: Universidade do Minho – IEP;

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

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 (1991). *Programa de História - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, vol. III. Ensino Básico - 3º Ciclo.

MORGADO, José Carlos (2004). *Manuais Escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora;

NÓVOA, António (coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

PAULO, J. C. (1999). “A Ensinar como um mestre”. Manuais e organização da cultura escolar em perspectiva histórica. In: R. Castro *et al.*, *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 355-366;

PINTO, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de Língua Portuguesa. *Revista iberoamericana de educación*. In <http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf> (Consultado em 15 de Outubro de 2013);

PINTO, Teresa (1999). *A avaliação dos manuais na perspectiva do género*. In: Actas do I Encontro Internacional de Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho – IEP;

PROENÇA, Maria Cândida (1990). *Ensinar/Aprender História. Questões de Didáctica aplicada*. Lisboa: Livros do Horizonte;

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;

RAMOS, Rui (2010). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros;

REGO, Belmiro, GOMES, Cristina Azevedo, BALULA, João Paulo (2010). *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência*. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC, Évora, 16-18 de Setembro de 2010;

REIGADA, Tiago Santos (2013). *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na Didática da História*. [Tese de Doutoramento em História]. Porto: FLUP;

RIBEIRO, Orlando (2012). *O Ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora;

RODRIGUES, Angelina da Silva Peixoto Ferreira (2000). *O ensino da literatura no Ensino Secundário: uma análise de manuais para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

RODRIGUES, António Simões (2002). "Um manual de História da Europa. A construção de uma utopia?" *In: Estudos do Século XX Europa-Utopia/Europa-Realidade*. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, 2002, número 2;

ROEGIERS, Xavier & KETELE, Jean-Marie (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget;

SERRANO, Clara Isabel (2008). Manuais escolares: 'a ponte e a porta' da vida e da cultura. *In: Estudos do Século XX*, nº 8. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 247-259;

SILVA, António Carvalho da (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. [Tese de Doutoramento em Educação]. Braga: Universidade do Minho – IEP;

SILVA, Lino (1999). "Manuais Escolares e Frequência de Bibliotecas". In CASTRO, Rui Vieira et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho – IEP;

SILVA, Ricardo Manuel Alves da (2007). *A construção do conhecimento histórico a partir das actividades propostas pelos manuais: Um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Braga: Universidade do Minho – IEP;

SILVA, Rosa Fernanda Moreira da (1997). Ensinar Geografia. *In: Finisterra, Revista Portuguesa de Geografia*, vol. XXXII, pp. 81-86;

SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; CLAUDINO, Sérgio (2004). Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. *In: Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa Portugal: Território e Protagonistas*. Guimarães: Universidade do Minho e Associação Portuguesa de Geógrafos;

TORMENTA, José Rafael (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

TORMENTA, José Rafael (2003). Manuais escolares de Língua Portuguesa. Como conciliá-los com a Reorganização Curricular? *In: AA.VV. Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 257- 261;

VIAL, J., MIALARET, G. (1987). O Estatuto do Manual Escolar no Ensino Contemporâneo. *In: História Mundial da Educação IV – De 1945 aos nossos dias*. Porto: Rés;

VIEIRA, Rui & VIEIRA, Celina (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget;

ZABALA, Antoni (1998). *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed;

ZABALZA, Miguel (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Anexos:

- **Anexo I – Intervenção educativa de História:**

- Plano de aula;
- Grelha de observação da participação dos discentes em sala de aula;
- Motivação inicial e motivação intermédia;
- Documentos do Manual adotado.

- **Anexo II – Intervenção educativa de Geografia:**

- Plano de aula;
- Grelha de observação da participação dos discentes em sala de aula;
- Documentos do Manual adotado;
- Ficha de trabalho – *Para que a uns nada falte, outros correm o risco de desaparecer...!*;
- Grelha de classificações da ficha de trabalho;
- Ficha de Trabalho – *O universo das ONG*;
- Grelha de classificações da ficha de trabalho.

- **Anexo III – Inquérito por Questionário:**

- Exemplar do inquérito por questionário;
- Transcrição das respostas dos alunos – inquérito aplicado na disciplina de História;
- Transcrição das respostas dos alunos – inquérito aplicado na disciplina de Geografia.

ANEXO I

Intervenção educativa de História

- Plano de aula;
- Grelha de observação da participação dos discentes em sala de aula;
- Motivação inicial e motivação intermédia;
- Documentos do Manual adotado.

PLANO DE AULA

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro – Fiães, Santa Maria da Feira

História – 2012/2013

Ano/Turma: 9.º Z

Aulas nº

Duração: 45 + 45 + 45 minutos

Data: 05/02/2013 e 07/02/2013

Estagiário: António Cerqueira

Unidade: J – Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial

Subunidade: J.2. – Regimes ditatoriais na Europa

Assunto: - A revolução Soviética

- A era Estalinista na URSS

Sumário (provável): A ascensão de Lenine e a formação da URSS. / O Estado soviético na era estalinista. (Manual pp. 106-109)

Motivação: Quadro de *Lenine discursando para os operários e camponeses no Congresso dos Sovietes, 1917* (Manual adoptado, pág.106) e cartaz de um semanário francês – *sátira ao líder soviético, Estaline, o qual reivindica a paz, embora seja apresentado como um representante da tirania* (Caderno do Aluno, pág. 60)

Situação - Problema: "*A URSS [...] construiu o socialismo num jogo subtil de sombras e de luzes, num clima de temores, de medo, mas também de esperanças e entusiasmos* "

Claude Willard, *O Socialismo: do Renascimento aos nossos dias*, Lisboa, 1975 (adaptado.)

Questões orientadoras: (páginas 106 e 108 do manual)

1. Que acontecimentos conduziram à construção da URSS?
2. Como se desenvolveu a economia com Estaline?
3. Como se caracterizava o Estado na era estalinista?

Conceitos:

- *Socialismo*
- *Bolchevismo*
- *Comunismo*
- *Colectivização*
- *Nacionalização*
- *Totalitarismo*

Metas de Aprendizagem	Conteúdos	Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Meta Final 2 – O aluno interpreta cronologias comparadas que sejam significativas para compreender a história da Rússia, relacionando-a com a história europeia e mundial.</p> <p>Meta Final 4 – O aluno utiliza diferentes formas de representação espacial como fonte de compreensão da acção humana em diferentes espaços ao longo do tempo. (ex. Mapa relativo à localização das diversas Repúblicas que formavam a URSS)</p> <p>Meta Final 6 – O aluno interpreta fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras</p>	<p><u>J – Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial</u></p> <p>J.2. – Regimes ditatoriais na Europa</p> <p>- A revolução Soviética</p> <p>- Construção da URSS</p> <p>- A era estalinista na URSS</p> <p>- Colectivização e planificação da economia</p> <p>- A violência totalitária</p>	<p>A – Identificar os acontecimentos que conduziram à construção da URSS</p>	<p>- Recuperação dos conhecimentos adquiridos na aula anterior – da Rússia dos czares à Rússia dos soviéticos – de forma a estabelecer ligação com o assunto desta aula</p> <p>- Apresentação da Motivação com o objectivo de introduzir a temática em estudo pela visualização de um quadro de Lenine discursando para os operários e camponeses no Congresso dos Soviéticos, 1917</p> <p>- Registo no quadro da sala de aula da Situação – Problema: “A URSS [...] construiu o socialismo num jogo subtil de sombras e de luzes, num clima de temores, de medo, mas também de esperanças e entusiasmos ”</p> <p>- Registo no quadro da sala de aula da 1.ª Questão Orientadora – “Que acontecimentos conduziram à construção da URSS?” – associada ao indicador de aprendizagem com a letra A:</p> <p>A1 – Leitura e interpretação de um documento escrito a fim de os alunos compreenderem o triunfo do bolchevismo na Rússia.</p> <p>A2 – Construção de uma barra cronológica a fim de o aluno conhecer as duas principais fases da governação de Lenine com uma breve exposição do professor essencialmente sobre o período do “Comunismo de Guerra”.</p> <p>A3 – Leitura e interpretação de um documento escrito com o objectivo de os alunos constatarem a Nova</p>	<p>Documento iconográfico do Manual adoptado (pág.106)</p> <p>Quadro da sala de aula</p> <p>Documento 1 (pág.106) do Manual adoptado</p> <p>Quadro da sala de aula</p> <p>Documento 2 (pág.107) do Manual adoptado</p>	<p>- Observação directa: Atenção Empenho Participação</p> <p>- Resposta às questões orientadoras</p> <p>- Saber; Saber-fazer; Saber-organizar</p> <p>- Saber – estar (envolvimento, comportamento, atitude de curiosidade)</p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kulaks ➤ Nacionalização ➤ Totalitarismo ➤ Repressão ➤ Gulags ➤ Regime de terror <p>Meta Final 12 – O aluno comunica as suas ideias em História oralmente (desenvolvimento da expressão oral na organização e articulação das ideias principais e relevantes)</p>		<p>estalinista</p> <p>D – Síntese da aula</p>	<p>B4 – Resposta oral à 2.ª questão orientadora por parte dos alunos.</p> <p>- Registo da 3.ª Questão Orientadora – “Como se caracterizava o Estado na era estalinista?” – associada ao indicador de aprendizagem C:</p> <p>C1 – Leitura e interpretação de um documento escrito e de um quadro sobre a população dos campos de concentração (gulags) com o objectivo de os alunos compreenderem a repressão e a violência totalitária do regime estalinista.</p> <p>C2 - Resposta oral à 3.ª questão orientadora por parte dos alunos</p> <p>- Consolidação dos conteúdos abordados associado ao indicador de aprendizagem D:</p> <p>D1 - Reflexão final, conjunta, em diálogo vertical e horizontal, sobre a frase da Situação – Problema</p> <p>D2 - Elaboração e registo do Sumário da aula</p>	<p>Quadro da sala de aula</p> <p>Documento 3 (pág.109) do Manual adoptado</p> <p>Quadro da sala de aula</p>	
<p>Bibliografia consultada:</p>	<p>DROZ, Bernard; ROWLEY, Anthony – História do século XX, 1º vol. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999;</p> <p>MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel Paulos, <i>Viva a História 9!</i>, Porto, Porto Editora, 2010;</p> <p>RÉMOND, René, <i>Introdução à História do nosso tempo – do Antigo Regime aos nossos dias</i>, 3.ª edição, Lisboa, Gradiva, 2009.</p>				

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES EM SALA DE AULA – DISCIPLINA DE **HISTÓRIA**

ALUNOS	Atenção	Interesse / Empenhamento	Intervém por iniciativa própria	Clareza das ideias / Comunicabilidade	Rigor linguístico	Rigor científico	Fundamenta-se / Recorre aos documentos
Aluno 1	S	S	S	S	PV	S	S
Aluno 2	PV	S	S	S	S	S	S
Aluno 3	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 4	S	S	S	S	PV	S	S
Aluno 5	PV	S	S	S	PV	S	S
Aluno 6	PV	PV	R	PV	PV	PV	R
Aluno 7	R	PV	R	PV	PV	PV	PV
Aluno 8	PV	PV	R	PV	PV	R	PV
Aluno 9	PV	S	PV	S	PV	S	PV
Aluno 10	R	R	R	R	R	R	R
Aluno 11	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 12	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 13	PV	S	S	PV	PV	PV	PV
Aluno 14	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 15	R	R	R	PV	PV	PV	PV
Aluno 16	PV	PV	R	R	PV	PV	PV
Aluno 17	PV	PV	R	PV	PV	PV	PV
Aluno 18	PV	S	PV	S	S	S	S

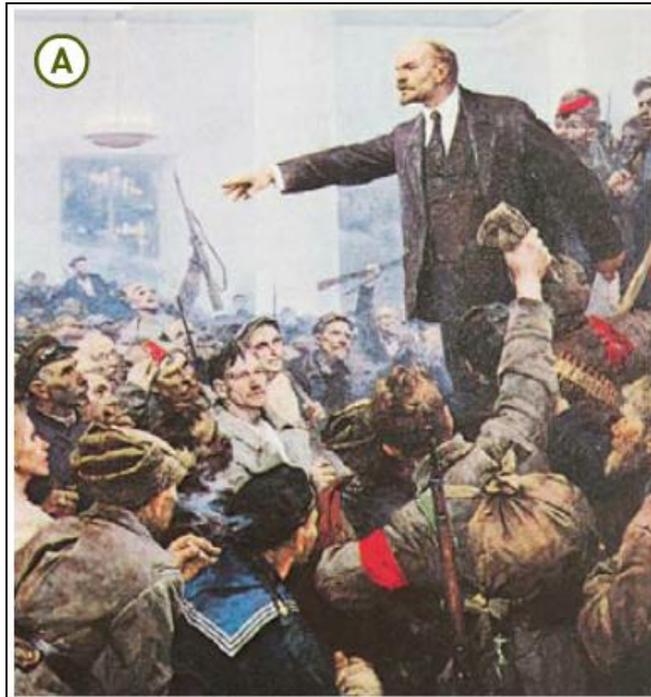
Legenda:

- Raramente (R);

- Por vezes
(PV);

- Sempre (S).

Motivação inicial e motivação intermédia



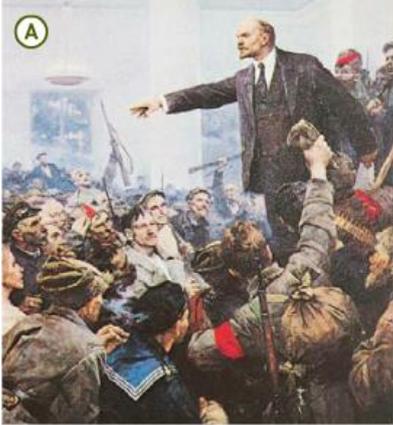
Motivação inicial: Lenine discursando para os operários e camponeses no Congresso dos Sovietes (1917).



Motivação intermédia: sátira ao líder soviético, Estaline, o qual reivindica a paz, embora seja apresentado como um representante da tirania

Documentos do Manual adotado

O Governo Provisório foi deposto. A maior parte dos seus membros foi presa. O poder soviético proporá uma paz democrática imediata a todas as nações. Procederá à entrega aos comités de camponeses dos bens dos proprietários fundiários, da coroa e da Igreja [...]. Estabelecerá o controlo operário sobre a produção, garantirá a convocação da Assembleia Constituinte [...].



Proclamação do Congresso dos Sovietes, 8 de Novembro de 1917

Doc.1: O triunfo do Bolchevismo. Lenine discursando para os operários e camponeses no Congresso dos Sovietes (1917).

A ruína extrema, agravada pelas más colheitas de 1920, tornou estas medidas necessárias e urgentes [...]. A liberdade de comércio é sinónimo de capitalismo. Mas hoje é-nos útil, na medida em que nos ajudará a combater o desinteresse dos pequenos produtores. Isto não constituirá um perigo para o poder proletário, já que ele detém firmemente nas suas mãos o poder político, os transportes e a grande indústria [...].

Os comunistas não deverão ter medo de “aprender” com os especialistas burgueses, incluindo os negociantes e os pequenos capitalistas [...]. Aprender com eles, para fazer melhor do que eles.

Discurso de Lenine, 1921, in “Les Mémoires de l’Europe”, vol. V

Doc.2: Lenine e a Nova Política Económica (NEP).

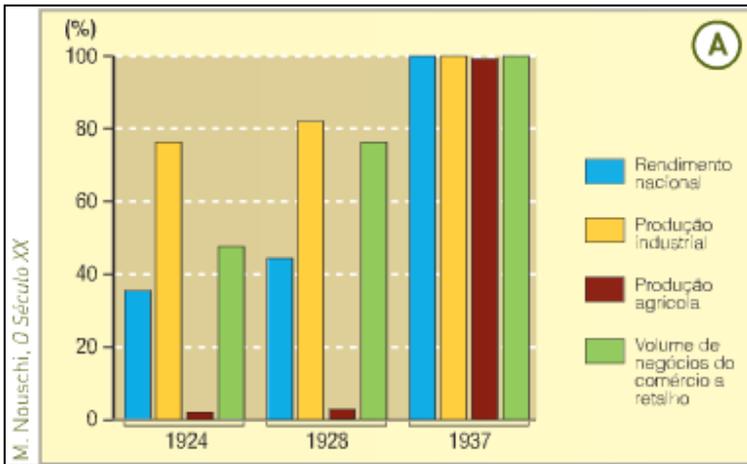
Doc.3: A fundação da URSS

Após a formação das Repúblicas Soviéticas, o Mundo dividiu-se em dois campos: o do capitalismo e o do socialismo. [...] A instabilidade internacional e os perigos de novas agressões [...] exigem imperiosamente a associação das Repúblicas Soviéticas num único estado federado, capaz, simultaneamente, de assegurar a sua segurança exterior, o progresso económico e o livre desenvolvimento nacional das populações. Os representantes de todos os povos das Repúblicas Soviéticas, recentemente reunidos em Congresso, decidiram unanimemente fundar a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, [...] uma associação de povos iguais em direitos. [...]

Introdução à Constituição da URSS de 1924



Doc.4: A URSS entre os anos 1920 e 1940.



Doc.5: Coletivização da economia na URSS.

[...] Todos os dias nos enviam pessoas que vêm pedir-nos para assinar a nossa adesão a tal ou a tal kolkhoze, para uma escravidão eterna: mas não queremos deixar as nossas casas. [...]. É por isso que nós vos pedimos para renunciar a criá-lo e deixar aos camponeses as suas propriedades.

Carta de um camponês a um jornal, in "Les Mémoires de l'Europe", Paris, Robert Laffont, 1973

Doc.6: Coletivização dos meios de produção: carta de um camponês a um jornal.



Doc.7: Cartaz de propaganda soviética (1950).

Doc.8: A repressão de Estaline

Tem-se notado que um grande número de antigos kulaks e de criminosos, deportados nas longínquas regiões da Sibéria e do Grande Norte e em seguida regressados a casa, estão hoje implicados numa série de acções terroristas e de actividades anti-soviéticas [...]. O Comité Central do Partido Comunista propõe a todos os secretários das organizações regionais do Partido [...] que elaborem uma lista de todos esses elementos anti-soviéticos. Os mais activos serão imediatamente presos e fuzilados. [...]. Os outros, menos activos mas não menos anti-soviéticos, serão internados e deportados.

Extracto de uma Circular do Secretário do Comité Central, José Estaline, in "Resolução n.º 94 do Politburo", 2 de Julho de 1937

População dos Campos de Concentração		
Ano	População	Zonas
1928	30 000	Norte da Rússia Europeia Sibéria Ásia Central Extremo Oriente
1930	600 000	
1932	= 2 000 000	
1935	= 5 000 000	
1938	= 8 000 000	
1941	= 10 000 000	
Taxa de mortalidade = 90%		
Esperança média de vida = 2 anos		

R. Milner-Gulland e N. Dejevsky, Rússia dos Czares aos Soviéticos, pp. 176

ANEXO II

Intervenção educativa de Geografia

- Plano de aula;
- Grelha de observação da participação dos discentes em sala de aula;
- Documentos do Manual adotado;
- Ficha de trabalho – *Para que a uns nada falte, outros correm o risco de desaparecer...!*;
- Grelha de classificações da ficha de trabalho;
- Ficha de Trabalho – *O universo das ONG*;
- Grelha de classificações da ficha de trabalho.

PLANO DE AULA – GEOGRAFIA

Estagiário: António Cerqueira

Escola: Agrupamento de Escolas Coelho e Castro – Fiães, Santa Maria da Feira

Unidade Didática: Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento

Ano 9º

Turma Z

Aulas nº

Data

Sumário (provável):

- As Organizações Não Governamentais como solução ao subdesenvolvimento.
- Realização de uma ficha de trabalho.

Intenções Específicas:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
Saber	Saber Fazer	Saber ser
<ul style="list-style-type: none">- Identificar as soluções que atenuam os contrastes de desenvolvimento das várias regiões do mundo;- Reconhecer as ONG/ONGD como uma resposta ao subdesenvolvimento dos países;	<ul style="list-style-type: none">- Expressar-se de forma oral e escrita;- Utilizar vocabulário específico da disciplina;- Ler e interpretar documentos diversificados;- Comunicar à turma, a pesquisa realizada.	<ul style="list-style-type: none">- Estar atento;- Ser empenhado;- Ser colaborante;- Ser comunicativo.

Conteúdos

Temáticos	Procedimentais	Atitudinais
<p><u>Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento</u></p> <p>- Soluções para atenuar os contrastes de Desenvolvimento:</p> <p>As ONG – Organizações Não Governamentais</p>	<p>- Expressão oral e escrita;</p> <p>- Utilização de vocabulário geográfico;</p> <p>- Leitura e interpretação de documentos;</p> <p>- Comunicação da informação pesquisada.</p>	<p>- Atenção</p> <p>- Empenho;</p> <p>- Colaboração;</p> <p>- Comunicabilidade.</p>

Momentos Didáticos	Recursos Materiais
<p>Nº 1 – O professor inicia a aula fazendo a chamada.</p> <p>Nº 2 – A recuperação de conhecimentos será realizada através da entrega aos alunos da ficha de trabalho realizada anteriormente – <i>Para que a uns nada falte, outros correm o risco de desaparecer...!</i> – de modo a constituir um elo de ligação com a unidade abordada – Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento.</p> <p>Nº3 – Através da exibição de um recurso do manual (CD/Materiais para o Professor) – <i>“Um furo para o desenvolvimento”</i> –, e em diálogo entre o professor e os alunos, procede-se à introdução da nova unidade didática, tentando perceber as concepções prévias destes sobre os conceitos a abordar.</p> <p>Nº 4 – Visualização de um diaporama a fim de os alunos contactarem com diversas Organizações Não Governamentais e as suas áreas de atuação.</p> <p>Nº 5 – Análise de mapas (documentos 20 e 21, pág. 93 do manual adotado) com o objectivo de os alunos percepcionarem no espaço a atuação de diferentes Organizações Não Governamentais.</p>	<p>- Quadro da sala de aula;</p> <p>- Manual adotado;</p> <p>- Diaporama;</p> <p>- Microsoft Office PowerPoint: <i>“Um furo para o desenvolvimento”</i> (CD/Materiais para o Professor – Manual adotado);</p> <p>- Ficha de trabalho;</p>

<p>Nº 6 – Leitura e interpretação de uma notícia (documento 25, pág. 95 do manual adotado) com o intuito de os alunos detetarem possíveis obstáculos ao desenvolvimento do trabalho das Organizações Não Governamentais no Mundo.</p> <p>Nº 7 – Distribuição de uma ficha de trabalho e explicação da tarefa a realizar em pares;</p> <p>Nº 8 – Realização do trabalho de pares, tendo o professor o papel de orientar o processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>Nº 9 – Apresentação dos trabalhos realizados;</p> <p>Nº 10 – Elaboração conjunta do sumário da aula.</p>	
---	--

Bibliografia

- Domingos, Cristina; Lemos, Jorge; Canavilhas, Telma. (2012). *Contrastes de Desenvolvimento e Ambiente e Sociedade. Geografia 9º ano – Temas 5/6*. Lisboa: Plátano Editora;
- Domingos, Cristina; Lemos, Jorge; Canavilhas, Telma. (2009). *Geografia C 12ºano – volume 1*. Lisboa: Plátano Editora;
- Orientações Curriculares de Geografia 3º Ciclo (2001). Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica

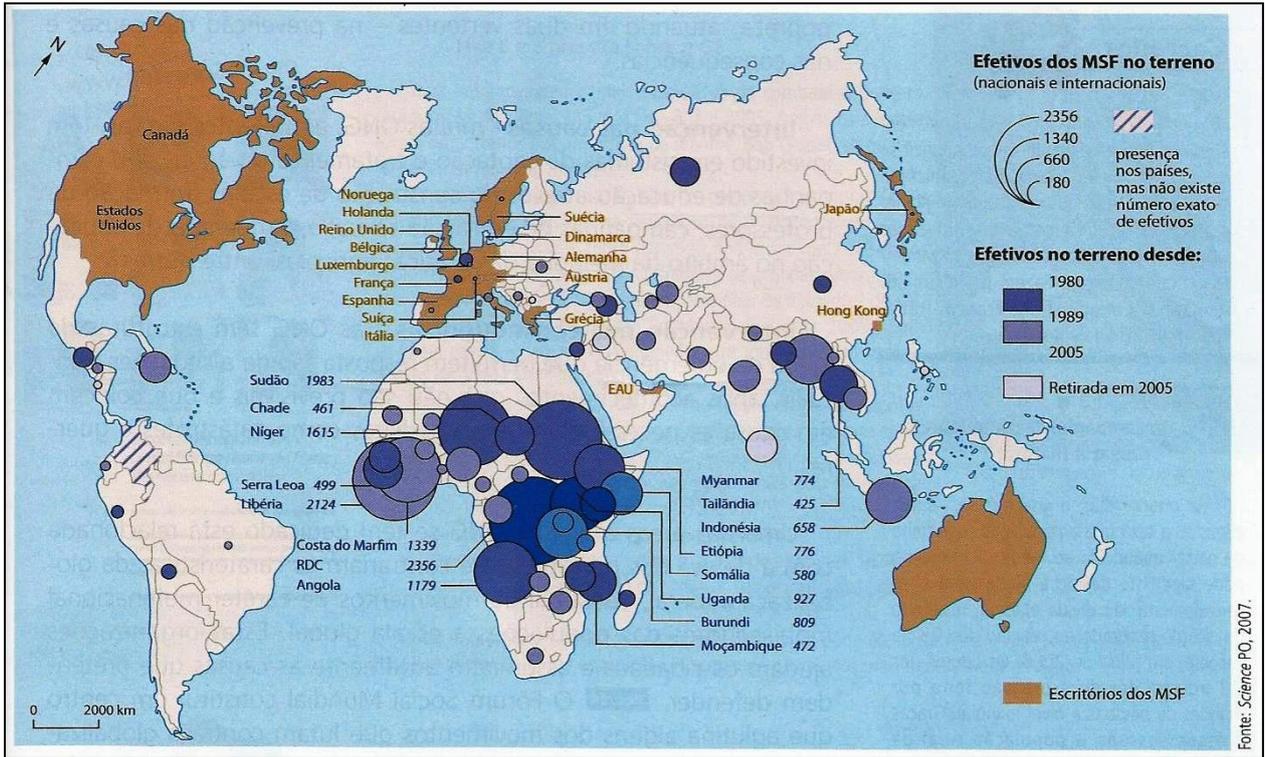
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES EM SALA DE AULA – DISCIPLINA DE **GEOGRAFIA**

ALUNOS	Atenção	Interesse / Empenhamento	Intervém por iniciativa própria	Clareza das ideias / Comunicabilidade	Rigor científico	Rigor linguístico	Pertinência
Aluno 1	S	S	S	S	S	PV	S
Aluno 2	PV	PV	S	S	S	S	S
Aluno 3	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 4	S	S	PV	PV	PV	PV	PV
Aluno 5	PV	S	S	S	S	PV	S
Aluno 6	PV	PV	R	PV	PV	PV	PV
Aluno 7	R	PV	R	PV	R	PV	PV
Aluno 8	PV	PV	R	PV	R	PV	PV
Aluno 9	PV	S	PV	S	S	PV	PV
Aluno 10	R	R	R	R	R	R	R
Aluno 11	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 12	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 13	PV	PV	PV	PV	PV	PV	PV
Aluno 14	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 15	R	R	R	PV	PV	PV	PV
Aluno 16	PV	PV	R	R	PV	PV	PV
Aluno 17	PV	PV	R	PV	PV	PV	PV
Aluno 18	PV	S	PV	S	S	S	S

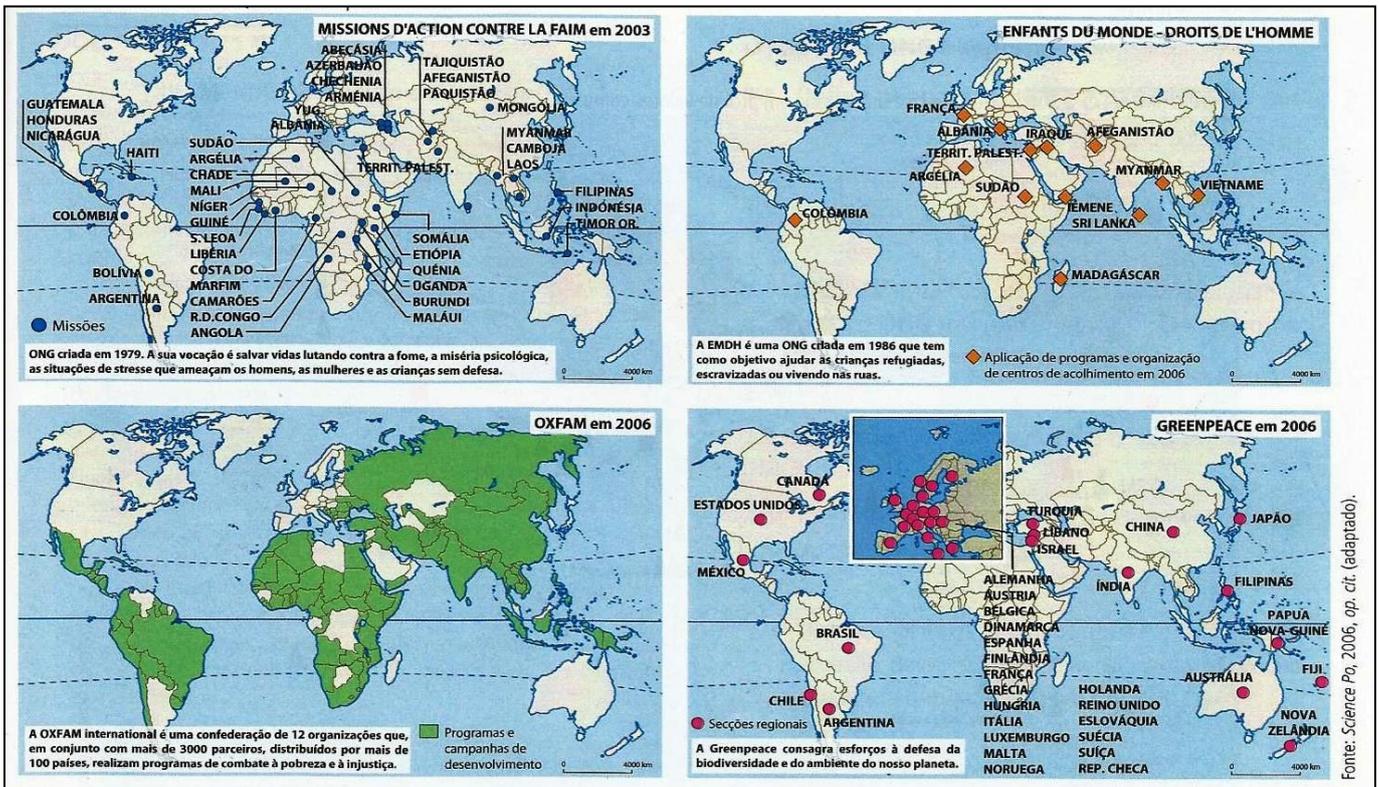
Legenda:

- Raramente (R);
- Por vezes (PV);
- Sempre (S).

Documentos do Manual adotado



Doc.1: Médicos sem fronteiras, 2005.



Doc.2: Quatro exemplos de ONG.

UM MUNDO DE DÚVIDAS COM 40 MIL ONG

Ninguém sabe ao certo quantas organizações não governamentais (ONG) se dedicam à ajuda ao desenvolvimento em África. Há estimativas que apontam para 40 mil ONG internacionais, mas o número real, o dinheiro movimentado, os seus efeitos, tudo isto é matéria de especulação.

A realidade das ONG em África é complexa. Os críticos afirmam que 60% do dinheiro enviado acaba nos bolsos de elites corruptas. Há mesmo quem diga que o verdadeiro problema de África é a ajuda humanitária (grandes burocracias, corrupção, o fim da iniciativa, mercados locais enfraquecidos).

Por ser uma discussão tão política, o mundo das ONG é difícil de avaliar. Quantas pessoas morreriam sem a ação dos Médicos Sem Fronteiras ou da Oxfam ou do PAM? E quanto valem essas vidas? E por que razão algumas crises recebem mais do que outras? Em 1999, a ONU gastou 207 dólares por cada pessoa afetada no Kosovo e apenas oito dólares por cada vítima no Congo.

O interesse dos *media* e os interesses nacionais jogam um papel na definição das prioridades, mas sem a ação de milhares de voluntários ao serviço de ONG, grandes e pequenas, a mortalidade infantil africana seria ainda maior e haveria muitos milhões adicionais de pessoas a passarem fome.

Adaptado de *Diário de Notícias* de 9 de novembro de 2007

1. O papel das ONG é importante.

- 1.1 Define** por palavras tuas o que se entende por ONG.
- 1.2 Identifica** as áreas de atuação das ONGD.
- 1.3 Elabora** uma lista de quatro ONG nacionais e quatro ONG internacionais a trabalharem no âmbito do desenvolvimento.
- 1.4 Identifica** três vantagens das ONG.
- 1.5 Identifica** três obstáculos ao desenvolvimento do trabalho das ONG.
- 1.6 Debate** com os teus colegas a diferença de atuação das ONG e do Estado numa potencial catástrofe natural como um sismo.

Doc.3: Um mundo de dúvidas com 40 mil ONG.

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro – Fiães, Santa Maria da Feira

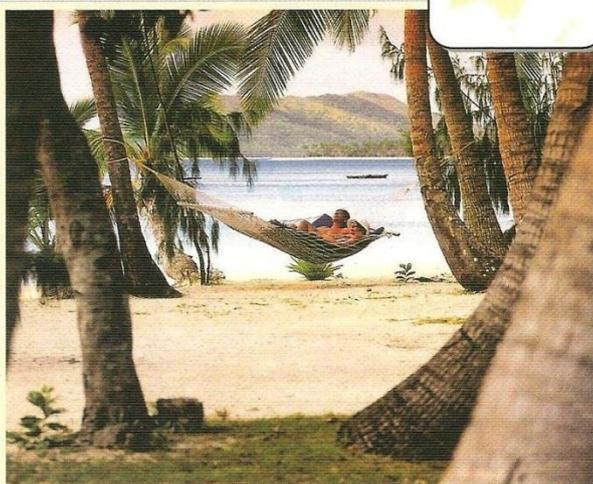
Disciplina: Geografia / Turma: 9.º Z

Ficha de trabalho: Para que a uns nada falte, outros correm o risco de desaparecer...!

Viver no paraíso

"A Turtle Island, nas Fiji, Pacífico Sul, é uma floresta de árvores exóticas... Na ilha, que pertence ao restrito grupo dos Small Luxury Hotel of the World, existem apenas 14 cabanas de madeira, cada uma para duas pessoas... as janelas, quando abertas, debruçam-se sobre as águas turquesas e finas areias brancas...
.... o preço por 6 noites (estadia mínima aceite) é de 2350 euros."

Visão, 28 de Junho de 2001



Os "sem-nada"

"Dormem em albergues e centros de acolhimento, entradas de edifícios, veículos, casas abandonadas, passeios e ruas, baldios, canaviais, pontes, viadutos, paragens de autocarro. Durante o dia arrumam carros, mendigam, passeiam pela cidade... o perfil-tipo é semelhante: predominam os homens entre 25 e 40 anos."

Visão, 7 de Março de 2002

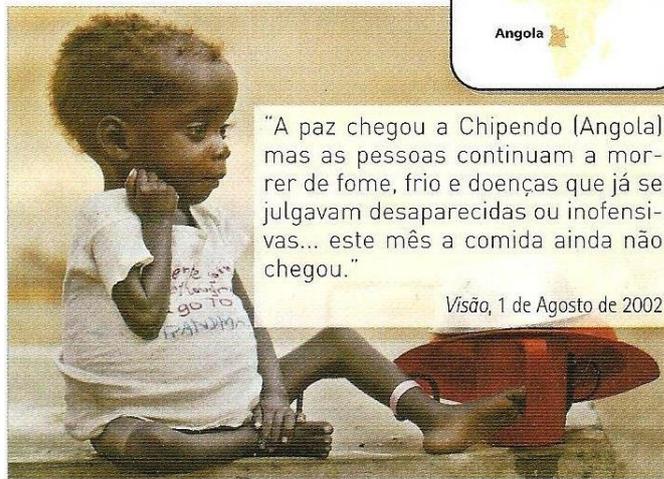
O rosto da abundância ...



"Hoje, 86,4% dos miúdos dizem que comem o que querem, quando querem e onde querem. O resultado acaba por ser desastroso."

Visão, 21 de Junho de 2001

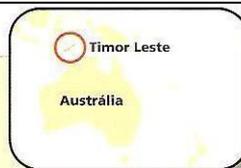
O rosto da miséria ...



"A paz chegou a Chipendo (Angola) mas as pessoas continuam a morrer de fome, frio e doenças que já se julgavam desaparecidas ou inofensivas... este mês a comida ainda não chegou."

Visão, 1 de Agosto de 2002

"...em Vivipeque, 353 crianças distribuem-se por nove salas, partilhando os bancos e carteiras porque não há apetrechos para todos. As leituras fazem-se no livro da professora, os estudantes estão apenas equipados com um caderno escolar, que tratam tão bem como um brinquedo, e uma esferográfica... Os professores timorenses não têm dicionários nem gramáticas e muito gostariam que alguém de boa vontade atendesse os seus pedidos: livros escolares em português, óculos para ler e uma máquina de escrever, que o computador ainda pertence ao futuro nesta escola."



Escolas sem livros

Escolas de 5 *****

"Piscina climatizada, salas com ar condicionado, segurança mais de 10 horas por dia, ambiente seleccionado, estadia paga a peso de ouro [...] equipa docente estável, o maior número de níveis de escolaridade, máximo de 20-25 alunos por turma, instalações desportivas, laboratórios, bibliotecas, bons resultados dos ex-alunos nos exames nacionais [...] os mais reputados colégios de Lisboa e Porto!"



Hotéis para idosos

“Destinado a pessoas com mais de 65 anos, o empreendimento, construído em 1992, fornece uma série de serviços que vai muito além dos oferecidos pelos clássicos lares de terceira idade. Além de assistência médica 24 horas por dia... o edifício possui restaurante, cabeleireiro, lavanderia, serviços de limpeza... Para viver num condomínio-lar basta uma condição: chegar a velho com muito dinheiro para gastar.”

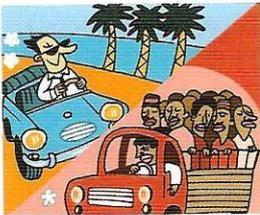
Visão, 21 de Fevereiro de 2002

Uma aldeia que não vem no mapa

“Todo o rendimento de Cubas – entre pensões agrícolas e a venda deste ou daquele fruto no mercado mais próximo – não chega sequer aos 500 euros...Solidão é a palavra-chave... todos com mais de 60 anos, são os últimos habitantes da aldeia, que já teve 100 pessoas e cuja memória histórica se perde no tempo.”

Visão, 3 de Outubro de 2002

UM CONSUMO DESIGUAL



A média mundial de automóveis por cada 1000 habitantes é de 90, mas enquanto esta média supera os 400 nos países desenvolvidos, é de apenas 10 na África Subariana e de cinco na Ásia Meridional.



Se em 2001, 883 italianos em cada 1000 tinham telemóvel e em países como a Espanha ou a Bélgica eram cerca de 740 cidadãos, apenas um em cada 1000 habitantes da Libéria tinha telemóvel, três na República Democrática do Congo, quatro no Bangladeche e seis na Índia.



Um quinto da população do planeta consome quase 60% da energia mundial. O consumo de petróleo por pessoa é em média de 500 kg nos países desenvolvidos, mas de apenas 10 kg na Ásia Meridional.



No continente americano, enquanto nos Estados Unidos mais de 800 pessoas em cada 1000 têm um televisor, este número desce para 150 no Peru e no Equador.



Enquanto na Noruega ou na Suécia existem mais de 700 linhas telefónicas por cada 1000 habitantes, existe apenas uma linha em muitos países pobres da Ásia e de África.



Na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos, em Singapura ou na Europa Setentrional, mais de metade da população possui um computador pessoal. Pelo contrário, menos de 1% da população tem acesso a este bem na maioria dos países da África Subariana e dos países mais pobres da Ásia.

1. Explica de que forma a desigual repartição da riqueza condiciona o desenvolvimento humano. Identifica possíveis soluções. Auxilia-te não só nos documentos apresentados mas também no teu Manual (pp. 40 a 45).

Grelha de classificações: Para que a uns nada falte, outros correm o risco de desaparecer ...!

	Correção Científica	Correção Linguística	Apreciação Final
Aluno 1	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +
Aluno 2	Satisfaz Bastante	Satisfaz Bastante	Satisfaz Bastante
Aluno 3	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz
Aluno 4	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz Bastante -
Aluno 5	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz
Aluno 6			
Aluno 7			
Aluno 8	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz
Aluno 9	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz
Aluno 10			
Aluno 11	Satisfaz Bastante	Satisfaz Bastante	Satisfaz Bastante
Aluno 12	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz
Aluno 13	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz Bastante -
Aluno 14	Satisfaz Bastante	Satisfaz Bastante	Satisfaz Bastante
Aluno 15	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz
Aluno 16			
Aluno 17	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz
Aluno 18	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro – Fiães, Santa Maria da Feira

Disciplina: Geografia / Turma: 9.º Z

Ficha de Trabalho: O universo das ONG

GRUPO I

1. Lê com atenção a seguinte notícia.

Prémio Internacional para a Assistência Médica Internacional (AMI)

Um grupo farmacêutico internacional acaba de premiar a AMI pela criação de um dispensário médico no Afeganistão. O prémio tem como objectivo ajudar a instituição a implementar um centro médico naquele país e a melhorar os cuidados de saúde da população. Este projecto que culminará em 2009 e envolve a implementação de uma clínica de saúde, um orfanato e um centro escolar, insere-se na missão de apoio da AMI a microprojectos mundiais (onde se inclui a parceria de três anos com a Organização Não Governamental (ONG) Afegã *Hope of Mother*).

Segundo a AMI, "a construção da clínica e do dispensário médico é justificada pela situação que o Afeganistão actualmente atravessa. Este país tem a mais elevada taxa de mortalidade infantil de todo o continente asiático (165 por 1000) e um dos mais baixos índices de esperança de vida (42 anos). Para além destes indicadores, o Afeganistão regista a mais elevada taxa de mortalidade materna no mundo (6500 por 100 000) e de imunização infantil (menos de 30%), sendo que uma vacinação eficaz poderia, segundo diversas organizações internacionais, evitar cerca de 60% das mortes das crianças."

Media Health, In *Dica da Semana*, 31 de Janeiro de 2008 (Adaptado)



POR UMA ACÇÃO HUMANITÁRIA GLOBAL

1.1. Identifica o país / continente em debate na presente notícia.

1.2. Define ONG.

1.3. Indica a ONG em estudo.

1.4. Refere as suas formas de intervenção.

GRUPO II

As organizações Não Governamentais têm crescido muito nas últimas décadas em virtude de uma maior consciência social de vários valores/ideais como a proteção da natureza ou a igualdade de acesso a bens essenciais.

1. Imagina que queres criar uma Organização Não Governamental com preocupações na área dos direitos humanos.
 - 1.1. Indica o seu nome.
 - 1.2. Identifica as áreas prioritárias de intervenção.
 - 1.3. Atribui-lhe um slogan.
 - 1.4. Desenha o símbolo para a Organização.

Grelha de classificações: O universo das ONG

	Perg. 1.1	Perg. 1.2	Perg. 1.3	Perg. 1.4	Perg.1.1	Perg.1.2	Perg.1.3	Perg.1.4	Apreciação Final
Aluno 1									
Aluno 2	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	NãoSatisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +
Aluno 3	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	NãoSatisfaz	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz
Aluno 4	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz Bastante
Aluno 5	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +
Aluno 6									
Aluno 7	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +
Aluno 8	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +
Aluno 9	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	NãoSatisfaz	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz
Aluno 10	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	NãoSatisfaz	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz
Aluno 11	Satisfaz -	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz Bastante
Aluno 12	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +
Aluno 13	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz Bastante
Aluno 14	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz Bastante
Aluno 15	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	NãoSatisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +
Aluno 16	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +
Aluno 17	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz +
Aluno18	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz +	Satisfaz	Satisfaz +	NãoSatisfaz	Satisfaz	Satisfaz +	Satisfaz

ANEXO III

Inquérito por Questionário

- Exemplar do inquérito por questionário;
- Transcrição das respostas dos alunos – inquérito aplicado na disciplina de História;
- Transcrição das respostas dos alunos – inquérito aplicado na disciplina de Geografia.

Inquérito por Questionário

No âmbito de um estudo realizado para a disciplina de Iniciação à Prática Profissional, inserido no Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, apresentamos o seguinte inquérito.

O presente inquérito por questionário tem por objetivo primaz recolher, junto de alunos do **9º ano** de escolaridade, do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, a sua opinião acerca dos Manuais Escolares das disciplinas de História e de Geografia com os quais trabalharam no presente ano letivo de 2012/2013.

Obrigado pela colaboração, a tua opinião é muito importante.

Nota: Preenche, sempre que possível, com um **X**. O teu anonimato é garantido.

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade:
- | | |
|---------|--------------------------|
| 13 – 14 | <input type="checkbox"/> |
| 15 – 16 | <input type="checkbox"/> |
| 17 – 18 | <input type="checkbox"/> |
| > 18 | <input type="checkbox"/> |

Manual da disciplina de: _____

I. O Manual no teu estudo autónomo ...

3. Avalia, de 1 a 5, a importância do Manual para o teu estudo.

1 - Sem qualquer importância

2 - Pouca importância

3 - Alguma importância

4 - Com importância

5 - Extrema importância

4. Julgas o teu Manual apelativo?

Sim

Não

Porquê?

5. Avalia, de 1 a 5, a qualidade do teu Manual

1 - Sem qualquer qualidade

2 - Pouca qualidade

3 - Alguma qualidade

4 - Com qualidade

5 - Extrema qualidade

6. Com que regularidade costumavas estudar pelo teu Manual

1 - Uma vez por semana

2 - Duas vezes por semana

3 - Dia sim, dia não

4 - Todos os dias

5 - Outra: _____

7. O texto informativo parece-te essencial para o teu estudo?

Sim

Não

8. Consideras os documentos do Manual importantes para o teu estudo?

Sim

Não

9. Consideras os exercícios presentes no Manual relevantes para o teu estudo?

Sim

Não

10. Avalia, de 1 a 5, a qualidade dos exercícios presentes no teu Manual

- 1 - Sem qualquer qualidade
- 2 - Pouca qualidade
- 3 - Alguma qualidade
- 4 - Com qualidade
- 5 - Extrema qualidade

11. Com que regularidade resolves os exercícios propostos no teu Manual, sem a indicação do professor?

- 1 - Uma vez por semana
- 2 - Duas vezes por semana
- 3 - Dia sim, dia não
- 4 - Todos os dias
- 5 - Outra: _____

12. Que outros aspetos gostarias de ver no teu Manual?

13. Quais são as tuas rubricas favoritas?

14. Quando queres saber mais sobre determinado assunto, recorres ao teu Manual para aceder à informação?

- Sim
- Não

15. Quando te preparas para a ficha de avaliação, costumavas estudar pelo teu Manual? Que outros recursos utilizas?

- Sim
- Não

Outros recursos: _____

II. O Caderno de Atividades no teu estudo autónomo ...

16. Consideras o Caderno de Atividades necessário para o teu estudo?

Sim

Não

17. Julgas o teu Caderno de Atividades apelativo?

Sim

Não

Porquê?

18. Avalia, de 1 a 5, a qualidade do teu Caderno de Atividades

1 - Sem qualquer qualidade

2 - Pouca qualidade

3 - Alguma qualidade

4 - Com qualidade

5 - Extrema qualidade

19. Com que regularidade resolves os exercícios propostos no teu Caderno de Atividades, sem a indicação do professor?

1 - Uma vez por semana

2 - Duas vezes por semana

3 - Dia sim, dia não

4 - Todos os dias

5 - Outra: _____

III. O Manual em contexto de sala de aula ...

20. Julgas essencial a utilização do Manual em contexto de sala de aula?

Sim

Não

21. Consideras que a utilização do teu Manual, em contexto de sala de aula, deveria ser mais frequente?

Sim

Não

22. Pensas que a utilização do Manual permite a realização de aulas motivantes? Porquê?

Sim

Não

Porquê?

23. Parece-te que a análise dos documentos feita em sala de aula te ajuda a compreender os conteúdos em estudo?

Sim

Não

24. Consideras que a resolução das questões do Manual, em contexto de sala de aula, permitir-te-ia consolidar mais facilmente os conteúdos abordados?

Sim

Não

25. Concordas que os recursos interactivos do Manual Virtual tornam a aula mais dinâmica e apelativa?

Sim

Não

IV. O Caderno de Atividades em contexto de sala de aula ...

26. Parece-te importante a utilização do Caderno de Atividades em contexto de sala de aula?

Sim

Não

27. Consideras que o Caderno de Atividades deveria ser utilizado, em contexto de sala de aula, com maior frequência?

Sim

Não

28. Na tua opinião, consideras que a resolução das questões do Caderno de Atividades, em contexto de sala de aula, permitir-te-ia consolidar mais facilmente os conteúdos abordados?

Sim

Não

FIM!

Agradecemos a tua colaboração.

Transcrição das respostas dos alunos – inquérito aplicado na disciplina de

História.

QUESTÕES	EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS
Questão n.º 4 – Julgas o teu Manual apelativo? <u>Porquê?</u>	A1 – “Sim, porque através dele temos mais por onde estudar visto que a informação dos livros é muito importante”; A2 – “Sim, porque tem tudo para nós estudarmos”; A3 – “Sim, porque tem imagens apelativas e explica bem”; A4 – “Sim. Está bem organizado e os textos estão ilustrados com imagens, gráficos, excertos relativos ao tema”; A5 – “Sim. Tem muitos títulos, imagens e informação”; A6 – “Sim. Tem muita importância e muitos documentos bastante apelativos”; A7 – “Sim, porque tem o necessário”; A8 – “Sim. Tem muitas imagens interessantes”; A9 – “Sim, porque não tem textos muito longos”; A10 – “Sim. Porque tem tudo o que é preciso para o teste”; A11 – “Sim, porque explica bem a matéria”; A12 – “Sim. Tem toda a matéria lá”; A13 – “Sim. Além de toda a matéria necessária estar lá, os textos vêm acompanhados por documentos, gráficos, esquemas ou imagens”; A14 – “Sim, porque tem imagens boas que dão muito bem para estudar e textos muito apelativos e também ainda gráficos muito bons”; A16 – “Sim. Explica muito bem a matéria”.
Questão n.º 6 – Com que regularidade costumavas	A1 – “Antes dos testes”; A2 – “Quando tenho teste”;

<p>estudar pelo teu Manual. <u>Outra.</u></p>	<p>A3 – “Quando preciso de estudar para os testes”;</p>
<p>Questão n.º 11 – Com que regularidade resolves os exercícios propostos no teu Manual, sem a indicação do professor? <u>Outra.</u></p>	<p>A1 – “Quando estudo”; A2 – “Quando estou a estudar para os testes”; A3 – “Quando tenho teste”; A4 – “Antes dos testes” A5 – “Raramente”</p>
<p>Questão n.º 12 – <u>Que outros aspetos gostarias de ver no teu Manual?</u></p>	<p>A1 – “Acho que assim está bem, não há nada a acrescentar”; A2 – “Mais esquemas”; A3 – “Mais imagens apelativas e resumos (sem ser em gráfico) dos assuntos a estudar”; A4 – “Nada em concreto pois acho que tem o essencial”; A5 – “Acho que tem tudo o que é preciso”; A6 – “Gosto dele assim”; A7 – “Está bom o suficiente”; A8 – “Gostaria de ver imagens mais atuais e mais chamativas”; A9 – “Acho que tem tudo”; A10 – “Mais sínteses”; A11 – “Gostaria de ver desenhos e documentos mais apelativos”.</p>
<p>Questão n.º 13 – <u>Quais são as tuas rúbricas favoritas?</u></p>	<p>A1 – “Da Grande Depressão à Segunda Guerra”; A2 – “Guerras Mundiais”; A3 – “O Japão no pós-Guerra”; A4 – “Primeira Grande Guerra”; A5 – “As transformações do mundo contemporâneo e a Segunda Guerra”; A6 – “Segunda Guerra Mundial”; A7 – “A Segunda Guerra Mundial e o pós Segunda Guerra no Japão”; A8 – “A Primeira e a Segunda Guerra e as suas consequências”; A9 – “Sociedade de consumo”.</p>
<p>Questão n.º 15 – Quando te preparas para a ficha de</p>	<p>A1 – “Apontamentos no caderno diário”; A2 – “Resumos fornecidos pelo professor no caderno</p>

avaliação, costumam estudar pelo teu Manual? <u>Que outros recursos utilizas?</u>	diário”; A3 – “Internet”; A4 – “Caderno diário e Internet”.
Questão n.º 17 – Julgas o teu Caderno de Atividades apelativo. <u>Porquê?</u>	A1 – “Sim. O caderno de atividades é uma boa ferramenta de exercícios que complementam o nosso estudo”; A2 – “Não. Quase nunca o uso”; A3 – “Sim. Tem bons exercícios de estudo”; A4 – “Não. O manual tem tudo o que necessitamos”; A5 – “Sim. Tem bons exercícios de estudo”; A6 – “Sim. Também é bem constituído”; A7 – “Não. Na sala de aula quase nunca o utilizamos”; A8 – “Não. Não acho que seja apelativo pois não é muito chamativo”.
Questão n.º 19 – Com que regularidade resolves os exercícios propostos no teu Caderno de Atividades, sem a indicação do professor? <u>Outra.</u>	A1 – “Antes do teste”; A2 – “Nunca resolvo”; A3 – “Quase não utilizo sem utilização do professor”; A4 – “Raramente”; A5 – “No dia anterior à ficha de avaliação”; A6 – “Nenhuma”.
Questão n.º 22 – Pensas que a utilização do Manual permite a realização de aulas motivantes? <u>Porquê?</u>	A1 – “Sim. Tem muitos textos para serem lidos pelos alunos, assim como imagens e esquemas para serem analisados”; A2 – “Não. Gosto mais da visualização de vídeos e powerpoints”; A3 – “Sim. Porque é mais fácil termos um guia condutor”; A4 – “Sim. Apesar de não ser o mais apelativo, uma aula que intercale o manual com outras fontes de informação é muito útil. O manual é também uma excelente forma de sublinhar e tirar apontamentos”; A5 – “Sim. O manual contém informações e pormenores que cativam”; A6 – “Não. Os filmes trazem mais ação”.

Transcrição das respostas dos alunos – inquérito aplicado na disciplina de Geografia.

QUESTÕES	EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS
Questão n.º 4 – Julgas o teu Manual apelativo? <u>Porquê?</u>	A1 – “Sim. Porque tem muitas imagens e informação variada”; A2 – “Sim. Tem tudo o que é necessário para o nosso estudo”; A3 – “Não. Tem bastante texto e é pouco atualizado”; A4 – “Sim. Devido à matéria bem explicada e às imagens”; A5 – “Não. Porque tem muito texto”; A6 – “Não. O texto não é muito apelativo pois é muito extenso”; A7 – “Sim. Porque tem textos bons e boas imagens”; A8 – “Sim. Porque tem tudo o que nós precisamos para estudar”; A9 – “Não. Os dados não são atuais”.
Questão n.º 6 – Com que regularidade costumavas estudar pelo teu Manual. <u>Outra.</u>	A1 – “Quando estudo para os testes”; A2 – “Quando me preparo para a Ficha de avaliação”; A3 – “Antes do teste”; A4 – “Algumas vezes mas mais quando tenho testes ou trabalhos de casa”.
Questão n.º 11 – Com que regularidade resolves os exercícios propostos no teu Manual, sem a indicação do professor? <u>Outra.</u>	A1 – “Quando estudo para o teste”; A2 – “Quando quero ver se realmente sei a matéria para o teste”; A3 – “Quando tenho fichas de avaliação”; A4 – “Quando quero testar o meu estudo”.
	A1 – “Mais esquemas”; A2 – “Mais esquemas onde se explique melhor a

<p>Questão n.º 12 – <u>Que outros aspetos gostarias de ver no teu Manual?</u></p>	<p>matéria”;</p> <p>A3 – “Menos texto e talvez mais apelativo”;</p> <p>A4 – “Mais sínteses e textos mais resumidos”;</p> <p>A5 – “Mais chamativo e menos texto”;</p> <p>A6 – “Mais resumos”.</p>
<p>Questão n.º 13 – <u>Quais são as tuas rúbricas favoritas?</u></p>	<p>A1 – “Biodiversidade”;</p> <p>A2 – “Problemas ambientais”;</p> <p>A3 – “Mudanças climáticas”</p> <p>A4 – “ONGs”;</p> <p>A5 – “Degradação dos Ecossistemas”;</p> <p>A6 – “Desflorestação”;</p> <p>A7 – “Ajuda pública ao desenvolvimento”;</p> <p>A8 – “Desenvolvimento sustentável”;</p> <p>A9 – “Sustentabilidade Ambiental”.</p>
<p>Questão n.º 15 – Quando te preparas para a ficha de avaliação, costumavas estudar pelo teu Manual? <u>Que outros recursos utilizas?</u></p>	<p>A1 – “Powerpoints cedidos pelo professor”;</p> <p>A2 – “Apontamentos do caderno;”</p> <p>A3 – “Caderno do aluno e powerpoints”;</p> <p>A4 – “Caderno e algumas fotocópias”.</p>
<p>Questão n.º 17 – Julgas o teu Caderno de Atividades apelativo. <u>Porquê?</u></p>	<p>A1 – “Não. Não sei, nunca o uso”;</p> <p>A2 – “Não. Praticamente não utilizo”;</p> <p>A3 – “Não. Não utilizo”;</p> <p>A4 – “Não. Uso-o pouco”;</p> <p>A5 – “Não. Na aula usamos muito pouco”.</p>
<p>Questão n.º 19 – Com que regularidade resolves os exercícios propostos no teu Caderno de Atividades, sem a indicação do professor? <u>Outra.</u></p>	<p>A1 – “Sem o professor pedir, nunca resolvo”;</p> <p>A2 – “Raramente”;</p> <p>A3 – “Na véspera do teste”;</p> <p>A4 – “Quase nunca”;</p> <p>A5 – “Não o faço”;</p> <p>A6 – “Como preparação para os testes”.</p>
<p>Questão n.º 22 – Pensas que a utilização do Manual</p>	<p>A1 – “Não. Prefiro os powerpoints”;</p> <p>A2 – “Sim. Porque tem imagens e cor”;</p> <p>A3 – “Não. Vídeos cativam mais”;</p>

permite a realização de aulas motivantes? <u>Porquê?</u>	A4 – “Sim. O manual tem a matéria mais organizada”; A5 – “Sim. Ele [o manual] tudo o que é necessário e por isso percebo melhor a matéria por lá”; A6 – “Sim. Porque lá está tudo mais organizado e por isso aprendemos mais e melhor”; A7 – Não. O manual tem muito texto”.
---	---