

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

Joana Rocha  
[joana\\_r89@hotmail.com](mailto:joana_r89@hotmail.com)

Alfredo Gomes Dias  
[adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)

### Resumo

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

21

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

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

### Summary

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

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compared to the National Curriculum which was in force between 2001 and 2011, not only due to the fact that it has not been replaced by another one offering a general curriculum vision for teaching those between 6 and 15 years old, as for abandoning the perspective of teaching and learning in a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

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

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

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

## Introdução

No quadro de organização e gestão curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), depois da revogação do Currículo Nacional,<sup>1</sup> a área disciplinar de Estudo do Meio (EM) tem apenas o programa<sup>2</sup> como documento oficial para orientar a prática docente. Apesar dos anos que já conta desde que entrou em vigor no início da década de 1990, a criação do Currículo Nacional, em 2001, ofereceu-lhe uma atualização que agora desapareceu. Na sua quarta edição de 2004, na nota prévia, os docentes eram alertados de que os programas deviam ser “interpretados à luz dos novos princípios e disposições” (Organização curricular e programas – 1.º Ciclo Ensino Básico, 2004, p. 7) definidos na documentação que trouxe à luz do dia o Currículo Nacional em 2001/2002.

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

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

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

O estudo foi desenvolvido com uma turma do terceiro ano de escolaridade, num colégio localizado no concelho de Oeiras. O grupo é constituído por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Face aos progressos económicos, culturais e científicos, o professor atual reconhece que ensina o aluno do futuro. Em grande medida, as situações futuras que estes alunos irão

experimentar, sendo desafiados a mobilizar a sua capacidade de aplicar conhecimentos práticos de resolução de problemas, serão efetivamente distintas das contemporâneas. Corresponder a esta necessidade implica ensinar os estudantes a aprender a aprender. Citando Sácristan, et al (2001), para

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

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

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

25

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

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

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

sustentar este estudo.

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

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

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

Dias (2006), recorrendo aos textos do historiador José Mattoso, considera que ensinar história é permitir que os alunos experimentem as fases processuais do trabalho de um historiador. Num primeiro momento, o aluno historicamente competente deve saber pesquisar informação para posteriormente selecionar, classificar e ordenar os factos. Segue-se a fase da representação mental que, de acordo com José Mattoso, deve ser encarada como uma interpretação do presente, através de factos do passado, por vezes, distorcidos. Para conseguir ter sucesso nas fases anteriores, o aluno necessita de utilizar diversas técnicas, entre as quais a interpretação e a classificação. Por fim, há lugar à comunicação como elaboração do discurso que, embora pessoal, se assume como mais um contributo na construção do conhecimento histórico (Dias, 2006). Esta ideia é corroborada por Lima (2009) quando afirma que

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

Realce-se que esta narrativa, enquanto produto de todo o processo,

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

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

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

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

Também André (2005) clarifica o processo de investigação científico-geográfico. Segundo a sua linha de pensamento, este implica: (i) “conquista sobre os preconceitos”; (ii) “construção através da razão”; (iii) “verificação através dos factos” (p. 29). A primeira fase corresponde à formulação da problemática, tendo em conta os conhecimentos prévios sobre o objeto de estudo. A autora sublinha que esta problematização no âmbito da Geografia exige um trabalho prévio de contextualização dos cinco domínios: “medidas, localizações e descrições”, “regularidades espaciais”, “relação entre natureza e cultura”, “os significados dos lugares” e “o território como contexto activo” (pp. 32-35), à luz de paradigmas epistemológicos como o empiricismo, o positivismo, o neo-positivismo e o behaviorismo, que têm configurado as Ciências Sociais e Humanas. Após a definição de uma questão de investigação capaz de dar sentido a uma pesquisa, surge a segunda etapa que remete para a definição de conceitos-chave e das hipóteses de estudo. No último momento, o investigador deve partir para a pesquisa e recolha de informação e posteriormente retirar conclusões científicas

(André, 2005).

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

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

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

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

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

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

A ação selecionada para a presente investigação integra duas sequências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em momentos distintos no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. A primeira decorreu durante três semanas e centrou-se no bloco programático “À descoberta de si mesmo – A minha naturalidade e nacionalidade”. A segunda sequência

acontece distanciada no tempo, por uma questão de gestão curricular, mas surge, dando de alguma forma continuidade ao conhecimento do “eu” e do “outro”, partindo da realidade familiar e local dos alunos. Esta última sequência contempla conteúdos pertencentes ao bloco programático “À descoberta dos outros e das instituições – Os membros da minha família” e “O meu passado familiar longínquo”, e foi desenvolvida durante cerca de cinco semanas.

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

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

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

A primeira sequência de aprendizagem teve início com uma sessão de compreensão da representação do planeta. Os discentes puderam ter contacto com diversas representações do planeta terra (globo e planisférios com diferentes escalas), identificando os elementos constituintes dos mapas e localizando os continentes e os oceanos. Posteriormente, propôs-se a localização de Portugal e a compreensão da sua constituição, ou seja, levou-se os alunos a efetuarem a comparação da área de Portugal Continental com a de Portugal Insular, o reconhecimento das diversas ilhas da Madeira e dos Açores, e a distinção entre o conceito de ilha e arquipélago, nomeadamente, através da observação de outros arquipélagos no planisfério. Nesta abordagem, iniciou-se a concetualização de nacionalidade.

A constatação de que a turma apenas integrava alunos de nacionalidade portuguesa, levou a que a localização fosse restringida a Portugal Continental. Assim, realizou-se uma sessão de identificação dos distritos de Portugal Continental. Além dos alunos representarem este território e legendarem os seus distritos, promoveu-se o estabelecimento de relações entre os mesmos, nomeadamente a proximidade com o mar (litoral e interior), a localização no mapa de Portugal (norte, centro e sul) e a área abrangida por cada um. De seguida, teve início a distinção de distrito, concelho e freguesia. Para tal, experienciou-se a visualização de mapas interativos e a compreensão das subdivisões dos distritos em concelhos e, por sua vez,

da divisão dos concelhos em freguesias. Atribuindo sentido a esta concetualização, optou-se por localizar divisões administrativas conhecidas dos alunos, como o distrito, o concelho e a freguesia em que se situa o espaço escolar. Desta abordagem decorreu a introdução do conceito de naturalidade.

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

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

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

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

Especificamente, no âmbito do tema O passado da família, os alunos tiveram de interpretar árvores genealógicas, assim como de construir um registo diagramático, a partir de informações sobre os graus de parentesco e estabelecimento de novas relações de parentesco. Em seguida, propôs-se a elaboração de uma linha de tempo com factos significativos para a turma. Procedeu-se também à observação e à análise de linhas de tempo. Paralelamente, estabeleceu-se a distinção dos conceitos de década, século e milénio e recordou-se outras formas de contagem do tempo.

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

Finalizou-se a unidade com a perceção da diversidade cultural, através da visualização

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

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

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

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

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

Numa ótica de análise por objetivos, é de referir que, tal como previsto, foram trabalhados dezasseis objetivos específicos ao longo da realização das sequências de aprendizagem, abrangendo três dos blocos programáticos de Estudo do Meio (os blocos 1, 2 e 4 das Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico), cujos resultados se apresentam na tabela 1. Consta-se que se obteve sucesso no cumprimento dos objetivos específicos de Estudo do Meio definidos para a abordagem dos conteúdos propostos, uma vez que os resultados se situam entre os 86% e os 96,6% e a média de consecução corresponde a cerca de 92%.

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

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

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

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

Relativamente ao segundo bloco programático – “À descoberta dos outros e das instituições” –, os objetivos que obtiveram resultados superiores à média são: *Estabelecer relações de parentesco; Conhecer unidades de tempo: a década; o século; Localizar numa linha de tempo; Conhecer vestígios do passado local; Reconhecer a importância do património histórico local; Reconhecer datas e factos significativos da história da família*. Ligeiramente abaixo do valor médio identificam-se os seguintes objetivos: *Construir árvores genealógicas (86%); Reconhecer símbolos locais/nacionais (86%) e Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral, etc. (90%)*. Salientando aqueles cujos resultados são menos conseguidos importa justificar que os alunos apreenderam os conceitos relativos às relações de parentesco, pelo que são capazes de proceder à leitura correta de árvores

genealógicas. O inverso, ou seja, quando convidados a interpretar informações que traduzem essas relações de parentesco e construir uma árvore genealógica a partir dessas mesmas relações, os alunos experimentaram algumas dificuldades, pois tais tarefas implicam um processo mental mais complexo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por último, é fundamental mencionar que a *Utilização de vocabulário histórico-geográfico* se assume como transversal a todos os domínios das ciências em questão. O sucesso alcançado faz pressupor que o grupo desenvolveu a compreensão e aplicação de termos inerentes a conceitos diversificados.

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

## Conclusão

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

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

Pelos resultados alcançados podemos inferir que, não obstante a existência de objetivos centrados no conhecimento que podem e devem ser atingidos, estes são uma parte das competências a desenvolver, existindo outras que emergem das metodologias adotadas. Tal significa que o seu desenvolvimento depende, no essencial, das intencionalidades pedagógicas que cada docente imprime no trabalho diário com os seus alunos.

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

### Referências bibliográficas

Abrantes, P. (Org.). (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

André, I. (2005). Metodologias de Investigação e Geografia Humana. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 245/11, 2.ª Série, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Dias, A. (2006). História de Portugal e Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – O “caso” Macau (Estudo de Provas Públicas não publicado). Escola Superior de Educação, Lisboa.

Félix, N. (2001). Saberes e competências essenciais no Ensino Básico – O caso da História. In Competências essenciais no Ensino Básico – visões multidisciplinares. (pp. 25-32). Porto: Asa Editores.

Lima, M. (2009). As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história. Fronteiras, 11/20, 40-57.

Organização curricular e programas – 1.º Ciclo Ensino Básico (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica / Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (1999) Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Porto: Asa.

Ribeiro, A.; Nunes, J. e Cunha, P. (s.d.). Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo do Ensino Básico). Consultado a 8 de fevereiro de 2015 em <http://tinyurl.com/p9egt5>.

Sacristán, J. (Coord.). (2011). Educar por competências. O que há de novo?. São Paulo, Artmed.

Sacristán, J. (1998). O Currículo - Uma reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed.