

educação e democracia

ESTUDOS DO SÉCULO

XX

número 14 • 2014

**CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
SUA REPRESENTAÇÃO EM MANUAIS ESCOLARES
DE ESTUDO DO MEIO**

Maria José Moleiro

Maria Helena Damião

Maria Isabel Ferraz Festas

Maria José Moleiro, Licenciada em Ciências da Educação e mestre em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores” pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Maria Helena Damião, Licenciada em Psicologia e Doutorada em Ciências da Educação na área de “Análise e Organização do Ensino” pela Universidade de Coimbra. Professora da FPCEUC. Investigadora do CEIS20. As suas áreas de interesse estão relacionadas com a teoria e desenvolvimento curricular e a formação de professores.

Maria Isabel Ferraz Festas, Licenciada em Psicologia e doutorada em Psicologia da Educação. Professora da FPCEUC. Investigadora do CEIS20. As suas áreas de interesse estão relacionadas com a aprendizagem em meio escolar, incluindo, entre outros, os domínios da leitura, escrita e compreensão.

Introdução

A concepção de que a aprendizagem escolar ganha em ser contextualizada nas vivências quotidianas concretas dos alunos – pessoais, familiares, sociais e culturais – tem sido, nas últimas décadas, recorrentemente afirmada no quadro de diversas teorizações educativas. O argumento que, em geral, convocam é que a contextualização, entendida dessa maneira, se traduz em ganhos motivacionais e académicos, sobretudo se for integrada nas actividades lectivas desde o início da escolaridade.

Não está, no entanto, tal concepção isenta de debate, tanto sob o ponto de vista da própria aprendizagem e dos processos cognitivos que esta requer, como pelo facto de, ao envolver a privacidade e, mesmo, a intimidade dos sujeitos, se revelar ética e deontologicamente questionável.

Esse debate parece ser, no entanto, desconhecido ou ignorado por parte de decisores e agentes educativos, junto dos quais tal concepção possui uma larga aceitação, não sendo raro apresentarem-na como uma filosofia de ensino a seguir, um objectivo a concretizar e uma estratégia a operacionalizar. Assim vemo-la transposta – diríamos, de maneira acrítica – para as orientações curriculares e, em seguida, para os manuais escolares, podendo supor-se que os professores a acolhem nas suas práticas, fazendo dela uma linha de actuação didáctica.

Neste trabalho, no primeiro tópico, sintetizamos o essencial da discussão de teor pedagógico e axiológico que a referida concepção de educação convoca. Segue-se uma análise das orientações curriculares para o Estudo do Meio – área disciplinar que se encontra presente nos quatro anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico –, para dar conta da expressão que a concepção aí tem. Esta análise permitiu estruturar um estudo com o qual pretendemos verificar a infiltração da indicada concepção nas actividades apresentadas nos três conjuntos de manuais mais adoptados para o mencionado ciclo. O estudo, que descrevemos no terceiro tópico, decorreu no ano de 2012, podendo, no entanto, considerar-se actualizado, na medida em que essas orientações curriculares estão em vigor e os manuais mantêm-se no mercado.

Tecemos, por fim, um conjunto de considerações que, em termos de conclusão, se nos afiguram particularmente pertinentes, tanto no plano teórico, como no plano da construção de documentos macro-curriculares, como, ainda, no plano de elaboração de manuais escolares. Essas considerações estendem-se às práticas docentes, que se querem sustentadas em conhecimento fundamentado em vez de guiadas por concepções vagas de aprendizagem.

1. Aprendizagem contextualizada

A concepção de que a aprendizagem deve ser contextualizada tem vindo a prosperar, ao ponto de, na actualidade, se constituir como uma das mais marcantes nos discursos educativos e com maior peso nas reformas curriculares. Respondendo ao apelo que lhe

subjaz, a escola tem introduzido na sala de aula saberes relacionados com o quotidiano, as experiências sociais e as vivências pessoais dos alunos, que, assim, têm tomado o lugar antes ocupado pelos conhecimentos disciplinares (Young, 2010). A defesa desta ideia tem sido sustentada por correntes de natureza diversa, onde se destacam as oriundas da pedagogia e da psicologia, como as da pedagogia crítica e as das teses construtivistas e da aprendizagem situada.

De acordo com as ideias da pedagogia crítica, e segundo Giroux (1992), a valorização da experiência do aluno deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento da consciência crítica, finalidade primordial em educação. Ainda segundo este autor, é necessário incluir na escola formas de conhecimento alternativas às tradicionais, ligadas à prática e ao quotidiano dos alunos. Será através dos conhecimentos populares e locais que se viabilizará a expressão de saberes marginais à escola que, por sua vez, permitirão uma leitura crítica das relações de poder instaladas na sociedade.

As teorias construtivistas, ao fazerem apelo à necessidade de se proporcionarem situações de aprendizagem em que o aluno possa integrar o que é novo nos seus esquemas anteriores e ao chamarem a atenção para a importância da inclusão do conhecimento no seu todo e no seu contexto, dão, também, suporte à ideia da contextualização (Bidarra & Festas, 2005).

No conjunto das teorias apologistas da educação baseada nas experiências quotidianas, destacam-se, ainda, as da aprendizagem situada (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991). Fazendo fortes críticas à escola, pelo facto de ela ter desligado a aprendizagem dos seus usos no mundo e de ter abstraído os conhecimentos dos seus contextos de origem, este movimento afirma que o saber é situado na prática, não se podendo separar do meio social e emocional em que é adquirido. Por estas razões, os autores deste movimento defendem a introdução na escola de situações e tarefas que apresentem as mesmas características e exigências das da vida real, aquilo a que chamam *actividades autênticas*. Da mesma forma, apelam à necessidade de a aprendizagem se fazer a partir das experiências sociais e pessoais dos alunos.

Não obstante a popularidade da corrente defensora da contextualização das aprendizagens, muitas críticas lhe têm sido dirigidas. Uma delas reside no facto de as actividades autênticas, pela sua complexidade, colocarem exigências cognitivas incompatíveis com as limitações da nossa memória, o que se traduz numa impossibilidade de aprendizagem (Kirschner & Merriënboer, 2013). Investigações empíricas também não confirmam a superioridade deste tipo de estratégias, mostrando que um ensino ancorado em actividades da vida real, como acontece, por exemplo, em alguns cursos de medicina, estruturados a partir do estudo de casos clínicos, se revela menos eficaz do que aquele que parte de uma formação centrada em conhecimentos de base, de natureza mais abstracta e teórica (Patel, Kaufman & Arocha, 2000).

Uma outra objecção que tem sido feita à contextualização das aprendizagens remete para o perigo de a mesma esquecer o papel que o conhecimento produzido pelos

especialistas de diferentes áreas do saber deve ocupar no currículo (Young, 2010). Ao negligenciar o conhecimento científico, cultural e artístico, a escola não só não favorece o desenvolvimento das sociedades, como nega a muitos, em especial àqueles provenientes das classes mais desprotegidas, o acesso a esse mesmo conhecimento. Efectivamente, para os mais desfavorecidos, a educação formal pode ser o único meio de aceder a tal saber. Perante isto, a ideia de contextualizar a aprendizagem, contrariamente ao que dizem os seus defensores, contribui para a perpetuação das desigualdades, negando à escola o seu papel na transformação social.

Como se percebe, esta objecção remete para o extenso e multifacetado debate sobre o “dever de educar” que cabe à escola. Debate que, caracterizando-se pelo confronto de múltiplas perspectivas (Damião & Festas, 2013), admite a supremacia de uma em relação a todas as outras: tal dever terá, necessariamente, de ser direccionado para o “bem do aluno”, entendendo-se por “bem” o que concorre para a formação da pessoa, no sentido mais nobre a que podemos chegar da noção de “pessoa” (D’Orey da Cunha, 1996). Ora, quando uns alunos, em virtude de opções ideológicas, culturais ou outras, ficam em desvantagem no acesso ao conhecimento estruturante ou à estimulação das suas capacidades, estamos perante uma séria inibição desse dever, cuja abordagem deve ser feita também no quadro da ética.

Nesse quadro, a concepção de contextualização da aprendizagem merece, de facto, mais atenção do que aquela que lhe tem sido dada. Efectivamente, o dever de educar, para ser cumprido, não pode, em circunstância alguma, pôr em causa direitos fundamentais, como seja, por exemplo, o direito à reserva da vida privada e íntima dos alunos e das suas famílias. Mesmo que reconheçamos a controvérsia em torno da definição do que é público e privado, bem como a porosidade das suas fronteiras, não poderemos tornar legítimas formas de intromissão em dimensões e manifestações que apenas dizem respeito a cada um ou aos grupos a que pertençam. Ora, quando nos deparamos com os argumentos avançados pelos entusiastas da concepção em que nos detemos e com as práticas que deles decorrem, facilmente percebemos que a privacidade e a intimidade são ignoradas ou negligenciadas, ou, então, vistas de modo instrumental, como potenciais estratégias de envolvimento afectivo e emocional dos alunos nas tarefas académicas.

Acresce que se pensarmos que os alunos, precisamente porque são alunos, necessitam de protecção e de orientação e que os professores, como adultos, exercem uma influência importante sobre eles (Estrela, 1999), teremos de admitir que a falta de atenção aos valores da privacidade e intimidade poderá ter efeitos assinaláveis tanto na assimilação como na consolidação que as crianças e jovens fazem deles (Damião, 2005). Assim sendo a aprendizagem que fazem torna-se, muito possivelmente, contrária àquela que, em função de referenciais axiológicos, seria desejável: julgarão como normal e natural a exposição pública de pensamentos, sentimentos e comportamentos próprios.

A partir, ainda, de referenciais dessa natureza, podemos afirmar que não é de modo algum, desejável que os alunos sejam colocados em situações delicadas ou potencialmente dilemáticas e constrangedoras do ponto de vista a que nos reportamos: que tenham de

escolher entre proteger a sua privacidade e intimidade e as das suas famílias ou atender às solicitações que a escola, os professores e os manuais lhe apresentam; que tenham de escolher entre guardar para si o que diz respeito à sua pessoa e a pessoas que lhe são afectivamente próximas ou exporem-se perante colegas, professores e outros membros da comunidade escolar.

Para reforçar estas últimas objecções à concepção de contextualização da aprendizagem nas vivências reais dos alunos, fazemos referência a dois documentos estruturantes: o primeiro é a *Convenção sobre os direitos da criança*, que no seu artigo 16.º explicita que “nenhuma criança pode ser sujeita a intromissões arbitrárias ou ilegais na sua vida privada, na sua família” (Assembleia das Nações Unidas, ratificada por Portugal em 1990); o segundo é a *Lei de protecção de crianças e jovens em perigo* (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro) que, no seu artigo 4.º, determina que a “promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem (...) deve ser efectuada no respeito pela intimidade”.

2. Orientações curriculares para o Estudo do Meio

O núcleo do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico é composto por três áreas disciplinares: Matemática, Português e Estudo do Meio. Para Matemática e Português foram publicados entre 2007 e 2013 diversos documentos curriculares (Programas e Metas), mas para Estudo do Meio mantém-se o constante no documento “*Organização curricular e programas*”, publicado em 1998 e sujeito a diversas actualizações.

Nesse documento, na sua versão de 2004, no ponto “Princípios orientadores da acção pedagógica”, para o ciclo em causa (página 23), afirma-se que deverão privilegiar-se experiências que ofereçam ao aluno “aprendizagens activas e significativas, diversificadas, integradas e socializadoras”, como forma de garantir o sucesso educativo. Esclarece-se que as aprendizagens activas são as que proporcionam “oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes. Tal desafio aponta para concepções alternativas que mobilizem a inteligência para projectos decorrentes do quotidiano dos alunos e das actividades exploratórias que lhes deverão ser proporcionadas sistematicamente”. Esclarece-se, complementarmente, que aprendizagens significativas são as que se relacionam “com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam”. São ainda significativos “os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança”, pressupondo “que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações.”

De acordo com estes princípios, explicitam-se os objectivos gerais segundo três dimensões – pessoal, intelectual e de cidadania –, denotando alguns deles uma clara opção pela contextualização da aprendizagem (cf. quadro 1).

Quadro 1. Objectivos gerais do 1.º Ciclo do Ensino Básico que indicam a opção pela contextualização

(In *Organização curricular e programas*, 2004: 11 e 12)

| Dimensões | Especificação |
|-----------------------|---|
| Pessoal | - Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade. |
| Aquisição Intelectual | - Possibilitar o desenvolvimento de capacidades próprias para a execução de actos motores exigidos no quotidiano, nos tempos livres e no trabalho; a organização dos gestos segundo o estilo mais conveniente a cada personalidade. - Promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias . |
| Cidadania | - Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família , quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante . - Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias , a criação de condições próprias ao conhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e colectiva. |

No que respeita aos “Princípios orientadores” do Estudo do Meio (página 101), refere-se que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia”, sendo função da escola “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização” dessas experiências e saberes, “de modo a permitir-lhes a realização de aprendizagens posteriores mais complexas”. Desta maneira, “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado para uma primeira aprendizagem metódica e sistemática por parte da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta”. Cabe, pois, à escola convocar as experiências subjectivas de cada uma, bem como os seus saberes particulares para o contexto de sala de aula.

Os conteúdos organizam-se em seis blocos a explorar nos quatro anos de escolaridade, segundo o trajecto do mais subjectivo ou “experencialmente vivido” para o mais objectivo ou “socialmente partilhado”, como consta no “Currículo Nacional do Ensino Básico”, publicado em 2001 e revogado em 2011 (Despacho n.º 17169, de 23 de Dezembro de 2011). As suas designações são elucidativas deste trajecto: À descoberta de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural; das inter-relações entre espaços; dos materiais e objectos; das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

No primeiro bloco (página 105) pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios de modo que, concomitantemente, desenvolvam “atitudes de auto-estima, de auto-confiança e de valorização” das suas identidades e raízes. Para que adquiram a noção de tempo deve partir-se da sua história pessoal, iniciando-se “a localização de acontecimentos da vida das crianças numa linha de tempo”. No segundo bloco (página 110), o âmbito de estudo alarga-se aos outros, primeiro aos que estão afectivamente mais próximos para se chegar aos que estão mais distantes. Os alunos serão iniciados “no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais” e levados a desenvolver atitudes e valores tais como “a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamentos não sexistas, etc.” A escola surge como o lugar privilegiado para aprender a viver em sociedade através da participação, directa e gradual na vida da classe e da escola. Embora as noções temporais percorram todo o programa, neste bloco concentram-se as que se referem ao tempo histórico, pessoal e social. A história familiar dos alunos revela factos que deverão ser assinalados para se aceder à história da comunidade local e nacional. O terceiro bloco (página 115) “compreende os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros”. Para estimular a curiosidade dos alunos pelos fenómenos naturais e encorajá-los a encontrarem respostas para as suas perguntas o professor deve recorrer a “experiências e pesquisas simples” e “fomentar (...) atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim como sensibilizá-los para os aspectos estéticos do ambiente”. É no quarto bloco (página 119) que se agrupam as referências à noção de espaço, a qual se constrói pela acumulação de experiências práticas em situações que envolvam deslocações, localizações e distâncias. Ao longo da sua vida, os alunos adquiriram uma percepção subjectiva do espaço, podendo, por associação, comparação e com base no conhecimento dos espaços familiares, compreender outros mais longínquos. Para a formação deste conhecimento é importante que “representem os espaços que conhecem ou os vão explorando através de desenhos, plantas, maquetas, traçando itinerários...”. Apesar de a preocupação com o desenvolvimento da atitude experimental ser transversal, é no quinto bloco (página 123) que a metodologia da “observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões” se destaca, dando-se particular atenção ao processo de pesquisa assim como aos cuidados a ter na manipulação de objectos e de instrumentos. O sexto bloco (página 127) foca-se na consciencialização do meio ambiente, nomeadamente, na sua conservação e melhoria, no uso racional dos recursos naturais, solicitando-se aos alunos o questionamento da realidade circundante e à participação activa na resolução de problemas identificados.

A descrição que acabámos de fazer permite presumir que, no respeitante ao Estudo do Meio, os autores do documento curricular em destaque se guiaram pela concepção de contextualização da aprendizagem na realidade dos alunos. E, se caminharos do 1.º para o 4.º ano, percebemos que a contextualização evolui do conhecimento da sua vida privada e íntima (1.º e 2.º anos) para o conhecimento da sua vida pública (3.º e 4.º anos) (cf. quadro 2).

Quadro 2. Blocos de conteúdos de Estudo do Meio especificados por anos de escolaridade
(Síntese da *Organização Curricular e Programas*, 2004: 105-128)

| Blocos de conteúdos | 1.º ano | 2.º ano | 3.º ano | 4.º ano |
|--|--|---|--|--|
| 1) À descoberta de si mesmo | A sua identificação; os seus gostos e preferências; o seu corpo; a saúde e a segurança do seu corpo; o seu passado próximo e perspectivas para o futuro próximo. | O seu passado mais longínquo; as suas perspectivas para um futuro mais longínquo; o seu corpo; a saúde do seu corpo, a segurança do seu corpo. | A sua naturalidade e nacionalidade; o seu corpo, a saúde do seu corpo; a segurança do seu corpo. | O seu corpo, a segurança do seu corpo. |
| 2) À descoberta dos outros e das instituições | Os membros da sua família; outras pessoas com quem mantém relações próximas; a sua escola. | O passado próximo familiar; a vida em sociedade; modos de vida e funções de alguns membros da comunidade; instituições e serviços existentes na comunidade. | Os membros da sua família; o passado familiar mais longínquo; o passado do meio local; costumes e tradições de outros povos; símbolos locais e regionais; outras culturas da sua comunidade. | O passado do meio local; o passado nacional; símbolos nacionais. |
| 3) À descoberta do ambiente natural | Os seres vivos do seu ambiente; os aspectos físicos do meio local; sons, cores e cheiros da natureza. | Os seres vivos do seu ambiente; os aspectos físicos do meio local. | Os seres vivos do ambiente próximo; aspectos físicos do meio local; os astros. | Aspectos físicos do meio; os astros, aspectos físicos de Portugal. |
| 4) À descoberta das inter-relações entre espaços | A casa; o espaço da sua escola; os seus itinerários; espaços em relação a um ponto de referência. | Os seus itinerários; os meios de comunicação | Os seus itinerários; espaços em relação a um ponto de referência; os diferentes espaços do seu bairro ou localidade; deslocação dos seres vivos; o comércio local; meios de comunicação. | O contacto entre a terra e o mar; os aglomerados populacionais; Portugal na Europa e no mundo. |

| Blocos de conteúdos | 1.º ano | 2.º ano | 3.º ano | 4.º ano |
|---|--|---|--|---|
| 5) À descoberta dos materiais e objectos | Experiências com materiais e objectos de uso corrente; experiências com a água e com o som; manusear objectos em situações concretas | Experiências com materiais e objectos de uso corrente; experiências com o ar; manusear objectos em situações concretas. | Experiências com a luz, com ímanes, de mecânica; manusear objectos em situações concretas. | Experiências com materiais e objectos de uso corrente; experiências com a água, com a electricidade, com o ar, com o som, manusear objectos em situações concretas. |
| 6) À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade | | | A agricultura; a criação de gado, a exploração florestal a actividade piscatória, a exploração mineral, a indústria, o turismo, as construções do meio local; construções de outras regiões do país. | Principais actividades produtivas animais; a qualidade do ambiente. |

3. Análise de manuais de Estudo do Meio

Diversos estudos sobre o uso dos manuais escolares têm mostrado a centralidade destes recursos no trabalho docente, tanto em sala de aula como fora dela (por exemplo, Gérard & Roegiers, 1998): é a partir deles e com base neles que o “professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos” (Tormenta, 1996: 11). Não serão, pois, as determinações curriculares da tutela que mais directamente influenciam a prática lectiva, mas sim os manuais que ao operacionalizarem essas determinações, “fornecem elementos de leitura e de decodificação (...), esclarecem objectivos de aprendizagem” (Brito, 1999: 139).

Conjecturamos, pois, que os manuais de Estudo do Meio, não constituindo excepção, seguem o documento da tutela, que antes sintetizámos, fixando “aquilo que o professor deve ensinar” e “como deve ensinar”, não sendo neste processo alheia a influência de concepções pedagógicas, no caso, da concepção de contextualização da aprendizagem.

Para percebermos se assim é, realizámos um estudo que se traduziu na análise das actividades que são propostas nesses recursos educativos.

Objectivo do estudo

Em concreto, o estudo a que aludimos orientou-se pelo objectivo de averiguar se as actividades pedagógicas constantes em manuais escolares de Estudo do Meio se apresentam ou não contextualizadas na vida dos alunos. E, em caso afirmativo, se essa contextualização se situa, na terminologia antes convocada, no “experencialmente vivido”, que reportamos à vida privada, ou no “socialmente partilhado”, que reportamos à vida pública.

Corpus do estudo

Seleccionámos três conjuntos de quatro manuais de Estudo do Meio (para os 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), na sua versão para alunos, de outras tantas editoras, perfazendo um total de doze documentos. Optámos pelos manuais mais adoptados nas escolas portuguesas (informação que nos foi proporcionada pelas próprias editoras) em dois anos lectivos consecutivos (2010/2011 e 2011/2012).

Atribuímos a esses manuais a codificação que se segue:

- 1.º ano – manual A₁, manual A₂, manual A₃
- 2.º ano – manual B₁, manual B₂, manual B₃
- 3.º ano – manual C₁, manual C₂, manual C₃
- 4.º ano – manual D₁, manual D₂, manual D₃

Procedimento e instrumento

Com base nas informações sistematizadas no tópico 2, considerámos três categorias de análise: actividades *contextualizadas na vida privada*, as que solicitam a exploração de pensamentos, sentimentos e experiências do foro pessoal e familiar dos alunos; actividades *contextualizadas na vida pública*, as que solicitam a exploração de vivências na comunidade onde os alunos estão integrados; e actividades *não contextualizadas*, as que não solicitam nem uns nem outros dos aspectos anteriores.

Para concretizarmos o objectivo delineado e recolhermos os dados requeridos, construímos uma grelha de registo composta por quatro campos: *identificação dos blocos de conteúdos*; *designação da actividade*; *descrição da actividade*; e *classificação da actividade*.

Assim, com base nas orientações de Bardin (1991), analisámos o conteúdo de todas as actividades constantes em cada manual, independentemente de a sua realização ser recomendada como trabalho de sala de aula ou “para casa”. Nessa análise seguimos três passos: leitura atenta de cada actividade; registo dos seus elementos distintivos nos três primeiros campos da grelha; e sua classificação, de acordo com a mencionada categorização, no quarto campo da grelha.

O nosso trabalho seguiu a sequência dos manuais: iniciámos a análise com os do 1.º ano e terminámo-la com os do 4.º ano.

Dados apurados

Passamos a apresentar os dados que, com base na estratégia descrita, recolhemos.

No que respeita aos manuais do 1.º ano, das 135 actividades do A₁, 33 são contextualizadas na vida privada, 16 são contextualizadas na vida pública, 86 não são

contextualizadas. Das 280 actividades do manual A₂, 104 são contextualizadas na vida privada, 63 são contextualizadas na vida pública, 113 não são contextualizadas. Das 167 actividades do manual A₃, 41 são contextualizadas na vida privada, 28 são contextualizadas na vida pública, 98 não são contextualizadas. Todos os manuais deste conjunto apresentam, portanto, os três tipos de actividades, predominando as contextualizadas no manual A₂. Se considerarmos apenas as actividades contextualizadas, são as relativas à vida privada que têm maior representação em todos os manuais (Cf. quadro 3).

Quadro 3. Actividades constantes nos manuais do 1.º ano

| | Manual A ₁ | | | | Manual A ₂ | | | | Manual A ₃ | | | |
|---|-----------------------|------------|------------|--------|-----------------------|------------|------------|--------|-----------------------|------------|------------|--------|
| | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. |
| N | 135 | 33 | 16 | 86 | 280 | 104 | 63 | 113 | 167 | 41 | 28 | 98 |
| % | 100 | 24 | 12 | 64 | 100 | 37 | 23 | 40 | 100 | 24 | 17 | 59 |

Quanto aos manuais para o 2.º ano, das 158 actividades do B₁, 37 são contextualizadas na vida privada, 78 são contextualizadas na vida pública, e 43 não são contextualizadas. No manual B₂, com 334 actividades, 36 são contextualizadas na vida privada, 61 são contextualizadas na vida pública e 237 não são contextualizadas. No manual B₃, com 123 actividades, 19 são contextualizadas na vida privada, 16 são contextualizadas na vida pública e 88 não são contextualizadas. Todos os manuais deste conjunto apresentam também os três tipos de actividades. Nos manuais B₁ e B₂ predominam actividades contextualizadas na vida pública, o manual B₃ dá um ligeiro destaque às actividades contextualizadas na vida privada (Cf. quadro 4).

Quadro 4. Actividades constantes nos manuais do 2.º ano

| | Manual B ₁ | | | | Manual B ₂ | | | | Manual B ₃ | | | |
|---|-----------------------|------------|------------|--------|-----------------------|------------|------------|--------|-----------------------|------------|------------|--------|
| | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. |
| n | 158 | 37 | 78 | 43 | 334 | 36 | 61 | 237 | 123 | 19 | 16 | 88 |
| % | 100 | 24 | 49 | 27 | 100 | 11 | 18 | 71 | 100 | 15 | 13 | 72 |

No que concerne aos manuais para o 3.º ano, no C₁, com 163 actividades, 18 são contextualizadas na vida privada, 47 são contextualizadas na vida pública, 98 não são contextualizadas. No manual C₂, com 160 actividades, 13 são contextualizadas na vida privada, 46 são contextualizadas na vida pública, 101 não são contextualizadas. O manual C₃, com 241 actividades, 8 são contextualizadas na vida privada, 53 são contextualizadas na vida pública, 180 não são contextualizadas. Como os anteriores, também este conjunto de manuais apresenta os três tipos de actividades e em todos predominam as actividades não contextualizadas, a que se seguem as contextualizadas na vida pública (Cf. quadro 5).

Quadro 5. Actividades constantes nos manuais do 3.º ano

| | Manual C ₁ | | | | Manual C ₂ | | | | Manual C ₃ | | | |
|---|-----------------------|------------|------------|--------|-----------------------|------------|------------|--------|-----------------------|------------|------------|--------|
| | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. |
| n | 163 | 18 | 47 | 98 | 160 | 13 | 46 | 101 | 241 | 8 | 53 | 180 |
| % | 100 | 11 | 29 | 60 | 100 | 8 | 29 | 63 | 100 | 3 | 22 | 65 |

Finalmente, para o 4.º ano, no manual D₁, com 159 actividades, 2 são contextualizadas na vida privada, 30 são contextualizadas na vida pública e 127 não são contextualizadas. O manual D₂, com 107 actividades, 2 são contextualizadas na vida privada, 13 são contextualizadas na vida pública e 92 não são contextualizadas. O manual D₃, com 226 actividades, 2 são contextualizadas na vida privada, 26 são contextualizadas na vida pública e 198 não são contextualizadas. As deduções acima feitas para os manuais do 3.º ano aplicam-se aos manuais do 4.º ano (Cf. quadro 6).

Quadro 6. Actividades constantes nos manuais do 4.º ano

| | Manual D ₁ | | | | Manual D ₂ | | | | Manual D ₃ | | | |
|---|-----------------------|------------|------------|--------|-----------------------|------------|------------|--------|-----------------------|------------|------------|--------|
| | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. | Total | C. Privada | C. Pública | Não C. |
| n | 159 | 2 | 30 | 127 | 107 | 2 | 13 | 92 | 226 | 2 | 26 | 198 |
| % | 100 | 1 | 19 | 80 | 100 | 2 | 12 | 86 | 100 | 1 | 11 | 88 |

Em suma, os manuais analisados apresentam um número muito diferente de actividades – entre 101 e 334 – mas todos integram actividades contextualizadas e não contextualizadas, com predomínio destas últimas. Todavia, a expressão das primeiras está longe de ser desprezível, pelo que procurámos perceber melhor qual o seu teor dentro de cada categoria – “contextualização na vida privada” e “contextualização na vida pública” – e, ainda, como é que elas se distribuem pelos blocos de conteúdo.

Acompanhando o percurso do 1.º para o 4.º ano (cf. quadros 3 a 6), verificamos uma diminuição do número de actividades contextualizadas na vida privada à medida que aumenta o número de actividades contextualizadas na vida pública.

Complementarmente, percebe-se que as actividades contextualizadas, tanto na vida pública como na vida privada, se situam sobretudo em três blocos: 1) À descoberta de si mesmo; 2) À descoberta dos outros e das instituições; e 4) À descoberta das inter-relações entre espaços.

As actividades contextualizadas na vida pública respeitam especialmente à sala de aula e à escola dos próprios alunos, bem como a outros espaços familiares, que podem ser mais próximos (por exemplo, localidade onde se vive) ou mais distantes (por exemplo, região e país). Além disso, em cada um dos três blocos referidos, trabalham-se, preferencialmente, actividades de uma dada natureza: o bloco “À descoberta de si

mesmo” está centrado nos espaços dos alunos, como a localidade, a região ou o país; no bloco “À descoberta dos outros e das instituições” trabalha-se sobretudo a sala de aula; o bloco “À descoberta das inter-relações entre espaços” focaliza-se na escola e na turma. Damos exemplos destas actividades no quadro 7.

Quadro 7. Exemplos de actividades contextualizadas na vida pública constantes nos manuais analisados

| Blocos de conteúdos | Descrição da actividade |
|--|---|
| 1) À descoberta de si mesmo | <ul style="list-style-type: none"> - Diz o nome do distrito a que pertence a localidade onde vives. - A localidade onde vives é aldeia, vila ou cidade? - Como se chama o país onde nasceste? - Conheces alguém com nacionalidade diferente da tua? - Diz o nome de uma personalidade ligada à tua localidade. - A tua localidade é uma vila, aldeia ou cidade? - Descreve um monumento importante da tua freguesia. - Descobre qual a data do feriado municipal da tua localidade. - O que aprendeste sobre a gastronomia e o artesanato da tua região? |
| 2) À descoberta dos outros e das instituições | <ul style="list-style-type: none"> - Observa a sala de aula. Fala sobre ela. - Quantos meninos e meninas há na tua sala? - Assinala o horário da tua turma. |
| 4) À descoberta das inter-relações entre espaços | <ul style="list-style-type: none"> - Perguntar aos adultos como foi a sua escola. - Descobrir diferenças entre a escola de hoje e a do tempo dos pais. - Desenhar a sua escola por fora. - Assinalar espaços da escola. - Pesquisar a história da sua escola. - Assinalar objectos existentes na sala. - Discutir com colegas as funções dos objectos da sala. |

Quanto às actividades contextualizadas na vida privada, o seu foco é, por um lado, a história pessoal do aluno como criança, o seu estado de saúde, os seus objectos e, por outro lado, o seu espaço habitacional e acontecimentos, preferências e hábitos da sua família. À excepção das actividades relativas ao espaço habitacional, que se localizam quase exclusivamente no bloco “À descoberta das inter-relações entre espaços”, encontramos exemplos das restantes (relativas à história pessoal e familiar) nos blocos “À descoberta de si mesmo” e “À descoberta dos outros e das instituições”. Damos exemplos destas actividades no quadro 8.

Notamos que a diferença mais interessante entre as actividades contextualizadas na vida pública e as contextualizadas na vida privada, se encontra no bloco “À descoberta dos outros e das instituições”: enquanto as primeiras se referem à escola e às interacções que ela requer, as segundas são relativas à casa dos alunos e ao que acontece no seio da família.

Quadro 8. Exemplos de actividades contextualizada na vida privada constantes nos manuais analisados

| Blocos de conteúdos | Descrição da Actividade |
|--|--|
| 1) À descoberta de si mesmo | <ul style="list-style-type: none"> - O que mais gostas de fazer com a tua família. - Relatar situação vivida nos tempos livres. - Diz quais os objectos que trazes na tua mochila. - Pensa na tua última refeição. De que alimentos foi composta? - Conversa com a família sobre o teu nascimento e regista as respostas. - Cola fotografias e completa com os teus dados. - Pede informações sobre doenças que tenhas tido. - Escreve o nome dos objectos que usas na tua higiene. - O que fizeste, ontem, antes de te deitares? |
| 2) À descoberta dos outros e das instituições | <ul style="list-style-type: none"> - Completa com os dados da tua família. - Completa o quadro com datas importantes para a tua família. - Escreve no teu caderno uma história que a tua família conte sobre ti. - Desenha a tua árvore genealógica. - Os teus pais casaram na década de... - Desenha a festa celebrada, na tua família, que mais gostas. - Desenha o que gostas mais de fazer com os teus amigos. - Dizer qual o vizinho de quem mais gosta e porquê? - Desenhar os amigos e escrever o seu nome. |
| 4) À descoberta das inter-relações entre espaços | <ul style="list-style-type: none"> - Pinta o tipo de casa onde vives. - Conversar sobre os objectos que têm em sua casa. - Desenha a divisão que mais gostas da tua casa. - Assinala os edifícios que há perto da tua casa. - Descreve o caminho que fazes para chegar à escola. - Assinala os edifícios por onde passas. - Representa o teu percurso e locais por onde passas. |

Uma visão global da análise que realizámos a manuais escolares de Estudo do Meio autoriza-nos a destacar um dado de particular relevância face ao objectivo que traçámos: a sua proximidade das orientações curriculares no que respeita à concepção de contextualização da aprendizagem. Realmente, as actividades que dão corpo a estes documentos operacionalizam-na na vida pública e privada dos alunos, ainda que não de modo tão abrangente como aquele que o documento tutelar prevê.

Conclusão

Sendo a contextualização da aprendizagem na vida pública e privada dos alunos uma tendência de ensino dominante, pretendemos neste trabalho verificar a sua representação em

manuais de Estudo do Meio dos primeiros quatro anos de educação formal, por se tratar de um período particularmente relevante em termos de desenvolvimento cognitivo e afectivo.

Para fundamentar a análise desses recursos, realizámos previamente o apuramento dos princípios pedagógicos e dos conteúdos estabelecidos pela tutela para a mencionada área disciplinar. Daí resultou a especificação da concepção de contextualização em três categorias – ausência de contextualização, contextualização na vida pública e contextualização na vida privada – que nos facultou a construção de uma grelha de leitura funcional. Foi com essa grelha que explorámos todas as actividades didácticas constantes nos doze manuais (três por ano de escolaridade) mais adoptados no país, que, nessa medida, chegam a muitas escolas, professores e alunos.

A conclusão mais relevante que apurámos é que, de modo coerente com as orientações curriculares, uma parte relevante das actividades previstas é de carácter contextualizado, encontrando-se nos manuais do 1.º e 2.º anos concentradas na vida privada do aluno e nos manuais do 3.º e 4.º anos na vida pública. As actividades não contextualizadas têm lugar sobretudo nos manuais do 4.º ano.

Trata-se de uma conclusão compreensível se atendermos ao grande acolhimento que as correntes da psicologia e da pedagogia que defendem a importância de se ancorar o ensino nas experiências concretas têm tido na comunidade educativa. Porém, essa ancoragem revela-se incompatível com o que se sabe acerca do funcionamento cognitivo, não se traduzindo em melhores desempenhos académicos. Do mesmo modo, as práticas pedagógicas decorrentes dessas correntes, ao privilegiarem os saberes situados e quotidianos, impedem os alunos de aceder ao conhecimento científico, cultural e artístico desenvolvido, ao longo dos tempos, pelos especialistas. Este facto é particularmente verdadeiro e, também, preocupante quando consideramos os alunos mais desfavorecidos. Assim, podemos e devemos perguntar se o tipo de estratégia em causa não reforça as desigualdades sociais que pretende combater.

Por outro lado, é fundamental não escamotear a falta de demarcação, tanto no quadro dessas correntes como no quadro curricular, entre o conhecimento que a escola tem por dever veicular e o conhecimento comum, do dia-a-dia; entre o que é do foro público e do foro privado; entre o que, por razões de ordem ética, pode ser convocado para o campo pedagógico e o que não pode. Assim se entenderão os diversos exemplos de intromissões no espaço de vida dos alunos e das suas famílias que pudemos extrair dos manuais escrutinados, muitos deles ameaçadores dos direitos mais elementares de protecção dos menores, nomeadamente de resguardo da sua intimidade.

Entendemos que, nesta matéria, se terá de ir muito além do recomendado na página 105 do documento “Organização curricular e programas”, a que fizemos ampla menção: “aspectos que, de algum modo, se relacionem com a vida privada dos alunos” devem ser “tratados como todo o cuidado e bom senso”. Ora, estamos perante uma recomendação isolada que se perde na recorrente solicitação a elementos da vida privada dos alunos, não tendo, certamente, efeito de relevo nos agentes educativos que o usam. É precisamente isso que se deduz da observação que empreendemos de manuais

escolares: os seus autores tê-la-ão, por certo, ignorado, pois de outra maneira não teriam incluído actividades que solicitam esses elementos.

Por tudo o que explicitámos até aqui, afigura-se-nos particularmente pertinente que a discussão desenvolvida neste trabalho seja mantida, tanto no plano teórico como empírico, tanto no plano da construção de documentos curriculares como no da elaboração de manuais escolares e outros recursos educativos. Trata-se, afinal, de uma discussão crucial da qual decorrem, necessariamente, implicações para as práticas docentes, bem como consequências para as aprendizagens académicas e para a formação do carácter dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA – Lei n.º 147/1999, de 1 de Setembro. Lei de Protecção de crianças e jovens em perigo. Diário da República, 1.ª Série, n.º 204.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA – Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1.ª Série, n.º 166.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS – A *convenção sobre os direitos da criança* (ratifica por Portugal em 1990). 54 p.
- BARDIN, Laurence – *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988, 225 p. ISBN 972-44-1214-8.
- BIDARRA, Graça; FESTAS, Isabel – “Construtivismo: implicações e interpretações educativas”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra. ISSN 972-44-1214-8. V. 39, n. 2 (2005), p. 175-195.
- BRITO, Ana – “A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões”. In CASTRO, Rui – *Manuais escolares: Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, 1999. ISBN 972-8098-44-8. p. 139-148.
- BROWN, J.; COLLINS, A.; DUGUID, P. – Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*. Thousand Oaks, CA. ISSN 0013-189X. v. 18, n. 1 (1989) p. 32-42.
- CASTRO, Rui – *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, 1999. 550 p. ISBN 972-8098-44-8.
- D'OREY da CUNHA, Pedro – *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1996. ISBN 927-9430-83-7.
- DAMIÃO, Helena – A “vivência dos alunos” como condição de Formação Cívica: tópicos para reflexão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra. ISSN 972-44-1214-8. v. 39, n.º 2, (2005), p. 355-364.
- DAMIÃO, M. H. & FESTAS, M. I. – “Necessidade e responsabilidade de ensinar”. FORMOSINHO, M.; Boavida, J. & Damião da Silva, M. H. (Coord.). *Educação: Perspectivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. pp. 221-244. IBSN – 978-989-26-0525-8. 281 páginas.
- ESTRELA, Teresa – “Profissionalismo docente e deontologia”. *Colóquio. Educação e Sociedade*. Lisboa. vol 4 (1993), p. 185-210.
- GÉRARD, F.-M.; ROEGIERS, X. - *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora. 1998. 344 p. ISBN 978-972-0-34130-3
- GIROUX, Henry – *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992. 104 p. ISBN 8524900776
- KIRSCHNER, P.; MERRIENBOER, J. – “Do learners really know best? Urban legends in education”. *Educational Psychologist* [Em linha]. Vol. 48, n. 3, (2013). [Consultado em 20 dezembro 2013]. Disponível em [www <url: http://www.tandfonline.com/doi/ full/10.1080/00461520.2013.804395>](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2013.804395). ISSN 0046-1520
- LAVE, J.; WENGER, E. – *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, NY.: Cambridge University Press, 1991. 138 p. ISBN 0521423740.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Junho. Diário da República, 1.ª série, n.º 131.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – Despacho n.º 17169, de 23 de Dezembro de 2011. Diário da República, 2.ª série, n.º 245.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica, 2001. 240 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO – *Organização curricular e programas. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 4.ª ed. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica, 1994. 284 p. ISBN 972-742-169-5
- MOLEIRO, Maria José – *Contextualização das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso dos manuais escolares de Estudo do Meio*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Dissertação de Mestrado não publicada. 2011. 81 p.
- PATEL, V.; KAUFMAN, D.; AROCHA, J. – “Conceptual change in the biomedical and health sciences domain”. In GLASER, Robert – *Advances in instructional psychology: educational design and cognitive science*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 2000. v. 5, p. 329-392. ISBN 0-8058-2549-5.
- TORMENTA, José – *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1996. 67 p. ISBN 9728353227.
- YOUNG, Michael – “The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum”. *The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*. Auckland. 22 (1) (2010), p. 21-32.