

INCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência
1st International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de março | 2016

Livro de Atas

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

1st International Conference on Teacher Education (INCTE)

Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Cristina Mesquita,
Manuel Vara Pires,
Rui Pedro Lopes
Impressão: Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2016
ISBN: 978-972-745-206-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/11435>

Representações dos alunos sobre o curso de licenciatura em educação básica.	220
<i>Elza Mesquita, Maria Raquel Patrício</i>	
Didática e Formação de Educadores e Professores	229
A aprendizagem por descoberta no contexto de experiências de ensino/aprendizagem do 2.º ciclo do ensino básico	231
<i>Joana Baptista, Delmina Pires</i>	
A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças	237
<i>Ana Cláudia Queirós de Sousa, Elza Mesquita</i>	
A utilização de narrativas autobiográficas na construção de conhecimentos didáticos sobre expressão plástica	246
<i>Lúcia Grave Magueta</i>	
Aprendizagem baseada na investigação em contextos de 1.º e 2.º CEB.	254
<i>Inês Silva, Cristina Mesquita</i>	
As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem	263
<i>Carla Guerreiro, Maria José Sousa</i>	
As ciências naturais na licenciatura em educação básica - implicações do percurso formativo na prática educativa	271
<i>Maria José Rodrigues, Adorinda Gonçalves</i>	
As crianças em (inter)relação: um estudo sobre três dimensões pedagógicas	278
<i>Bruna Correia, Elza Mesquita</i>	
As leituras das crianças no processo de interação criança/sujeito-mundo	287
<i>Dora Briote, Elza Mesquita</i>	
As representações matemáticas nos manuais escolares para o ensino básico	295
<i>Isabel Cláudia Nogueira, Emília Machado, Luísa Azevedo</i>	
Comunicar na sala de aula: um estudo com alunos do ensino básico	301
<i>Elisabete Costa, Manuel Vara Pires</i>	
Construção de paródias como alternativa metodológica para o ensino de zoologia.	310
<i>Gabriela Manzke, Renata Sommer, Letícia Jansen Medeiros</i>	
Didática da história e da geografia no 2.º ciclo do ensino básico	315
<i>Maria Mateus, Cristina Mesquita</i>	
Didática das ciências da natureza: uma discussão na formação inicial de professores	324
<i>Mari Regina Janke, Vitor Hugo Manzke</i>	
Didática interdisciplinar da matemática: simbiose com o português	332
<i>Sofia Rézio</i>	
El papel del patrimonio cultural en la didáctica de las ciencias sociales.	339
<i>Pablo M. Orduna Portús</i>	
Estratégias de promoção da oralidade e escrita na educação pré-escolar	347
<i>Carla Guerreiro, Lídia Santos, Luís Castanheira</i>	
Estratégias didáticas para o estudo da meiose no ensino básico	353
<i>Gabriela Traversi, Gabriela Manzke, Vitor Hugo Manzke</i>	

Didática da história e da geografia no 2.º ciclo do ensino básico

Maria Mateus¹, Cristina Mesquita¹
mmateus@ipb.pt, cmmgp@ipb.pt

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

Com este trabalho sobre didática da história e da geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretendemos analisar as experiências didáticas de quatro professoras estagiárias procurando compreender as suas formas de planificação e intervenção construtiva nos processos de ensino-aprendizagem. Pensar o processo de ensino-aprendizagem é colocar o aluno no centro, tendo em conta a forma como ele compreende os conceitos e conteúdos e estabelecer uma interligação didática para que a mediação do conhecimento tenha significado na articulação do currículo e da didática da história e da geografia. Pensar a didática da história e da geografia é saber organizar os saberes histórico-geográficos e articulá-los com os saberes pedagógicos, relacionando-os com o saber do professor, o saber do aluno e o saber escolar. O papel da didática da história e da geografia é promover ações dos professores que estruturem e organizem o trabalho em sala de aula, estimulando o processo de ensino-aprendizagem em função da atividade do aluno, conduzindo-o a uma construção consciente e ativa dos conceitos e dos conteúdos, promovendo uma reflexão crítica que ajude à sua compreensão, no espaço e no tempo, no sentido de que estes desenvolvam saberes, valores e atitudes promotores de uma cidadania ativa. O estudo segue uma linha metodológica qualitativa e interpretativa e usa como corpus de análise quatro planificações e as respetivas experiências de aprendizagem, que integram o Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada. A análise de conteúdo foi realizada a partir da definição de categorias que ajudam a compreender como é que as professoras estagiárias percebem a integração das finalidades educativas e das metas de aprendizagem do programa de história e geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, como definem os objetivos, articulando os saberes histórico-geográficos, as estratégias de ensino-aprendizagem para a transposição dos conteúdos e dos conceitos que visam a compreensão do quotidiano vivencial e a promoção de uma reflexão crítica que promova uma educação histórico-geográfica. Analisam-se ainda as formas e critérios de avaliação, no sentido de aferir a coerência entre os objetivos enunciados, os conteúdos e a metodologia apresentada. A análise dos dados sugere que os professores estagiários planificam e desenvolvem a ação educativa, tendo em conta as finalidades e os objetivos da didática da história e da geografia, revelando, contudo, alguma dificuldade na articulação desses saberes.

Palavras-Chave: didática da história e da geografia; raciocínio histórico-geográfico; 2.º ciclo do ensino básico

1 Introdução

A história e geografia de Portugal do 2.º ciclo do ensino básico (2.º CEB) é uma disciplina especializada, integradora de dois saberes interligados na compreensão do país e da sociedade e tem como finalidade a compreensão e o conhecimento do país em relação ao Mundo atual. Tem um papel importante na formação do aluno e a sua utilização como disciplina educacional deve ser encarada pelo professor, quer pela sua conduta quer pela sua capacidade profissional, como um meio e não como um fim, na medida em que deve evidenciar propostas de aprendizagem para a construção do conhecimento histórico-geográfico escolar. Uma educação histórica e geográfica contribui para que os alunos reconheçam as interações sociais

e culturais entre as sociedades, numa dinâmica temporal e espacial, marcada por ritmos ao sabor das inovações nos campos da informação e da técnica, traduzidos em mudanças sociais, económicas, comportamentais e culturais das populações.

Com base nos discursos de quatro relatórios finais de PES, serão analisadas as finalidades educativas a partir da conceção histórico-geográfica do programa do 2.º CEB, através de uma metodologia qualitativa e interpretativa, em que uma análise de conteúdo revela as dificuldades sentidas numa articulação espaço-temporal.

2 Didática da história e da geografia

A literatura de referência tem evidenciado que, durante o século XX, as abordagens didáticas do ensino da história e da geografia têm observado tendências de aproximação e de afastamento (Hoodless, 2009). Mas surge uma nova visão integradora, que acentua, sobretudo, as interdependências da história e da geografia (Claval, 1995). O estudo de Fernand Braudel (1949), apresentado no livro “O Mediterrâneo”, inaugura a investigação geográfica dos processos históricos (Sierra, 2012), tendo esta visão consequências ao nível dos conteúdos a ensinar e também ao nível do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A abordagem didática do ensino da história e da geografia deve incidir numa linha que ajude os alunos a problematizar as realidades espaço-temporais, manifestando a capacidade de formular questões. Neste enquadramento, o professor deve fornecer aos alunos ferramentas que lhes permitam criar ideias sobre o passado e o presente, relacionando as dimensões físicas e sociais que lhe permitam delinear as linhas de análise do seu estudo.

Para tal, os alunos devem aprender a recolher e tratar a informação, em documentos escritos ou na paisagem, num mapa histórico ou numa imagem, sistematizando e organizando dados. Importa ainda criar, em contexto de sala de aula, momentos para que os alunos possam comunicar as suas ideias e o resultado do seu processo de construção do saber.

Pensar a didática da história e da geografia é saber como organizar e articular os saberes históricos e geográficos e os saberes pedagógicos, tendo em conta os saberes do professor e os saberes dos alunos. A concretização do ensino-aprendizagem assenta nas inter-relações entre as ações didáticas realizadas, pelo que se torna importante a construção das aulas de articulação com essas ações, numa perspetiva socioconstrutivista, pois o professor ao pensar a aula “desenvolve uma consciência e uma mediação que promovem o conhecimento dos alunos por meio de procedimentos pertinentes para articular os saberes. Para isso, (...) constrói meios didáticos para que realize uma aprendizagem significativa” que permita compreender o seu quotidiano, a nível político e social (Sacramento, 2010, p. 4). É na aula que o professor motiva o aluno para uma compreensão consciente e ativa dos conteúdos, o que segundo Libâneo (2007) “possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula” (p. 178), na medida em que “o objetivo central da aula é a transposição do conhecimento, para que, assim, o aluno possa fazer uma leitura crítica do espaço em que vive, deixando de ser um mero reproduzidor” (Sacramento, 2010, p. 6).

O ensino da história e da geografia deve analisar as interações, no espaço e no tempo, entre a sociedade e a natureza, a fim de que o aluno compreenda cada cultura, reconheça as dinâmicas culturais e sociais dos diferentes lugares em diferentes momentos históricos. “Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, (...), alterações no comportamento e na cultura da população (...)” (Castellar & Vilhena, 2010, pp. 9-10).

A história e a geografia, segundo Mello (2012), podem “contribuir para que a escola mantenha viva a sua identidade institucional, (...) encontrando constantemente alternativas metodológicas (...) vivenciadas na sala de aula” (p. 22).

Gasparin (2007), citado por Mello (2012), ao considerar o processo de construção do conhecimento uma conceção dialética de ensino, refere “cinco momentos deste processo (...) a

prática social inicial do conteúdo; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social final” (p. 24). Todos estes momentos são importantes, na medida em que, partindo da preparação do aluno para a construção do conhecimento, a aula de história e geografia é uma forma de mobilizar para a construção do conhecimento histórico-geográfico, em que a problematização busca o questionamento da realidade e a ‘Instrumentalização’ representa a aula propriamente dita” (p. 24).

A ciência histórica e geográfica ensina os alunos a construir conceitos históricos e geográficos e competências de pensamento que os ajudam a contextualizar os fenômenos, as estruturas e os processos, num conhecimento mais profundo do mundo à escala local, regional, nacional e mundial. Segundo Cavalcanti (2006) não basta aos docentes o domínio dos conteúdos e dos métodos da ciência quer histórica quer geográfica, é preciso considerar a aprendizagem dos alunos de acordo com as suas características físicas, intelectuais, afetivas e socioculturais, na medida em que implicam uma seleção e organização de aspetos cognitivos, pedagógicos e didáticos, tendo em vista a formação da personalidade dos alunos. É importante o papel do professor na mediação da relação dos alunos com os conteúdos escolares, no sentido de levar o aluno a pensar e a raciocinar de forma lógica e crítica, de promover relações entre conhecimento e currículo, de se adaptar ao impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação e de olhar a cultura como área de conflito entre diversas concepções da vida social, diferentes linguagens e interesses.

A prática do ensino da história e da geografia e a sua espacialidade temporal é um ponto de reflexão consensual, na medida em que é importante, segundo Cavalcanti (2010), “o papel da compreensão do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço” (p. 11), há um caráter de espacialidade na prática social, bem como um caráter social da espacialidade.

Ao longo da história, o Homem organizou-se em sociedade e, à medida que vai procurando a sua subsistência, vai construindo o seu espaço, configurado de acordo com diferentes aspetos materiais e culturais de organização dessa sociedade. Hoje, assistimos a uma desterritorialização do tempo e do espaço, vivenciamos um espaço fluido não localizável e um tempo irreversível e imprevisível. As práticas sociais realizam-se, simultaneamente, em espaços diferentes e ao mesmo tempo ou no mesmo espaço onde há tempos diversos. O ensino da história e da geografia insere-se nos contextos das transformações sociais e das dinâmicas de espacialidade e de temporalidade de toda a prática social. “Entre o Homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço” (Cavalcanti, 2010, p. 24). Os métodos de ensino adequados viabilizam os resultados, mas, se se quer ensinar os alunos a pensar dialeticamente, é preciso definir, ao mesmo tempo, os conteúdos e os caminhos metodológicos que o irão permitir e tornar viável.

A pesquisa atual sugere que o professor deve criar condições para o aluno formar o seu próprio conceito, sendo relevante um processo intelectual para compreender o processo da construção de conceitos, e que Vygotsky (1993) revela que a formação de conceitos é um processo criativo, orientado para a resolução de problemas, em que é preciso “abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade (...) é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise” (p. 66).

Uma educação histórico-geográfica ocupa no currículo escolar um lugar privilegiado na formação de uma cidadania participativa e crítica. Ajuda os alunos a pensar a realidade e a atuar sob o ponto de vista da temporalidade e da espacialidade.

3 O programa de história e geografia de Portugal do 2.º CEB

Na reforma curricular iniciada em 1989, relativa ao 2.º CEB (Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto) e a subsequente reorganização (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), quer em termos de designação, quer em termos de conteúdo, assume-se a dimensão integradora da história e da geografia.

A abordagem aos conteúdos realiza-se através de uma sequência cronológica, focalizada nos espaços onde se contruiu e constrói a portugalidade, destacando as transformações, continuidades e rupturas que se observaram ao longo do tempo. Neste sentido, o programa assume um caráter temático, onde diferentes áreas do saber social se entrecruzam. Nesta lógica conceitual a história aparece intimamente associada à configuração geográfica onde a experiência humana se desenvolve. Assim, a abordagem cronológica sequencial (tempo e cronologia) potencia a compreensão da dimensão temporal da experiência humana, enquanto a dimensão geográfica favorece a compreensão da dimensão espacial dessa mesma experiência (espaço e lugar).

Este quadro de referência conceitual é explicitado em quatro finalidades de aprendizagem que integram o desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades/aptidões e dos valores/atitudes e procuram acentuar o contributo formativo na construção da cidadania.

O programa (Decreto-lei n.º 6/2001), organiza-se em torno de três grandes temas: (i) *A Península Ibérica: Lugar de Passagem e de Fixação*; (ii) *Portugal no Passado*; (iii) *Portugal Hoje*. O primeiro tema possibilita aos alunos a compreensão do espaço onde vivem (a sua região, o seu país), bem como a sua relação com espaços mais alargados (a Península Ibérica, a Europa, o Mundo). *Portugal no Passado* aborda os momentos mais significativos da história de Portugal e assume um caráter narrativo que enfatiza as componentes do quotidiano e acentua os contrastes com períodos antecedentes e subsequentes, numa dinâmica da evolução reflexiva e crítica. Com o tema *Portugal Hoje*, organizado a partir das realidades económicas, sociais e culturais do meio envolvente, pretende-se que os alunos adquiram os elementos necessários à compreensão do espaço nacional.

4 Metodologia

A linha metodológica enquadra-se numa abordagem qualitativa e interpretativa (Denzin & Lincoln, 2005) e usa como corpus de análise quatro planificações e as respetivas experiências de aprendizagem, que integram o Relatório Final de PES, escolhidas aleatoriamente.

4.1 Problema e objetivos do estudo

A literatura de referência (Levstik & Barton, 2001) tem revelado que o processo de ensinar e aprender história e geografia implica que os alunos aprendam a questionar, o que requer que o aluno encontre informações, avalie fontes e documentos, saiba ler mapas, gráficos e tabelas, analise perspectivas conflitantes e crie uma visão interpretativa.

Alguns estudos (Barca, 2001; MacNeil, 1989; Newmann, 1991) têm salientado que a preparação didática dos professores é inadequada relativamente a este tipo de conceção metodológica e, neste sentido, quisemos perceber o impacto que a formação tem, no âmbito da história e da geografia, sobre os alunos que frequentam o mestrado em ensino do 1.º e 2.º CEB. Assim, formulamos o seguinte problema de investigação: *Que conceções de didática do ensino da história e da geografia revelam as estagiárias, nas suas planificações e no relato das suas experiências de ensino-aprendizagem?*

Este problema operacionaliza-se nos seguintes objetivos de análise: (i) analisar a forma como se articulam os conteúdos histórico-geográficos; (ii) interpretar como transpõem os conteúdos e os conceitos para a compreensão do quotidiano vivencial, através das estratégias de ensino-aprendizagem; (iii) explicitar de que forma as estratégias utilizadas promovem a reflexão crítica e a aprendizagem integrada da história e da geografia; e (iv) verificar a coerência entre os objetivos enunciados, os conteúdos e a metodologia apresentada.

4.2 Instrumentos de recolha e análise dos dados

A partir dos objetivos do estudo e tendo em conta os pressupostos inerentes a uma epistemologia da prática, que procura valorizar o processo formativo enquanto construção do conhecimento pela interação e a reflexividade sobre a ação, as planificações e os relatórios finais,

como um instrumento capaz de nos fornecer indicadores importantes sobre as concepções e práticas, revelaram-se como um instrumento que fornece uma visão sobre a realidade profissional construída pelas estagiárias. Analisámos o conteúdo dos relatos e, através da leitura heurística, construímos um sistema de categorias que respondesse aos objetivos do estudo. Validámos as inferências através do permanente diálogo entre os elementos teóricos e os dados empíricos apresentados sob a forma de relatos. Em virtude dos dados recolhidos estarem sob a forma de produções escritas, uma análise de conteúdo permitiu uma análise fina das interações dos sujeitos e de muitas outras dimensões que requerem um tratamento metódico, dada a sua função heurística, que aumenta a propensão da descoberta da realidade subjacente às produções recolhidas (Bardin, 2015).

5 Apresentação e análise dos dados

Dos relatos emergiram quatro categorias: (i) *articulação dos conteúdos histórico-geográficos*; (ii) *promoção da compreensão do quotidiano vivencial*; (iii) *estratégias de ensino-aprendizagem e recursos utilizados*; (iv) *coerência entre os objetivos e os conteúdos e metodologia utilizada*.

A análise destas categorias permitiu compreender como é que as estagiárias percebem a integração das finalidades educativas do programa de história e geografia de Portugal do 2.º CEB; como definem os objetivos, articulando os saberes histórico-geográficos; as estratégias de ensino-aprendizagem para a transposição dos conteúdos e dos conceitos que visam a compreensão do quotidiano vivencial, promovendo uma reflexão crítica. Analisa-se a coerência entre os objetivos enunciados, os conteúdos e a metodologia apresentada.

Nesse sentido, foram apreciados e transcritos os relatos mais significativos, presentes nos relatórios finais das estagiárias. Assim:

Categoria 1: Articulação dos conteúdos histórico-geográficos

A análise das planificações revela que as estagiárias (definidas nos discursos com o código E1; E2; E3; E4) partem do programa de história e geografia de Portugal e procuram articular saberes de natureza histórica e geográfica. Em três das planificações, o tema abordado foi “Portugal do século XIII ao século XVII”.

A E1 apresenta uma planificação em torno dos grupos sociais, referindo que “Esta planificação foi concebida tendo em conta a importância dos alunos conhecerem e compreenderem aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV. (...) pretende-se que caracterizem as funções de cada ordem social; expliquem os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses (...); reconheçam a dificuldade em ascender socialmente, na Idade Média; interpretem o crescimento económico dos séculos XII e XIII e relacionem o crescimento económico dos séculos XII e XIII com o fortalecimento da burguesia nas cidades”.

A análise do tema integra a dimensão sociogeográfica e económica, assumindo a vertente cronológica de tempo longo (uma época histórica com características e modos de vida específicos e diferenciados de outras épocas).

Na planificação da E2, o tema focaliza-se no subdomínio “a autonomia dos concelhos”, onde se entrecruzam saberes de natureza geográfica e político-administrativa, que se constituem como marcas definidoras das divisões territoriais do país, referindo Procuramos integrar nesta planificação a dimensão regional e, por isso, achamos pertinente estudar os forais de Bragança e algumas marcas históricas que caracterizam o concelho, como a Domus Municipalis e o Pelourinho. A inclusão da vertente regional permite utilizar o estudo do meio local como recurso pedagógico ou como objeto de estudo. Materializa-se, assim, a perspetiva de regionalização subjacente ao programa. Além disso, houve da nossa parte a territorialização do currículo, ou seja, adaptamos o currículo (...) à zona/região onde os alunos estão inseridos.

A E2 pretendia ajudar os alunos a compreenderem a evolução, continuidades e rupturas do meio. A análise dos forais implicava a reflexão sobre a forma como se organizava um determinado território, os direitos e os deveres dos habitantes dos concelhos, a importância administrativa, económica e jurídica que lhe era conferida, bem como a comparação com as divisões territoriais e administrativas atuais.

A E3 realiza uma planificação em torno do tema “Portugal na Segunda Metade do Século XIX”, subtema: “A transformação do país”, salientando que “Este (...) pode levar à compreensão do que é ser cidadão. (...). Isso instiga a desenvolver a capacidade de dimensionar o presente em uma temporalidade (...) e de identificar, confrontar, comparar e relativizar ideias, costumes, vivências e valores que contribuem para o desenvolvimento de um espírito crítico”.

A planificação da E4 centra-se no estudo do problema sucessório português, entre 1383 e 1385, referindo que “com esta planificação pretendemos que os alunos contextualizem a situação de Portugal no quadro europeu, que conheçam as causas e as consequências do problema sucessório português de 1383-1385, (...) analisando a divisão dos portugueses relativamente aos candidatos ao trono e explicitando as razões da escolha dos diferentes grupos sociais (...) e que compreendam este episódio histórico como marca de consolidação da independência Portuguesa”. As questões políticas e administrativas, as relações entre Portugal e Espanha e a importância da consolidação da independência de Portugal foram as preocupações da estagiária.

Categoria 2: Estratégias de ensino-aprendizagem e recursos utilizados

Conforme se referiu, a literatura destaca os fortes laços existentes entre as abordagens pedagógicas utilizadas e os resultados da compreensão dos alunos. Os elementos da literatura histórico-geográfica indicam fortes ligações à abordagem da reconstrução histórico-social, onde o foco é a mudança, as continuidades e as rupturas das sociedades. Esta aprendizagem resulta melhor se apoiada na investigação e se se realizarem abordagens integradas multidisciplinares.

A E1 utiliza a aprendizagem baseada na investigação, partindo de questões de pesquisa, conforme explicita no seu relatório, “o modelo 5E desenvolve-se em cinco fases distintas, mas interconectadas de ciclos de aprendizagem: envolvimento, exploração, explicação, elaboração e avaliação”. Descreve a ação que se desenvolveu em sala de aula dizendo “Utilizou-se o modelo 5E, para investigar as características e funções dos grupos sociais da Idade Média. Iniciou-se a atividade investigativa com a apresentação e discussão de uma imagem representativa da pirâmide social do século XIII. Através de um diálogo, questionamos as crianças (...), surgindo assim a questão de pesquisa. As crianças surpreenderam pela positiva, aquando da realização da tarefa IBL proposta. (...) embora participativas, eram desinteressadas nas aulas de HGP e demonstraram-se aplicadas e interessadas na atividade realizada. Leram, registaram conclusões (...) e discutiram assuntos relativos ao grupo social dos séc. XIII e XIV que lhes foi atribuído (...)”.

Já a E2 utiliza a análise documental como estratégia de ensino-aprendizagem, recorrendo à leitura, interpretação e reprodução de textos. A este propósito, refere que “Desejávamos que os alunos lessem, interpretassem, selecionassem, resumissem a fim de darem respostas a um conjunto de questões relacionadas com os objetivos a serem alcançados. Sabendo que o manual escolar é concebido para o país e não para as regiões, construímos documentos informativos adaptados ao meio, ou seja, à cidade de Bragança. Fizemo-lo porque esta cidade contava (...) com atribuição da carta de foral (...). O trabalho cooperativo, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, também foi valorizado, pois “(...) considerarmos que através do trabalho cooperativo seria dada a oportunidade às crianças de interagirem (...), um clima de interajuda. (...). Conseguimos implicar as crianças a participar (...) gerando, assim, um clima propício à aprendizagem na sala de aula”.

A E4 valoriza a utilização do manual e a chuva de ideias, relatando que “De modo a dar início ao estudo dos conteúdos propostos, foi usada uma figura do manual do aluno “Rua de uma

cidade do século XIV”, projetada no quadro, que serviu de base para a realização de “brainstorming”, acompanhado de um diálogo orientado (...).

Os dados revelam que as estagiárias valorizaram estratégias de ensino-aprendizagem que levaram os alunos a problematizar as realidades vivenciadas, num determinado tempo, espacialmente situado. A investigação, o questionamento, a análise de fontes documentais e patrimoniais, bem como a interação e troca de ideias entre os pares foram as opções seguidas. Os alunos foram convidados a aprender a recolher e tratar a informação, sistematizando e organizando dados e foram também valorizados momentos de comunicação que permitem analisar a forma como os alunos vão construindo os saberes histórico-geográficos.

Categoria 3: Promoção da compreensão do cotidiano vivencial

Permite compreender a forma como as estagiárias, em contextos de sala de aula, ajudaram os alunos a construir referentes sobre os modos de vida, os lugares e os ambientes experimentados pelos homens e mulheres do passado, estabelecendo pontes e relações entre as experiências vivenciadas, nesse mesmo espaço mas, num tempo cronologicamente diferenciado.

A E1 refere “iniciamos a atividade investigativa com a apresentação e discussão de uma imagem representativa da pirâmide social do século XIII (...). Através do diálogo orientado, questionamos as crianças (...) concluindo facilmente que havia pelo menos três grupos distintos, e que uns eram mais favorecidos do que outros. As respostas (...) evidenciam essa interpretação: (...) Uns parecem mais pobres. (...) os que estão em baixo parece que têm fome. (...) Até a cor da roupa é diferente. (...) Outros são padres (...), pelo que surge a questão: “E se colocássemos uma imagem da atualidade como seria?” (...) “agora também há pobres, mas não são tantos! (...) e também há padres! (...) mas não temos Rei (...)”. Há aqui uma reflexão que permite ajudar os alunos a compreender as mudanças, continuidades e rupturas que foram ocorrendo ao longo do tempo.

A importância da história e da geografia na reconstrução social do presente evidencia-se no discurso da E2, que refere “A criança envolve-se em processos de construção histórico-geográfica quer através da utilização dos referentes linguísticos temporais, quer através da estimulação da memória, bem como através da abstração que vai fazendo sobre o passado não vivenciado. (...), realizando um retrato do passado, construindo ambientes e espaços mentalmente, através dos diálogos estabelecidos quer com a família, com os amigos, os professores, (...) através do discurso dos meios de comunicação social e dos livros.

Mas, de acordo com a E3, é a linha pedagógica que “ajuda [o aluno] a pensar e a formular criticamente as suas conceções sobre o mundo que as rodeia”.

Categoria 4: Coerência entre os objetivos e os conteúdos e metodologia utilizada

Em todas as planificações e experiências de ensino-aprendizagem relatadas, parece existir coerência entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias utilizadas. A linha seguida assume uma metodologia de estudo temático, onde são utilizadas estratégias e recursos que permitem aos alunos construir imagens sobre o passado vivenciado. As aulas partiam da exploração de documentos, imagens, mapas ou outros recursos enunciados na categoria 2. O uso da reflexão, em pequeno ou grande grupo, era utilizado como meio de ajudar o aluno a construir imagens mentais sobre os modos de vida, os espaços e os tempos. Mas as estagiárias pretendiam sobretudo “Levá-lo a descobrir, as características identitárias da sua cultura de pertença” (E4) e a “pensar como cidadão consciente e informado” (E2).

De acordo com a E2 muitas vezes é necessário criar ambiente na sala de aula, para que essas imagens se desenvolvam e “Foi com esse intuito que enquanto os alunos trabalhavam, colocamos uma melodia de fundo alusiva à época histórica e fomos circulando pela sala para os auxiliarmos. Esta movimentação permitiu-nos constatar as dificuldades dos alunos e as representações que construíram”.

O questionamento foi assumido pelas estagiárias como estratégia fundamental no estudo da realidade histórico-geográfica. “O uso de imagens motiva os alunos na construção de uma

visão mais realista da vida dos homens no passado, ao mesmo tempo que sugere diferentes possibilidades de interpretar os fenómenos estudados”.

6 Conclusões

Através da análise das categorias formuladas de acordo com os objetivos que nos propu-
semos atingir e anteriormente mencionados, podemos concluir que: (i) a articulação nas pla-
nificações dos conteúdos histórico-geográficos nem sempre existe, pois, muitas vezes, não é
visível a dimensão geográfica e a vertente cronológica de tempo. Há uma maior preocupação
de análise temporal, por vezes feita a partir das referências locais, mas onde não é muito enfa-
tizada a questão espacial, faltando uma ideia clara sobre a espacialidade geográfica e a forma
como ela é necessária para a compreensão dos fenómenos e dos factos que acontecem num
certo tempo; (ii) as estratégias de ensino-aprendizagem e recursos utilizados assentam na
investigação, na problematização, na análise documental, no trabalho cooperativo, na utiliza-
ção do manual, também na chuva de ideias imprescindíveis para que a sala de aula seja um
espaço motivador e aliciante, aberto à vida e a uma reflexão sobre o antes e o hoje; (iii) na
forma como se interpreta a transposição dos conteúdos e dos conceitos para a promoção da
compreensão do quotidiano vivencial a importância da história e da geografia é referida, em-
bora de forma ténue, na reconstrução social do presente e num pensar (a) crítico sobre o país
e o mundo; e (iv) a coerência entre os objetivos e os conteúdos e metodologia utilizada está
presente em todas as planificações e experiências de ensino-aprendizagem, de acordo com o
que as estagiárias pensam ser a sua visão da temporalidade e esquecendo situar no espaço
essa visão, embora as estratégias promovam a reflexão, mas não uma reflexão que vise uma
aprendizagem da história e da geografia, enquanto unidade curricular integradora de dois
saberes interligados na compreensão do espaço sentido em cada tempo.

7 Referências

- Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras* 2, 13-21.
- Braudel, F. (1949). *O Mediterrâneo: o espaço e a história*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Claval, P. (1995). *Histoire de la géographie*. Paris: PUF.
- Castellar, S., & Vilhena, J. (2010). *Ensino da geografia*. São Paulo: Cengage Learning (Coleção Ideias em ação).
- Cavalcanti, L. S. (2006). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. (10.ª Edição). São Paulo: Papirus Editora.
- Cavalcanti, L. S. (2010). Concepções teórico-metodológicas da geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In L. L. Santos et al. (orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 368-391). Belo Horizonte: Autêntica.
- Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto: *estabelece a organização curricular dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro: *reorganização curricular do ensino básico*. Ministério da Educação. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. Disponível em www.dre.pt.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Hoodless, P. (2009). *Teaching history in primary schools*. Learningmatters. Retrieved from: www.learningmatters.co.uk.
- Libâneo, J. C. (2007). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Levstik, L., & Barton, K. (2001). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. (2nd ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McNeil, L. M. (1989). *Contradictions of control: school structure and school knowledge*. New York: Routledge.
- Mello, M. C. (2012). *Uma aproximação à didática do ensino de geografia*. São Paulo: UNESP.
- Newmann, F.M. (1991). Promoting higher order thinking in social studies: overview of a study of sixteen high school departments. *Theory and Research in Social Education*, 19, 324-340.
- Sacramento, A. (2010). Didática e educação geográfica: algumas notas. *Uni-pluri/versidade*, 10 (3), 75-94. Universidad de Antioquia. Medellín. Acedido de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/.../882>
- Sierra A., (2012). La géographie et l'histoire: l'association de deux disciplines qui s'ignorent? *EchoGéo online*, 1-5. Acedido a 29 fevereiro de 2016 de <http://echogeo.revues.org/13298>.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.