

RAQUEL SOFIA DA CUNHA PITAS PEREIRA

**A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS PRÉVIOS NA
APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E DA
GEOGRAFIA:**

**as dificuldades de aprendizagem do conceito de
qualidade de vida, no 9º Ano de Escolaridade, num
meio psicossocial rural**

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

RAQUEL SOFIA DA CUNHA PITAS PEREIRA

**A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS PRÉVIOS NA
APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E DA
GEOGRAFIA:**

**as dificuldades de aprendizagem do conceito de
qualidade de vida, no 9º Ano de Escolaridade, num
meio psicossocial rural**

Relatório de Iniciação à Prática apresentado para
obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História
e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário, no Curso de Mestrado em
Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais, sem o seu apoio incondicional, realizar este mestrado teria sido impossível.

Ao meu namorado, companheiro e amigo, de e para todas as horas, o meu sincero obrigado.

À minha colega e amiga de vários anos, Nádia Farromba, que me acompanhou desde o primeiro dia neste percurso.

À Professora Doutora Fernanda Veiga Gomes pelo cuidado, acompanhamento, orientação e disponibilidade.

Ao Professor Doutor José Duarte pelo interesse e paciência.

A todos os Professores pelas palavras de sabedoria e orientação.

Aos alunos, aos Professores e à Escola onde o estágio de iniciação à prática profissional se realizou e participaram direta ou indiretamente neste estudo, muito obrigada.

Resumo

O presente trabalho de investigação incide na análise e interpretação de uma experiência educativa, desenvolvida em contexto de sala de aula, que teve como referência e critérios de abordagem a teoria construtivista da aprendizagem, mais concretamente a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e partiu da análise das concepções prévias de alunos de uma turma de 9º Ano, do 3º Ciclo do Ensino Básico, sobre o conceito de qualidade de vida, numa escola inserida num dado contexto psicossocial, o meio rural. Trata-se de uma experiência educativa desenvolvida no domínio da cognição histórica e geográfica, relativamente à construção científica do conceito de qualidade de vida, inserido nas disciplinas de História e de Geografia. De modo a concretizar a experiência educativa foram utilizados três instrumentos diferentes, em três momentos distintos da aprendizagem dos alunos, para que no final fosse possível verificar e identificar as principais dificuldades de aprendizagem do conceito de qualidade de vida. A análise e interpretação dos dados recolhidos e as conclusões retiradas remetem para a necessidade de compreensão das concepções prévias dos alunos, em História e em Geografia, no que diz respeito ao conceito de qualidade de vida para que os professores possam melhorar a sua prática pedagógica e para que a aprendizagem tenha mais significado para os alunos.

Palavras-Chave: conceitos prévios, conceito de qualidade de vida, dificuldades de aprendizagem, aprendizagem significativa, História, Geografia.

Abstract

This research work focuses on the analysis and interpretation of an educational experience, developed in the context of the classroom, which had as reference and criteria the constructivist learning theory, specifically the Ausubel's theory of meaningful learning. The analysis departed from the preconceptions of students in the ninth grade of Basic Education about the concept of quality of life, the psychosocial context of school is the rural environment. This is an educational experience developed in the field of historical and geographical cognition relating to scientific construction of the concept of quality of life, inserted in the disciplines of History and Geography. To realize the educational experience three different instruments were used in three different student learning moments, so in the end it was possible to verify and identify the main difficulties about learning the concept of quality of life. The analysis and interpretation of data collected and the conclusions drawn refer to the need for understanding the preconceptions of students in History and Geography, with regard to the concept of quality of life for teachers to improve their teaching practice and to make learning more meaningful for students.

Key Words: preconceptions, quality of life concept, learning difficulties, meaningful learning, History, Geography.

Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos

CO2 – Dióxido de Carbono

FMN – Fundo Mundial para a Natureza

IDG – Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Género

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPH – Índice de Pobreza Humana

PCC – Paridade do Poder de Compra

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	4
ÍNDICE DE FIGURAS	5
Introdução	6
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
Capítulo 1. A Aprendizagem e as Teorias de Aprendizagem.....	10
1.1. Evolução das teorias da aprendizagem.....	11
1.2. As teorias construtivistas e socioconstrutivistas.....	11
1.3. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel	18
1.4. Contributo das teorias da aprendizagem para o ensino	19
1.4.1. No ensino/ aprendizagem da História.....	20
1.4.2. No ensino/ aprendizagem da Geografia.....	22
1.5. A importância dos conceitos prévios na aprendizagem.....	25
Capítulo 2. O conceito de Qualidade de Vida	30
2.1. Discussão do conceito	30
2.2. Indicadores de Qualidade de Vida.....	33
2.3. O conceito de Qualidade de Vida no programa de História do 9º ano	36
2.4. Análise do conceito de Qualidade de Vida no manual de História do 9º ano	38
2.5. O conceito de Qualidade de Vida no programa de Geografia do 9º ano	40
2.6. Análise do conceito de Qualidade de Vida no manual de Geografia do 9º ano	41
PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	44
Capítulo 3. Problemática da Investigação.....	45
3.1. Formulação do problema de investigação	46

3.2. A questão de partida	47
3.3. O objetivo geral	48
3.4. Os objetivos específicos	48
Capítulo 4. Uma investigação qualitativa/interpretativa	50
4.1. Natureza e tipo de investigação	51
4.2. Posição do investigador face ao objeto de investigação	52
Capítulo 5. Campo de análise	53
5.1. Caraterização do contexto da freguesia	54
5.2. Caraterização da Escola	56
5.3. O Plano Anual e o Projeto Eco- Escolas	57
5.4. A turma do 9º ano contexto social e familiar: principais caraterísticas	58
5.5. A amostra: principais caraterísticas	59
PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	63
Capítulo 6. Os métodos e os instrumentos de recolha de dados	64
6.1. A ficha de levantamento dos conceitos-prévios	64
6.2. A ficha de análise dos conceitos adquiridos	65
6.3. A ficha individual dos alunos	66
6.4. A organização e análise de conteúdo das entrevistas aos alunos	66
6.5. Discussão da validade dos instrumentos e fidelidade dos dados recolhidos	68
Capítulo 7. Análise descritiva e discussão das aprendizagens sobre o conceito de Qualidade de Vida	70
7.1. Análise dos conceitos prévios dos alunos sobre Qualidade de Vida	70
7.2. As aprendizagens e a opinião dos alunos sobre Qualidade de Vida	72
7.3. Análise das Entrevistas	74

7.4. Contributo das disciplinas de História e Geografia na aprendizagem do conceito de qualidade de vida	86
--	----

CONCLUSÃO.....	87
-----------------------	-----------

Conclusão	88
------------------------	-----------

Bibliografia.....	94
--------------------------	-----------

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – Conceitos prévios dos alunos sobre Qualidade de Vida	72
Quadro nº 2 – Os conceitos dos alunos sobre Qualidade de Vida depois das aprendizagens	73
Quadro nº 3 – Respostas à Questão nº 1 da Entrevista.....	75
Quadro nº 4 – Respostas à Questão nº 2 da Entrevista.....	76
Quadro nº 5 – Respostas à Questão nº 3 da Entrevista.....	77
Quadro nº 6 – Respostas à Questão nº 4 da Entrevista.....	79
Quadro nº 7 – Respostas à Questão nº 5 da Entrevista.....	80
Quadro nº 8 – Respostas à Questão nº 6 da Entrevista.....	82
Quadro nº 9 – Respostas à Questão nº 8 da Entrevista.....	83
Quadro nº 10 – Respostas à Questão nº 9 da Entrevista.....	84
Quadro nº 11 – Respostas à Questão nº 10 da Entrevista.....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Mapa nº 1 – Índice de Desenvolvimento Humano em 2012	34
Mapa nº 2 – Enquadramento Geográfico da freguesia de São Jorge.....	53

Introdução

O processo de construção e aquisição de conhecimento, em contexto escolar, é composto por diversas ideias e elementos que conduzem, condicionam e determinam todo o processo de aprendizagem, de modo que é essencial que se considere não só a individualidade de cada aluno, como também o meio onde este está inserido.

Na aprendizagem de conceitos, em concordância com a teoria de aprendizagem significativa de Paul Ausubel, o conhecimento prévio é o principal pressuposto da aprendizagem significativa, corroborada e complementada por outros autores, como J. D. Novak, e em Portugal pela Professora Isabel Barca. Ainda que focalizada apenas na disciplina de História, a cada estudo que a autora desenvolve e orienta, atribui e demonstra a extrema importância do levantamento das ideias tácitas (conhecimentos prévios ou ideias prévias) dos alunos para a realização da aprendizagem.

Posto isto refira-se que a presente investigação incide na análise e interpretação de uma experiência educativa, desenvolvida em contexto de sala de aula, que teve como referência e critérios de abordagem a teoria construtivista da aprendizagem, mais concretamente a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. O levantamento das ideias prévias dos alunos incidiu sobre *o conceito de qualidade de vida*. A conceção que cada um de nós tem sobre qualidade de vida é variável, distinta e aplicável às várias dimensões da vida pelo que ensinar este conceito aos alunos se revela um verdadeiro desafio, na medida em que se torna necessário conhecer previamente as ideias feitas dos alunos sobre o conceito. Por esta razão, partiu-se do levantamento e análise das conceções prévias de alunos de uma turma de 9º Ano, do 3º Ciclo do Ensino Básico, sobre o conceito de qualidade de vida, numa escola inserida num dado contexto psicossocial, o meio rural da ilha da Madeira.

Consequentemente, a questão de partida orientadora da presente investigação é a seguinte: “ Em que medida o conceito prévio de Qualidade de Vida dos alunos de 9º Ano de escolaridade, adquirido no quadro do seu meio social e familiar, foi modificado com as aprendizagens realizadas nas disciplinas de História e de Geografia?”

De modo a responder à questão de partida optou-se por realizar uma metodologia de investigação qualitativa/interpretativa que reunisse a recolha de dados de opinião dos alunos através de elementos utilizados dentro da aula (fichas) e fora da sala de aula (entrevistas), em diferentes momentos antes e após a aprendizagem do conceito de *Qualidade de vida*.

Trata-se de uma experiência educativa desenvolvida no domínio da cognição histórica e geográfica, relativamente à construção científica do conceito de qualidade de vida, inserido em ambas as disciplinas. Na disciplina de História, a aprendizagem deste conceito surge na subunidade didática “As transformações do Mundo Contemporâneo” e na disciplina de Geografia está presente na unidade didática Contrastes de Desenvolvimento, ainda que esteja também subentendido na segunda unidade didática, nomeadamente Ambiente e Sociedade. No entanto, pode considerar-se que na disciplina de Geografia este conceito está sempre presente, ao longo de todo o ano letivo, na medida que os conteúdos a lecionar estão divididos em apenas duas unidades.

Para conhecer os conceitos prévios dos alunos foi-lhes colocada, através de uma ficha de levantamento de concepções prévias, a seguinte questão: o que é para ti a qualidade de vida?

Com base nos dados recolhidos sobre o conceito de qualidade de vida, foi organizada a experiência de aprendizagem, a qual passaria ainda pela recolha de mais uma ficha, a de metacognição, no final da subunidade didática lecionada aos alunos na disciplina de Geografia e por último no final do ano letivo realizada uma entrevista individual a cada um dos alunos da amostra.

A questão organizada para o levantamento das concepções prévias e da metacognição foi colocada aos alunos de uma turma de 9º Ano de Escolaridade composta por 13 alunos, embora para entrevista individual só tenham sido considerados 8 alunos, 4 rapazes e 4 raparigas. Torna-se importante salientar que a recolha da ficha com a questão foi realizada no dia 13 de Novembro de 2012 e as entrevistas individuais foram realizadas entre o dia 20 e o dia 30 de Junho de 2013. Realizar a experiência com este intervalo prendeu-se com a calendarização das unidades e subunidades didáticas, bem como com a necessidade de aferir quais as dificuldades de aprendizagem relacionadas com o conceito, as quais só poderiam ser verificadas no final do ano letivo, quando todos os conteúdos já haviam sido lecionados.

Com o resultado deste trabalho pretende-se contribuir para a compreensão das concepções dos alunos sobre o conceito de *Qualidade de vida* em História e em Geografia, bem como incentivar professores ao levantamento sistemático das concepções prévias dos alunos sobre os diferentes conceitos de aprendizagem, porque só assim podem efetivamente concorrer para a realização e para o sucesso das aprendizagens desses mesmos conceitos.

Para terminar importa referir que a presente investigação encontra-se estruturada em quatro partes:

Na I Parte – Enquadramento teórico, no qual se abordou em primeiro lugar, no Capítulo 1 - A Aprendizagem e as Teorias de Aprendizagem e, no Capítulo 2, O conceito de Qualidade de Vida.

Na II Parte – Metodologia de Investigação, no Capítulo 3 foram explicitadas a Problemática da Investigação, a natureza e a tipologia da investigação, nomeadamente qualitativa/interpretativa foram desenvolvidas no Capítulo 4. No Capítulo 5 foi elaborada uma Caracterização do campo de análise, incluindo a caracterização da freguesia, da escola e dos projetos nela desenvolvidos, bem como a caracterização dos alunos e do contexto socio familiar.

Na III Parte – Análise e interpretação de resultados, apresentam-se no Capítulo 6 os métodos e os instrumentos utilizados para recolha de dados e, no Capítulo 7 especifica-se a análise descritiva/interpretativa realizada sobre os dados recolhidos. No final deste capítulo, procede-se à discussão das aprendizagens sobre o conceito de Qualidade de Vida.

Na última parte do trabalho foi dado o lugar às conclusões.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. A Aprendizagem e as Teorias de Aprendizagem

Desenvolver um trabalho sobre aprendizagem implica, naturalmente, refletir sobre a origem da palavra e o seu significado.

A palavra aprendizagem deriva do verbo aprender cuja origem vem do latim “apprehendere”.

Quanto ao seu significado refira-se que aprendizagem, no sentido lato, refere-se a um processo natural de aquisição de conhecimento inerente a qualquer ser humano, essencial à sua sobrevivência desde que este nasce. Aprender é, por isso, o resultado da interação simples ou complexa do indivíduo através das suas estruturas mentais com o meio. É na interação com o meio que é possível processar-se a informação, identificar os estímulos internos e externos e por sua vez preparar respostas adequadas à informação aprendida.

A palavra aprendizagem pode ser utilizada em diversas dimensões, pois não existe apenas um tipo de aprendizagem, mas vários, os quais derivam, inevitavelmente das diferentes conceções de aprendizagem inerentes às teorias de aprendizagem que foram surgindo ao longo dos tempos, das quais algumas irão ser revistas, de seguida, no presente trabalho. Esta palavra aprendizagem pode dizer-se indissociável de uma outra, nomeadamente: desenvolvimento. Entende-se por desenvolvimento, relativamente ao ser humano, como o “ processo de progressiva transformação autopoietica, fisiológica, psicomotora, cognitiva, axiológica, social e linguística, que conduz ao amadurecimento interno do indivíduo.” (Ferreira,1992,4) Estas duas palavras aprendizagem e desenvolvimento relacionam-se e influenciam-se reciprocamente, na medida em que o “desenvolvimento possibilita a aprendizagem e esta dinamiza-o numa dialética permanente.” (Ferreira,1992,4)

Fundamentar o ensino nas teorias de aprendizagem é condição necessária, embora não a única, para apoiar e orientar as práticas pedagógicas a executar na escola para e com os alunos. Partindo deste referencial importa refletir sobre as teorias de aprendizagem e verificar de entre um conjunto alargado aquela ou aquelas que se enquadram nas aprendizagens das disciplinas de História e de Geografia e, em particular, as que se aplicam à aprendizagem e desenvolvimento de conceitos, no caso do presente estudo do conceito de qualidade de vida.

1.1. Evolução das teorias da aprendizagem

Várias são as teorias que tentam explicar as aprendizagens, mas antes de mais é essencial que se refira que uma teoria é, segundo Moreira (1999,12) “uma tentativa humana de sistematizar uma área do conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas” pelo quê e nesse sentido o mesmo autor refere que uma teoria de aprendizagem é “ uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é a aprendizagem e porque funciona como funciona.”

Partindo desta definição uma teoria da aprendizagem explica de forma sistemática e lógica, a ocorrência do processo de aprendizagem, atribuindo resposta ao quando, como e porquê este acontece.

Os primeiros teóricos da aprendizagem, do início do século passado, defenderam teorias comportamentais e cognitivas. Pavlov, Watson e Thorndike são alguns exemplos de teóricos que defendiam teorias behavioristas, assim como Hebb, Tolman, Gestalt e Lewin defendiam teorias cognitivas.

Para o presente trabalho importa referir os principais teóricos e as teorias construtivistas do fim do século passado, as quais têm servido como quadro de referência para muitos autores contemporâneos e para muitos professores que têm integrado a sua abordagem no desenvolvimento da sua prática docente.

1.2. As teorias construtivistas e socioconstrutivistas

Sem ordem de importância ou preferencial começaremos pela Teoria Socioconstrutivista de Vigotsky, depois faremos uma abordagem à teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget e à Teoria Construtivista de Bruner. Quanto à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, os aspetos que a caracterizam serão apresentados em separado.

Apesar de contemporâneo de teóricos comportamentalistas como Pavlov e Watson, Vigotsky desenvolveu a sua teoria na corrente construtivista designada por construtivismo social ou socioconstrutivismo. Foi o primeiro autor a perspetivar a construção do conhecimento como “um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança.” (Silva,1994 e Pires,2002 cit. em Fontes e Freixo,2004)

De acordo com a Teoria Socioconstrutivista de Vigotsky a abordagem sociocultural em relação à mente pode resumir-se em três aspetos gerais, nomeadamente: a confiança que o teórico depositava na análise genética ou evolutiva; o pressuposto de que as funções mentais superiores do Homem têm origem na sua atividade social e a ideia de que os instrumentos ou sinais utilizados como mediadores dos processos humanos, psicológicos e sociais, são a chave para a sua compreensão. (Fontes e Freixo,2004)

Este autor defendia que o meio social tem elevada importância na aprendizagem e que a aprendizagem deve ser distinguida do desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem “é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento.” (Fontes e Freixo,2004) Deste modo, o desenvolvimento precede a aprendizagem, contudo ambos convertem-se em um só dando lugar a uma aprendizagem, que em vez de individual, é social e facilitadora da aprendizagem dos outros, ou seja, um indivíduo inserido num grupo social aprende o que o seu grupo produz. O conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado ocorrendo a aprendizagem no relacionamento do aluno com o professor e com os outros alunos.

O aluno em sala de aula quando interage com o professor e com os colegas está a aprender através de um conjunto de processos, que uma vez interiorizados dão lugar às suas conquistas individuais e evolutivas.

Para o teórico, o desenvolvimento é o resultado de um processo histórico, social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental. E uma vez que este processo eminentemente social ocorre em sala de aula, Vigotsky vai atribuir à Escola um novo e importante papel na construção do conhecimento, ou seja, o resultado da interação do aluno com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e o desenvolvimento é alcançado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), teoricamente na zona ou espaço que se origina pela interação entre o professor e o aluno, em função do conhecimento sobre a tarefa a ser realizada e dos saberes e recursos utilizados pelo professor. Espera-se que uma vez aprendida a tarefa na ZDP, no futuro o aluno não necessite de assistência do professor ou

outra pessoa mais capaz para o fazer. Neste sentido a ZDP está relacionada com o que o aluno pode e deve fazer para alcançar e ultrapassar o limite das suas capacidades, avançando na aprendizagem e por sua vez no seu desenvolvimento real, de acordo com a sua personalidade e todas as suas vertentes e tendo em conta os seus interesses.

Para o autor o processo de aprendizagem deve ser realizado através de problemas que os alunos realizem e que por sua vez os auxiliem na formulação de conceitos, numa perspectiva de aprendizagem por descoberta, pois ao realizarem um conjunto de tarefas para solucionarem o problema, os alunos estão a estimular as suas capacidades e o seu raciocínio e não a decorar ou debitar conceitos que lhes foram verbalizados pelo professor.

Em segundo lugar iremos abordar a Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Importa antes de mais salientar que segundo Jean Piaget “a epistemologia genética tem por objetivo investigar a formação dos conhecimentos como tais, isto é, as relações cognitivas entre o sujeito e os objetos.” (prefácio de Jean Piaget, no Dicionário Terminológico de Jean Piaget) Este autor, crítico das teorias behaviorista e empirista, não estava de acordo com ambas, em relação à primeira no que diz respeito ao papel do sujeito no processo de aquisição dos conhecimentos e em relação à segunda, no que diz respeito ao próprio mecanismo de aquisição. Por estes pontos discordantes, o autor defende que o sujeito tem um papel ativo e não passivo no desenvolvimento, pelo que vai designar este mecanismo, de assimilação. A assimilação vai ser feita apenas de alguns elementos selecionados em função dos instrumentos intelectuais de cada indivíduo e também possibilitará integrar o novo conhecimento já adquirido. No conjunto, a seleção e a integração constituem “a atividade intelectual de cada um de nós, segundo a teoria psicogenética de Piaget.” (Henriques, 1996, 20). No que diz respeito aos alunos e ao professor, refira-se que este último fornece conhecimentos, mas cada aluno irá selecioná-los e reestruturá-los, de acordo com a sua estrutura cognitiva o conhecimento adquirido, sendo este processo individual e único, exclusivamente preconizado pelo aluno. Associado ao mecanismo de assimilação, está o mecanismo de acomodação, complementar ao primeiro, mas nem sempre cumprido, ou seja, de acordo com a teoria piagetiana a acomodação dos instrumentos intelectuais é um mecanismo essencial, pois cada indivíduo deve ser capaz de se acomodar às exigências de uma determinada situação, deve por isso mesmo ser capaz de mudar.

Quando se explora a teoria piagetiana é impossível não referir que esta é conhecida como a teoria dos estádios do desenvolvimento cognitivo. Alguns professores entendem esta

teoria como algo limitativo, enquanto transmissores do conhecimento. Fazem-no porque preferem a teoria behaviorista, na medida em que esta atribui o papel preponderante de tudo aquilo que vem de fora, bem como da máxima importância do professor em sala de aula. Cada criança é uma criança, que em função da sua idade apresenta condutas diferentes, mas que no mesmo intervalo de idades podemos verificar as mesmas condutas ou semelhantes. É essa a riqueza pois condutas-tipo refletem o funcionamento da inteligência humana e é ela o ponto de partida para que se a procure compreender.

De acordo com Piaget, cada estágio é caracterizado por estruturas mentais diferentes e construídas pela própria criança em interação com o mundo que a rodeia. De forma breve iremos enumerar e descrever cada um deles. O primeiro estágio é o da inteligência sensório-motor. Este estágio ocorre nos primeiros anos de idade da criança, do nascimento aos dois anos, antes de esta desenvolver a linguagem. Neste estágio a inteligência do bebé manifesta-se através da ação sensorial e motora. É neste estágio que o processo de coordenação é executado, o qual segundo Piaget se designa por assimilação recíproca dos esquemas sensório-motores.

O segundo estágio do pré-operatório ou simbólico começa no fim do primeiro estágio e termina aos sete anos de idade da criança. Este segundo estágio tem a durabilidade de cinco anos e caracteriza-se por ser neste que a criança “ se torna capaz de evocar, por meio de significados abstratos, objetos ou situações ausentes.” (Henriques,1996,49) A criança já não está limitada ao seu meio sensorial imediato como acontece no primeiro estágio. Esta capacidade de evocação é vulgarmente designada de função simbólica ou semiótica. O modo de aprendizagem neste estágio é denominado de intuitivo, na medida em que a criança não está preocupada com a precisão, mas sim com a variedade, pelo que tenta imitar muitos sons e experimentar palavras diferentes, sem se preocupar com as consequências da linguagem.

O terceiro estágio designado de operações concretas, dos sete aos onze anos, caracteriza-se pelo aparecimento da lógica, ou seja, neste estágio a criança passa a compreender o mundo que a rodeia de forma lógica e a compreender os aspetos específicos ou concretos de um determinado problema a que é exposta. Refira-se que “a escolaridade parece ajustar-se bastante bem e de muitas formas ao estágio cognitivo dos alunos,” (Sprinthall, N. e Sprinthall, R.,1993,109), na verdade a cada ano de escolaridade a escola dá ênfase às competências e atividades concretas que proporcionam o estímulo do desenvolvimento cognitivo da criança. Por isso é importante partir do pensamento concreto da criança para

educá-la e não para manipulá-la, adequando a educação também em relação à utilidade. Se o pensamento da criança é concreto devemos ter consciência de que esta terá dificuldades em compreender abstrações cognitivas, algo que irá compreender no último estágio, o das operações formais, dos onze aos dezasseis anos de idade, no qual se verifica na criança notáveis diferenças na compreensão cognitiva, ou seja, nas características do pensamento. Refira-se que uma das características do pensamento operatório é a formulação e a testagem de hipóteses. Agora, na fase de adolescente, este toma consciência da diferença entre possibilidade e probabilidade e tem nesta fase uma maior capacidade para analisar, de forma lógica, determinada informação antes de chegar a uma conclusão. Outra das características prende-se com o pensamento alargado ou metacognição, o adolescente tem agora a “capacidade para pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros,” (Sprinthall, N. e Sprinthall, R.,1993,112) ou seja, o adolescente tem agora a capacidade de se autorefletir, bem como refletir sobre a sua aprendizagem e a estratégia que mais se adequa a si próprio, havendo a possibilidade de se autocorrigir e se reverter. A reversibilidade é uma das características essenciais do pensamento operatório. Uma operação, de acordo com Piaget, é uma ação reversível (Henriques,1996,62). As condições necessárias para que haja uma operação são a possibilidade de ser visualizada mentalmente e a segunda é “a sua pertença a um grupo de ações interiorizadas com as quais ela pode construir-se segundo certas leis.” (Henriques,1996,63) A outra característica do pensamento formal é o pensamento perspectivista, que fortemente relacionado com a metacognição traduz-se na consciência de que pessoas diferentes têm pensamentos diferentes sobre uma mesma situação ou problema, ou seja, neste estágio é desenvolvido uma forma de relativismo. Se inicialmente a criança tem tendência pensar que todos pensam e compreendem da mesma maneira, agora o adolescente reconhece que diferentes pessoas têm pontos de vista diferentes dos seus. É neste estágio que a capacidade de pensar de forma abstrata se desenvolve, pelo que os alunos são agora capazes de construir estratégias lógicas, racionais e abstratas, pelo que esse tipo de pensamento deve ser estimulado através de material simbólico. “E quanto mais ativo for o processo simbólico, tanto maior o estímulo ao desenvolvimento cognitivo.” (Sprinthall, N. e Sprinthall, R.,1993,113) Para sintetizar refira-se que Piaget através dos estudos que levou a cabo no âmbito da psicologia genética, consolidou a teoria operatória da inteligência, em que o conhecimento é uma construção e pela qual o “indivíduo se adapta ao meio, de um modo ativo, utilizando mecanismos de assimilação e acomodação, em busca do equilíbrio da

personalidade.” (Ferreira,1992,5) Segundo a teoria de Piaget, o desenvolvimento do indivíduo processa-se em quatro estádios: o sensório-motor, o pré-operatório, operações concretas e operações formais. É de salientar que Piaget e a sua teoria tiveram um importante papel, ao nível pedagógico, na medida em que a partir de então a criança passou a ser considerada como “possuidora de uma estrutura mental própria, diferentes da do adulto, pelo que a ação pedagógica deve basear-se na atividade de cada educando e respeitar a sua evolução genética.” (Ferreira,1992,5)

A terceira teoria a ser explorada neste trabalho é a Teoria Construtivista de Bruner, a qual se fundamenta na defesa da existência de fases no desenvolvimento cognitivo. Esta é a condição prévia necessária a uma teoria do desenvolvimento cognitivo, ou seja, não é possível desenvolver uma teoria de aprendizagem, sem antes conhecer as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo, por isso mesmo, este teórico defende a existência de seis pressupostos que sustentam a sua teoria. No primeiro pressuposto Bruner salienta que o desenvolvimento caracteriza-se pela “independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo” (Escola,1992,42), ou seja, inicialmente verifica-se uma estreita relação entre o comportamento de um indivíduo e o estímulo, a qual à medida que o desenvolvimento cognitivo tem lugar, esta relação vai-se tornando cada vez menos estreita.

O segundo pressuposto da teoria de Bruner revela que o desenvolvimento intelectual baseia-se em “observar eventos, num sistema de armazenamento que corresponde ao meio ambiente,” (Escola,1992,42), não só numa perspectiva de receber e guardar a informação de forma passiva, mas também de a organizar e por sua vez extrapolar. No terceiro pressuposto, entende-se por desenvolvimento intelectual a “capacidade crescente de afirmar, a si e aos outros por palavras os símbolos, o que alguém fez ou fará,” (Escola,1992,42) neste pressuposto, parte-se do princípio que há uma tomada de consciência e é ela que possibilita a transição de um comportamento meramente ordenado para um comportamento denominado lógico. No quarto pressuposto o autor defende que “o desenvolvimento intelectual baseia-se na interação sistemática e contingente entre professor e aluno, na qual o professor amplamente equipado, com técnicas anteriormente inventadas, ensina a criança.” (Bruner,1999 cit. em Escola,1992,43) Neste pressuposto fica definido que tanto o Professor como o aluno, bem como a interação que estes estabelecem entre si são parte ativa no processo de ensino e de desenvolvimento. No quinto pressuposto, o autor sublinha que um dos aspetos fundamentais de qualquer teoria de ensino é o papel da linguagem, referindo que

“ o ensino é altamente facilitado por meio da linguagem que acaba sendo não apenas um meio de comunicação mas o instrumento que o estudante pede usar para ordenar o meio ambiente.

A natureza da linguagem e as suas funções devem fazer parte de qualquer teoria do desenvolvimento cognitivo.” (Bruner,1999 cit. em Escola,1992,43) Para o teórico a linguagem assume duas grandes funções: a de comunicação e a de ordenação do meio ambiente.

No último pressuposto da teoria de Bruner, o autor defende que “o desenvolvimento intelectual é caracterizado pela crescente capacidade para lidar com alternativas, simultaneamente atender a várias sequências ao mesmo tempo e, distribuir tempo e atenção de maneira apropriada, a todas essas demandas múltiplas.” (Bruner,1999 cit. em Escola,1992,44) Mediante o desenvolvimento cognitivo, o indivíduo torna-se capaz de avançar no grau de complexidade, considerando múltiplas hipóteses, bem como a vários fatores do meio ambiente. Passando para a representação simbólica, a qual é atingida na terceira fase do desenvolvimento cognitivo.

Refira-se que Bruner estabelece três estádios de desenvolvimento, o primeiro, o qual é estabelecido entre o nascimento e os três anos de idade, caracteriza-se pela representação da realidade ser feita através da ação, é estádio das respostas motoras. O segundo estádio ou estádio icónico decorre entre os três e os nove ou dez anos de idade e caracteriza-se pela recorrência à representação visual do Mundo, ou seja, recorre-se a “imagens esquematizadoras”. O terceiro estádio, já referido, o estádio da representação simbólica, é o mais elaborado dos três e é neste que se recorre à linguagem. Contudo refira-se que Bruner salienta o fato de haver uma atividade simbólica primitiva e inata, a qual se vai especializando por intermédio da aculturação. Pelo referido importa salientar que é possível verificar algumas semelhanças entre os estádios definidos por Bruner e os estádios definidos por Piaget, os quais se revelam coincidentes nos conteúdos. Para completar os principais aspetos da teoria de aprendizagem de Bruner, importa referir que este indica quatro principais características duma boa teoria de ensino: a predisposição da criança para aprender e para tal o professor deve ser capaz de a despertar; a estruturação individual de cada aluno e a sua habilidade para dominar determinado conteúdo e, que o autor salienta estar intimamente ligada aos seguintes três aspetos: a forma de representação (marcada pelas fases de desenvolvimento cognitivo), a economia (quantidade de informação a ser conservada na mente e a ser processada para permitir a compreensão) e a potência (capacidade do aluno para relacionar assuntos

aparentemente distintos; a sequenciação, fulcral para o professor apresentar as matérias, pelo que na sequência transparece a lógica subjacente nos conteúdos a ensinar e por último, as punições e recompensas, relacionada com as outras três características, esta prende-se com a forma e a distribuição do reforço, o qual acompanha todo o processo de aprendizagem, associada ao espaço e ao tempo em que o aluno toma conhecimento dos seus resultados e por sua vez conduz o aluno à autocorreção, a torná-lo autónomo progressivamente face ao professor. Estas mesmas quatro características são, segundo Alfredo Reis (1992,39), as condições básicas para uma boa aprendizagem.

Em poucas palavras, Bruner estuda o desenvolvimento psicológico e humano e fá-lo, de acordo com três estádios, nomeadamente: o da representação ativa, o da representação icónica e o da representação simbólica. Para este autor a aprendizagem é um processo ativo do qual o aluno faz parte e é este quem constrói o seu conhecimento através de situações problema que são colocadas pelo professor, as quais de antemão deverão ser devidamente organizadas e relacionadas com os conhecimentos já adquiridos pelo aluno. Este autor também salienta o fato da mesma matéria dever ser ensinada a diferentes níveis, avançando na complexidade, consoante o nível de desenvolvimento humano. Para Bruner “ a natureza do conhecimento codificado e organizado é um dos fatores que contribui ou pode contribuir, para o aperfeiçoamento do intelecto humano” (Reis,1992,39) e para tal, o método de aprendizagem a ser aplicado deve ser o da descoberta pessoal, que o professor guia através de perguntas orientadoras, em que o professor que ensina também aprende, pois Bruner proclama “ensinar é um meio admirável para se aprender.” (Bruner cit. em Reis,1992,41)

1.3. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel

As teorias socioconstrutivistas dão particular ênfase à aprendizagem significativa. Contudo, é com a Teoria da Inclusão de Ausubel que se chama a atenção para a importância da inclusão das ‘concepções prévias’ ou dos ‘conceitos prévios’ no processo de ensino e de aprendizagem. Importa citar uma frase do autor no seu livro Psicologia Educacional de 1962, “ Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, dizia isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.”Este é o principal

fundamento da sua teoria, a qual se debruça sobre a aprendizagem significativa, em que aprender é compreender o significado de conceitos.

De acordo com o autor a aprendizagem pode assumir quatro diferentes tipologias, nomeadamente: a aprendizagem por receção significativa ou compreendida, em que o aluno só consegue aprender se o professor for capaz de organizar e expor a matéria de forma lógica, para que este possa relacioná-la com seus conhecimentos pré-existentes; a aprendizagem por receção mecânica ou memorizada, em que o aluno se limita a memorizar a matéria dada; a aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida, em que o aluno resolve um problema por si mesmo, novo conhecimento que adquire e que irá relacionar com o já existente e a aprendizagem pela descoberta mecânica e ou memorizada, em que o aluno chega à conclusão de um problema por si mesmo, memorizando mecanicamente, mas não conseguindo inseri-lo na sua estrutura cognitiva.

Em contexto de sala de aula, Ausubel recorria ao método expositivo, contudo fazia questão de que nesse mesmo contexto fossem reunidas um conjunto de características, nomeadamente uma boa interação entre professor e aluno, a utilização frequente, pelo professor, de exemplos adequados ao tema em estudo, que o método utilizado se fundamentasse na educação, ou seja, partir de conceitos gerais para os conceitos específicos e que a informação disponibilizada fosse organizada e sequencial, segundo o mesmo, devendo recorrer a um organizador prévio, ao qual se seguirão os conteúdos com ele relacionados. (Ferreira,1992,6). Este organizador prévio servirá como uma estratégia preliminar para facilitar a aprendizagem, bem como estabelecer uma ponte entre a matéria já dada e a matéria a ser dada, no sentido de levar os alunos a recordar e por sua vez utilizar informação que já possuíam. Cabe ao professor organizar previamente os conteúdos, em termos de semelhanças e diferenças dos novos conceitos, bem como ajudar os alunos a relacionar com outros conceitos já examinados e a inseri-los no organizador prévio.

1.4. Contributo das teorias da aprendizagem para o ensino

Como ficou revisto, as teorias de aprendizagem, atualmente disponíveis, são variadas e primam pelas diferenças, tendo surgido para explicar e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Refira-se que todas elas são suscetíveis de ser criticadas e não utilizadas em exclusivo. Podem ser agrupadas, como ficou revisto, em três abordagens, nomeadamente a

comportamentalista, cognitivista e humanista. Todas as abordagens têm aspetos importantes a serem considerados, nomeadamente a fundamentação e a orientação da prática pedagógica e didática, bem como a ação dos docentes nas instituições educacionais.

As teorias de aprendizagem têm um papel de relevo no que diz respeito à formação de professores uma vez que os seus pressupostos exercem influência direta ou indireta, tanto na forma de agir que envolve todo o processo de ensino-aprendizagem como também na forma como se discute a educação. Contudo refira-se que estas servem como orientações para a prática pedagógica, as quais podem ser manipuladas mediante o aluno, o professor e o meio, bem como é possível extrair de cada uma delas o que se entender útil para a prática educativa, sempre com o intuito de formar seres humanos que conheçam, que façam, que sejam e que vivam em plenitude, “ativos e coletivos, responsáveis e autônomos, capazes de elaborar e modificar os seus conhecimentos e transformar a realidades, na qual, estão inseridos.” (Santos,s.d.,109).

Após esta breve referência às diferentes teorias de aprendizagem importa agora ver quais delas se projetam na organização do ensino e das aprendizagens nas disciplinas de História e da Geografia.

1.4.1. No ensino/ aprendizagem da História

Segundo Rusen (2006,9), a didática da História está relacionada primeiramente com a pedagogia do saber-fazer, ela é ensinada e aprendida pelo fazer. Esta metodologia é denominada por metodologia de instrução em História. Este autor considera ainda uma outra didática, nomeadamente a didática da educação em História, a qual “ estabelece os objetivos e as formas de educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional,” bem como nos indica quais os meios práticos pelos quais os objetivos serão alcançados.

Neste contexto cabe ao professor, como agente que participa na construção do conhecimento histórico dos seus alunos, estabelecer os referenciais fundamentais, para que os alunos construam o seu pensamento histórico, de forma progressiva e gradualmente contextualizada e de acordo com as suas vivências e experiências.

Perante esta necessidade foram determinados os pontos de ancoragem da gestão curricular, Tratamento de Informação/Utilização de Fontes, Compreensão Histórica,

considerando a temporalidade, a espacialidade e a contextualização e, a Comunicação em História, de modo a que o conjunto de professores de História traçasse um caminho comum de construção das aprendizagens específicas da História na escolaridade básica.

É importante salientar que existe uma variedade de perspetivas em relação ao ensino da História, as quais colocam vários dilemas, como salienta a Professora Isabel Barca (2007,6), nomeadamente: Que modelo de História ensinar? Que escalas de História abordar? e Que temas e visões selecionar dentro de cada escola?. É perante estes dilemas, que as opções devem ser tomadas, pois não há consenso em como ensinar História, nem uma receita que todos os professores possam seguir, de modo a obterem os mesmos resultados, ou seja, alunos historicamente competentes. Segundo a mesma autora pretende-se que estes alunos tenham uma compreensão contextualizada do passado, baseada nas evidências disponíveis, bem como desenvolvam uma “orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (Barca,2004,134) E que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma gradual.

Considerando estes objetivos os planos de aula a serem praticados, devem cumprir com as características de uma aula oficina. Pelo seu valor na prática do ensino da História é, consideravelmente constatado nos inúmeros estudos da Professora Isabel Barca, a qual está concentrada nas competências a desenvolver e não nos conteúdos. Defende a autora, que é através de operacionalização dos saberes em questões problema que se podem organizar as consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação das tarefas, que se pretende contínua.

Ao concretizar este tipo de aula o professor procura que o seu aluno corresponda ao perfil definido pelo Ministério de Educação. No caso dos alunos do 3º Ciclo está definido que cada aluno deve demonstrar que, nomeadamente:

- Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;
- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

Frise-se que é também fundamental para este processo que os alunos compreendam o valor da História, pelo que para nos aproximarmos dos nossos alunos é fundamental que estes entendam o porquê de cada uma das aprendizagens históricas. É essencial fazê-los perceber, tal como frisa Rusen (2006,13) que a “consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro (...) a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento e a função que ele exerce na cultura humana (...) através da análise da consciências histórica e das funções que ela cumpre, isto é orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da História pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento histórico e o seu crescimento na vida prática.” Ao transmitirmos estas conceções históricas aos nossos alunos através da didática, ou seja, através da forma como ensinamos, estaremos a cumprir com o objetivo de os aproximar da disciplina, bem como lhe estaremos a mostrar que estudar História, é algo mais essencial e mais diligente do que simplesmente decorar reis e datas. Segundo José Mattoso (2006,5) é “ algo útil e necessário no mundo de hoje e neste país em que vivemos.”

1.4.2. No ensino/ aprendizagem da Geografia

No caso da disciplina da Geografia a aplicação das teorias de aprendizagem incorre da mesma forma, ou seja, não é possível afirmar que existe uma e só uma forma de organizar as aprendizagens em Geografia segundo as teorias de aprendizagem. O fato é que é possível escolher uma dentro do conjunto existente, bem como, apropriar-se de pequenas partes consideradas úteis de várias teorias. Se para o professor X a teoria da aprendizagem a utilizar é a comportamental, para o professor Y pode eventualmente ser a teoria de aprendizagem humanista e também pode acontecer ao professor H considerar pertinente orientar-se pela teoria comportamental e cognitivista simultaneamente, basta que para isso justifique a sua opção.

Contudo e segundo o Professor Herculano Cachinho (2000,83) a conceptualização das aprendizagens em Geografia “alicerça-se na relação do saber-fazer específico da Geografia e, esta é fruto dos diferentes paradigmas e escolas de pensamento, com as teorias de aprendizagem e as finalidades da educação geográfica”.

Considerando os programas e os problemas de ensino e de aprendizagem da Geografia, o modo de abordar os conteúdos com base geográfica, implica que sejam distinguidos os núcleos conceptuais, os conceitos chave e que sejam definidas as questões orientadoras das aprendizagens a realizar, os quais podem ser transversais aos vários projetos curriculares ou específicos de cada unidade temática.

Ainda segundo o Professor Cachinho (2000,84) a conceptualização das aprendizagens prende-se com a planificação das aprendizagens ou orientação das experiências educativas a proporcionar aos alunos, de modo a que estes se tornem cidadãos geograficamente competentes como pretende o Ministério da Educação. Contudo, refira-se a importância de planear estas aprendizagens, de modo que os procedimentos ligados à compreensão da informação trabalhada seja variável consoante a idade dos alunos. Por esta razão, a organização das aprendizagens em Geografia deve ser feita de acordo com a maturidade cognitiva dos alunos, o que nos faz pressupor neste contexto a fundamentação teórica de base cognitiva. Nesta linha de fundamentação teórica cognitivista, a organização das aprendizagens em Geografia, deve primeiramente estar associada a procedimentos mais simples, para que posteriormente seja possível a manipulação de procedimentos mais complexos. À medida que os alunos vão avançando nas diferentes fases do processo de aprendizagem, passam de uma “aprendizagem subjetiva a uma comunicação intersubjetiva” como refere Souto Gonzalez (1998 cit. em Claudino, 1998, 163) ou seja, uma vez dominados os saberes geográficos de base, os alunos adquirem a capacidade de os transpor, manipular e utilizar de forma correta no seu dia-a-dia.

Ao refletir sobre as diferentes teorias de aprendizagem tornou-se perceptível as várias possibilidades de organizar as aprendizagens em Geografia. No entanto, entende-se que a teoria construtivista é aquela que de certa forma melhor serve o objetivo da educação geográfica.

Em primeiro lugar, o professor de Geografia deve promover a aprendizagem do aluno a partir da formulação de conceitos ou fenómenos geográficos de complexidade crescente. Em segundo lugar, o professor deve partir das ideias prévias dos alunos em relação à realidade de vida e ao seu conhecimento do Mundo, tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo. Em terceiro lugar, o professor deve considerar que cada aluno é único, que cada um tem um ritmo de aprendizagem próprio, o que deve ser respeitado sempre que possível. Em quarto e último lugar, o aspeto a ponderar prende-se com a compreensão do meio em que o aluno está

inserido, pois o seu desenvolvimento intelectual não é alheio ao seu desenvolvimento emocional e social. O aluno não é, portanto, uma “tábua rasa” quando ingressa na escola, ele já adquiriu pré-conceitos e ideias-feitas sobre os fenómenos geográficos que são fruto das suas próprias experiências. Em cada escola, estas ideias pré-concebidas sobre a realidade geográfica serão trabalhadas pelo professor através da organização coerente de atividades operatórias, de modo que as aprendizagens sejam significativas e se tornem completamente compreendidas pelos seus alunos.

No que diz respeito à transformação progressiva de cada aluno é fundamental que os professores de Geografia, com base nas orientações definidas nas teorias de aprendizagem, encontrem um conjunto de orientações pedagógicas e didáticas que lhes permita, de certa forma, definir o percurso de aprendizagem dos seus alunos, mas que também vão de encontro às necessidades desses alunos. Claro está que estas não deverão ser consideradas um receituário, mas existe sempre a necessidade de adaptar o ensino e aprendizagem às características individuais.

As orientações pedagógicas e didáticas a seguir devem estar fundamentadas na urgência da formação mental e no desenvolvimento do raciocínio geográfico, para que aprendizagem da Geografia não fique reduzida à prática da memorização.

No que diz respeito à organização do processo de ensino e de aprendizagem este não deve centrar-se no professor, como foi durante muito tempo no passado. Era o próprio professor que expunha e interpretava a matéria, em que o principal meio de ensino era a palavra, ou seja, a exposição oral, bem como era utilizada a repetição de exercícios pois considerava-se que desta forma o aluno reteria melhor a informação e que lhe seria mais fácil, posteriormente, reproduzi-la, tanto através de perguntas feitas pelo professor como através de testes ou exames. O aluno era tido como apenas um recetor de informação e a sua principal tarefa era decorá-la.

Importa, no presente, que o professor de Geografia seja capaz de orientar a aprendizagem do aluno a partir das suas necessidades, perscrutando os seus interesses, conhecimentos e experiências, numa perspetiva construtivista. O aluno aprende melhor fazendo por si próprio e, quando é confrontado com situações-problema, o que lhe permite mobilizar todos os tipos de atividade, seja intelectual, criativa, de expressão oral, escrita, plástica ou outras. O professor deve valorizar todos os métodos e técnicas que estimulem o processo de aprendizagem. (Libâneo, 1994) O aluno está no centro da atividade escolar e não a

matéria ou o professor. Ao professor cabe-lhe o papel de incentivar, orientar, organizar as situações de aprendizagem, adequadas às capacidades individuais dos alunos.

Em síntese: Ficou revisto que o processo de ensino-aprendizagem deve estar, antes de mais centrado no aluno e para o aluno. Refira-se que o principal objetivo do professor é acompanhar a criança e os jovens no seu pleno desenvolvimento e, como tal, em prol da sua concretização deve orientar-se pelas suas características pessoais e sociais, concentrando-se no outro (aluno) e não em si mesmo. Ficou, igualmente, constatado que tanto os professores de História como os professores de Geografia, para cumprirem este objetivo podem escolher métodos e técnicas variados e uma série de instrumentos, que permitam diferenciar as aprendizagens. Tornar as aprendizagens mais significativas, em História e Geografia, implica tomar por base os conceitos prévios dos alunos seguindo de entre as opções científicas e as opções pedagógico-didáticas, aquelas que sejam as mais capazes de satisfazer as necessidades dos seus alunos.

1.5. A importância dos conceitos prévios na aprendizagem

Um conceito, de acordo com Silveira (2006,9) “é uma noção, uma ideia, uma imagem do mundo objetivo. O conceito é abstrato e geral, refletindo os aspetos essenciais, universais do objeto.” A sua aprendizagem permite não só um acréscimo no conhecimento, como também é necessária para a interação verbal entre indivíduos. No caso da aprendizagem dos alunos refira-se que para que este consiga formular um conceito é necessário que faça um conjunto de operações de análise, de síntese, de abstração e de generalização. De acordo com a autora anteriormente referida “ as palavras contêm conceitos e estes não se referem a um objeto único, mas sim a uma categoria, a uma generalização e uma generalização implica uma abstração.” (Silveira,2006,9) Só através da generalização será possível construir ideias abstratas e este é um processo possível apenas num nível cognitivo avançado, quando um indivíduo é capaz de estabelecer relações de generalidade entre os vários conceitos aprendidos.

Vigotsky cuja teoria de aprendizagem já explorámos, de forma breve, defende que existem diferentes níveis de conceitos, nomeadamente os conceitos que adquirimos no dia-a-dia, os quais apelidou de espontâneos e conceitos que aprendemos formalmente na escola, que chamou de científicos. Este autor vem acentuar a importância destes conceitos através da

seguinte conclusão: “ a aquisição de uns favorece o desenvolvimento dos outros.” (Silveira,2006,9)

Como ficou revisto anteriormente verifica-se que, no universo da educação, a aprendizagem dos conceitos prévios tem correspondência com os princípios e os critérios presentes na teoria de aprendizagem construtivista. Desde a década de 1960, David Ausubel defendeu e desenvolveu estudos no âmbito da *aprendizagem significativa* dando ênfase aos conceitos prévios e à sua fulcral importância na aprendizagem. Este conceito assume particular interesse para os professores, na medida que Ausubel se centra na aprendizagem em contexto educativo. Este autor defende que o conhecimento prévio adquirido é usado para a interpretação de nova informação e por sua vez para a construção de novos significados, em que a mente humana funciona como um “sistema de processamento e armazenamento de informação, comparável à estrutura de uma disciplina académica.” (Reis,1995,115) Esta construção pessoal não se faz do zero, os alunos não são uma tábua rasa, mas sim o resultado duma vivência quotidiana, influenciada por diversas fontes, contextos, experiências e percepções do Mundo que os rodeia e que por sua vez são adquiridas de forma espontânea, ainda que situadas e condicionadas, social e culturalmente. Por esta razão, a educação escolar ao promover o desenvolvimento cognitivo, através do desenvolvimento da atividade mental do aluno deve, também, torná-lo responsável pela sua aprendizagem que é única e irrepetível, num dado contexto ou grupo social.

Ausubel diz-nos que “os novos conceitos só podem ser aprendidos e retidos significativamente se puderem ser relacionados com os conceitos ou proposições pré-existentes.” (Reis,1995,115) Refira-se que *conceitos prévios* são extremamente resistentes a mudanças, pois o que sabemos e como o sabemos condiciona e, por sua vez, afeta a nossa capacidade de aprendizagem. Cabe ao professor desencadear nos alunos uma reflexão ativa sobre os novos conceitos e sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas com o anteriormente aprendido. Frise-se que para Ausubel “a aprendizagem consiste no desenvolvimento de estruturas conceptuais significativas.” (Reis,1995,115) Não obstante, neste processo de aprendizagem, é importante considerar-se que este implica também um processo de *assimilação/reflexão/interiorização* de novos conceitos e, por sua vez, ambos os processos traduzem-se em novas estruturas cognitivas e atitudes que podem, mais tarde, ser utilizadas pelo aluno na resolução de situações ou problemas. No seguimento da teoria de Ausubel estas estruturas cognitivas individuais são construções hipotéticas, que representam o

conhecimento sobre determinado tema e de acordo com a forma de organização, as quais condicionam toda a aprendizagem. Este diz-nos que o aluno só integra significativamente o novo conceito na sua estrutura cognitiva, se o conceito tiver relação com os conceitos pré-existentes. Para sintetizar Pedro Reis (1995,115) refere, de acordo com Ausubel, que só existe aprendizagem significativa quando: “a) os novos conhecimentos se relacionam, de forma não arbitrária, com a estrutura pré-existente, não entrando em conflito com ela; e b) o aluno reconhece estas novas ligações entre conceitos e proposições.” De facto, isto traduz-se na diferença entre o processo de aprendizagem por memorização, a qual simplesmente adiciona arbitrariamente os novos conhecimentos, sem procurar integrá-los na estrutura cognitiva existente, esta é esquecida mais facilmente, e o processo de aprendizagem significativa.

Refira-se que Richard Jantz, em relação à aprendizagem memorística salienta que “que a memorização de uma definição, não significa a compreensão do conceito.” (Jantz cit. em Silveira,2006,11) Contrariamente, a aprendizagem significativa promove a compreensão dos principais conceitos de um determinado tema, bem como as suas relações, através da integração dos novos conhecimentos na estrutura cognitiva já existente, o que permite que cresça a capacidade do aluno em estabelecer novas relações e novos significados.

Ao considerar a teoria de Ausubel, o professor deve tomar conhecimento dos conceitos prévios dos seus alunos em relação às *ideias chave* e *conceitos-chave* de cada unidade didática, identificando-os e categorizando-os, de modo a que no passo seguinte consiga clarificá-los, para que os alunos consigam no final integrá-los significativamente nas suas estruturas cognitivas. Os alunos são, deste modo, entendidos como agentes ativos no seu processo de aprendizagem, que a partir dos seus conhecimentos prévios constroem e reconstróem os seus significados, de acordo com a teoria de Ausubel, através da aprendizagem significativa.

De acordo com teoria da aprendizagem significativa está também a Professora Isabel Barca, ainda que direccionada apenas para a o ensino da História, esta autora salienta a fulcral importância dos conhecimentos tácitos mais ou menos elaborados dos alunos sobre um determinado conteúdo. Seguindo a linha do pensamento construtivista as ideias tácitas dos alunos assumem elevada importância, na medida em que os alunos partem delas para aprender o novo conteúdo que lhes é proposto. Nesta perspetiva, o aluno “constrói e incorpora na sua estrutura mental os significados relacionados com o novo conteúdo.” (Silva, Moreira e Rodrigues, 2003,76). Este processo ocorre no contexto individual de cada aluno, ou seja, será

de acordo com aquilo que ele já sabe que fará a sua primeira leitura do novo conteúdo, atribuindo-lhe um primeiro significado e sentido, bem como a partir daqui irá dar início ao processo de aprendizagem do conteúdo. Isabel Barca salienta que, neste processo, o professor não é um mero transmissor de conhecimento através de palavras e frise-se aqui que os conceitos dos alunos são diferentes dos do professor, pelo que o professor deve partir do princípio que os alunos percebem o seu ambiente de modo diferente pelo que a este lhe cabe o papel de orientador da construção conceptual dos alunos. (Silva, Moreira e Rodrigues, 2003, 76) Na sua opinião, cabe ao professor a “tarefa de criar, na aula, situações motivadoras assentes nas atividades dos alunos, respeitando a metodologia própria do trabalho histórico e criando questões problematizadoras que desafiem o sujeito em aprendizagem a ir mais longe na sua reconstrução do passado.” (Barca cit. Silva, Moreira, Rodrigues, 2003, 75)

Os *mapas de conceitos ou mapas conceptuais* constituem um instrumento, uma estratégia e uma técnica de ensino e de aprendizagem excelente, cuja utilização constitui uma aplicação prática da teoria de aprendizagem significativa de Ausubel. Contudo, foi outro autor que concebeu estes mapas de conceitos, nomeadamente Joseph Novak, na década de 70, do século passado, com o principal objetivo de verificar as alterações ocorridas nas estruturas cognitivas dos alunos a longo prazo. Os estudos que têm sido realizados, neste âmbito, pretendem comprovar as vantagens deste instrumento pedagógico para os professores porque facilitam a exposição dos conteúdos e a avaliação e, para os alunos porque facilitando a aprendizagem permitem um maior sucesso. No seu conjunto, os mapas conceptuais passam obrigatoriamente pela construção, utilização e discussão de um conceito, através das suas ligações e interligações a outros conceitos aprendidos ou a aprender. De acordo com as autoras Maria Odete Sanção, Maria da Luz Castro e Mariana P. Pereira, (cit. em SILVEIRA, 2006, 13) as principais características de um mapa de conceitos são as seguintes:

- Identificar os conceitos por um substantivo;
- Evidenciar uma estrutura hierárquica, desenvolvida num ou mais níveis;
- Situar os conceitos mais específicos em níveis inferiores aos mais gerais;
- Identificar relações entre os conceitos;
- Ilustrar as relações entre conceitos com setas ou trações;
- Traduzir as relações entre os conceitos por um número mínimo de palavras;

- Estabelecer, sempre que possível, ligações laterais entre os conceitos com os mesmos graus de generalidade.

Capítulo 2. O conceito de Qualidade de Vida

Para o presente estudo a experiência educativa realizada, em contexto de sala de aula, partiu da identificação dos conceitos prévios dos alunos sobre *o conceito de qualidade de vida*, presente em conteúdos programáticos das disciplinas de História e Geografia, no 9º Ano de escolaridade. A escolha deste conceito justifica-se pelo ganho de importância de que hoje se reveste quer a nível social e cultural, pela vulgarização da sua utilização no nosso vocabulário, quer pela sua complexidade, subjetividade e multidimensionalidade.

Com efeito, a aprendizagem do conceito de qualidade de vida exige, pela sua definição, um elevado nível de abstração. Uma abstração requer, por parte do indivíduo, a capacidade de compreender processos que explicam uma mudança que não é visível ou palpável. Não é algo concreto, que no caso os alunos possam ver, estabelecer relações e fazer inferências. Refira-se que utilizar como método de ensino o tipo expositivo pode ser vantajoso para o professor mas, para o aluno apenas pode revelar-se útil se este for capaz do raciocínio abstrato. A exposição verbal, isoladamente, pode não permitir ao aluno relacionar a nova matéria com os conhecimentos anteriormente adquiridos, pelo que e de acordo com Ausubel, não há aprendizagem significativa. Fundamentado nestas duas razões é importante, de acordo com a nossa opinião, desenvolver um trabalho que verifique e categorize as concepções prévias dos alunos em relação ao conceito de qualidade de vida, para que no final sejam aferidas quais as principais dificuldades de aprendizagem do mesmo, e para que o professor possa encontrar a melhor forma de ensinar este conceito em sala de aula.

2.1. Discussão do conceito

Qualidade de vida é um conceito, que ao longo das últimas décadas, tem ganho elevada importância a nível social e cultural. A vulgarização da sua utilização no nosso vocabulário desenvolveu-se fora do âmbito académico, provocada pela crescente visibilidade quer dos efeitos nefastos causados pelo elevado desenvolvimento industrial e pela preocupação face aos desequilíbrios ambientais, económicos e sociais, pela deterioração das condições de vida e pela existência das assimetrias de crescimento entre a população mundial

quer, ainda, pelos referenciais sociais e culturais que constituem atualmente os “padrões da qualidade de vida.”

Fundamentalmente, esta expressão de qualidade de vida surge na década de 60 como uma forte crítica ao modelo de desenvolvimento ocidental, utilizado no pós-guerra, e que hoje exige um maior equilíbrio entre as condições ambientais, sociais, económicas e humanas, de modo a permitir um desenvolvimento sustentado entre países.

Para clarificar este conceito, e pesquisando alguma bibliografia especializada, verificam-se algumas imprecisões teóricas, bem como algumas abordagens e conceitualizações, por vezes contraditórias. O conceito de qualidade de vida é um conceito abrangente, complexo, subjetivo e multidimensional, o qual pode ser utilizado nas mais diversas áreas de estudo, pelo que a sua conceitualização não é consensual.

A forma como este conceito é abordado varia, portanto, de acordo com o objetivo e com a área ou disciplina em que o estudo sobre a qualidade de vida está a ser realizado, ou seja, dependendo da área de estudo, a qualidade de vida pode ser sinónimo de saúde, de felicidade e satisfação pessoal, de condições de vida, de estilos de vida, entre outros. Medir, por isso, a qualidade de vida pode ser feito através de indicadores como a riqueza até indicadores como a satisfação com certos aspetos da vida. Contudo, importa salientar que a maioria das definições encontradas enfatiza a satisfação geral com a vida.

Refira-se por exemplo a definição dada pela World Organisation Health Quality Of Life (WOHQOL,1994) “a perceção do indivíduo da sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.” Esta definição pressupõe que a multidimensionalidade do conceito se verifica através de seis domínios, nomeadamente: o domínio físico, o domínio psicológico, o nível de independência, as relações sociais, o meio ambiente e por último, aspetos espirituais, religião e crenças pessoais. Podemos por isso mesmo afirmar que a qualidade de vida pode ser verificada através de indicadores objetivos do bem-estar como a esperança média de vida e indicadores subjetivos como a felicidade.

Refletir sobre qualidade de vida implica, naturalmente, refletir sobre bem-estar e satisfação das necessidades básicas mínimas de sobrevivência da população, seja em países ricos ou países pobres, desenvolvidos ou em desenvolvimento, a prioridade que não é negociável é o bem-estar da população. Para que haja qualidade e para que essa tenha efetivamente algum significado na vida das populações ou dos indivíduos, é intrinsecamente

necessário que haja o mínimo de quantidade de aspetos condicionadores do bem-estar. No entanto, essa quantidade implica, por sua vez, qualidade que deve ser sustentada, isto é, a quantidade em excesso tornar-se-á insustentável e poderá conduzir à deterioração da qualidade de vida, como frisava a Presidente da Comissão Independente População e Qualidade de Vida, Maria de Lurdes Pintasilgo (1996,74). Embora saliente o fato ser difícil conceituar e medir a qualidade de vida, a autora frisa que “ há muitos elementos da qualidade de vida. Baseiam-se na fruição garantida e tranquila da saúde e da educação, da alimentação adequada e da habitação, de um ambiente estável e saudável, da equidade, da igualdade entre os sexos, da participação na responsabilidade da vida de todos os dias, da dignidade e da segurança. Cada um destes elementos é importante em si, mas a falta de realização nem que seja de um só pode minar o sentido subjetivo da qualidade de vida.” (Pintasilgo,1996,75) Esta subjetividade do conceito advém daquilo a que culturalmente está definido como qualidade de vida, muito embora em uma determinada sociedade, possamos verificar várias definições nos vários indivíduos que a compõem. Deste modo o conceito de qualidade de vida pode ser caracterizado por reunir uma elevada carga subjetiva, bem como uma diversidade subtraída da multiplicidade cultural de cada um, dependendo portanto dos códigos éticos e morais do nosso sistema de crenças e valores, o qual frise-se está sempre em constante mudança.

Atualmente está-se perante os padrões de vida materiais mais elevados de sempre, contudo, torna-se urgente descobrir que há outras formas de identificar e caracterizar: qualidade de vida. Como frisam os autores Richard Wilkinson e Kate Picckett (2010, 31) o primeiro passo a ser dado é combater as desigualdades, no sentido de promover a qualidade do ambiente social e por sua vez, a verdadeira qualidade de vida. Estes autores vêm afirmar que existe um paralelismo entre a sustentabilidade social e a sustentabilidade ambiental, ou seja, se o ambiente não consegue absorver mais emissões de dióxido de carbono, também nós chegámos à conclusão de que o crescimento económico dos países desenvolvidos não é significado de melhorias na saúde, na felicidade ou em outros indicadores objetivos ou subjetivos da qualidade de vida. Para além disso, sabemos já que existem outras formas de melhorar a qualidade de vida, sem que para isso seja necessário um elevado crescimento económico.

2.2. Indicadores de Qualidade de Vida

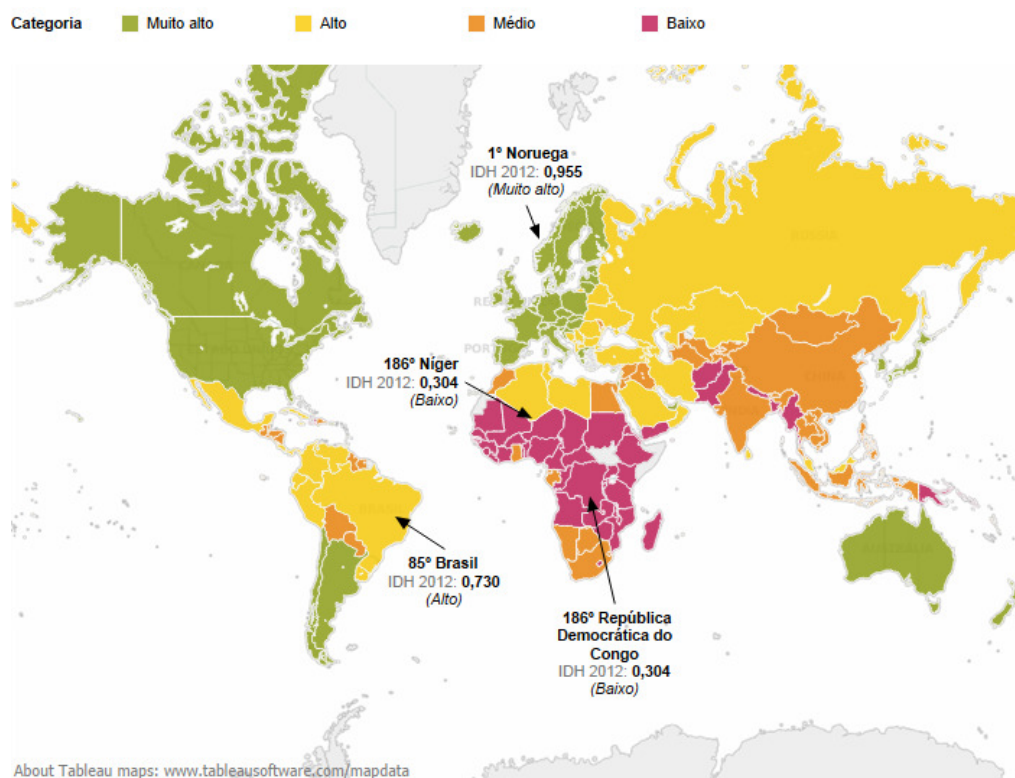
Em relação a medir a qualidade de vida, o Fundo Mundial para a Natureza fornece-nos uma resposta mais abrangente. O FMN usa o *Índice de Desenvolvimento Humano* (IDH) das Nações Unidas acrescido da pegada ecológica. Quanto à pegada ecológica, como medida de saúde e da biodiversidade do planeta Terra “ mede a água e a terra biologicamente produtivas necessárias para fornecer os recursos renováveis que as pessoas utilizam e inclui o espaço necessário às infraestruturas e à absorção pela vegetação das emissões de dióxido de carbono (CO₂) ” (Relatório Planeta Vivo, 2010, 7) A análise deste indicador, segundo o FMN, pretende demonstrar a possibilidade de se aliar sustentabilidade ambiental e de recursos indispensáveis à vida das populações a uma elevada qualidade de vida, ou seja, melhorar a nossa qualidade de vida é possível se considerarmos níveis mais baixos de consumo dos recursos energéticos o que, por sua vez, permite reduzir as emissões de dióxido de carbono.

Importa referir que de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH “é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano”, entende-se por desenvolvimento humano o “processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser” (PNUD), nomeadamente: rendimento, educação e saúde, utilizando como indicadores simples, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, a escolaridade, a esperança média de vida, os quais exprimem respetivamente, o padrão de vida, o acesso ao conhecimento e uma vida longa e saudável respetivamente. Este indicador composto foi criado com o intuito de contrapor um outro indicador muito utilizado, de forma simples, o PIB *per capita*, o qual apenas considera a dimensão económica do desenvolvimento e que por si só não se traduz em progressos no desenvolvimento humano.

Este índice foi calculado pela primeira vez em 1990 e tem sido calculado anualmente desde então. É importante frisar que e de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o IDH “não abrange todos os aspetos de desenvolvimento e não é uma representação da felicidade das pessoas, nem indica o melhor lugar no mundo para se viver.” Existem outros aspetos do desenvolvimento que não são contemplados no IDH, tais como a democracia, a equidade e sustentabilidade, mas é preciso realçar que a sua utilização possibilita a compreensão, amplia e fomenta o debate sobre o mesmo.

Para que melhor se perceba a distribuição dos valores deste índice pelos diferentes países em que este é medido torna-se pertinente fazer uma breve leitura do mapa do Desenvolvimento Humano em 2012, que em grande parte traduz as principais conclusões do Relatório Anual do Desenvolvimento Humano de 2013.

Mapa nº 1 - Índice de Desenvolvimento Humano em 2012



Fonte: O Globo em <http://oglobo.globo.com/infograficos/idh-2012/>

De forma sucinta refira-se a “transformação de um elevado número dos países em desenvolvimento em grandes economias dinâmicas com crescente influência política,” o que por sua vez influência de forma significativa o desenvolvimento humano,” bem como “durante a última década, todos os países aceleraram o seu progresso nos domínios da educação, da saúde e do rendimento,” são disso exemplo países como o Brasil, a China e a Índia. Contudo apesar de se verificar uma tendência de convergência dos valores do IDH a nível mundial, embora ainda com desigualdades dentro entre os vários países, há ainda e de acordo com o Relatório de 2013 um longo percurso a ser percorrido no bom sentido, que passa por quatro diferentes domínios, nomeadamente:

- “melhorar a equidade, incluindo a dimensão do género;”

- “proporcionar uma maior representação e participação dos cidadãos, incluindo a dos jovens;”
- “enfrentar as pressões ambientais”;
- “gerir as alterações demográficas.”

Em relação ao IDH é importante mencionar que a sua utilização é alvo de críticas, em primeiro lugar refira-se que os indicadores não refletem, nem conseguem traduzir completamente a realidade. O desenvolvimento humano é algo vasto, impossível de transmitir através de indicador. Facto é que ao nível quantitativo é relativamente simples encontrar respostas, mas ao nível qualitativo essa facilidade diminui drasticamente, na medida em que é difícil por exemplo medir os direitos humanos ou a felicidade.

Outra das limitações ou críticas ao IDH prende-se com o levantamento dos dados estatísticos das variáveis utilizadas. A recolha e o tratamento dessa informação pode ser por vezes difícil em países em desenvolvimento e/ou manipulada de acordo com os objetivos dos países.

Refira-se que a utilização do PIB *per capita* também apresenta limitações, na medida em que este reflete uma média e não nos permite conhecer como a riqueza é distribuída pela população, o que dilui as desigualdades económicas e por sua vez as sociais. A utilização desta variável também não possibilita a contabilização do peso da economia informal, do trabalho doméstico, o trabalho infantil, nem mesmo da produção para autoconsumo ou até as operações que escapam ao controlo das autoridades, como o contrabando, ou tráfico ilícito de bens, de serviços e de capitais.

A comparação do IDH entre países, foi no passado feita, tendo por base o dólar americano, contudo desta forma não era considerada a diferença de preços entre países, pelo que e para responder a esta limitação, a comparação passou a ser feita com um corretor de dólares PCC (Paridade do Poder de Compra), o qual permite perceber o que é possível comprar em cada país com um dólar e estabelecer as necessárias comparações através do poder de compra expresso pelo PIB.

Outra das limitações tem a ver com o número limitado de indicadores que constituem o IDH, que por sua vez não conseguem exprimir a complexidade do desenvolvimento humano. A utilização da taxa de alfabetização de adultos como representativa do nível educacional de um país, porque eventualmente poderá omitir o esforço que um determinado

país pode estar a fazer junto das suas crianças e jovens, o qual só se será visível na taxa de alfabetização de adultos a longo prazo.

Tendo em conta que o IDH representa um média nacional pode omitir as desigualdades entre as classes sociais, os géneros e as etnias.

Apesar de se encontrarem algumas limitações à utilização do IDH como principal medida do desenvolvimento humano, o fato é que este tem vindo ao longo das duas últimas décadas apresentado valores esclarecedores e aliado a outros indicadores como por exemplo o Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Género (IDG) e o IPH (Índice de Pobreza Humana), os quais surgiram para mitigar as principais limitações do IDH, tem potencializado a cada país construir um caminho e nortear os decisores rumo ao desenvolvimento humano sustentado.

Ao terminar esta exploração do conceito de qualidade de vida verifica-se que ensiná-lo é um verdadeiro desafio para o professor, pois a sua definição não é consensual. Para o aluno pela sua multidimensionalidade este pode ainda não estar completamente construído, nas demais dimensões concretas e abstratas que este comporta. Portanto na sua preparação para o ensinar o professor deve ser consciencioso e disponibilizar aos alunos, um leque variado de considerações científicas para que estes, de forma construtiva e crítica possam encontrar uma definição.

2.3. O conceito de Qualidade de Vida no programa de História do 9º ano

Em Portugal, a lógica para a organização dos saberes a ensinar está fundamentada pelo Decreto-Lei nº 6, de 18 de Janeiro de 2001. Este Decreto-Lei vem estabelecer os princípios orientadores, os quais se aplicam às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, à gestão curricular dos programas das disciplinas, assim como fornece as orientações necessárias ao processo de organização e desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Para apoiar a renovação conceptual e metodológica patente no Decreto- Lei atrás mencionado, foi igualmente construído pelo Ministério da Educação o documento intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, publicado em Setembro de 2001, que vem definir as competências gerais ou transversais e específicas de cada área disciplinar, bem como indica quais os tipos de experiências que devem ser proporcionadas aos

alunos, durante a escolaridade obrigatória. Em 2013, foram definidas as *Metas Curriculares* para as diferentes disciplinas do currículo mas, só terão carácter obrigatório a partir do ano letivo de 2014/2015.

No que diz respeito à disciplina de História, embora as orientações curriculares estejam definidas nos documentos anteriormente referenciados, o programa em vigor para o 3º ciclo do ensino básico é de 1991. Ao consultarmos o programa para o 9º Ano de escolaridade, verificamos que o plano de organização e sequência de ensino aprendizagem apresenta um conjunto de propostas de trabalho, que muito embora sem função normativa, explanam as várias componentes curriculares funcionando como um ótimo auxiliar para o professor no desempenho do seu trabalho, principalmente no que diz respeito à planificação das aulas. Refira-se que de acordo com o Programa do 3º ciclo do Ensino Básico, os conteúdos foram selecionados e organizados numa perspectiva diacrónica da História geral, embora não exaustiva, nem contínua, com destaque para a história europeia e em especial a História portuguesa.

Em relação aos temas e subtemas estes deverão proporcionar aos alunos a compreensão do processo em que se delinearam os fundamentos do mundo contemporâneo, nos vários domínios social, cultural e artístico, económico e político, de acordo com os condicionalismos e dificuldades (de várias ordens) e as consequências resultantes das modificações e transformações verificadas nos valores e nas práticas sociais, através do tempo. Esta visão global da História fornece ao aluno os referenciais necessários para relacionar as condições atuais do país, da crise económica vivida, com as mudanças ocorridas nas sociedades estudadas. O conhecimento da organização plural e complexa das sociedades e o reconhecimento que estas estão em permanente transformação, permitem ao aluno compreender os efeitos e reflexos das mudanças na qualidade de vida da população. Esta consciência do *tempo social* é fundamental para desenvolver o espírito crítico e o próprio juízo moral dos alunos. A concretização dos objetivos gerais dos programas do 3º ciclo, nos três domínios dos conhecimentos, das atitudes e dos valores, possibilitam o exercício de uma cidadania consciente e interventiva e o desenvolvimento de aptidões e capacidades de intervenção social.

No programa nacional de História para o 9º Ano *o conceito de qualidade de vida* consta como conceito/noção básica a aprender no tema 11 - Do segundo após-guerra aos anos oitenta, no subtema 11.2 - As transformações do Mundo Contemporâneo.

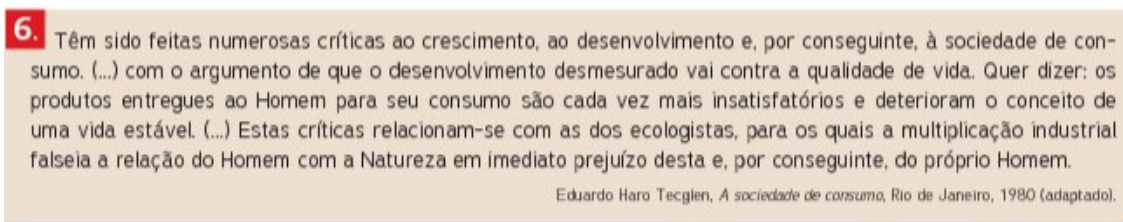
Este conceito revela-se, portanto, essencial na aprendizagem daqueles conteúdos e permite o cruzamento interdisciplinar com outras ciências sociais, neste caso a disciplina de Geografia. Espera-se que o tratamento do tema 11 seja por isso mesmo articulado e sempre que possível com a disciplina de Geografia cujas orientações programáticas incidem sobre os grandes problemas do mundo de hoje. Cabe à disciplina de História proporcionar aos alunos os elementos que lhes permitam compreender a génese e a dinâmica evolutiva das realidades políticas, económicas e sociais do mundo contemporâneo. É importante salientar que através do ensino da subunidade didática 11.2, os alunos devem analisar as condições que determinaram, no período que decorre até ao final dos anos 80, o acelerado desenvolvimento económico e tecnológico, mas também o agravamento das assimetrias entre países industrializados, num mundo com diferentes conceções de organização da sociedade. O conceito de qualidade de vida está assim sempre presente na análise das transformações sociais ocorridas depois da 2ª GM até aos dias de hoje.

2.4. Análise do conceito de Qualidade de Vida no manual de História do 9º ano

Nas páginas do manual adotado podemos identificar, no início da subunidade didática, um primeiro exercício pedido aos alunos: “diz o que entendes por sociedade de consumo, sociedade de abundância e qualidade de vida.” Através deste exercício inicial e de forma breve o professor pode recolher as principais conceções dos alunos em relação ao conceito de qualidade de vida. Posto isto e no decorrer da consulta do manual verifica-se que o conceito de qualidade de vida está presente no texto de autor, em que os alunos podem ler quando, onde e em que contexto surge a melhoria da qualidade de vida das pessoas, cite-se “ após a II Guerra Mundial, o elevado crescimento económico no Ocidente deu origem a uma sociedade de abundância e permitiu um aumento do poder de compra e uma melhoria da qualidade de vida,” (p.153) bem como as principais justificações dessa melhoria cite-se “ para este crescimento económico contribuiu, também, o desenvolvimento por parte do Estado, de uma política de proteção aos cidadãos, através de sistema de segurança social que garantia assistência médica, abono de família, subsídios de desemprego e de invalidez, reforma, instituição da escolaridade mínima obrigatória e gratuita.” (p.153) Saliente-se que neste mesmo texto e não esquecendo que subunidade aborda as principais transformações do

Mundo Contemporâneo, dentre as quais se destaca a o aparecimento da sociedade de consumo, os alunos podem nele constatar que embora se registem várias melhorias, simultaneamente se verificam alguns agravamentos, cite-se “ além de originar gastos desnecessários, o endividamento das famílias e, por vezes, a pobreza, este tipo de sociedade gera também graves problemas ambientais, devido ao rápido esgotamentos dos recursos naturais e ao aumento da poluição.” Deste modo e com a orientação do professor os alunos podem depreender aquilo que está associado à melhoria ou não da qualidade de vida das pessoas, refletindo sobre a importância que cada um destes aspetos pode ter para cada um deles e para a sua qualidade de vida.

Para aprofundar e alargar a reflexão sobre este conceito consta também no manual (p.154) uma fonte na qual se pode ler:



E um desafio, no qual os alunos podem dar a sua opinião sobre uma determinada questão: “ Sociedade de consumo significará bem-estar e qualidade de vida igual para todos?”

Para terminar no manual é pedida a realização do exercício inicial, “ diz agora o que entendes por”, na qual os alunos após a aprendizagem poderão então definir os conceitos aprendidos em sala de aula. Importa referir que em nenhuma parte do manual foi encontrada uma definição do conceito de qualidade de vida, que como iremos ver em seguida foi verificado no manual de Geografia.

Através desta breve análise verifica-se que o manual é uma mais-valia na aprendizagem do aluno, pois através deste, em conjunto com o professor e outros métodos e técnicas de aprendizagem, é possível induzir os alunos a aprender de forma significativa, em que cada aluno adquire e constrói o seu conhecimento, que no caso da presente experiência educativa passa pelo conceito de qualidade de vida.

2.5. O conceito de Qualidade de Vida no programa de Geografia do 9º ano

Para a disciplina de Geografia, o documento das orientações programáticas baseia-se nos documentos de referência que estabelecem os princípios e a organização curricular do Ensino Básico. Os programas do 3º ciclo da Geografia foram estabelecidos em 2001, sendo definidas as competências geográficas gerais e específicas a desenvolver ao longo de cada ano do ciclo. Para o presente trabalho importa apenas o programa de Geografia do 9º ano, embora se saiba que as competências gerais vão sendo adquiridas ao longo dos vários anos do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos).

O objetivo da aprendizagem da Geografia Escolar é formar cidadãos geograficamente competentes através da apropriação de conhecimentos e de um conjunto de competências que permitam ao aluno perceber como as diferentes sociedades e culturas se relacionam no contexto espacial. Centrado no tema o Mundo à nossa volta: O quê? Onde? Como? E Porquê?, os alunos do 3º ciclo vão fazer o seu percurso na aprendizagem da Geografia centrado na descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo, nas diferentes escalas de análise, focando um conjunto de subtemas, tais como Terra: estudos e representações; Meio Natural; População e Povoamento; Atividades Económicas; Contrastes de Desenvolvimento e Ambiente e Sociedade. No final, e não esquecendo que este percurso vem sendo conquistado desde o 1º ciclo, os alunos deverão ser capazes de pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio, dominando competências específicas de localização, de conhecimento dos lugares e regiões, assim como perceber o dinamismo das inter-relações entre os espaços. Quanto às experiências de aprendizagem a desenvolver ao longo do 3º ciclo, os programas indicam que estas devem ter por base os seguintes referentes: a diversidade das paisagens e das representações da Terra; a diversidade do espaço português, europeu e mundial; os diferentes padrões da distribuição da população e do povoamento; as desigualdades nos níveis de desenvolvimento mundial; e o impacto da atividade humana nas diferentes regiões do Mundo. As orientações didáticas apontam ainda para a necessidade dos alunos adquirirem competências na realização de trabalhos de grupo utilizando as diferentes etapas da investigação geográfica.

Perante estes elementos estabelecidos pelo Ministério cabe ao professor orientar as suas práticas pedagógicas, apoiando-se nas perspetivas epistemológicas, nos métodos e

técnicas mais adequados para a aprendizagem dos diferentes conteúdos. As atividades de aprendizagem devem permitir a mobilização dos conhecimentos e pôr em prática o saber-fazer geográfico na resolução dos problemas perante a realidade do quotidiano vivido pelos alunos. Cachinho (2000,74) sublinha que deste modo os alunos poderão encontrar sentido e utilidade para a Geografia Escolar.

O professor deve preocupar-se com os conteúdos e os objetivos do programa, mas partindo do princípio que este é flexível e que tem liberdade para o manipular de acordo com a realidade da escola, da turma e de cada aluno. Contudo, o professor deve encontrar na sua prática didática uma forma eficaz de transmitir o conhecimento e chegar o mais próximo possível dos seus alunos durante o processo e de acordo com as suas realidades.

No programa nacional de Geografia para o 9º Ano *o conceito de qualidade de vida* consta como conceito/noção básica a aprender de uma forma transversal nos diferentes temas do 9º ano e especificamente no tema Contrastes e Desenvolvimento.

2.6. Análise do conceito de Qualidade de Vida no manual de Geografia do 9º ano

No manual de Geografia utilizado pelos alunos como conceito a reter está o *conceito de bem-estar* definido como: “ a situação na qual o ser humano vê asseguradas as suas necessidades físicas, intelectuais e espirituais” (p.10) e, próximo a este, está *o conceito de qualidade de vida* que se “manifesta através da maior ou menor autonomia ou capacidade de o ser humano em adquirir os bens e serviços que lhe são indispensáveis.” (p.10)

Na mesma página do manual o conceito de qualidade de vida surge, tal como no manual de História, associado ao crescimento económico e ao desenvolvimento, cite-se “ a eles associamos as noções de riqueza e pobreza, de prosperidade e carência, de bem-estar e falta de qualidade de vida.”

Ainda que focalizado nos conceitos de crescimento económico e desenvolvimento o conceito de qualidade de vida está subjacente a estes. À medida que se avança no manual constata-se as principais transformações e, aqui indique-se face aos diferentes níveis de crescimento económico e desenvolvimento nos diferentes países, em relação às “grandes evoluções técnicas, novas máquinas e novas fontes de energia aumentaram a produção e a riqueza, por outro lado observaram-se grandes progressos científicos e tecnológicos, que

permitiram avanços importantes em áreas como a saúde, a educação, a cultura e o bem-estar.” É neste enquadramento que os alunos verificam as diferenças entre os níveis de vida entre os países, cite-se “ no final da Segunda Guerra Mundial, com o início da descolonização das antigas colónias europeias, as desigualdades de vida atingiram proporções alarmantes,” o porquê das mesmas e as estratégias adotadas, cite-se “a independência destes territórios levou a que os respetivos governos adotassem como estratégia de desenvolvimentos os modelos dos países desenvolvidos” e o porquê do fraco resultado cite-se” mas estes países não têm conseguido desenvolver-se de forma harmoniosa. As razões são várias e complexas: problemas financeiros e endividamento externo; dependência tecnológica e pouca qualificação da mão-de-obra; crescimento populacional muito elevado; êxodo rural e alarmante crescimento urbano; elevadas despesas militares; corrupção e violência.” (p.11) A partir destas páginas do manual abre-se a aprendizagem a todas as variáveis que se incluem no conceito de qualidade de vida, desde o princípio da sua utilização no vocabulário comum, à sua consideração no quotidiano e nas demais realidades geográficas, que aqui se inclui a portuguesa, sem esquecer a necessidade de confrontar conjuntura atual e orientá-los no desenvolvimento do espírito crítico.

Em síntese: O conceito de qualidade de vida é, assim, analisado no âmbito da presente investigação numa perspetiva interdisciplinar, associando o ensino e a aprendizagem deste conceito na disciplina de História e de Geografia, no 9º ano de escolaridade.

Segundo Fosnot (1989,182) existem três razões pelas quais se deve investigar numa perspetiva interdisciplinar. A primeira razão diz respeito à necessidade de nos concentrarmos em problemas do mundo real, ou seja, são poucos ou nenhuns os problemas do mundo real que cabem isoladamente na alçada de uma única disciplina. A autora cita, entre outros, como exemplo nas ciências sociais “o crescimento da qualidade de vida na segunda metade do século XX reuniu a História, as Ciências Políticas, a Economia, a Filosofia e o Direito num debate sobre os limites da autoridade governamental.” (Fosnot,1989,183) Salienta ser essencial o cruzamento entre as várias disciplinas para responder às questões sobre a natureza e a sociedade, não sendo impreterível que estas sejam discutidas apenas pelas disciplinas tradicionais. A segunda razão diz respeito ao crescimento da tecnologia, que nas últimas décadas, consoante os avanços tecnológicos tem potencializado o aparecimento de novas questões e por sua vez novos processos, mecanismos e instrumentos de resposta, fomentando a diluição das barreiras entre as disciplinas. A terceira, e última razão referida pela autora,

está relacionada com o desenvolvimento de metodologias abstratas em várias disciplinas, que alguns teóricos têm verificado ser passíveis de utilização nas demais disciplinas, sem exclusividade de uma ou de outra, numa procura constante de “amplitude em detrimento da profundidade” e de entender a interdisciplinaridade como uma necessidade de “reformulação das fronteiras, como um sinal da reformulação do pensamento.” (Fosnot,1989,185)

PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo 3. Problemática da Investigação

Para concretizar uma investigação em Educação é, antes mais necessário, compreender como este processo se desenvolve. Refira-se que e de acordo com o Manual de Investigação em Educação “ a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões,” (Tuckman,2000,5) ou seja, e tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998,31) “uma investigação, é por definição algo que se procura.”

A investigação pode ser do tipo fundamental, em que as respostas às questões são abstratas/ gerais ou do tipo aplicado, em que as respostas são concretas e específicas. Em ambas, o fruto da investigação é descobrir fatos e a partir destes formular generalizações baseadas na interpretação dos mesmos.

As principais caraterísticas da investigação em Educação e na sua formulação ideal, ainda segundo o mesmo autor, são: a investigação é sistemática, deve por isso respeitar um conjunto de regras; a investigação é lógica porque deve assentar num sistema lógico e coerente; a investigação é empírica, pois deve ter como principal referência a própria realidade. Cabe ao investigador aplicar as metodologias de análise relativamente aos dados recolhidos, de modo a evitar a confusão entre determinados fenómenos e objetos, construindo categorias mais gerais e compreensíveis. Por último, mas não menos importante do que as restantes caraterísticas refere o autor, que a investigação é replicável e transmissível, na medida em que dá origem a um documento, que por sua vez possibilita o acesso a todos. No fundo, ao respeitar estas caraterísticas essenciais do processo de investigação em Educação pretende-se reunir as condições para que esta seja válida e o produto da mesma não seja posto em causa.

Torna-se fulcral salientar que para além do respeito pelas caraterísticas da investigação existem também algumas exigências éticas que se devem fazer cumprir ao longo de todo o processo e que são: o direito à privacidade e à não participação, a privacidade dos intervenientes deve ser tida em conta, como também devem ser respeitados todos aqueles que não quiserem participar; o direito a permanecer no anonimato, os participantes podem exigir que os seus dados pessoais sejam mantidos em anonimato e que não afigurem no resultado final; o direito à confidencialidade porque os intervenientes podem exigir que os seus dados pessoais sejam inacessíveis a outros, a não ser ao próprio investigador; o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador, os intervenientes devem contar com a

sensibilidade do investigar com a dignidade humana e que estes não serão de modo algum prejudicados pela recolha dos dados pessoais, nem pela divulgação do resultado do processo. O investigador deve, por todos estas razões evitar formular juízos morais ou éticos.

Posto isto, refira-se que o processo de investigação em Educação obedece a conjunto de fases constituindo o primeiro passo a ser dado a identificação do problema. Face ao problema e às questões de investigação levantadas, de acordo com o quadro teórico em que se inserem, procede-se à construção do *design* da investigação. A elaboração dos instrumentos de recolha de dados (questionários e guiões para a realização de entrevistas) e a recolha de informação (documental, legislação) constituem o passo seguinte do processo investigativo. A realização das análises documentais, das análises de conteúdo e das análises estatísticas, por último, a interpretação e a redação das conclusões, face aos dados analisadas e de acordo com o quadro teórico de referência.

3.1. Formulação do problema de investigação

Inicialmente o pré-projecto de investigação tinha como título “Ensino de Conceitos em História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico: como a aprendizagem dos alunos se aproxima da realidade.” O principal objetivo deste projeto de investigação era tentar compreender melhor os problemas de ensino e de aprendizagem da História e da Geografia em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico através da exploração dos conceitos de tempo e de espaço em História e em Geografia, de modo a cumprir com seu principal objetivo, nomeadamente: perceber como a aprendizagem dos alunos se aproxima da realidade. Para cumprir com este objetivo pretendia-se criar um instrumento de verificação de conceitos prévios dos alunos para cada uma das disciplinas, o qual seria entregue aos alunos para preenchimento no início do processo de ensino-aprendizagem de uma subunidade didática e, posteriormente, no fim dessa mesma subunidade. Deste modo, considerava-se ser possível verificar não só quais os conceitos prévios dos alunos como também a evolução das suas conceções durante o processo de construção científica desses mesmos conceitos.

Contudo pela dimensão da amostra e pelo reduzido tempo de permanência na escola de estágio de iniciação à prática profissional este revelou-se demasiado ambicioso.

Não obstante ficou a vontade de aprofundar o conhecimento sobre as teorias de aprendizagem construtivistas, bem como verificar a importância das ideias prévias dos alunos

no processo de ensino-aprendizagem pelo que aqui, se enquadra de forma inequívoca a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Para além disso, e pelas dificuldades já justificadas pelo tempo e pela dimensão do estudo, optou-se por encontrar um conceito comum às disciplinas de História e Geografia, no 9º ano de escolaridade, visto ser a este o ano que iria lecionar nas aulas de estágio. Quando ao começar a preparar as aulas de estágio de Geografia nos deparámos com um leque variado de definições para o conceito de qualidade de vida. Sendo este um conceito abstrato, abrangente, complexo, subjetivo e multidimensional, o qual pode ser utilizado nas mais diversas áreas de estudo, constata-se que a sua conceitualização não é consensual. Uma vez consultados os programas de ambas as disciplinas e após verificada a presença e importância do conceito de *Qualidade de Vida* consideramos que este seria o conceito ideal para ser estudado.

No entanto, este conceito é também aprendido no quotidiano dos alunos, no seio da sua família e socialmente, o que interfere nas suas conceções prévias e por sua vez na aprendizagem escolar do mesmo.

Deste modo, para a realização do presente estudo, teve-se em conta a diversidade de conceções do conceito de qualidade de vida, que orientaram o seguinte conjunto de questões:

Quais os conceitos prévios dos alunos do 9º ano da escolaridade sobre o conceito de qualidade de vida?

Quais as dificuldades de aprendizagem do conceito de Qualidade de Vida?

Qual o contributo da História para a aquisição do conceito de Qualidade de Vida?

Qual o contributo da Geografia para a aquisição do conceito de Qualidade de Vida?

De que modo as vivências familiares dos alunos interferem no modo como os alunos entendem o que é a Qualidade de Vida?

Até que ponto o domínio do conceito de Qualidade de Vida interfere na mudança das conceções individuais e no modo de vida familiar?

3.2. A questão de partida

O primeiro desafio do investigador quando se propõe a iniciar uma investigação está em “traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional.” (Quivy e Campenhoudt, 1998, 31) Porém este desafio deve em parte ser relativizado na medida em que é

difícil fazê-lo desde início de forma completamente satisfatória. Contudo refira-se que o essencial, quando se começa um projeto de investigação é encontrar um “primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.” (Quivy e Campenhoudt,1998,31)

Partindo deste pressuposto e considerando que a pergunta de partida deve ser, de acordo com os autores anteriormente referidos, clara e concisa, exequível ou seja possível de ser respondida e pertinente, cujo resultado é também face ao problema enunciado, é a seguinte na presente investigação:

Em que medida o conceito prévio de *Qualidade de Vida* dos alunos de 9º Ano de escolaridade, adquirido no quadro do seu meio social e familiar, foi modificado com as aprendizagens realizadas nas disciplinas de História e de Geografia?

3.3. O objetivo geral

O presente trabalho de investigação tem como objetivo geral realizar uma investigação sobre as concepções prévias dos alunos em relação ao conceito de qualidade de vida, a fim de analisar as dificuldades de aprendizagem e de demonstrar o contributo das disciplinas de História e Geografia na transformação dessas concepções prévias.

3.4. Os objetivos específicos

Partindo do objetivo geral foram definidos um conjunto de objetivos específicos:

1. Verificar a aprendizagem dos conteúdos programáticos da História e da Geografia na temática de *Qualidade de Vida*;
2. Categorizar as concepções prévias dos alunos sobre o conceito de qualidade de vida, no 9º ano de escolaridade;
3. Analisar as mudanças verificadas após a aprendizagem do conceito de qualidade de vida;
4. Realizar as entrevistas individuais de acordo com as dificuldades de aprendizagem verificadas, no final do ano letivo;

5. Relacionar os aspetos sociais, culturais e ambientais inerentes ao meio onde está inserida a escola e as características sociofamiliares dos alunos;
6. Sistematizar as dificuldades detetadas.

Capítulo 4. Uma investigação qualitativa/interpretativa

O presente trabalho de investigação é caracterizado por ser qualitativo porque não quantifica os fenómenos mensuráveis, mas tenta “conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, mesmo se dificilmente quantificáveis.” (Quivy e Campenhoudt,1998,43). O que se pretende com esta investigação é “identificar e descrever com exatidão as variáveis existentes e as suas relações.” (Tuckman,2000,505) Pelo que foi elaborado, respeitando as principais características de uma investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Bilken (cit. em Tuckman,2000,505), nomeadamente:

- “1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.
2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu bem como o produto e o resultado final.
4. Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de *puzzle*.
5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê.”

Este tipo de investigação, seguindo a linha de pensamento de Wilson (1997) (cit. em Tuckman,2000,506) assenta em dois pressupostos essenciais:

- “a) os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integrados no terreno;
- b) os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a perceção e a interpretação feita pelas pessoas que neles participam.”

Neste contexto a observação dos participantes é frequentemente a utilizada para recolha de dados, mas para o mesmo efeito podem ser utilizadas outros instrumentos, como no presente caso recolha de dados escritos através de exercícios com os alunos e a entrevista. Os três instrumentos complementam-se entre si e possibilitaram o conhecimento e posterior descrição detalhada, das quais ir-se-á fazer citações diretas para demonstrar as opiniões dos intervenientes. É também de salientar a importância para o investigador em conhecer e focalizar as suas conclusões de acordo com o contexto geográfico, social, económico e cultural da amostra, o que por sua vez lhe trará alguma segurança em relação às generalizações que poderá fazer. As inferências que poderá fazer serão feitas com objetividade, pois a subjetividade enfraquece a credibilidade e o investigador deve procurar

fazê-lo com neutralidade possível. Para cumprir este objetivo foi encontrada uma linha orientadora para que todo o processo seja credível e a investigação foi apoiada num estudo de caso.

4.1. Natureza e tipo de investigação

De acordo com a natureza e tipo de investigação, o trabalho desenvolveu-se a partir de um estudo de caso: numa turma, de uma escola inserida num meio psicossocial rural, na ilha da Madeira.

Com o intuito de compreender as principais características do grupo de alunos estes foram observados em contexto escolar, em período de aulas e nos intervalos entre as mesmas, foram recolhidos dados por escrito através de exercícios e foram realizadas entrevistas.

Importa constatar que os alunos foram acompanhados pelo investigador ao longo de um período de estágio de iniciação à prática profissional, cerca de dois meses em tempo efetivo. Este contato pessoal do investigador constitui um dos principais aspetos para compreender os fenómenos estudados.

A posterior análise dos dados recolhidos permitiu ao investigador equacionar os problemas de aquisição do conceito de qualidade de vida com a realidade sociofamiliar e com as aprendizagens realizadas.

De acordo com Laville e Dionne a principal vantagem de investigar através de um estudo de caso prende-se com “a possibilidade de aprofundamento que oferece,” (1999,156) na medida em que todos os recursos estão centrados naquele caso, o qual não está sujeito a comparações com outros.

A segunda vantagem está no fato do estudo de caso não estar vinculado com nenhum protocolo de pesquisa pelo que é possível, adaptar os instrumentos utilizados, contornar obstáculos que surjam ou mesmo redesenhar a abordagem de acordo com novos elementos. Contudo e seguindo a linha de pensamento dos autores anteriormente referidos a utilização do estudo de caso pode ser desvantajosa, na medida em que o resultado do mesmo dificilmente gera conclusões generalizáveis, claro está que as conclusões obtidas valem pelo caso considerado e os autores frisam “nada assegura, *a priori*, que possam se aplicar a outros casos.” (Laville e Dionne,1999,156)

Em síntese: este estudo de caso visa a profundidade pelo que foram considerados todos os aspetos pertinentes, não se ficando pela simples descrição, mas procurou-se objetiva e seriamente a compreensão do conceito de qualidade de vida.

4.2. Posição do investigador face ao objeto de investigação

De acordo com Laville e Dionne (1999,33) um “ investigador é um ator” e este ator vai estudar “objetos” que pensam, agem e reagem de várias maneiras influenciando o estudo. Para estes autores, também o investigador têm esse poder de agir e exercer a sua influência no estudo.

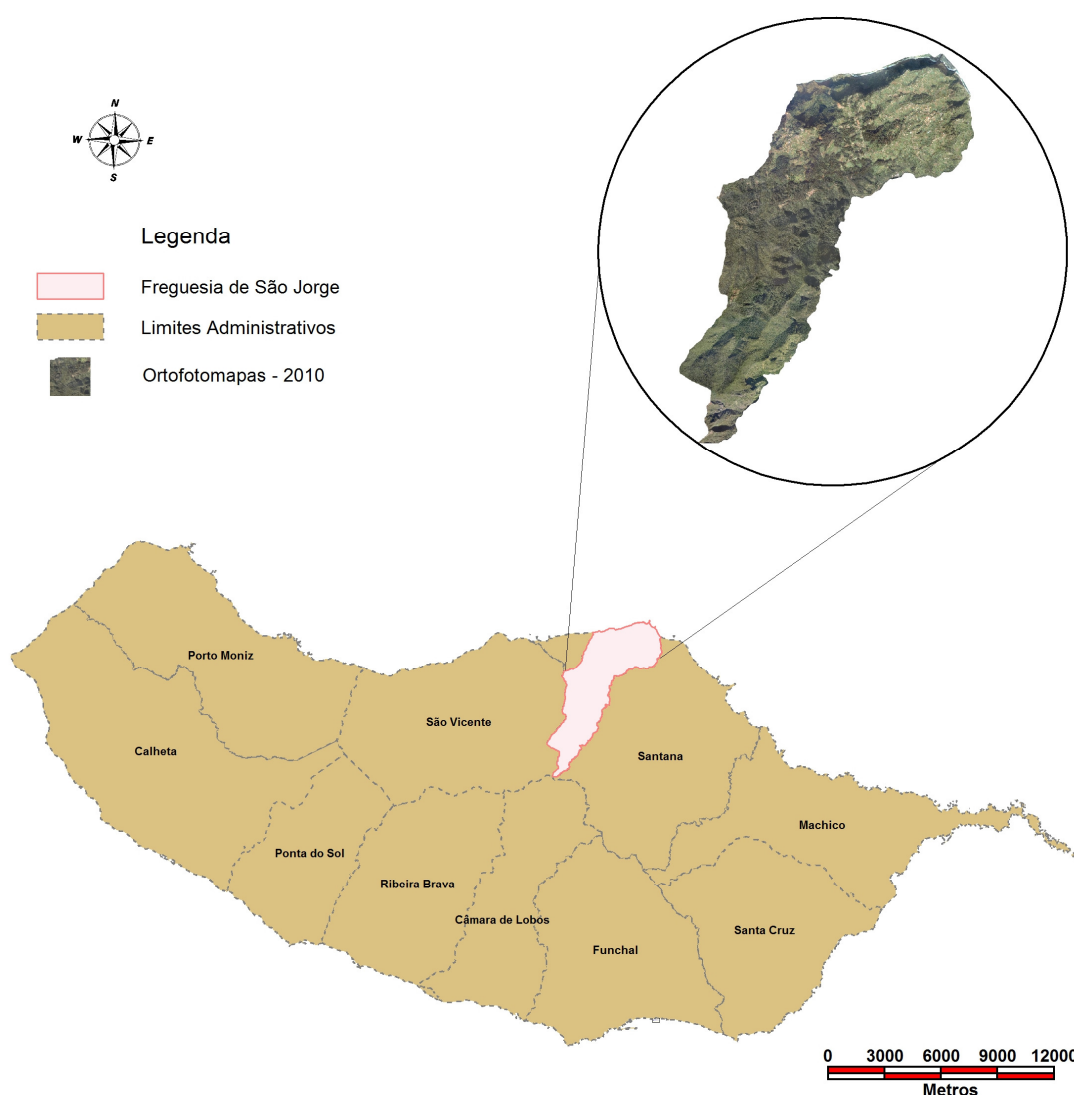
Contrariamente ao que a corrente positivista do pensamento afirmou, o investigador não é um mero fotógrafo do fenómeno, em que a sua observação deve representar exatamente a natureza, sem ideias pré concebidas ou condicionalismos, no caso das ciências sociais o investigador “é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido.” (Laville e Dionne,1999,34).

Para a presente investigação, construída com prudência e método, importa referir que o envolvimento na pesquisa teve início com as aulas de estágio de iniciação à prática profissional, para além de que já existia um contato profundo com a freguesia onde a escola se insere. Contudo esta profundidade nas relações, considerada e reconhecida, não foi impedimento para que se tentasse construir o saber esperado e que os resultados obtidos não sejam considerados válidos e verificáveis.

Capítulo 5. Campo de análise

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Cardeal D. Teodósio de Gouveia, onde foi realizada a investigação, situa-se na freguesia de São Jorge, concelho de Santana, localizada a Norte da ilha da Madeira. De acordo com a leitura do mapa nº 2, pode observar-se a localização da freguesia de São Jorge, concelho de Santana, a Norte da ilha da Madeira. Acrescente-se que está limitada a Norte pelo Oceano Atlântico e a Sul pelas montanhas da floresta Laurissilva. A Oeste localiza-se a freguesia do Arco de São Jorge e a Este as freguesias de Santana e da Ilha.

Mapa nº 2 – Enquadramento Geográfico da freguesia de S. Jorge



Fonte: Direção de Serviços de Informação Geográfica e Cadastro

5.1. Caraterização do contexto da freguesia

Na freguesia de São Jorge, em 2011, residiam 1473 indivíduos, dentre os quais 688 são do sexo masculino e 785 são do sexo feminino. Em relação à estrutura etária da população, em 2011, verificou-se que entre os 0 e os 14 anos, residiam na freguesia 189 indivíduos; entre os 15 e os 24 anos, 146 indivíduos; entre os 25 e os 64 anos, 732 indivíduos; entre os 65 ou mais anos, 406 indivíduos. Refira-se que esta é a tendência nacional, a população portuguesa está envelhecida. Esta é também uma das caraterísticas dos países desenvolvidos fruto de uma baixa taxa de natalidade e uma cada vez mais elevada esperança média de vida.

Segundo os resultados do Instituto Nacional de Estatística, na freguesia de São Jorge, em 2011, residiam 204 indivíduos com nenhum nível de escolaridade, em que 78 são indivíduos do sexo masculino e 126 do sexo feminino. Em relação aos diferentes níveis de escolaridade refira-se que 29 indivíduos tinham o ensino pré-escolar, 16 do sexo masculino, 13 do sexo feminino; 611 tinham o 1º ciclo, 281 indivíduos do sexo masculino, 330 indivíduos do sexo feminino; 173 tinham o 2º ciclo, 88 indivíduos do sexo masculino, 85 indivíduos do sexo feminino; 200 tinham o 3º ciclo, 110 indivíduos do sexo masculino, 90 indivíduos do sexo feminino; 150 tinham o secundário, 76 indivíduos do sexo masculino, 74 indivíduos do sexo feminino; 13 tinham ensino pós secundário, 9 indivíduos do sexo masculino, 4 indivíduos do sexo feminino; 93 tinham ensino superior, 30 indivíduos do sexo masculino, 63 indivíduos do sexo feminino. Analfabetos com 10 ou mais anos, a freguesia de São Jorge, em 2011, registava 188 indivíduos, 75 dos quais eram do sexo masculino e 113 eram do sexo feminino, sendo a taxa de analfabetismo da freguesia de 13,67%. De acordo com os valores apresentados constatamos que a escolaridade da população de São Jorge é baixa, sendo muito reduzida a proporção da população com o ensino superior. Em 2011 a tendência nacional foi de um progresso bastante significativo em todos os níveis de escolaridade.

O número de população economicamente ativa é de 537 indivíduos, 305 homens e 203 mulheres, que se dividem pelos setores primário, secundário e terciário da seguinte forma: primário, 66 indivíduos; secundário, 90 indivíduos; terciário, 283 indivíduos, em que 134 estavam em atividades de natureza social e os 149 estavam em atividades de relacionadas com atividade económica.

A taxa de atividade na freguesia de São Jorge, em 2011, era de 36.46%, ligeiramente superior, nos indivíduos do sexo masculino (44.33%) do que nos indivíduos do sexo feminino (29.55%)

De acordo com os resultados do Instituto Nacional de Estatística, a freguesia de São Jorge, no ano de 2011, tinha, entre homens e mulheres, uma taxa de desemprego de 18,25%, sendo esta ligeiramente mais elevada no sexo masculino (19,02) do que no sexo feminino (17,24) quando verificada por sexos, realidade que pudemos constatar que afeta alguns dos pais dos alunos pertencentes à amostra. À procura do 1º emprego estavam 21 indivíduos, 11 homens e 10 mulheres. À procura de novo emprego estavam 77 indivíduos, 47 homens e 30 mulheres.

No que diz respeito à caracterização física da freguesia de São Jorge é importante antes mais referir que esta se localiza na costa Norte da ilha da Madeira, a cerca de 48 quilómetros da cidade do Funchal e ocupa uma área de 18,30 Km quadrados.

A floresta indígena da Madeira, Laurissilva é Património Mundial Natural da Unesco desde 1999. Estudos levados a cabo por Neves (1996 cit. em Santana Madeira Biosfera) indicam que na ilha da Madeira a floresta Laurissilva estende-se por, aproximadamente, 15000 hectares representando a maior área de floresta do tipo ainda existente. Esta floresta localiza-se sobretudo entre os 200 e os 1600 metros de altitude e está presente com maior expressão na encosta Norte da ilha da Madeira, em zona de difícil aceso e menos favoráveis à presença humana e respetivas atividades (Santana Madeira Biosfera, 2013, às15:27) Esta floresta ocupa mais de metade da área total da freguesia de São Jorge, pelo que se destaca na importância do seu património natural, bem como a reserva natural marítima, a qual está integrada na Reserva Natural da Rocha do Navio também. Associada a estas refira-se que a freguesia de São Jorge é um espaço biologicamente rico, desde o mar até à serra cujas inúmeras espécies endémicas, a diversidade dos ecossistemas existentes e a sua beleza natural, conferem a esta freguesia um conjunto de características atrativas. (SOUSA et.al, 2001,7).

Ao consultar os jornais regionais, dum passado recente, 22 de Abril de 2005, data em que se comemorou o 488º aniversário da freguesia de São Jorge, o Presidente da Junta de freguesia (à data) afirmou que sua a principal preocupação e linha de orientação para o futuro é incrementar a qualidade de vida das pessoas. Salientou que esta tem vindo a melhorar com a melhoria das acessibilidades, que por sua vez encurtou a distância que, na sua opinião era a

causa de algum isolamento. Também o plano de construção de uma creche e de uma escola de 3º ciclo será na sua opinião uma infraestrutura que irá mais além no incremento na qualidade de formação dos mais jovens - vai desenvolver o tecido empresarial, as várias infraestruturas em volta e irá ajudar na fixação das pessoas à sua freguesia, o que em resumo será um grande salto para a qualidade de vida das pessoas. Este refere como mais um aspeto positivo para a melhoria da qualidade de vida da população residente na freguesia as obras de saneamento básico. Salienta ainda ser importante não só a continuação da via expresso entre Santana e São Vicente, a construção do Centro de Dia e a recuperação do campo de futebol “importante para a ocupação dos mais jovens, bem como para a sua saúde numa época em que se nota cada vez mais os efeitos do sedentarismo.”

Atualmente constata-se que alguns dos objetivos do antigo Presidente de Junta foram concretizados, inclusive e fundamental para este estudo, foi construída a escola onde o estudo foi realizado. Refira-se por exemplo que a continuação da via expresso entre Santana e São Vicente não foi concluída por falta de verbas, resultado da conjuntura atual.

De acordo com o *blog* da freguesia de São Jorge, que entretanto mudou de Presidente de Junta e de cor política, não existe uma linha estratégica definida para a melhoria da qualidade de vida da população, contudo continua a verificar-se um esforço através de inúmeras atividades publicitadas para que isso aconteça nas demais faixas etárias dos fregueses.

5.2. Caraterização da Escola

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Jorge – Cardeal D. Teodósio de Gouveia situa-se na freguesia de São Jorge, concelho de Santana.

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Jorge – Cardeal D. Teodósio de Gouveia entrou em funcionamento no ano letivo 2010/2011 e foi inaugurada a 5 de Outubro de 2010.

Uma escola nova cujo nome se deve a um filho da terra, o Cardeal D. Teodósio de Gouveia, o primeiro e único cardeal madeirense até à data.

Esta é uma escola relativamente pequena, pode receber até duzentos e cinquenta alunos e encontra-se bem equipada a nível de infraestruturas físicas. Apenas se verificam algumas necessidades a nível de equipamentos, no que diz respeito por exemplo à informática.

Atualmente tem sete turmas, uma de cada ano de escolaridade dos dois ciclos, em que o 2º ciclo tem 31 alunos e o 3º ciclo 59, num total de 90 alunos. E ainda uma turma de CEF – Empregado Comercial com 10 alunos e outra de EFA B3 com 16 alunos.

A maioria dos seus alunos é residente na freguesia de São Jorge e na freguesia adjacente do Arco de São Jorge e pretende-se que dentro em breve sirva também alunos oriundos da freguesia da Boaventura.

Por último é de salientar que esta é uma escola inserida na reserva da biosfera da Unesco, desde 2012, pelo que tem vindo a desenvolver um conjunto de trabalhos e atividades relacionados com a temática do desenvolvimento sustentável, tema que se entrecruza em várias disciplinas, com o objetivo de consciencializar os alunos de como se deve viver o Mundo.

5.3. O Plano Anual e o Projeto Eco- Escolas

Torna-se importante salientar que as orientações programáticas das disciplinas de História e de Geografia no 9º Ano na Escola, onde foi realizado o presente estudo, foram tidas em conta, tanto no Plano Anual de Escola, no Projeto Educativo, no Plano de Turma, no Plano Anual de Atividades, tal como os programas das restantes disciplinas e na Planificação Anual da disciplina de História e de Geografia, ainda que com diferente importância e peso na realização de cada um.

Importa neste contexto e tendo em conta o objeto do trabalho, o conceito de qualidade de vida, referir que a Escola está envolvida, entre outros projetos, no Projeto Eco Escolas. O Eco Escolas é um Programa Internacional da Foundation for Environment, desenvolvido em Portugal desde 1996, que pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela Escola, no âmbito da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável. De modo a cumprir o seu principal objetivo, este Programa fornece fundamentalmente metodologia, formação, materiais pedagógicos apoio e enquadramento ao trabalho desenvolvido em cada escola onde este é implementado. (Associação Bandeira Azul da Europa,2013) De acordo com a escola pretende-se através da concretização do Projeto “consciencializar toda a comunidade escolar para a importância da preservação do meio ambiente.” (Plano Anual de Escola,2012/2013,52 E preconizar através do mesmo os seguintes objetivos (Plano Anual de Escola,2012/2013,53):

- “a) Encorajar ações, reconhecer e premiar o trabalho desenvolvido pela escola na melhoria do seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade;
- b) Estimular o hábito de participação envolvendo ativamente as crianças e os jovens na tomada de decisões e implementação das ações;
- c) Motivar para a necessidade de mudança de atitudes e adoção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário;
- d) Fornecer formação, enquadramento e apoio a muitas das atividades que a escola desenvolve;
- e) Divulgar boas práticas e fortalecer o trabalho em rede a nível nacional e internacional.”

Ao participar neste projeto a Escola possibilita aos alunos o desenvolvimento de várias das competências essenciais que o ensino da Geografia deve desenvolver. No que diz respeito ao 9º Ano, em que é abordada a temática Ambiente e Sociedade, este projeto é sem dúvida uma mais-valia e sólido complemento à aprendizagem em sala de aula porque tal como está definido nos objetivos promove um conjunto de trabalhos, atividades e ações com vista a participação, motivação, sensibilização e desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, de modo a que estes se tornem participantes ativos e conscientes do ambiente em que estão inseridos e que eles próprios encontrem soluções para contrariar os obstáculos que surgem e desenvolvam o espírito crítico. Por tal, uma das funções do professor de Geografia é formar cidadãos geograficamente competentes e que de forma consciente e responsável saibam atuar e melhorar a sociedade onde estão inseridos.

5.4. A turma do 9º ano contexto social e familiar: principais características

A turma do 9º ano é constituída por 13 alunos, 9 raparigas e 4 rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. A maioria dos alunos reside na freguesia de São Jorge. São apenas 2 alunos os que residem na freguesia adjacente do Arco de São Jorge. Em relação à ação social escolar são apenas 2 os alunos que não são beneficiários, estando os restantes distribuídos entre o primeiro (9 alunos) e o segundo (2 alunos) escalão.

No que diz respeito a reprovações, 4 dos alunos já reprovaram 1 vez e 1 aluno reprovou 2 vezes. Dos 13 alunos, 2 alunos têm plano de acompanhamento e 5 têm plano de recuperação.

Segundo um inquérito feito aos alunos, na maioria, a sua disciplina favorita é Educação Física e a que menos gostam é Matemática. Todos têm computador e dos 13 alunos da turma 7 têm acompanhamento na realização dos trabalhos de casa.

A maioria dos alunos está inscrita em atividades extracurriculares, distribuindo-se as raparigas pela dança criativa e as vozes da Escola e os rapazes pelo basquetebol e o futsal.

Os alunos dizem gostar da Escola e pretendem continuar a estudar, contudo a maioria apenas pretende frequentar a escolaridade obrigatória e entrar no mercado de trabalho. As profissões desejadas variam entre cozinheira, educadora de infância, dentista, pediatra e futebolista.

5.5. A amostra: principais características

O presente estudo incidiu sobre uma população constituída por alunos a frequentar o 9º ano de escolaridade e foi selecionada uma amostra de 8 alunos, 4 elementos do sexo masculino e 4 elementos do sexo feminino, da turma de estágio de iniciação à prática profissional nas disciplinas de História e Geografia.

Tendo em conta que o número de alunos da turma era reduzido e que na escola esta era a única turma de 9º ano de escolaridade, no processo de seleção procurou-se obter a totalidade dos alunos da turma, mas a reticência dos mesmos em participar na entrevista individual foi considerável. Não obstante conseguimos reunir todos aqueles que se mostraram disponíveis, dando origem a uma amostra equilibrada entre os sexos, bem como com diferentes níveis de aproveitamento.

Posto isto torna-se importante para o presente estudo fazer uma breve síntese das características dos indivíduos da amostra.

O aluno Ronaldo (nome de código), do sexo masculino, tem 15 anos e é residente na freguesia de São Jorge. Nunca reprovou e no ano letivo anterior frequentava a mesma escola. Beneficia da Ação Social Escolar, escalão 2. Tem como principais interesses a *playstation* e o futebol. Tem computador em casa com acesso à Internet. A sua disciplina favorita é Educação Física e a que menos gosta é a Matemática. A profissão que gostaria de exercer é a de piloto

de avião. A sua opinião sobre a escola é “eu acho que sem a escola não conseguimos alcançar os nossos objetivos.” Tem como encarregado de educação a mãe cuja idade é 52. Tem o 6º ano de escolaridade e exerce a profissão de auxiliar do centro médico da freguesia. O pai tem 47 anos. Frequentou a escola até ao 6º ano de escolaridade. Trabalha na Câmara Municipal de Santana. O aluno tem dois irmãos, com 27 e 32 anos de idade. Com ele moram três pessoas.

A aluna Borboleta (nome de código), do sexo feminino, tem 15 anos e é residente na freguesia de São Jorge. Nunca reprovou e no ano letivo anterior frequentava a mesma escola. Não beneficia da Ação Social Escolar. Tem como principais interesses a televisão e estudar. Tem computador em casa com acesso à Internet. A sua disciplina favorita é Educação Física e a que menos gosta é História. Por vezes beneficia da ajuda da irmã para fazer os trabalhos de casa. A profissão que gostaria de exercer é a de pediatra. A sua opinião sobre a escola é “para mim a escola é onde podemos obter bons resultados para no futuro alcançarmos os nossos objetivos.” Tem como encarregado de educação a mãe cuja idade é 41 anos. É licenciada e exerce a profissão de professora. O pai tem 44 anos. Frequentou a escola até ao 6º ano de escolaridade e estava, na data, desempregado. A aluna tem uma irmã com 19 anos de idade que frequenta a universidade. A aluna vive com duas pessoas.

A aluna Preto (nome de código), do sexo feminino, tem 16 anos e é residente na freguesia de São Jorge. Reprovou no 7º ano de escolaridade e no ano letivo anterior frequentava a mesma escola. Beneficia da Ação Social Escolar, escalão 1. Tem como principais interesses ver tv, estudar e estar com os amigos. Tem computador em casa com acesso à Internet. A sua disciplina favorita é a Matemática e a que menos gosta é Inglês, à qual beneficia de apoio. Por vezes beneficia da ajuda das amigas para fazer os trabalhos de casa. A profissão que gostaria de exercer é a de educadora de infância. A sua opinião sobre a escola é “a escola devia ser um lugar onde podíamos divertir e estudar sem problemas.” Tem como encarregado de educação a mãe cuja idade é 48 anos. Frequentou o 1º ano de escolaridade e exerce a profissão de doméstica. O pai tem 50 anos. Frequentou a escola até ao 4º ano de escolaridade e é agricultor. A aluna tem dois irmãos com 7 e 13 anos de idade. A aluna vive com quatro pessoas.

O aluno Jonhyboy (nome de código), do sexo masculino, tem 15 anos e é residente na freguesia de São Jorge. Nunca reprovou e no ano letivo anterior frequentava a mesma escola. Não beneficia da Ação Social Escolar. Tem como principal interesse andar de bicicleta. Tem computador em casa com acesso à Internet. A sua disciplina favorita é

Educação Física e a que menos gosta é a Matemática. Quando necessita de ajuda nos trabalhos de casa a mãe assume essa tarefa. A profissão que gostaria de exercer é a de médico. A sua opinião sobre a escola é “eu acho que a escola deveria ter mais meios de diversão.” Tem como encarregado de educação a mãe. Licenciada, exerce a profissão de professora. O pai frequentou a escola até ao 9º ano de escolaridade. Exerce a profissão de mestre (trabalhador da construção civil). O aluno não registou a idade dos pais na ficha individual do aluno. O aluno tem uma irmã com 16 anos de idade. Com ele moram três pessoas.

O aluno Luicesco (nome de código), do sexo masculino, tem 15 anos e é residente na freguesia de São Jorge. Nunca reprovou e no ano letivo anterior frequentava a mesma escola. Beneficia da Ação Social Escolar, escalão 2. Tem como principais interesses PSP3, pc, tv e o futebol. Tem computador em casa com acesso à Internet. A sua disciplina favorita é Educação Física e a que menos gosta é a Matemática. Não tem acompanhamento nos trabalhos de casa. A profissão que gostaria de exercer é a de futebolista. A sua opinião sobre a escola é “a minha opinião é que a escola é o começo do nosso futuro, é onde tudo começa, infelizmente é uma seca e algumas disciplinas não fazem sentido porque não nos ajudam em nada para o futuro.” Tem como encarregado de educação a mãe cuja idade é 33 anos. Tem o 12º ano de escolaridade e exerce a profissão de cabeleireira. O pai tem 38 anos. Frequentou a escola até ao 12º ano de escolaridade. Exerce a profissão de eletricista. O aluno tem um irmão de 9 anos de idade. Com ele moram três pessoas.

O aluno Ryan Sheckler (nome de código), do sexo masculino, tem 14 anos e é residente na freguesia de São Jorge. Nunca reprovou e no ano letivo anterior frequentava a mesma escola. Beneficia da Ação Social Escolar, escalão 1. Tem como principais interesses andar de *skate* e o computador. Tem computador em casa com acesso à Internet. A sua disciplina favorita é Educação Física e a que menos gosta é a de Ciências da Natureza. Não tem acompanhamento nos trabalhos de casa. A profissão que gostaria de exercer é a de *skater*. A sua opinião sobre a escola é “não gosto da escola porque perco bastante tempo para praticar *skate*, mas também é importante para o futuro termos um bom trabalho e ganharmos bem.” Tem como encarregado de educação a mãe cuja idade é 40 anos. Tem o 6º ano de escolaridade e estava, na data, desempregada. O pai tem 40 anos. Frequentou a escola até ao 6º ano de escolaridade. Exerce a profissão de condutor de autocarros. O aluno não tem um irmão. Com ele mora uma pessoa.

A aluna Nívea (nome de código), do sexo feminino, tem 14 anos e é residente na freguesia de São Jorge. Nunca reprovou e no ano letivo anterior frequentava a mesma escola. Beneficia da Ação Social Escolar, escalão 1. Tem como principais interesses ouvir música, SMS e internet. Tem computador em casa com acesso à Internet. A sua disciplina favorita é as Ciências da Natureza e a que menos gosta é a Matemática. Não tem acompanhamento nos trabalhos de casa. A profissão que gostaria de exercer é a de médica. A sua opinião sobre a escola é “ a escola tem boas condições para os alunos aprenderem e tem bons espaços.” Tem como encarregado de educação a mãe cuja idade é 41 anos. Tem o 5º ano de escolaridade e exerce a profissão de doméstica. O pai tem 38 anos. Frequentou a escola até ao 6º ano de escolaridade e é servente de pedreiro. A aluna não tem irmãos e vive com duas pessoas.

A aluna Van (nome de código), do sexo feminino, tem 15 anos e é residente na freguesia de São Jorge. Reprovou no 5º ano de escolaridade e no ano letivo anterior frequentava a mesma escola. Beneficia da Ação Social Escolar, escalão 1. Tem como principais interesses ver tv, ir ao computador, tpc. Tem computador em casa com acesso à Internet. Não identificou a disciplina favorita, nem a que menos gosta. Beneficia de Apoio Educativo nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês. O irmão acompanha nos trabalhos de casa. Não referiu a profissão que gostaria de exercer. A sua opinião sobre a escola é “ a escola é fixe mas as aulas são chatas.” Tem como encarregado de educação o pai cuja idade é 50 anos. Tem o 4º ano de escolaridade e exerce a profissão de agricultor. A mãe faleceu. A aluna tem dois irmãos com 24 e 28 anos e vive com três pessoas.

PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 6. Os métodos e os instrumentos de recolha de dados

A fim de concretizar os objetivos do presente estudo optou-se por utilizar três instrumentos diferentes, nomeadamente e em primeiro lugar a ficha de levantamento dos conceitos prévios, ficha nº 1, em segundo lugar a ficha de metacognição e por último a entrevista individual. Como complemento a estes instrumentos não nos podemos esquecer do contato pessoal com os alunos dentro e fora das aulas, durante o estágio de iniciação à prática profissional. Foram ainda consultadas as fichas individuais dos alunos.

6.1. A ficha de levantamento dos conceitos-prévios

A ficha de levantamento dos conceitos prévios ou ficha nº 1 foi entregue aos alunos, no dia 13 de Novembro de 2012, terça-feira, no início da primeira aula de estágio de iniciação à prática profissional na disciplina de Geografia. Esta ficha é constituída apenas por uma questão aberta: *O que é para ti qualidade de vida?*, à qual os alunos deveriam responder em 10 minutos. Esta ficha foi respondida por 12 alunos da turma.

E.B. 2/3 de São Jorge – Cardeal D. Teodósio de Gouveia Ano Letivo 2012/2013 Ficha de Trabalho Nº1 de Geografia – 9º Ano	
Nome: _____ Nº: _____ Data: _____	
1. O que é para ti qualidade de vida? _____ _____	
Bom Trabalho! A Professora Raquel Pereira	

6.2. A ficha de análise dos conceitos adquiridos

Depois de aplicada a ficha de levantamento dos conceitos prévios (ficha nº1) foi então trabalhado, nas aulas de estágio de História e Geografia, o conceito de *qualidade de vida*. Na definição que se procurou fazer adquirir aos alunos, considerou-se que a Qualidade de Vida “resulta da satisfação das necessidades básicas da população pressupondo também a realização pessoal, a segurança, a integração, o reconhecimento social e a liberdade.” (Manual de Geografia Viagens de 9º Ano)

Para verificar as aprendizagens adquiridas foi utilizada uma ficha de metacognição, entregue e realizada pela totalidade dos alunos da turma (13 alunos), na última aula de estágio de iniciação à prática profissional na disciplina de Geografia, dia 29 de Novembro de 2012, quinta-feira.

E.B. 2/3 de São Jorge – Cardeal D. Teodósio de Gouveia Ano Letivo 2012/2013 Ficha de Trabalho Nº5 de Geografia – 9º A				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="padding: 5px;">Nome: _____</td></tr><tr><td style="padding: 5px;">Nº: _____</td></tr><tr><td style="padding: 5px;">Data: _____</td></tr></table>		Nome: _____	Nº: _____	Data: _____
Nome: _____				
Nº: _____				
Data: _____				
1. Diz o que entendes por qualidade de vida? 2. Indica o que aprendeste sobre o tema. 3. Qual o assunto que mais gostaste de trabalhar? Justifica 4. Qual o assunto em que tiveste mais dificuldades? 5. Gostaste da forma como as aulas decorreram? 6. Identifica os aspetos positivos e menos positivos das aulas.				
Bom Trabalho! A Professora Raquel Pereira				

6.3. A ficha individual dos alunos

Com intuito de aprofundar o conhecimento pessoal de cada um dos alunos participantes da presente investigação foi igualmente utilizado como instrumento complementar a ficha individual do aluno, disponibilizada pela Diretora de Turma e consultada na escola.

6.4. A organização e análise de conteúdo das entrevistas aos alunos

O último instrumento utilizado foi a entrevista realizada, individualmente, a cada um dos oito alunos da amostra.

Importa salientar que ao longo de cada entrevista, apesar do guião ser considerado, a entrevista foi realizada de forma menos diretiva, numa tentativa de realizar uma conversa informal e fluída com os alunos. No entanto, a existência de um guião permite que a abrangência dos dados seja maior e que a recolha dos dados acabe por ser sistemática, facilitando posteriormente o trabalho do investigador no que diz respeito à comparação entre as respostas e no encontro de padrões. Contudo, reconhece-se como fragilidade que este tipo de entrevista pode facilitar a omissão inadvertida de fatos relevantes, pois perante “a flexibilidade do entrevistador sequenciar e formular as questões pode dar origem a respostas substancialmente diferentes a partir de perspectivas diferentes reduzindo assim a possibilidade de comparar respostas.” (Tuckman,2000,518) Refira-se que no final da entrevista foi colocada aos alunos a hipótese de reformular ou completar a primeira resposta dada através da disponibilização da ficha nº1.

As entrevistas foram realizadas nos dias 20, 23 e 30 de Maio de 2013 cujo guião se apresenta de seguida.

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS

ENTREVISTA Nº _____ ; Idade _____, Rapaz/Rapariga _____

DATA ____/____/____; HORA _____; LOCAL _____

OBJECTIVO GERAL: Recolher dados junto dos alunos sobre “O conceito de qualidade de vida”.

	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ORIENTAÇÃO DAS QUESTÕES
01	Legitimar e motivar o aluno para a entrevista	- Informar o aluno dos assuntos da entrevista - Comunicar ao aluno que os dados de opinião recolhidos no curso da entrevista são confidenciais
02	Recolher dados sobre o conceito de qualidade de vida	1.Consideras ter qualidade de vida? Sim ou não? Porquê? 2. O que te falta para teres melhor qualidade de vida?
03	Recolher a opinião do aluno sobre a evolução do conceito de qualidade de vida	3.Com a tua idade, os teus pais ou os teus avós tinham a mesma qualidade de vida que tu? Senão, o que mudou? Se sim, o que permanece? 4. Consideras que houve uma evolução na qualidade de vida da população portuguesa desde o início do século XX? Porquê? 5. E atualmente, face ao contexto nacional de crise, a população portuguesa tem qualidade de vida? Sim ou não? Porquê?
04	Identificar os diversos elementos associados ao conceito de qualidade de vida	6. O que associas a qualidade de vida? a) ao meio ambiente b) a ter uma casa confortável c) ter computador d) ter a possibilidade de estudar e) ter um bom ambiente familiar
05	Confrontar o aluno com a sua primeira resposta sobre qualidade de vida	7. Manténs a resposta? Sim ou não? Porquê? O que modificas?
06	Compreender o papel da aprendizagem na evolução do conceito de qualidade de vida	8.Quais as disciplinas que te ajudaram mais a aprender o que é qualidade de vida?
07	Avaliar a compreensão do conceito de qualidade de vida	9. Tens noção que o conceito de qualidade de vida pode ser muito diferente de pessoa para pessoa? 10. E quando comparamos a qualidade de vida entre os diferentes países?

De acordo com Bardin (1979,38) a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” A análise de conteúdo enquanto método é a “ultrapassagem da incerteza” e o “enriquecimento da leitura.” (Bardin,1979,29) Entre uma e outra tendência, com a análise de conteúdo pretende-se ir “além das aparências” perscrutar o que está por de trás das palavras de uma mensagem em todas as formas de comunicação. Bardin (1979, 31) afirma por isso que a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das

comunicações,” contudo e de acordo com o tipo de documento e objetivo da investigação, os procedimentos da análise podem assumir diferenças, ainda que a autora saliente que existem um conjunto de características que devem ser evidenciadas.

No presente trabalho de investigação considerou-se a linha de análise de conteúdo de Bardin, contudo pelo objetivo e pelas características singulares que este trabalho assumiu, adaptou-se e optou-se por descrever, tratar e analisar as entrevistas feitas aos alunos sem aplicar e obedecer a categorias ou subcategorias de fragmentação da comunicação. Ainda assim e à medida que se descreveu e analisou cada uma das questões da entrevista primou-se cumprir as regras da homogeneidade, da exatidão, da exclusividade, da objetividade, bem como da adequabilidade e pertinência para que a análise fosse considerada válida. Sempre que se considerou pertinente foram estabelecidas algumas inferências ou deduções lógicas fruto do conhecimento estabelecido com os alunos ao longo das aulas de estágio de iniciação à prática profissional.

O resultado da análise de conteúdo das entrevistas é a soma da informação recolhida e trabalhada, a qual por sua vez nos permitirá evidenciar os aspetos referentes à temática da aprendizagem de conceitos, no presente estudo o da *Qualidade de Vida*.

6.5. Discussão da validade dos instrumentos e fidelidade dos dados recolhidos

O primeiro instrumento, tal como o segundo, foram realizados para que em sala de aula, com todos os alunos da turma presentes, fosse fácil a sua resposta e rápida a sua recolha.

Do primeiro para o segundo instrumento mudámos a questão, porque no primeiro pretendia-se recolher a ideia prévia pessoal do aluno, daí a utilização do pronome pessoal “ti”, já no segundo instrumento o objetivo da pergunta era que redigissem de forma justificada e contextualizada o conceito de qualidade de vida, daí a utilização do “diz o que entendes por.” Quando elaborado este instrumento ponderou-se redigir a questão da seguinte forma “define o conceito de qualidade de vida” mas por considerar-se a utilização do verbo definir mais rígida e menos abrangente manteve-se a primeira opção.

A entrevista foi elaborada de acordo com as respostas ao primeiro e segundo instrumentos e por sua vez as dificuldades de aprendizagem verificadas no segundo instrumento, como tal foram estabelecidos objetivos específicos para as perguntas.

Os instrumentos foram realizados de acordo com o objetivo geral a que se propunham pelo que a sua validade está aí fundamentada, bem como no quadro teórico que corrobora a presente investigação. Posto isto, torna-se importante frisar que os dados recolhidos são fidedignos, que o processo de recolha dos mesmos foi controlado de forma precisa para que a sua transcrição e análise refletisse efetivamente o que se pretende investigar.

Capítulo 7. Análise descritiva e discussão das aprendizagens sobre o conceito de Qualidade de Vida

Neste capítulo ir-se-á fazer uma análise pormenorizada, daquilo que foram as respostas dos alunos aos instrumentos utilizados nesta experiência educativa.

7.1. Análise dos conceitos prévios dos alunos sobre Qualidade de Vida

A primeira análise a ser realizada será a das concepções prévias dos alunos sobre Qualidade de Vida. Importa, no entanto salientar, que de acordo com estudos realizados na área do ensino das Ciências existem certas características comuns às concepções prévias dos alunos. De acordo com Maria do Céu Melo (2000,45) estas são:

- “*baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos;*”
- “*geradas por processos primários de abstração e problematização;*”
- “*muitas das ideias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tal têm uma permanência de longa duração e oferecendo um resistência a mudanças abruptas;*”
- “*a sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem auto crítica;*”
- “*fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos);*”
- “*os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenómeno científico em estudo;*”
- “*estas ideias persistem porque contêm em si mecanismos circulares de autoalimentação e legitimação/reprodução pacíficas.*”

Ao concentrarmo-nos nas características comuns evidenciadas pela autora verifica-se que as respostas recolhidas junto dos alunos sobre o conceito de qualidade de vida vão de encontro a estas mesmas características, constatadas através da leitura do quadro nº1.

Para categorizar as concepções dos alunos considerou-se os 4 níveis de um estudo realizado na Universidade do Minho cujo principal objetivo estava centrado “na compreensão histórica a nível substantivo do conceito de racismo contextualizada na 2ª Guerra Mundial,”

(Abreu e Freitas, 2003,97). Fundamentamos a sua utilização pelo objetivo do estudo ser, em parte, semelhante ao realizado no presente trabalho, tal como a metodologia, mas fundamentalmente por considerar-se que as categorias apresentam uma hierarquia coerente nos diferentes níveis. Torna-se importante referir que para formular estes quatro níveis de categorização, as autoras basearam-se nos estudos realizados por R. Ashby e P. Lee cuja linha de investigação se centra nas conceções dos alunos na disciplina de História.

A categorização apresenta-se da seguinte forma:

- 1º Nível:** ideia vaga/sem sentido, respostas dos alunos que não tenham sentido e também aquelas que os alunos não realizem;
- 2º Nível:** ideia tautológica/repetida, respostas que não se adequam à questão ou que sejam generalistas ou redundantes;
- 3º Nível:** ideia estereotipada/senso comum, as respostas que não tenham em conta as especificidades do conceito em estudo;
- 4º Nível:** ideia contextualizada respostas que estarão adequadas e enquadradas de modo contextualizado e abrangente.

Posto isto, verifica-se que nenhum dos elementos da amostra responde com uma ideia vaga e sem sentido. Já em relação ao 2º nível da categorização, três são os alunos que se podem incluir, a Borboleta responde “é a forma de vida que cada pessoa ocupa”, o Jonnhyboy “é a qualidade que cada vida tem” e a Nívea “é a forma como as pessoas vivem.” Enquadrados no 3º nível da categorização estão quatro alunos, que dão a resposta partindo das suas experiências pessoais, nomeadamente: o Ronaldo “é ter um bom ambiente, uma boa vida e sem preocupações”, a Preto “é ter uma vida normal, com bens materiais, alegria, amor e paz. Não tenho acesso a todas as necessidades que pretendia ter, mas tenho o “insencial”, o Ryan Sheckler “tenho alguma qualidade de vida, temos transporte, temos internet, recebemos informação de outros países. Mas também não tão bom como em alguns países,” este último com a particularidade de fazer uma comparação com os indivíduos de outros países, considerando Portugal, como tendo menos qualidade de vida e a aluna Van “ para mim qualidade de vida é ser feliz, ter saúde, à que saber viver a vida com calma.”, que introduz a felicidade como essencial para ter qualidade de vida, mas no fim resume a uma frase estereotipada “à que saber viver a vida com calma”. No 4º nível da categorização está o aluno Luicesco “é se vivemos bem, em boas condições e felizes social e economicamente junto das nossas famílias” porque realça “é se vivemos bem”, considerando que para ele existe um

padrão fundamentado em ter boas condições, mas introduzindo o aspeto da felicidade “social e economicamente”, aspeto este tão mensuravelmente difícil.

Quadro nº1 – Conceitos prévios dos alunos sobre Qualidade de Vida

	Na ficha de Conceitos Prévios	Categorização
Ronaldo	“Qualidade de vida para mim é ter um bom ambiente, uma boa vida e sem preocupações.”	3º Nível: ideia estereotipada/senso comum
Borboleta	“Qualidade de vida para mim é a forma de vida que cada pessoa ocupa. Para além das minhas necessidades do meu dia-a-dia, gostava de ter acesso a outras coisas diariamente.”	2º Nível: ideia tautológica/repetida
Preto	“ Para minha, qualidade de vida é ter uma vida normal, com bens materiais, alegria, amor e paz. Não tenho acesso a todas as necessidades que pretendia ter, mas tenho o insencial.”	3º Nível: ideia estereotipada/senso comum
Jonhyboy	“Para mim a qualidade de vida é a qualidade que cada vida tem, pois existem vidas que têm maior qualidade e outras que têm menor qualidade.”	2º Nível: ideia tautológica/repetida
Luicesco	“Para mim a qualidade de vida é se vivemos bem, em boas condições e felizes social e economicamente junto das nossas famílias.”	4º Nível: ideia contextualizada
Ryan Schekler	“Tenho alguma qualidade de vida, temos transporte, temos internet, recebemos informação de outros países. Mas também não tão bom como em alguns países.”	3º Nível: ideia estereotipada/senso comum;
Nívea	“ A qualidade de vida é a forma como as pessoas vivem: em casa – se têm o que comer, onde dormir, etc.; mas também noutros sítios.”	2º Nível: ideia tautológica/repetida
Van	“Para mim qualidade de vida é ser feliz, ter saúde, à que saber viver a vida com calma.”	3º Nível: ideia estereotipada/senso comum

7.2. As aprendizagens e a opinião dos alunos sobre Qualidade de Vida

O segundo instrumento utilizado foi uma ficha de metacognição, na qual foi introduzida a questão: *O que entendes por qualidade de vida?*. Neste momento é importante frisar que o nosso objeto de estudo não é a metacognição, nem analisar todas as perguntas que

a este tema dizem respeito, embora cumprindo com o principal objetivo de uma ficha de metacognição, ou seja, fazer com os alunos refletissem sobre a sua aprendizagem e respondessem fielmente à primeira questão da ficha.

Quadro nº 2 – Os conceitos dos alunos sobre Qualidade de Vida depois das aprendizagens

Na ficha de Metacognição	
Ronaldo	“Qualidade de vida é o bem-estar da população.”
Borboleta	“Qualidade de vida é a forma de vida da população.”
Preto	“Qualidade de vida é quando temos as nossas necessidades básicas, ou seja, temos o necessário para viver.”
Jonnhyboy	“A qualidade de vida de uma pessoa.”
Luicesco	“Qualidade de vida é viver bem, com boas condições de vida (boa saúde, educação, habitação).”
Ryan Schekler	“ Como é que as pessoas vivem no seus dias a dias.”
Nívea	“Qualidade de vida é ter condições básicas de habitação, emprego, etc.”
Van	“Tem a vida mais facilitada.”

Fazendo uma primeira leitura verifica-se que surgem com frequência termos como “bem-estar da população” como diz o Ronaldo, “quando temos as nossas necessidades básicas, ou seja temos o necessário para viver” diz a Preto, o Luicesco enumera que condições são essas “boas condições de vida (boa saúde, educação, habitação)”, bem como a Nívea “é ter condições básicas de habitação, emprego, etc.” Os alunos que antes da aprendizagem responderam com uma ideia tautológica, mantêm-na, a Borboleta refere “é a forma de vida da população” e o Jonnhyboy “a qualidade de vida de uma pessoa”, a qual neste momento também é partilhada pelo Ryan Sheckler “como é que as pessoas vivem no seus dias a dias.” Neste instrumento a aluna Van dá a seguinte resposta “tem a vida mais facilitada” e neste caso específico inferimos que a aluna quando confrontada com a questão “Diz o que entendes por qualidade de vida?” focaliza o seu conhecimento para uma comparação entre o ter ou não ter qualidade de vida, partindo do pressuposto que aqueles que têm qualidade de vida têm uma vida mais fácil, traduzindo isso como algo de positivo e benéfico.

Depois das aprendizagens na disciplina de Geografia, durante as aulas de estágio de iniciação à prática profissional e considerando os dois instrumentos utilizados verifica-se que metade da amostra não consegue distinguir entre o conceito de bem-estar, ou seja, satisfação das necessidades básicas e o conceito de qualidade de vida, esta é a primeira conclusão a que chegamos.

A segunda conclusão está relacionada com os alunos que apresentam ideias tautológicas nos dois primeiros momentos desta experiência educativa, o que se traduz numa resistência à mudança por parte dos alunos perante o novo conteúdo, fato que já havia sido referido como uma das principais características das concepções prévias dos alunos.

7.3. Análise das Entrevistas

O terceiro e último instrumento a ser analisado é a entrevista individual feita a cada elemento da amostra e a análise será feita da mesma forma que com os outros dois instrumentos, pergunta a pergunta.

Não obstante convém salientar que antes da entrevista individual foi tido com cada um dos alunos um momento para legitimar e motivar cada um deles, no qual foi também informado o aluno do assunto que iria ser abordado e que os dados de opinião recolhidos no curso da entrevista eram confidenciais.

1ª Questão da Entrevista: “*Consideras ter qualidade de vida? Sim ou não? E porquê?*”

A primeira e a segunda questões da entrevista têm como objetivo específico recolher dados sobre o conceito de qualidade de vida.

Na primeira questão da entrevista os alunos são unânimes na resposta. Todos eles consideram ter qualidade de vida, muito embora quando confrontados para justificarem essa opinião positiva, hesitam e ficam na dúvida sobre a justificação.

Na análise das justificações os alunos atribuem valor à satisfação das necessidades básicas, o Ronaldo salienta a importância dos pais estarem empregados, o que por sua vez se traduz em “dinheiro que dá para viver,” a Nívea responde “por exemplo tenho as coisas básicas, tenho saneamento básico, alimentação, água potável e essas coisas assim” ou o Luicesco enumera “tenho uma boa escola (...) uma boa casa.” A aluna Van assume que tem “coisas que talvez uns precisem mais do que eu,” e quando confrontada sobre que coisas são essas indica “tipo pais, boa educação, ajuda, não sei mais nada.” A ajuda que se refere é nos trabalhos de casa. Contudo

e como se pode constatar na pergunta 2 da entrevista a aluna contradiz-se dizendo que aquilo que lhe faz falta “ é uma coisa que se calhar as outras pessoas têm que é amor de mãe que é uma coisa que eu não tenho.”

Quadro nº 3 – Respostas à Questão nº 1 da Entrevista

1. Consideras ter qualidade de vida? Sim ou não? Porquê?	
Ronaldo	“Sim, Porque os meus pais estão empregados, têm dinheiro que dá para viver e isso assim.”
Borboleta	“Sim.”
Preto	“Sim, não tenho muito boa, nem tenho muito má.”
Jonnhyboy	“Sim.”
Luicesco	“Sim, Tenho uma boa escola, bons amigos, boa família, uma boa casa e acho que isso é bom.”
Ryan Schekler	“Sim.”
Nívea	“Sim, por exemplo tenho as coisas básicas, tenho saneamento básico, alimentação, água potável e essas coisas assim.”
Van	“Sim. Porque eu tenho coisas que talvez uns precisem mais do que eu.”

2ª Questão da Entrevista: “ O que te falta para teres melhor qualidade de vida?”

Na segunda questão as opiniões dividem-se, se por um lado se verifica a elevada importância que tem a família e os amigos para que tenham mais qualidade de vida, o dinheiro também se revela importante na medida em que é através deste que obtêm os bens materiais e certas oportunidades que o dinheiro pode comprar. Nesta questão é importante referir que dois dos alunos atribuem um papel importante à escola, o Jonnhyboy salienta “e ter também bons estudos para ser alguém na vida para a seguir poder ganhar dinheiro,” numa perspectiva de futuro e muito provavelmente veiculada pelos pais, a escola e a formação escolar são vistas como presságio para o sucesso. O aluno Luicesco embora numa perspetiva diferente considera que a escola deveria ser mais desafiante, “Mais desafios na escola, na vida, com os amigos.

Quadro nº 4 – Respostas à Questão nº 2 da Entrevista

2. O que te falta para teres melhor qualidade de vida?	
Ronaldo	“Penso que não. Só se for menos tempo de escola, para estar com os amigos, com a família.”
Borboleta	“A minha irmã ao meu pé. Ver a minha irmã mais vezes. Fazer tanta coisa.”
Preto	“Não tenho tudo o que quero, nem as coisas melhores; não só bens materiais para mim, mas também para casa, para a família.”
Jonhhyboy	“Dinheiro. E ter também bons estudos para ser alguém na vida para a seguir poder ganhar dinheiro. Coisas necessárias no dia-a-dia. Investir em alguma coisa para a seguir reverter o dinheiro que eu gastei. Acho que é isso.”
Luicesco	“Mais desafios na escola, na vida, com os amigos. Hoje em dia não se pode fazer tanta coisa. Não há muitas capacidades económicas por exemplo para fazer saídas com os amigos e essas coisas assim. Jogar à bola neste caso, gostava que houvesse aqui um clube determinado a...”
Ryan Schekler	“Ah. Não sei. Ser rico para poder comprar aquilo que eu quisesse e isso. Ter mais possibilidades para outras coisas também. É isso assim.”
Nívea	“Humm. Basicamente são essas coisas de viagens, mais atividades de lazer, tipo ao cinema, ao teatro essas coisas assim culturais. É tudo.”
Van	“Bem o que me faltava a mim é uma coisa que se calhar as outras pessoas têm que é amor de mãe que é uma coisa que eu não tenho.”

Na terceira, quarta e quinta questão da entrevista pretendia-se recolher junto do aluno a sua opinião sobre a evolução do conceito de qualidade de vida.

3ª Questão da Entrevista: “ *Com a tua idade, os teus pais ou os teus avós tinham a mesma qualidade de vida que tu? Se não o que mudou? Se sim, o que permanece?*”

Em relação à terceira questão da entrevista, a amostra é mais uma vez unanime na resposta afirmando, que no passado pais ou avós não tinham tanta qualidade de vida como aquela que eles têm atualmente.

Verificam-se diferentes justificações para o fenómeno, a primeira e a mais contundente é o trabalho, o Ronaldo refere “muitos deles, a maior parte dos pais talvez na minha idade chegavam da escola e iam trabalhar e isso assim,” o Luicesco salienta “tinham que ir trabalhar para o campo, ajudar os pais,” o Ryan Sheckler afirma “eles trabalhavam na terra. Nem sequer brincavam praticamente” e a Nívea diz “naquele tempo as pessoas dedicavam-se mais à agricultura.”

Por estas afirmações constata-se que a amostra e as gerações antecessoras viveram sempre no mesmo meio, o meio rural, em que a agricultura e o trabalho na terra eram a fonte de rendimento das famílias, daí ser pertinente salientar este aspeto ao longo do trabalho, a

começar pelo título. A segunda justificativa está ainda relacionada com o trabalho, mas de forma indireta, é a frequência na escola, por terem de se dedicar ao trabalho na terra pais e avós não frequentavam a escola ou se o faziam depois obrigatoriamente ajudavam os pais, ora na terra, ora a cuidar dos irmãos. Também referem que havia menos dinheiro e essa é uma das causas para não frequentarem a escola diz a Borboleta “os que não tinham dinheiro não iam,” a Preto refere “não tinham tanto dinheiro para ter as coisas melhores” e a Nívea salienta “tinham menos dinheiro, tinham menos tempo para dedicar-se às atividades que gostavam para seu prazer e entretenimento.” Nesta pergunta há um aluno que demonstra que apesar de não haver tanta qualidade de vida no passado, existe um aspeto positivo “as famílias eram mais unidas” e justifica esta união pela existência de mais trabalho. Através desta opinião podemos inferir que para o aluno o desemprego é fonte de discórdia e de desunião da família, fruto muito provavelmente das dificuldades vividas nesse contexto, embora quando verificado através da ficha de aluno se os pais estavam desempregados, mas não.

Quadro nº 5 – Respostas à Questão 3 da Entrevista

3. Com a tua idade, os teus pais ou os teus avós tinham a mesma qualidade de vida que tu? Senão, o que mudou? Se sim, o que permanece?	
Ronaldo	“Não. Muitos deles, a maior parte dos pais talvez na minha idade chegavam da escola e iam trabalhar e isso assim. Eu chego a casa vejo televisão, faço os trabalhos e isso. Mas eles chegavam a casa e tinham de ir trabalhar para as terras e isso assim.”
Borboleta	“Não, eram outros tempos, tinham outros hábitos. Ir à escola... Tinha mas os que tinham dinheiro iam os que não tinham dinheiro não iam. Roupas. Não sei mais.”
Preto	“Não, tinham pior. Não tinham tanto dinheiro para ter as coisas melhores. Viviam muitos irmãos na mesma casa. Para ter uma boa qualidade de vida é essencial ter uma boa casa onde viver.”
Jonhyboy	“Não. Porque antigamente era um tempo em que não havia tanto dinheiro, tanta possibilidade de estudos. É por isso que as pessoas de antigamente têm estudo praticamente só até ao 9º ano. Uma ou outra pessoa é que tem estudo 12º ou licenciatura. Hoje em dia quase toda a gente consegue tirar o 12º. É por isso que hoje em dia...Aspeto positivo: Não, porque também antigamente as famílias eram mais unidas. Tinha mais trabalho nomeadamente no campo, que era nas fazendas, eu acho que é isso.”
Luicesco	“Não, tinham que ir trabalhar para o campo, ajudar os pais. Neste caso o meu pai ajudava, tipo ele cuidava dos irmãos mais novos, estudar ao mesmo tempo. Não é fácil.”
Ryan Schekler	“Não. Nem sequer... Eles trabalhavam na terra. Nem sequer brincavam praticamente. Tinha pior qualidade de vida. Não tinham, não sei bem mas... as pessoas isso era mais antigamente que deitavam as suas necessidades para o meio da rua... essas coisas assim...”

Nívea	“Não, tinham pior. Portanto, naquele tempo as pessoas dedicavam-se mais à agricultura por isso tinham menos dinheiro, tinham menos tempo para dedicar-se às atividades que gostavam para seu prazer e entretenimento. Por isso agora as pessoas tem mais tempo para outras atividades que queiram. Mais tempo e mais dinheiro também.”
Van	“Não, porque antigamente não era assim. Talvez ensino, aqueles comeres que se compram no continente eles lá tinham era terra, talvez roupas, não sei... alimentação.”

4ª Questão da Entrevista: “Consideras que houve uma evolução na qualidade de vida da população portuguesa desde o início do século XX? Porquê?”

Na quarta questão os alunos concordam que houve uma evolução positiva na qualidade de vida da população portuguesa desde o início do século XX, mas ao refletirem alguns salientam a crise que Portugal atravessa como um aspeto negativo.

É nesta pergunta que se constata a primeira referência a esta situação e é feita pela Borboleta, “agora com a crise penso que pior”, também a Nívea diz “no geral penso que sim, mas não. Por causa da crise ora. Perderam os seus empregos, já não estão a ganhar, já não podem gastar dinheiro porque não têm dinheiro” e mais uma vez o dinheiro assume grande importância para a qualidade de vida, a Preto diz “o aspeto económico houve mais dinheiro a circular. Mais dinheiro, melhor qualidade de vida” e o Luicesco afirma “as pessoas têm mais qualidade de vida, têm mais, algumas têm mais condições.” Dois dos elementos da amostra, ambos do sexo masculino referem que a evolução também se verificou a nível da tecnologia, o Luicesco “a tecnologia evolui muito e agora as pessoas estão muito ligadas a isso” e o Ryan Sheckler “sim, as coisas melhoraram. A nível do saneamento básico e a nível da tecnologia. E é isso praticamente.” Na pergunta anterior este mesmo aluno salienta como aspeto negativo para não se ter tanta qualidade de vida o fato de no passado “as pessoas isso era mais antigamente que deitavam as suas necessidades para o meio da rua...”

Nesta questão, tendo em conta que a pergunta é feita para que reflitam desde o início do século XX apenas uma aluna, a Van faz referência à mudança no regime político vivido em Portugal, salientando a existência de um presidente da República lembrando-se da matéria dada nas aulas de estágio de iniciação à prática profissional na disciplina de História sobre a implantação da República e as supostas melhorias daí decorrentes na condições de vida da população portuguesa “houve. Habilitações, alimentação, presidente, mas mesmo assim, está tudo hum, não sei mais.” A aluna Nívea mantém a justificação dada na pergunta anterior.

Quadro nº 6 – Respostas à Questão 4 da Entrevista

4. Consideras que houve uma evolução na qualidade de vida da população portuguesa desde o início do século XX? Porquê?	
Ronaldo	“Sim, positiva.”
Borboleta	“Algumas sim. Agora com a crise penso que pior.”
Preto	“Houve uma grande evolução. No aspeto económico houve mais dinheiro a circular. Mais dinheiro, melhor qualidade de vida.”
Jonnhyboy	“Sim.”
Luicesco	“Sim, mais ou menos. Tem aspetos positivos e aspetos negativos. Positivos, as pessoas têm mais qualidade de vida, têm mais, algumas têm mais condições, podem-se dedicar só a estudar mas no entanto a tecnologia evolui muito e agora as pessoas estão muito ligadas a isso.”
Ryan Schekler	“Sim, as coisas melhoraram. A nível do saneamento básico e a nível da tecnologia. E é isso praticamente.”
Nívea	“No geral penso que sim, mas não. Por causa da crise ora. Perderam os seus empregos, já não estão a ganhar, já não podem gastar dinheiro porque não têm dinheiro.”
Van	“Houve. Habilitações, alimentação, presidente, mas mesmo assim, está tudo hum, não sei mais.”

5ª Questão da Entrevista: “*E atualmente, face ao contexto nacional de crise, a população portuguesa tem qualidade de vida? Sim ou não? Porquê?*”

Tal como aconteceu na questão anterior nesta questão a opinião dos alunos depois de refletida é negativa e justificam a sua opinião pelo país estar em crise.

O Ronaldo salienta “muitos deles estão no desemprego,” a Borboleta refere que por não haver trabalho “por exemplo habitação, as pessoas ficam sem casa, têm dívidas e depois vai acumulando, acumulando e podem ficar sem certas coisas, sem carro, sem casa,” o aluno Preto reflete sobre a forma de se gerir o dinheiro para se manter alguma qualidade de vida e dá um exemplo concreto “Depende, se as pessoas conseguirem gerir bem o dinheiro. Claro que não conseguem fazer as mesmas coisas como faziam dantes tendo mais dinheiro mas se por exemplo em vez de comprarem gastarem por exemplo 100 euros ou mais por mês com roupa, gastarem menos tem mais dinheiro para fazer outras coisas.” O Jonnhyboy respondeu de imediato pela negativa, “têm menos. Porque as pessoas agora praticamente estão todas no desemprego e algumas veem-se a ter que imigrar para poder ter trabalho para sustentar a família.” Este fenómeno da imigração é vivido na freguesia há várias décadas, sendo os

destinos mais usuais a Venezuela, a África do Sul e o Reino Unido. Já o Luicesco tal como a Preto demonstra a importância de saber gerir bem o dinheiro “Uns talvez, outros não. Saber manejar bem o seu dinheiro, pouco dinheiro e não sei. Já não podem comprar tanta coisa como compravam antes, têm que comprar só o que é necessário, não podem gastar em coisas desnecessárias” Quando confrontado se só o dinheiro tem importância para a qualidade de vida, afirma “ não, felicidade acima de tudo e saúde.” Já o Ryan Sheckler tal como os colegas refere “algumas estão piorando mas depende de cada pessoa”, volta a salientar a importância que a família tem na qualidade de vida “a família também traz qualidade de vida.” A aluna Nívea mantém a resposta a pergunta anterior “No geral ... penso que sim, mas não. Por causa da crise ora. Perderam os seus empregos, já não estão a ganhar, já não podem gastar dinheiro porque não têm dinheiro.” A aluna Van de forma simples justifica a sua resposta pela negativa com “porque há desemprego e assim não traz dinheiro para família nem nada. As pessoas ficam pobres.”

Quadro nº 7 – Respostas à Questão 5 da Entrevista

5. E atualmente, face ao contexto nacional de crise, a população portuguesa tem qualidade de vida? Sim ou não? Porquê?	
Ronaldo	“Nem todos, muitos deles estão no desemprego, a tentar arranjar trabalho, sem casa, sem nada. Sem trabalho com casa para pagar e carro.”
Borboleta	“Tem qualidade de vida mas pior em alguns aspetos. Por exemplo habitação, as pessoas ficam sem casa, têm dívidas e depois vai acumulando, acumulando e podem ficar sem certas coisas, sem carro, sem casa.”
Preto	“Depende, se as pessoas conseguirem gerir bem o dinheiro. Claro que não conseguem fazer as mesmas coisas como faziam dantes tendo mais dinheiro mas se por exemplo em vez de comprarem gastarem por exemplo 100 euros ou mais por mês com roupa, gastarem menos tem mais dinheiro para fazer outras coisas.”
Jonhhyboy	“Têm menos. Porque as pessoas agora praticamente estão todas no desemprego e algumas veem-se a ter que emigrar para poder ter trabalho para sustentar a família.”
Luicesco	“Uns talvez, outros não. Saber manejar bem o seu dinheiro, pouco dinheiro e não sei. Já não podem comprar tanta coisa como compravam antes, têm que comprar só o que é necessário, não podem gastar em coisas desnecessárias. Não, felicidade acima de tudo e saúde.”
Ryan Schekler	“Algumas estão piorando mas depende de cada pessoa. Como é que eu digo? Tem algumas que têm mais qualidade mas tem outras que não. Têm mais dinheiro. Também não. A família também traz qualidade de vida.”
Nívea	“No geral ... penso que sim, mas não. Por causa da crise ora. Perderam os seus empregos, já não estão a ganhar, já não podem gastar dinheiro porque não têm dinheiro.”
Van	“Não. Porque há desemprego e assim não traz dinheiro para família nem nada. As pessoas ficam pobres. Trabalhar, alimentar os seus filhos, a sua família.”

6ª Questão da Entrevista: “O que associas a ter qualidade de vida: ao meio ambiente; a ter uma casa confortável; ter computador; ter a possibilidade de estudar; ter um bom ambiente familiar? Sim ou não? Porquê?”

O objetivo da sexta questão da entrevista é identificar os diversos elementos associados ao conceito de qualidade de vida e quando questionados sobre o que associam a qualidade de vida não falam apenas na satisfação das necessidades básicas como haviam feito até então e referem viagens (o Ronaldo), vestuário (a Borboleta), idas a restaurantes e ao cinema a (Nívea), dinheiro, saúde e felicidade (a Van). Só referem o ambiente como importante para a qualidade de vida quando diretamente lhes foi perguntado, caso contrário não se lembram que este possa ter importância. Tendo conhecimento que os alunos fizeram um intercâmbio com uma escola dos Açores por ambas estarem inseridas numa Reserva da Biosfera da Unesco, os alunos foram confrontados se esse fato não era positivo para a sua qualidade de vida. Só desse modo se lembraram e deram valor ao lugar onde vivem pelas características únicas que este oferece. Este elemento foi posteriormente acrescentado na definição do conceito de qualidade de vida, por alguns deles, quando confrontados com a primeira resposta dada na ficha das conceções prévias cuja análise irá ser elaborada de seguida.

7ª Questão da Entrevista: “Manténs a resposta? Sim ou não? Porquê? O que modificas?”

Na sétima questão apenas 4 dos alunos quiseram modificar a resposta inicial, 2 deles para atribuir importância ao meio ambiente na sua qualidade de vida.

A Borboleta acrescentou “este conceito transmite-se no ambiente, uma vez que existe, menos poluição, sendo mais eficaz para o ser humano” e o Ryan Sheckler “temos um bom ambiente, tenho uma boa família, temos mais liberdade do que em algumas cidades.” O Luicesco atribuiu nesta fase posterior da experiência educativa mais importância aos amigos pelo que acrescenta “e amigos” e a Nívea melhora a sua resposta utilizando a expressão é poder se “dar ao luxo” de fazer atividades que nem todas as pessoas poderiam fazer como ir frequentemente a restaurantes, cinema, viajar, etc.” pelo que inferimos pelas suas respostas anteriormente dadas que para além de dinheiro é necessário ter tempo disponível para ter qualidade de vida

Quadro nº 8 – Respostas à questão 7 da Entrevista

7. Manténs a resposta? Sim ou não? Porquê? O que modificas?	
Ronaldo	Não modificou a resposta.
Borboleta	Acrescentou à resposta: “Este conceito transmite-se no ambiente, uma vez que existe, menos poluição, sendo mais eficaz para o ser humano.”
Preto	Não modificou a resposta.
Jonhhyboy	Não modificou a resposta.
Luicesco	Acrescentou à resposta: “e amigos.”
Ryan Schekler	Acrescentou à resposta: “Temos um bom ambiente, tenho uma boa família, temos mais liberdade do que em algumas cidades.”
Nívea	Acrescentou à resposta: “ter qualidade de vida é poder se “dar ao luxo” de fazer atividades que nem todas as pessoas poderiam fazer como ir frequentemente a restaurantes, cinema, viajar, etc.”
Van	Não modificou a resposta.

8ª Questão da Entrevista: “*Quais as disciplinas que te ajudaram mais a aprender o que é qualidade de vida?*”

As respostas à oitava questão da entrevista revelaram-se uma surpresa pela negativa através desta questão pretendia-se compreender o papel da aprendizagem na evolução do conceito de qualidade de vida. Constatou-se que os alunos não se recordavam de ter abordado este conceito em nenhuma outra disciplina, que não a de Geografia. Muito embora a Preto tenha referido “a psicóloga, sim nós tivemos aqueles inquéritos para fazer para que área nós queremos ir, acho que ela falou disso” e o Ryan Sheckler após diretamente lhe ter perguntado, por ter sido nesta disciplina a visita de estudo, se não o haviam feito em Ciências da Natureza no âmbito do intercâmbio com a escola nos Açores, ter respondido “em Ciências da Natureza acho que sim.” Não houve uma única referência à disciplina de História, muito embora a subunidade didática onde este conceito é abordado, ser lecionada no final do programa e de acordo com a planificação anual da disciplina a meio do 3º Período, pelo que deveria ser mais facilmente recordado, visto as entrevista terem sido realizadas entre os dias 20 e 30 de Maio de 2013.

Quadro nº 9 – Respostas à Questão 8 da Entrevista

8.Quais as disciplinas que te ajudaram mais a aprender o que é qualidade de vida?	
Ronaldo	“Acho que não.”
Borboleta	“Acho que não.”
Preto	“A psicóloga, sim nós tivemos aqueles inquéritos para fazer para que área nós queremos ir, acho que ela falou disso. “
Jonhyboy	“Eu acho que não. Mas olhe que não. Pode-se até ter falado mas que eu me lembre acho que não. Acho que só falámos com a Professora.”
Luicesco	“Em Geografia só.”
Ryan Schekler	“Em Geografia. Acho que não. Em Ciências da Natureza acho que sim.”
Nívea	“Não, acho que não.”
Van	“Que eu saiba não. Eu penso que foi em Geografia. Já não me lembra. Porque outras agente não fala de nada disso.”

Em relação às questões nove e dez da entrevista pretendia-se avaliar a compreensão do conceito de qualidade de vida.

9ª Questão da Entrevista: “*Tens noção que o conceito de qualidade de vida pode ser muito diferentes de pessoa para pessoa?*”

Na questão nove, os alunos concordam que o conceito de qualidade de vida pode ser muito diferente de pessoa para pessoa e quando comparado entre colegas o Ronaldo refere ser possível concordar em alguns aspetos “assim a nível de ter um bom ambiente, uma boa vida, sem preocupações. Se calhar menos tempo de escola devem concordar e isso assim.” Os restantes elementos da amostra afirmativamente justificam que “cada um tem a sua maneira de ver as coisas” (Preto), “porque cada pessoa tem o seu conceito de qualidade de vida. O meu conceito de qualidade de vida pode ser uma coisa e para outra pessoa pode ser outro. É o seu conceito,” (Jonhyboy), “porque têm diferentes hábitos, gostam de outras coisas,” (Ryan Sheckler) ou porque cada um tem, os pais têm possibilidades que outros pais não têm” (Van). Nesta última justificação inferimos que a aluna entende que são as possibilidades dos pais que lhes permite ter ou não qualidade de vida.

Quadro nº 10 – Respostas à Questão 9 da Entrevista

9. Tens noção que o conceito de qualidade de vida pode ser muito diferente de pessoa para pessoa?	
Ronaldo	“Talvez. Assim a nível de ter um bom ambiente, uma boa vida, sem preocupações. Se calhar menos tempo de escola devem concordar e isso assim.”
Borboleta	“É.”
Preto	“Sim, cada um tem a sua maneira de ver as coisas.”
Jonhyboy	“Sim. Porque cada pessoa tem o seu conceito de qualidade de vida. O meu conceito de qualidade de vida pode ser uma coisa e para outra pessoa pode ser outro. É o seu conceito.”
Luicesco	
Ryan Schekler	“Sim, porque têm diferentes hábitos, gostam de outras coisas.”
Nívea	“Sim.”
Van	“Sim, há. Porque cada um tem, os pais têm possibilidades que outros pais não têm.”

10ª Questão da Entrevista: “*E quando comparamos a qualidade de vida entre diferentes países?*”

Quando os alunos comparam a qualidade de vida entre países o Ronaldo refere imediatamente os países desenvolvidos versus países em desenvolvimento, concluindo perentoriamente que os desenvolvidos tem qualidade de vida e os em desenvolvimento não, sem exceções ou singularidades. A Borboleta afirma que existem diferenças fruto da existência ou não de dinheiro e refere “os pobres nem à escola podem ir que não têm dinheiro, casa que não têm. São analfabetos. Não têm amigos, não sei.” A Preto fundamenta a sua resposta na riqueza do país, “sim é diferente porque cada país tem a sua riqueza, a sua maneira de usar a riqueza.” Já o Jonhyboy, tal como o Ronaldo refere os países ricos e os países pobres, os países desenvolvidos e em desenvolvimento salientando que a diferença na qualidade de vida está mais uma vez no dinheiro, “porque os países ricos têm mais dinheiro, nomeadamente têm mais qualidade de vida, são mais desenvolvidos e os países pobres são menos desenvolvidos, não têm tanto poder de compra, nem industrialização e isso tudo.”

Quadro nº 11 – Respostas à questão 10 da Entrevista

10. E quando comparamos a qualidade de vida entre os diferentes países?	
Ronaldo	“Sim. Os países ricos têm um grande desenvolvimento, tecnologias e os em desenvolvimento não. Os desenvolvidos têm e os em desenvolvimento não.”
Borboleta	“Existe, claro. Porque uns têm dinheiro e não é podem fazer tudo, mas podem fazer mais coisas que os pobres que não têm. Os pobres nem à escola podem ir que não têm dinheiro, casa que não têm. São analfabetos. Não têm amigos, não sei.”
Preto	“Sim é diferente porque cada país tem a sua riqueza, a sua maneira de usar a riqueza.”
Jonhyboy	“Sim. Porque os países ricos têm mais dinheiro, nomeadamente têm mais qualidade de vida, são mais desenvolvidos e os países pobres são menos desenvolvidos, não têm tanto poder de compra, nem industrialização e isso tudo.”
Luicesco	“Sim. Aqui as pessoas, algumas têm emprego. Nos países menos desenvolvidos as pessoas não têm essas capacidades porque as cidades não são desenvolvidas, não há emprego, não há condições, os pais não ensinam nada, também não aprenderam nada, então não há margem de manobra para esses.”
Ryan Schekler	“Sim. De agora eu sei quais são os melhores... os EUA, a Inglaterra, são os meus favoritos. Têm mais possibilidades e essas coisas assim.”
Nívea	“Claro, por isso é que eu estava a falar das condições básicas.”
Van	“É.”

O Luicesco responde da seguinte forma: “Sim. Aqui as pessoas, algumas têm emprego. Nos países menos desenvolvidos as pessoas não têm essas capacidades porque as cidades não são desenvolvidas, não há emprego, não há condições, os pais não ensinam nada, também não aprenderam nada, então não há margem de manobra para esses.” Tal como na resposta do Ronaldo, o Luicesco não considera a possibilidade de haver uma situação intermédia ou de exceção, se não há desenvolvimento não existem empregos e condições, indo mais longe referindo que por isso os pais não ensinam os seus filhos porque também não aprenderam nada, utilizando a expressão não há “margem de manobra” para esses, pelo que inferimos que considera que para estes indivíduos não há possibilidade de melhorar a sua qualidade de vida, estando quase como estagnados. O Ryan Schekler concorda que existem diferenças e de acordo com a sua preferência salienta os melhores “os EUA, a Inglaterra, são os meus favoritos. Têm mais possibilidades e essas coisas assim,” que por sua vez lhes garante melhor qualidade de vida. A Nívea apesar de anteriormente já ter respondido que ter qualidade de vida é “poder dar-se ao luxo” de poder fazer de fazer atividades que nem todas as pessoas poderiam fazer como ir frequentemente a restaurantes, cinema, viajar, etc.”, nesta

pergunta volta a fundamentar a sua resposta pelas diferenças na satisfação das necessidades básicas.

7.4. Contributo das disciplinas de História e Geografia na aprendizagem do conceito de qualidade de vida

Ambas as disciplinas de História e de Geografia devem contribuir para ampliar os conhecimentos e competências dos alunos, de modo a que através do tratamento do conceito de qualidade de vida, neste caso específico, os alunos o aprofundassem e por sua vez dominassem. Este contributo essencial de ambas as disciplinas possibilitaria aos alunos alargar o seu conhecimento da realidade, vivida e experienciada, mas científica. Acredita-se que através deste conhecimento, os alunos poderão desenvolver uma atitude pró-ativa em relação ao meio onde vivem e tornar-se cidadãos histórica e geograficamente competentes.

Para atingir este fim, entende-se que também o Projeto Eco Escolas desenvolvido na escola teria também um papel de relevo, na medida que se desenvolve no âmbito da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, o qual valorizaria em grande escala o meio onde os alunos e a escola estão inseridos, numa Reserva da Biosfera da Unesco, fator que pensámos ser uma das razões para a sua qualidade de vida.

Contudo e a par destes contributos, que aqui não estamos de modo algum a por em causa, verificou-se no fim das aprendizagens correspondente ao fim do ano letivo, que os alunos não conseguiram dominar este conceito e que para eles não foi simplesmente abordado por mais nenhuma disciplina que não a de Geografia, como respondem os alunos Ronaldo, Borboleta, Luicesco e a Nívea “acho que não” ou foi apenas abordado pela professora estagiária como diz o Johnny Boy “eu acho que não. Mas olhe que não. Pode-se até ter falado mas que eu me lembre acho que não. Acho que só falámos com a Professora” ou como a aluna Van que salienta “porque outras agente não fala nada disso.”

Esta constatação faz-nos ambicionar que este e outros conceitos que são utilizados pelos alunos no seu dia-a-dia sejam afincadamente trabalhados para que no seu futuro, como cidadãos, os saibam aplicar com coerência e veracidade científica.

CONCLUSÃO

Conclusão

O aluno no centro da investigação

Ao elaborar um trabalho de investigação centrado nos alunos e nos seus problemas de aprendizagem, podem referir-se um conjunto de considerações pertinentes e que não devem ser esquecidas.

A primeira consideração é o que o aluno é, ou seja, é preciso considerar as suas características pessoais no que diz respeito à idade, ao sexo, a personalidade, ao estilo cognitivo, à capacidade intelectual, aos conhecimentos adquiridos, aos parâmetros sociais, entre outros.

A segunda consideração incide no que o aluno já sabe, pois e como frisam diversos autores, o aluno não é uma tábua rasa ou uma página em branco. Ele é o agente das suas próprias aprendizagens, sendo que estas estão condicionadas pelo seu contexto individual, e aqui frise-se familiar e social.

A terceira consideração refere-se ao modo como o aluno aprende. Aqui saliente-se, tal como ficou revisto no presente trabalho de investigação, que existem várias teorias que tentam explicar as aprendizagens. Embora algumas teorias sejam divergentes e discordem na forma como explicam o processo de aprendizagem e sobre qual é a função do professor, ou como deve ser a relação entre ambos, o certo é que quanto à metodologia a ser utilizada no processo de ensino e de aprendizagem, concordam no essencial, deve estar centrado no aluno.

E por último, é importante analisar os interesses e as necessidades de cada aluno. Este conhecimento diga-se “precioso” é uma mais-valia para o professor durante o processo de aprendizagem poder adaptar o seu ensino e escolher as metodologias mais apropriadas. É essencial a escolha das estratégias e atividades, a adotar dentro e fora da sala de aula, para que a aprendizagem seja mais motivadora e eficaz para cada aluno, visto que cada aluno aprende de maneira diferente.

Conceções prévias dos alunos

Conhecer as conceções prévias dos alunos sobre os conceitos a aprender deve ser o primeiro passo a ser dado pelo professor para organizar o processo de ensino e as aprendizagens dos alunos. O presente estudo de investigação incidiu sobre *o conceito de qualidade de vida*, manifestado pelos alunos do 9º ano de escolaridade, numa escola inserida

num meio psicossocial rural. A análise deste mesmo conceito em alunos de outro meio social e numa escola inserida numa grande cidade seria efetivamente diferente. Conhecer as concepções prévias dos alunos sobre os conceitos a aprender revela-se extremamente útil, por um lado porque permite aos alunos tomar consciência daquilo que têm conhecimento e, por outro, porque possibilita ao professor planejar as aulas nelas integrando instrumentos que permitam confrontar os alunos com aquilo que sabem, e deste modo compararem as suas ideias prévias com o conhecimento científico a ser aprendido. Na confrontação de conhecimento, os alunos têm acesso à possibilidade da mudança, ou seja, se aprendido o conceito passarão a utilizá-lo de forma consciente e correta, seja dentro ou fora da sala de aula.

Partindo das considerações anteriormente referidas, e verificando os resultados da aplicação dos instrumentos utilizados na presente investigação chegou-se a um conjunto de conclusões.

A primeira conclusão parte da leitura do primeiro instrumento sobre a recolha das ideias prévias sobre o conceito de qualidade de vida e através do qual foram categorizadas as respostas dos alunos. Verificou-se que a amostra se divide entre respostas tautológicas ou respostas do senso comum, havendo apenas um aluno com uma ideia contextualizada. Perante este resultado é importante frisar que no processo de ensino aprendizagem não deve ser esquecido que o professor não detém inequivocamente todo o saber científico respeitante à sua disciplina e nem o aluno desconhece por completo os conteúdos científicos que o professor se lhe propõe ensinar. O conceito de qualidade de vida envolve um conhecimento que é fruto do quotidiano de cada aluno, daí ser totalmente variável. Este resultado também poderá ser devido à dificuldade que os alunos têm em aprender conceitos tão abstratos e generalistas quanto este. Como ficou revisto no início do trabalho não existe uma definição única e inequívoca do conceito de qualidade de vida pois esta varia de acordo com o objetivo e a disciplina em que o conceito está a ser estudado.

A segunda conclusão do trabalho de investigação encontramos-na na leitura e análise dos dois primeiros instrumentos, a partir dos quais se conclui que os alunos não conseguem distinguir entre o conceito de qualidade de vida, ligado ao conceito de bem-estar ou seja, à satisfação das necessidades básicas nos domínios físicos, intelectuais e espirituais, como o acesso à habitação, cuidados de saúde e higiene, escolaridade, entre outros e o conceito de qualidade de vida, mais lato, mais de difícil de padronizar por ser diferente para cada um de

nós. É, de facto, difícil quantificar a felicidade ou prazer que os sentidos nos proporcionam e por estes motivos muito difícil de conceituar unanimemente. Pretendia-se que no final da aprendizagem da subunidade didática, na disciplina de Geografia, nas aulas de iniciação à prática profissional, que os alunos tivessem conseguido distinguir a abrangência do conceito, uma vez que este conceito seria explorado noutras disciplinas como por exemplo a de História e noutros projetos como o Eco Escolas. Pretendia-se que os alunos conseguissem formular o conceito de forma justificada e crítica. Contudo, neste processo de partir do que os alunos já sabem, para dominar os conceitos ou os conteúdos previstos no programa nacional de cada uma das disciplinas, é preciso tempo para ultrapassar várias etapas, frise-se que também este sofre paragens e retrocessos. Deste modo, cabe ao professor guiar/orientar os alunos ao longo do processo de aprendizagem e ajudá-los a construir o conhecimento, do senso comum para o científico.

Nesta perspetiva de guia/orientador também cabe ao professor auxiliar os alunos na frequente utilização das ideias tautológicas como respostas. Alguns alunos mantiveram início ao fim da aprendizagem as suas concepções iniciais revelando assim dificuldades em reformular o conceito mesmo perante a constatação das diferenças no conteúdo do conceito, sendo por este motivo considerados fortemente resistentes à mudança.

Os valores inerentes ao conceito de qualidade de vida

Ao realizar as entrevistas, para além de tentar cumprir com os objetivos específicos de cada uma das perguntas, o principal objetivo era perceber como cada um dos alunos encara e reflete sobre o tema da qualidade de vida e a importância que esta tem para cada um deles. Foi possível constatar através das entrevistas quais os valores a que os alunos atribuem maior importância.

Os valores estão presentes em todas as interações humanas e são estes, ou pela chamada hierarquia de valores, que cada ser humano molda o seu comportamento. Refira-se que os valores são uma construção abstrata, pois não são físicos, no sentido material, não são quantificáveis, pois não são passíveis de ser medidos ou pesados, assim como não os podemos julgar por certos ou errados, cada indivíduo tem o seu conjunto e hierarquia de valores, válidos para quem os tem.

Schwartz (1992,1) (cit. em Duarte,2006,25) um dos mais referenciados autores em matéria de valores humanos, indica que os valores humanos ou pessoais são “concebidos

como objetivos desejáveis que orientam a vida de todo e qualquer indivíduo, contribuem para que um determinado comportamento esteja inerente no sistema de prioridades axiológicas do indivíduo.” Este mesmo autor salienta ainda a ideia de que são os valores que orientam e influenciam o comportamento humano de acordo com quatro premissas fundamentais, nomeadamente:

- a) Os valores influenciam o comportamento se foram ativados;
- b) Os valores humanos, à semelhança das necessidades, induzem um poder atrativo sobre as ações;
- c) Os valores influenciam a perceção e interpretação das situações;
- d) Os valores influenciam o planeamento das ações, no sentido de que, quanto maior for a prioridade dada a um valor, melhor será o planeamento das ações que encontra a sua expressão no comportamento das pessoas perante uma situação específica.

Os valores podem ser caracterizados por positivos e por negativos e podem ser distribuídos por diversas categorias, ou seja, os valores podem ter diferentes cargas e podem ser categorizados em valores humanos; valores pessoais; valores éticos; valores estéticos; valores religiosos; valores espirituais; valores políticos; valores morais; valores sociais; valores afetivos; valores físicos ou valores económicos e financeiros.

Da mesma forma que os valores podem ser categorizados, podem igualmente ser hierarquizados de acordo com a importância e o grau que lhes atribuímos, sendo esta importância e grau variável de indivíduo para indivíduo por várias razões, ou seja, um valor em particular pode ser fundamental para a vivência de uma determinada pessoa e totalmente dispensável para outra.

Para todos os alunos entrevistados e sem exceção, a família, está no topo da hierarquia dos valores, seguida pelos amigos. Ambos estão fortemente enraizados pelo que o contacto e a convivência são essenciais e imprescindíveis para a qualidade de vida dos alunos.

O dinheiro, também pode ser visto como um valor, na categoria económica e financeira. Como vimos nas entrevistas também este é considerado importante para a qualidade de vida de cada um dos alunos e para os seus. Têm a consciência de que é através deste que se obtêm os bens materiais essenciais à satisfação das suas necessidades básicas, mas também para se “dar ao luxo” como referiu uma das alunas. Também nesta categoria está o emprego, ele é a fonte de rendimento das famílias e por isso o desemprego é sinónimo de dificuldades, de pobreza e por sua vez de falta de qualidade de vida. Os alunos têm

consciência de que este fenómeno é um flagelo da nossa sociedade no contexto atual de crise e são os primeiros a referi-la, bem como e todas as consequências da falta de trabalho, apontando o desemprego como uma desvantagem no aumento da qualidade de vida da população portuguesa. O dinheiro é também pelos motivos atrás referidos a principal justificativa quando comparam a qualidade de vida entre países desenvolvidos e em desenvolvimento ou países ricos e países pobres, alguns referem a necessária organização da utilização da riqueza em prol da melhoria da qualidade de vida das populações.

Importância da escola e do meio sociofamiliar

Como diria Michael Young (2007,1299) no artigo intitulado “Para que servem as escolas?”, estas surgem “em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa e no seu quotidiano.” É por isso importante que se conheça e diferencie o conhecimento que os alunos trazem para a escola do conhecimento que adquirirão na escola. Deste modo é fundamental que se criem as condições para que os alunos adquiram o denominado pelo mesmo autor “conhecimento poderoso”. Este conhecimento é considerado poderoso, porque é usado para atingirmos objetivos pessoais, e enquanto membros de uma sociedade é aplicado num futuro profissional. Esta ideia foi referida pelo aluno Johnny boy no início da entrevista quando disse que qualidade de vida é: “ter também bons estudos para ser alguém na vida para a seguir poder ganhar dinheiro.”

Neste sentido, é evidente que o conceito de qualidade de vida é previamente adquirido no seio da família, e marcado pela vida pessoal e social do aluno. O professor deve encontrar um equilíbrio entre todos aqueles que participam na educação do aluno e aqui principalmente a família, para poder em consciência conduzir as aprendizagens com sucesso. Compete à escola e à família formar indivíduos com vista à sua integração na sociedade pelo que é importante que tenham em linha de conta as capacidades intrínsecas dos alunos, através do seu capital social/familiar, mas que igualmente possam ter práticas integradoras e diferenciadoras dos potenciais dos educandos. A família e a rede social dos alunos devem fazer parte dos primeiros passos do processo educativo dum indivíduo.

O prosseguimento da investigação

Uma vez verificadas e sistematizadas as dificuldades de aprendizagem do conceito de qualidade de vida, no 9º ano de escolaridade, num meio psicossocial rural, bem como chegadas às principais conclusões deste estudo, torna-se importante salientar que o ideal seria que se pudesse realizar uma nova investigação, seguindo a mesma metodologia, mas com uma amostra maior e num meio urbano. Era relevante verificar se os resultados seriam completamente distintos, considerando o meio que envolveria os vários elementos da amostra, e se as dificuldades detetadas seriam exatamente as mesmas face à aprendizagem deste conceito. Para além de se alargar a amostra e fazer um estudo num meio diferente seria igualmente uma mais valia fazê-lo com outros anos de escolaridade, do 3º ciclo do Ensino Básico.

Consideramos que uma vez alargada a investigação, a possibilidade de construir com os alunos *mapas de conceitos ou mapas conceptuais* seria como já foi anteriormente referido uma mais-valia para a aprendizagem e uma aplicação prática da teoria de aprendizagem significativa de Ausubel.

Realizar este trabalho de investigação foi um desafio que vemos agora terminado, contudo ficou aqui demonstrado pelos resultados obtidos que muito pode ser feito para melhorar o processo de ensino tanto para o professor como o processo de aprendizagem para o aluno. Ensinar é isso mesmo, ser desafiado e desafiar, vencer obstáculos e persistir.

Bibliografia

Abreu, M. e Freitas, S. (2003). Alargamento da Compreensão Histórica: o conceito de Racismo. In Barca, I e Gago, M. (2003). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Associação Bandeira Azul da Europa de <http://www.abae.pt/programa/EE/inicio.php> (última consulta: 24/09/2013 às 12:48)

Barca, I. (2007). *A Educação Histórica numa Sociedade Aberta*. Universidade do Minho. Portugal. Currículo sem Fronteira. Volume 7. Nº1. pp.5-9.

Barca, I. (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp.131-144.

Barca, I e Gago, M. (2003). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Persona. Edições 70.

Battro, A. M. (1978). *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora;

Cachinho, H. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Práxis Didática*. Inforgeo15. Lisboa: Edições Colibri. pp.73-95.

Censos 2011 de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao (última consulta: 18/11/2013 às 17:41)

Claudino, S. (1998). *Uma nova didática da Geografia*. Finisterra, XXXIII. 66. pp. 161-164 de http://www.ceb.ulg.ac.be/finisterra/numeros/1998-66/66_17.pdf (última consulta: 18/11/2013 às 18:04)

Coll, C. Martin, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Coleção em Foco. Edições Asa.

Decreto-Lei Nº 6 de 18 de Janeiro de 2001 de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5336&fileName=decreto_lei_18_2011.pdf (última consulta: 29/04/2013 às 12.31)

Escola, J. (1992). *A Teoria do Ensino em Bruner: aplicação ao programa de Filosofia*. In Revista “ O Professor”. Educação e Desenvolvimento. Janeiro/Fevereiro 1992. nº 24 (3ª Serie). Revista Bimestral.

Ferreira, C. (1992). *Teorias da Aprendizagem: concepção cognitivista de Ausubel*. pp.4-7 In Revista “ O Professor”. Teorias de Desenvolvimento. Setembro/Outubro 1992. nº 28 (3ª Serie). Revista Bimestral.

Fosnot, C. (1989). *Professores e alunos questionam-se: uma abordagem construtivista do ensino*. Coleção Horizontes Pedagógicos, sob a direção de António de Oliveira Cruz. Lisboa: Instituto Piaget.

Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma forma de aprender*. Biblioteca do Educador. Livros Horizonte.

Henriques, A. (1996). Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos, sob a direção de António Oliveira e Cruz.

Incrementar a qualidade de vida: principal preocupação e linha de orientação para o futuro In Jornal da Madeira. Funchal: 22 de Abril de 2005. Suplemento Destacável pp.1-4.

Laville, C. e Dionne, J (1999). *A Construção do Saber Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. São Paulo: Editora UFMG.

Lei de Bases do Sistema Educativo de <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf> (última consulta:09/01/2013 às 11.45)

Libanêo, J. (1994). *Tendências Pedagógicas no Brasil e a Didática*. Cortez de http://pedagogiadidatica.blogspot.pt/2007/12/tendencias-pedaggicas-no-brasil-e_18.html (última consulta: 09/01/2013 às 11.35)

Manual de Geografia. *Faces da Terra 9*. Geografia. 9º Ano. Areal Editores.

Manual Viagens. Geografia 9º Ano. Texto Editora.

Manual de História. *Novo História 9*. História. 9º Ano. Texto Editores.

Mattoso, J. (2006). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Coleção Estudos/Reflexões 2. Associação de Professores de História.

Melo, M.C. (2000). O conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos alunos; Contribuição de um estudo sobre o tema da Escravatura Romana In Araújo e Sá, M.H. (Org.). *Investigação em Didática e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. pp.78-80.

Ministério da Educação e Ciência. Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais e Específicas. Geografia. pp.107-125) de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2> (última consulta: 29/04/2013 às 13:19)

Ministério da Educação e Ciência. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais - História de http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf (última consulta: 26/07/2012 às 11.28)

Ministério da Educação e Ciência. Programa de História; Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem; Ensino Básico; 3º Ciclo; Volume II de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=49> (última consulta: 24/07/2012 às 11.56)

Moreira, M. (1999). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: E.P.U. de http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf (última consulta: 19/01/2013 às 19.04)

O Globo de <http://oglobo.globo.com/infograficos/idh-2012/> (última consulta: 18/11/2013 às 18: 08)

Pintasilgo, M. (1996). Comissão Independente: População e Qualidade de Vida. *Cuidar o Futuro: Um Programa Radical para Viver Melhor*. Lisboa: Trinova Editora.

Pinto, T. (2004). *Qualidade de vida: reflexões e debates em torno de um conceito*. Cidades – Comunidades e Territórios. Lisboa: CET: Centro de Estudos Territoriais. pp.99-120.

Plano Anual de Escola 2012/2013 de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=mH7bVYgEtQw%3d&tabid=9234> (última consulta: 29/04/2013 às 13:55)

Projeto Educativo de Escola 2010-2012 de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=JWFushscQdg%3d&tabid=9234> (última consulta: 29/04/2013 às 13:53)

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Trajetos, Gradiva.

Relatório do Planeta Vivo: Biodiversidade, biocapacidade e desenvolvimento (2010) de <http://www.portalodm.com.br/planeta-vivo-relatorio-2010-biodiversidade-biocapacidade-e-desenvolvimento--bp--383--np--3.html> (última consulta: 18/11/2013 às 17:14)

Reis, P. (1995). *Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico*. p.114-124 In Revista de Educação. Perspectivas e Experiências dos Professores. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Volume V. Nº1. Junho de 1995.

Rusen J. (2006). *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa. Ponta Grossa. Volume 1. Nº 2. pp.07-16.

Santana Madeira Biosfera de <http://santanamadeirabiosfera.com/pt/2012-04-08-23-20-15/floresta-laurissilva> (última consulta: 03/10/2013 às 15:29).

Santos, J. *Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista*. Brasil: IESAP; de http://www.iesap.edu.br/sigma/100416101846Revista_SIGMA_2_Parte_3.pdf (última consulta: 10/01/2013 às 12:39)

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. M. Zanna Ed. Orlando Academic Press; pp.25 In Duarte, C. (2006). Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Estratégia Empresarial. *Valores Pessoais e a Qualidade dos Serviços: Um Estudo com Utentes do Serviço de Urgência Hospitalar*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. p. 1

Silva, M. Moreira, M. Rodrigues, M. (2003). *Ideias dos alunos sobre Direito: uma experiência na sala de aula*. Trabalho realizado no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História. Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História In Barca, I, Gago, M. (2003). Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Silveira, A. (2006). *A compreensão e a interligação de conceitos na disciplina de História*. Cadernos de Investigação. Coleção Surdez. Casa Pia de Lisboa – Centro Cultural Casapiano.

Sousa, E. Spínola, H Perestrelo, I. (2001). *Roteiro Freguesia de São Jorge*. Junta de Freguesia de São Jorge.

Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGRAW-Hill de Portugal.

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação;

WHOQOL Group (1994). Versão em português do instrumentos de avaliação de qualidade de vida de <http://www.ufrgs.br/psiquiatria/psiq/whoqol1.html> (última consulta:10/09/2013 às 14.20)

Wilkinson, R. e Pickett, K. (2010). *O Espírito da Igualdade: Por que razão sociedades mais igualitárias funcionam quase sempre melhor*. Lisboa: Editorial Presença. 1ª Edição.

Young, M. (2007) *Para que servem as escolas?* In Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação nº 101. Volume 28. set/dez 2007. pp.1287-1301.