



ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

BRAGA / UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / 11 - 13 SETEMBRO 2013

ORGANIZADORES:

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

EDITOR: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

APOIO: **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia
SUPORTE ÀS BACACIÕES CIENTÍFICAS



Universidade do Minho
Instituto de Educação



MODELO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/PROFESSORES NA ÁREA DE DIDÁTICA DE ESTUDO DO MEIO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CENTRADA NO ENSINO DA HISTÓRIA A CRIANÇAS

Glória Solé
Paulo Varela

Universidade do Minho

gsole@ie.uminho.pt
pibvarela@ie.uminho.pt

RESUMO: Esta comunicação integra-se no projeto GT-IP/IE, dinamizado por um grupo de trabalho da Universidade do Minho, que procura analisar, discutir e refletir sobre o modelo de formação de educadores e professores veiculado nesta instituição. Refletimos sobre o impacto das experiências realizadas pelos alunos da Licenciatura em Educação Básica (Universidade do Minho) no âmbito da Iniciação à Didática de Estudo do Meio, na sua formação profissional como futuros educadores/professores, e como estes incorporam e articulam o saber teórico e o saber prático. Reflete-se sobre o modelo isomórfico de formação que temos vindo a adotar e apresenta-se, a título ilustrativo, uma experiência formativa desenvolvida no âmbito desta UC, mais especificamente na área de Estudo do Meio Social, ao nível do ensino de História, em contexto de Jardim de infância, implementada por um grupo de alunas formandas. Conclui-se da análise desta experiência que as alunas realizaram uma boa incorporação didática da perspetiva de ensino-aprendizagem da História preconizado para as crianças, pela intencionalidade veiculada ao nível da planificação e sua operacionalização, concomitante com uma prática reflexiva ao nível da investigação-ação. Finalizamos com uma reflexão sobre as implicações deste modelo de formação, que temos vindo a adotar, nesta área específica da Didática de Estudo do Meio, e que contribui para o perfil do professor-investigador.

Introdução

Esta comunicação integra-se no projeto GT-IP/IE, dinamizado por um grupo de trabalho da Universidade do Minho, que procura analisar, discutir e refletir sobre o modelo de formação de educadores e professores veiculado na Universidade do Minho. Será necessária uma breve introdução para explicar o contexto de formação ministrado no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, e o nosso papel na formação de Professores e Educadores. Na Licenciatura Básica, ministrada na Universidade do Minho, a iniciação à Didática nas diferentes áreas disciplinares é lecionada só no 3.º ano, embora os alunos tenham já um primeiro contacto com a prática no 2.º ano no âmbito da Unidade Curricular Contextos Educativos e Prática Profissional (4.º semestre), em vários contextos, formais e informais de educação, e em duas UCs de prática pedagógica, Projetos Interdisciplinares e Ação Pedagógica I (5.º Semestre) e Projetos Interdisciplinares e Ação Pedagógica II (6.º semestre).

Com o processo de Bolonha e a reformulação dos cursos, na Licenciatura em Educação Básica, é dado maior ênfase à componente científica das áreas disciplinares (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências) e Expressões na formação dos alunos, e um menor peso à pedagogia e à prática, ou seja às Didáticas. No 3.º ano no 6.º semestre são lecionadas quatro UCs de Didática, Iniciação à Didática de Estudo do Meio, Didática da Língua Portuguesa para a Educação Básica, Didática da Matemática Elementar e Didática das Expressões Artísticas e Educação Física, cada uma com 5 créditos. A Unidade Curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio, com um total de 4 horas teórico-práticas, está organizada em dois módulos, o de Iniciação à Didática de Estudo do Meio Social e Iniciação à Didática do Estudo do Meio Físico, cujos docentes são os autores desta comunicação, Glória Solé da área de Estudo do Meio Social e Paulo Varela da área de Estudo do Meio Físico.

Nesta comunicação refletimos sobre o impacto das experiências realizadas pelos alunos da Licenciatura em Educação Básica (Universidade do Minho) no âmbito da Iniciação à Didática de Estudo do Meio, na sua formação profissional como futuros educadores/professores, e como estes incorporam e articulam o saber teórico e o saber prático.

Numa primeira parte desta comunicação começa-se por apresentar sucintamente a investigação sobre o ensino da História nos primeiros anos de escolaridade (3-12 anos) desde os anos 60 do século passado até ao presente, conteúdo abordado no Módulo de Iniciação à Didática de estudo do Meio Social.

Explicita-se o modelo que adotámos na formação de professores e educadores no âmbito da UC de Iniciação à Didática de Estudo do Meio e como este reflete a articulação entre a investigação que se tem desenvolvido nesta área e o seu reflexo na prática.

No último ponto, a título ilustrativo, relata-se e analisa-se uma experiência formativa desenvolvida no âmbito da UC de Iniciação à Didática de Estudo do Meio, mais especificamente na área de Estudo do Meio Social, descrevendo-se uma experiência de ensino de História, sobre a temática dos “Descobrimentos”, em contexto de Jardim de infância, com crianças de 3-6 anos, implementada por um grupo de alunas formandas.

Investigação sobre o ensino-aprendizagem de História a crianças

A investigação sobre ensino-aprendizagem de história é considerada por Epstein (2003), em artigo intitulado *The Past, Present and Future of Research on History Education*, um campo de investigação em evidente desenvolvimento sendo incomparável com o que acontecia há apenas trinta anos. Identifica uma tradição pioneira, a britânica, que se destacou nos anos 60 e 70 do século passado com estudos seguindo teorias piagetianas cujos resultados não encorajavam o ensino de história a crianças nem sequer a adolescentes. Hallam (1966, 1975) tem sido dos investigadores mais referidos como tendo concluído que o estádio das operações formais em história não se iniciava pelos 11 anos mas apenas com uma idade mental de 16:5 e que os efeitos de diversos métodos para estimular o desenvolvimento do pensamento histórico não eram muito evidentes antes dessa idade. Foi também em Inglaterra, em parte no âmbito de uma renovação do ensino de história promovida pelo governo na década de 70 do século XX que se começaram a contestar esses estudos demonstrando que não era necessário atingir a plena adolescência para se desenvolver a compreensão histórica sobretudo se se aprendia em contextos em que não se usavam apenas metodologias tradicionais. O livro *Learning History* editado por Dickinson, Lee e Rogers, em 1984, em que vários autores abordam novas metodologias e descrevem projetos desenvolvidos em escolas, alguns deles envolvendo investigações, é um marco do início dessa contestação.

Martin Booth, da Universidade de Cambridge, desempenhou um papel muito especial na contestação aos estudos que seguiam as perspetivas piagetianas. Contrapõe com as teorias de Bruner (1960, 1966) e investigações que realizou (1980, 1987) e de outros investigadores, advogando diversas metodologias não só de ensino mas de recolha de dados ao nível da investigação. As suas investigações e argumentos foram particularmente acutilantes no início do processo, tendo demonstrado a especificidade do pensamento histórico das crianças, e que estas eram capazes de pensar em termos abstratos e especulativos quando confrontadas com fontes visuais e escritas. Salienta por isso, a relevância das metodologias usadas ao referir que "[a] capacidade daquelas crianças para se envolverem em genuíno pensamento histórico emergia claramente durante o teste oral usando evidência a partir de imagens e textos" (1987: 28). Conclui que progressos na teoria sobre ensino e estratégias de ensino adequadas podem ajudar a

melhorar as nossas expectativas sobre o potencial das crianças na aprendizagem de História.

No Reino Unido, no final dos anos 80 do século passado, início dos anos 90, começam a ser conhecidos estudos com crianças pequenas, destacando-se Hilary Cooper com uma dissertação de doutoramento na Universidade de Londres (Cooper, 1991). Hilary Cooper publica várias obras de divulgação que marcaram uma época como: *The teaching of History in Primary Schools- Implementing the Revised National Curriculum* (1992), *History in the Early Years – Teaching and Learning in the first three Years of School* (1995), mais recentemente *History 3-11- Early Years & Primary – A guide for teachers* (2006), só para destacar algumas das suas obras.

Ainda na década de 90, destacámos a obra editada por Pat Hoodless (1998) *History and English in the Primary School: Exploring the Links*. Integra capítulos de vários autores relatando investigações sobre diversas estratégias e sugestões para ensino-aprendizagem a crianças: ficção histórica; utilização de contos para o desenvolvimento da compreensão histórica; exploração da localidade; história oral; uso de imagens; uso de objectos; desenvolvimento de skills de leitura integrados com o estudo de história; uso de fontes escritas; ensino de conceitos e da linguagem de tempo; e a escrita de história. Em todos os capítulos se apresenta um ponto da situação da investigação, em vários casos se desenvolvem modelos e teorias e se apresentam sugestões para como ensinar as estratégias abordadas.

Nos Estados Unidos destacaram-se desde uma primeira fase Levstik e Thornton (Levstik & Pappas, 1987, 1992; Thornton & Vukelich 1988). Em 1991, Downey e Levstik na síntese sobre a investigação em ensino e aprendizagem de história, no *Handbook on Teaching Social Studies*, salientam a importância de se desenvolver investigação na sala de aula para se obter um conhecimento sobre as melhores formas de promover o desenvolvimento da compreensão histórica nas crianças. Um dos autores que seguiu esta linha de investigação normalmente com crianças dos primeiros anos de escolaridade foi Barton (1996, 2002).

Alguns destes estudos que pretenderam mostrar que as crianças pequenas podem aprender História procuraram analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo e do pensamento histórico das crianças através de entrevistas utilizando fontes icónicas (Barton & Levstik, 1996; Hoge & Foster, 2002), e outros as potencialidades de algumas

estratégias e contextos de ensino e aprendizagem para promover esse desenvolvimento, assim como uma abordagem da História mais centrada nos aspetos sociais e da vida quotidiano (Cooper, 1991, Harnett, 1993; Levstik & Barton, 1996; Hoodless, 1998).

Muitas das recomendações dos estudos acima referidos, que defendiam que é possível e desejável as crianças dos primeiros anos de escolaridade aprenderem um determinado tipo de História, através de estratégias motivadoras, foram incorporadas nos currícula. Em Portugal, em especial a partir dos anos 90, são evidentes essas influências na *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (1º CEB), já na sua edição de 1991 e em especial no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001)¹ e mais recentemente nas Metas de aprendizagem (ME, 2010).

Em Portugal, esta linha de investigação em cognição histórica, tem-se vindo a desenvolver, principalmente desde finais dos anos 90, em especial com publicações de dissertações de doutoramento e de vários artigos em revistas e atas de congressos, relacionadas com o ensino de história a crianças (Freitas, 2005; Freitas & Solé, 2003; Solé, 2009) e com adolescentes e jovens (Barca, 2000; Melo, 2003; Castro, 2006; Gago, 2007; Simão, 2007; Pinto, 2012). Destacam-se também estudos realizados ao nível de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão na Educação em História e Ciências Sociais e mais recentemente em alguns Relatórios de Estágio dos Mestrados em Pré-escolar, em Pré-escolar e 1.º ciclo e no Mestrado do 1.º ciclo e 2.º ciclo, realizados na Universidade do Minho, o que evidência a relevância dada ao ensino da história nos primeiros anos de escolaridade.

Mais recentemente, esta linha de investigação tem-se alargado a outros países de expressão portuguesa, nomeadamente ao Brasil, Angola, Moçambique e Cabo Verde, proliferando vários estudos empíricos com crianças e jovens destes países, ou até mesmo em estudos comparativos.

Na linha de investigação em cognição histórica com crianças e jovens, os resultados têm tornado claro que a construção e a progressão do pensamento histórico não é linear, não se processa em estádios invariantes, podendo haver oscilações de pensamento, quer em contextos e indivíduos, quer ao longo de várias tarefas do próprio indivíduo, devendo-se a vários fatores, entre os quais, o da especificidade da própria

¹ Este documento foi revogado pelo ME pelo Despacho n.º 17169/2011.

tarefa (Barca & Solé, 2012). A abordagem construtivista, no processo de aprendizagem de história, vem reforçando a relevância dos contextos, das estratégias e tarefas propostas aos alunos, bem como o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Caberá ao professor desenhar e implementar tarefas em História, desafiadoras e significativas, que promovam o desenvolvimento cognitivo temporal e histórico junto dos alunos.

A Didática de Estudo do Meio na Universidade do Minho

A Iniciação à Didática de Estudo do Meio pretende promover nos alunos a compreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências didáticas no domínio da iniciação das crianças à exploração do Estudo do Meio, com vista a uma formação educacional que tenha por referência a área curricular do Estudo do Meio do 1º CEB e a área do Conhecimento do Mundo da Educação Pré-Escolar. Procura-se promover um processo de formação de agentes de educação com capacidades de reflexão, com abertura à inovação e a uma formação permanente que interligue o seu crescimento pessoal e profissional.

O processo de formação nesta área de Didática de Estudo do Meio, iniciado na Licenciatura em Educação Básica da Universidade do Minho, tem-se caracterizado pela articulação dos seus saberes específicos (ensino das Ciências, da História e Geografia a crianças) numa abordagem que tende a articular a teoria à prática, integrando a mais recente investigação nesta área a nível nacional e internacional, sistematizada nesta comunicação. Neste processo de formação tem-se vindo a adotar uma abordagem isomórfica, assumindo-se no processo de formação dos nossos alunos a mesma natureza do processo de ensino-aprendizagem preconizado para as crianças, mas sempre fundamentada em estudos empíricos de referência relacionados com investigação ao nível do ensino das ciências, do ensino experimental e da história às crianças. Iremo-nos centrar nesta comunicação na Didática do Estudo do Meio Social e em especial no ensino de história a crianças.

No termo da formação desta unidade e de acordo com o programa da UC os formandos devem ser capazes de:

1 - Explicitar os fenómenos teóricos de uma perspetiva sócio construtivista e interdisciplinar de ensino experimental das ciências para crianças.

2 - Selecionar e produzir materiais pedagógico-didáticos diversificados, para um ensino experimental das ciências de qualidade.

3 - Planificar unidades de ensino das ciências, com ênfase na atividade experimental, reflexiva e colaborativa, em contexto de conteúdos programáticos do Ensino Básico e Ensino Pré-Escolar.

4 - Identificar as formas de apropriação do conceito de tempo e da representação da noção de espaço pelas crianças convocando distintos saberes e diferentes perspetivas teóricas.

5 - Analisar investigação relevante sobre o desenvolvimento dos conceitos básicos de tempo e espaço para uma aprendizagem de história e geografia por crianças dos 3 aos 12 anos.

6 - Identificar as potencialidades de diversas metodologias e estratégias de ensino para uma educação histórica e geográfica e para a promoção de uma cidadania ativa.

7 - Planificar unidades de ensino do Conhecimento do Mundo Social e do Estudo do Meio Social, numa perspetiva do construtivismo social através do modelo de aula oficina, em contexto de conteúdos programáticos do Ensino Básico e Ensino Pré-Escolar.

Objetivos

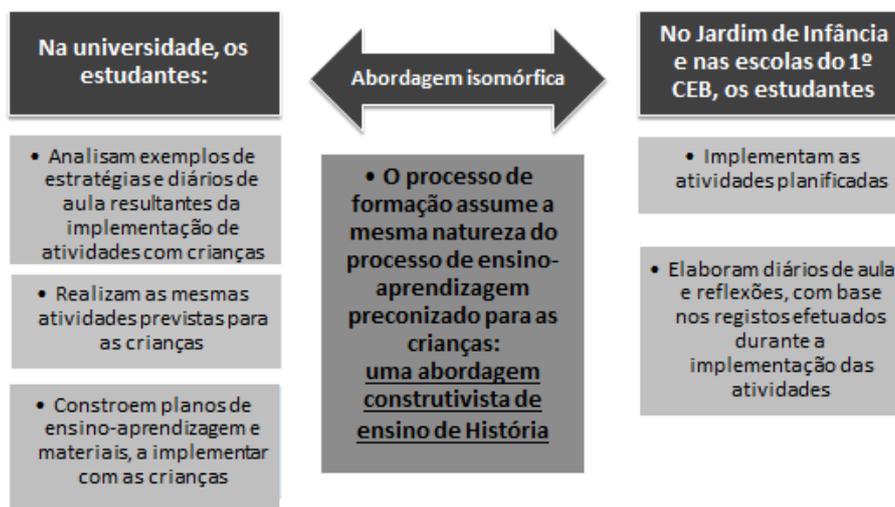
De acordo com a investigação recente no ensino de História a crianças e em concordância com as orientações curriculares anteriores, tem-se vindo a desenvolver com os alunos da Licenciatura em Educação Básica, no âmbito da UC de Didática de Estudo do Meio, uma experiência de formação orientada para a construção e desenvolvimento de um saber didático em ensino de história para crianças. Pretendemos assim:

- Caracterizar essa experiência formativa, em ensino de história;
- Apresentar, como parte integrante dessa formação a título ilustrativo, a análise do processo de exploração de uma atividade de história, “ Os descobrimentos ”, implementada por um grupo de alunas, com crianças do Pré-escolar.
- Avaliar a relevância da formação a que os alunos foram sujeitos, através da análise das várias atividades por eles elaboradas no processo formativo.

Metodologia de formação

A experiência de formação ocorreu numa turma de 75 alunos, durante o ano letivo de 2011/12, e desenvolveu-se em dois contextos sequenciais, conforme o esquema seguinte:

Figura 1- Contextos e processos de formação



Na Unidade Curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio (Módulo de estudo do Meio Social) o processo de formação adota uma abordagem isomórfica. A perspetiva pedagógica subjacente ao processo de ensino de história a crianças é informada por uma abordagem que preconiza a relevância do desenvolvimento do pensamento histórico a partir da educação infantil e dos primeiros anos de escolaridade (Cooper, 1995; 2006; Solé, 2009; Barca & Solé, 2012). Tal perspetiva estimula muito os processos cognitivos das crianças relacionados com a compreensão temporal e histórica, sendo estas induzidas, pela ação do professor/educador, a assumir uma clara intencionalidade das suas ações, em relação às atividades de aprendizagem.

Neste contexto de formação, as abordagens teóricas emergem e desenvolvem-se a partir de situações práticas concretas, através: a) da exploração de várias atividades e estratégias diversificadas relacionadas com o ensino de história a crianças: exploração de fontes textuais, icónicas e de objetos; exploração e construção de linhas de tempo e genealogias; análise e exploração de narrativas (lendas, contos, e literatura de ficção-histórica); o fio da história (Storyline/Storypath); jogos diversos (de detetive, de tabuleiro, do intruso, etc.), jogos de faz de conta; visitas de estudo e peddy-papers); construção de museus em sala de aula; modelos de aprendizagem de conceitos; b) da

análise de diários de aulas elaborados na sequência de um processo de investigação-ação realizado pela docente, durante a implementação, em salas de aula, de várias atividades de ensino aprendizagem de história com crianças do 1.º ciclo (Solé, 2009); c) da realização, por parte dos alunos, das mesmas atividades previstas para as crianças, com a planificação de atividades a implementar em sala de aula e elaboração de materiais pedagógicos (fichas de trabalho, tarefas de papel e lápis, jogos, guiões de visita de estudo, etc.). Os alunos, em formação, são estimulados a refletir sobre o processo vivenciado e/ou analisado no sentido de tomarem consciência das virtudes de idêntico processo na exploração que deverão promover no futuro com as crianças.

Como parte integrante deste processo formativo, é proporcionada aos alunos a oportunidade de, na sua ação educativa com as crianças, durante os períodos de observação/intervenção em Jardim de Infância ou em Escolas do 1º Ciclo, colocarem em prática os conhecimentos adquiridos em contexto de formação na Universidade. Para isso, planificam atividades de história, que contém, para além do material necessário e dos objetivos de aprendizagem, indicações sobre como devem explorar essas atividades com as crianças. Em situações pontuais, as formandas implementaram em contextos de Jardim de Infância e nas Escolas do 1.º CEB, no âmbito de uma outra UC Projetos Interdisciplinares e Ação Pedagógica (PIIAP II), segundo a perspetiva de formação abordada no contexto de formação anterior.

Na sequência do processo de exploração das atividades realizadas no âmbito de ensino de história e de geografia com as crianças em PIIAP II, os alunos elaboram diários de aula e reflexões, com base nos registos escritos e gravações áudio que realizam, durante a sua observação participante. Os diários de aula constituem não só um método de registo de dados, mas também uma estratégia de reflexão na e sobre a prática (Zabalza, 2004; Solé, 2009), ocorrida em contexto real de sala de aula.

Do nosso ponto de vista, as questões fundamentais, quanto à promoção do ensino de história nos primeiros anos de escolaridade, residem fundamentalmente na definição da(s) filosofia(s) de abordagem a implementar com as crianças (sócio-construtivista) e no desenvolvimento de competências científico-didáticas dos professores e educadores para que, em contexto de sala de aula, promovam o correspondente processo educativo nesta área do saber (Estudo do Meio) que se revela uma área transversal, integradora de

várias áreas disciplinares, mas com uma perspetiva de ensino centrada no aluno (Fosnot, 1999).

Uma experiência de didática de ensino de História no Jardim de Infância

No âmbito da unidade curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio, da Licenciatura em Educação Básica, foi proposto aos alunos a planificação de uma atividade de ensino de história podendo esta vir a ser implementada em contexto de sala de aula no âmbito da unidade curricular PIIAP II em contexto de jardim de Infância ou 1.º CEB. Nem todos os grupos tiveram a possibilidade de implementar a atividade planificada no âmbito da prática pedagógica supervisionada por motivos diversos, um dos quais se prende com a não possibilidade de intervenção de alguns grupos nos contextos em que estavam inseridos, limitados apenas a realizar observação. No entanto, em alguns contextos os alunos tiveram essa possibilidade, o que lhes permitiu uma melhor compreensão e reflexão do processo de ensino aprendizagem no âmbito do Estudo do Meio Social, especialmente no ensino da história às crianças.

Neste texto procurámos descrever e refletir a partir da observação/implementação de uma atividade de ensino de história realizada por um grupo de alunas (Ana Isabel Marinho, Cristiana Pereira, Catarina Sampaio, Lisete Cunha, e Vanessa Cruz)² em contexto de Jardim de Infância com crianças de 3-6 anos, cujo projeto curricular de turma se centrou na temática dos Descobrimentos com o título: “O meu país e os Descobrimentos”, centrado na área do Conhecimento do Mundo, mas em articulação com outras áreas, nomeadamente Formação Pessoal e Social, as Expressões Plásticas e a Comunicação e mesmo a área da Matemática. Ao longo do ano as crianças desenvolveram várias atividades subordinadas a esta temática, nomeadamente a exploração de personalidades da época dos Descobrimentos, como por exemplo, D. Manuel I, D. João IV, Vasco da Gama, Luís de Camões; exploração de materiais da época e instrumentos de navegação (como o astrolábio, o quadrante e a bússola); a realização de experiências sempre associadas ao respetivo registo, nomeadamente, “a bússola indica sempre o norte” e “o efeito do vento nas naus”; a realização de uma visita a Vila do Conde, com o objetivo de consolidar algumas aprendizagens relativas aos elementos constituintes de uma nau, findando com a construção de uma nau no interior

² Agradecemos às alunas o terem autorizado a divulgação deste seu trabalho realizado no âmbito desta UC.

da sala. Posteriormente realizaram o reconto e ilustração da Obra “Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo” pelas crianças e finalizaram o projeto com a produção de vários adereços da época (colares de “ouro”, peças de vestuário (barrete), etc.) a integrar na peça de teatro do final de ano e painéis de azulejos com desenhos de vários tipos de embarcações.

Atendendo à originalidade do projeto pela relevância dada ao ensino/aprendizagem de história desde os primeiros anos da infância, e à demonstração da viabilidade e enormes potencialidades que podem ser desenvolvidas nesta área do conhecimento com crianças de tenra idade, decidimos apresentar, descrever e refletir a partir deste exemplo de projeto pedagógico, da relevância do ensino da história a crianças. As alunas intervieram neste projeto já numa fase adiantada, e apenas se descreve neste texto o trabalho desenvolvido por este grupo de estagiárias. Atendendo ao projeto, às observações realizadas na sala de aula e aos diálogos com a Educadora as alunas decidiram trabalhar o conceito de “mudança” com as crianças, através de alguns tipos de embarcações, vestuário e acessórios e da importância das especiarias e sedas na época. Estas temáticas foram exploradas e trabalhadas em três sessões: a 1.^a sessão incidiu sobre diferentes tipos de embarcações da época dos descobrimentos, a 2.^a sessão sobre vestuário, calçado e acessórios da época e a 3.^a sessão sobre o comércio de sedas e especiarias.

Objetivos de aprendizagem/resultados esperados

Compreensão temporal (cronologia):

- A criança compara unidades de tempo, por exemplo entre antigamente e agora.
- A criança sequencializa por ordem cronológica os diferentes tipos de embarcações associados aos Descobrimientos.

Compreensão temporal (mudança):

- A criança explora, manuseia, identifica e confronta a utilidade dos acessórios e materiais na época dos descobrimentos e atualmente, bem como as suas funcionalidades;
- A criança reconhece mudanças relativas às embarcações, ao vestuário e aos acessórios e à utilização de especiarias.

- A criança compreende a evolução da cultura portuguesa como meio de identidade de modo a ampliar o conhecimento do mundo;

Compreensão histórica contextualizada:

- A criança descreve situações/vivências de tempos passados (época dos Descobrimentos)

- A criança reconhece diferenças ao nível tecnológico (embarcações), do vestuário e acessórios entre o passado e o presente;

- A criança descreve aspetos significativos de mudanças e de utilidade face aos materiais e às embarcações apresentados;

- A criança constrói/reproduz acessórios antigos da época dos descobrimentos com materiais do quotidiano atual;

Sessão 1- A evolução dos barcos ao longo dos tempos

Num primeiro momento, com base na metodologia da aula-oficina (Barca, 2004), as alunas estagiárias procuraram explorar as ideias prévias das crianças acerca de alguns tipos de embarcações ao longo dos tempos, através da interação e diálogo. Mostraram várias imagens de diferentes tipos de embarcações, nomeadamente a caravela, a nau, o barco a vapor, o veleiro, o iate, o navio e o submarino, e procuram que as crianças as identificassem. Verificaram que algumas crianças identificaram pelo nome várias destas embarcações (caravela, nau, veleiro, submarino) e respetiva função. A interação verbal e a comunicação permitiram verificar que as crianças já possuíam alguns conhecimentos, revelando-se capazes de identificar algumas destas embarcações pelos próprios nomes, assim como identificar diferenças entre os tipos de embarcações, ao nível de tamanho, tipologia de velas, materiais de construção, e diferenças tecnológicas (a velas ou a motor). Numa fase posterior, as crianças sequencializaram no quadro as imagens anteriormente exploradas, trabalhando assim a cronologia ao nível da sequencialização e conceitos como anterior/posterior (antes de ...e depois de....) e de simultaneidade (do mesmo tempo/época). Num terceiro momento, e após identificadas as semelhanças e diferenças, bem como as funcionalidades das várias embarcações, as alunas propuseram a elaboração de um registo em formato de azulejo sobre a embarcação mais atrativa a cada criança, justificando tal escolha. Este tipo de tarefa

possibilitou promover e trabalhar com as crianças a significância histórica, na medida em que cada uma delas escolhia um tipo de embarcação, apresentando argumentos que justificassem essa escolha, integrando explicações com base nos conhecimentos que tinham adquirido acerca dos diferentes tipos de embarcações. Os azulejos foram apresentados e, em conjunto, foi elaborado um quadro coletivo que integrava todas as produções das crianças, ao qual foi atribuído um nome, escolhido pelas mesmas. Curiosamente os títulos sugeridos pelas crianças correspondiam a títulos de “histórias encantadas” já conhecidas pelas crianças, tendo sido escolhido o título: “O meu país e os Descobrimentos”.

Sessão 2- O que se usava na época dos descobrimentos? (vestuário, adereços e acessórios)

Nesta sessão, continuaram a explorar as mudanças, neste caso relativas a vestuário, calçado e acessórios. Assim, numa primeira instância, as alunas estagiárias possibilitaram às crianças a oportunidade de explorarem imagens de pinturas de reis e rainha e de vida quotidiana na época dos Descobrimentos incidindo a observação no vestuário, calçado, acessórios (boinas e barretes de marinheiros, turbantes, colares, cordões, cintos, etc.). Manipularam acessórios atuais, como um cordão de ouro (juntamente com os brincos correspondentes) e bijuteria. Contrastaram entre joias da época da época dos Descobrimentos e bijuteria/colares atuais, gorros dos marinheiros e boinas da marinha, sapatos da época de acordo com a classe social e calçado atual, e, por fim, exploraram o significado da utilização dos turbantes na Índia. A exploração do cordão de ouro e dos brincos foi acompanhada de questionamento reflexivo que permitiu evidenciar a aplicação de conhecimentos históricos anteriormente adquiridos:

(Momento em que se passou os colares de mão em mão)

Discente: “Tiago, o cordão pesa?”

Tiago: Não. (Esta resposta pode ser influenciada pelo facto da criança conseguir pegar no mesmo)

Diana: (perante os colares atuais afirmou) “São iguais aos da minha mãe”.

Ivo : (com um dos colares na mão questionou) “Posso levar para a minha mãe?”

Discente: (afirmando que o colar era feito de ouro perguntou) “Acham que todas as pessoas usam este colar? Acham que tinham dinheiro para o comprar?”

Todos: “Não”.

José Paulo: “Só os mais ricos”.

Uma das crianças relembando o que a educadora tinha trabalhado com eles no ano passado refere: “Só a nobreza e o clero usavam”. Pode-se verificar através deste exemplo que crianças pequenas, mesmo no Jardim de infância são capazes de aplicar conceitos substantivos da história, neste caso relacionados com a organização social do passado (ex: nobreza e clero) a novas situações de aprendizagem, mobilizando esses mesmos conceitos em contexto.

Questionaram as crianças sobre se os homens usavam também colares. “Após vários terem respondido que não, o João Paulo retorquiu, dizendo que o seu pai usava um fio com a cruz”. Procuraram que as crianças encontrassem evidências sobre o seu uso pelos homens, através da exploração de várias imagens de personalidades da época dos Descobrimentos (Vasco da Gama, Camões) e de imagens atuais com homens a usar fios. As crianças concluíram assim, que também alguns homens usaram e ainda continuam a usar fios, reconhecendo no entanto diferenças próprias de cada época. Compararam ainda imagens de marinheiros da época dos Descobrimentos e imagens de marinheiros atuais identificando semelhanças e diferenças. Por exemplo o J.P. referiu: “A roupa dos marinheiros agora é muito branca e azul” descrevendo a farda da marinha. A exploração de imagens comparadas alusivas ao tipo de sapatos usados na época e seu contraste com os atuais, gerou uma interessante discussão demonstrando que as crianças realizam inferências e deduções, estabelecendo relações de causalidade: “Antes os pobres andavam descalços”; “Aqueles sapatos (apontando para os sapatos com a biqueira quadrada) o meu pai usa nas festas”.

Posteriormente, e tendo em conta o projeto a ser desenvolvido pelo grupo, exploraram, também, os turbantes, uma vez que uma das crianças iria representar o Samorim (rei de Índia) na peça de teatro a apresentar aos pais. Assim, as crianças exploraram uma fotografia do Samorim e questionaram-nas acerca do que vestia. Deram a conhecer as mudanças subjacentes ao uso dos turbantes e o seu respetivo significado. Perante a visualização destas imagens, as crianças inferiram: “Os turbantes não são iguais do Samorim e dos outros”; “O dos outros é feito de pano”; “Os mais pobres não usavam”.

As alunas estagiárias puderam constatar dos diálogos com as crianças que muitos dos seus comentários refletiam a mobilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, apoiados nas experiências pedagógicas vivenciadas e revelaram-se capazes de realizar inferências e deduções na interpretação de imagens e objetos manipulados.

Após explorarem imagens sobre os adereços e vestuário lançaram um desafio às crianças: “Será que conseguimos fazer fios e chapéus de marinheiros com materiais de agora?”. Disponibilizaram um conjunto de materiais para as crianças construírem boinas em felpo, colares e cordões construídos com massas e cartão, que foram usados como adereços na peça de teatro de apresentação do projeto à comunidade escolar. As crianças souberam escolher os materiais mais apropriados para construírem os seus adereços: “Este botão tem a cruz de Portugal”; “Eu quero estas bolas (perante bolas de esferovite) para fazer aquela roda (referindo-se à libra que compunha o cordão de ouro)”. Este aluno desenhou na bola de esferovite o símbolo da cruz de Portugal que Vasco da Gama envergava no seu cordão.

Nesta sessão algumas crianças construíram os chapéus dos marinheiros e o estandarte para a peça de teatro, isto após terem explorado pinturas de época e a bandeira que vigorava no reinado de D. Manuel.

Sessão 3 – Que produtos trouxeram os portugueses de outras terras?

De modo a concluir este conjunto de atividades que visava a compreensão da mudança ao longo dos tempos sobre embarcações, acessórios e vestuário, as alunas estagiárias decidiram partir para outro tipo de exploração, neste caso, para as sedas e especiarias. As crianças sabiam que os portugueses faziam trocas comerciais com a Índia, uma vez que as iriam representar no teatro, contudo, desconheciam o que eram. Assim, num primeiro momento, as alunas introduziram as especiarias e as sedas para que as crianças as explorassem e manipulassem. Estas observaram, manipularam, cheiraram e, algumas delas, provaram mesmo várias especiarias: Canela; Orégãos; Açafão; Pimenta; Cominhos; Erva-doce; Alecrim; Loureiro; Alho; Noz-moscada; Malaguetas; Piri-piri; Gengibre; Caril; Tomilho; Colorau. Após esta exploração, procederam a um diálogo com as crianças acerca dos diferentes formatos, da cor, da

textura, do paladar e do cheiro. Estas, foram posteriormente utilizadas pelas crianças, para forrar o livro que as crianças recontaram e ilustraram.

Todas estas atividades culminaram no final do ano com a realização de uma peça de teatro (dramatização) sobre a época dos descobrimentos.

Considerações Finais

O desenvolvimento do pensamento histórico é um processo lento que se deve ir desenvolvendo desde os primeiros anos de escolaridade (Cooper, 1995, Solé, 2009; Barca & Solé, 2009). Este processo implica um grande envolvimento intelectual e socioafetivo da criança e é indissociável de uma intervenção planificada e intencionalmente orientada, por parte do professor/educador, para a consecução destas aprendizagens pelas crianças. O professor/educador desempenha um papel fundamental neste processo, para isso deve planificar estratégias pedagógicas adequadas ao grupo criança com o qual está a trabalhar.

Neste módulo da UC de Iniciação à Didática de Estudo do Meio procurámos que os nossos alunos integrem a teoria na prática, fomentando nos futuros educadores/professores competências que deverão implementar na sua prática profissional: estruturar/planificar tarefas e estratégias com recurso a fontes diversas; selecionar e trabalhar com as crianças diferentes tipos de fontes icónicas (gravuras, fotografias, desenhos, pinturas), textuais e materiais; promover o questionamento e a discussão; criar atividades desafiadoras potenciadoras da promoção e desenvolvimento do pensamento histórico desde os primeiros anos de escolaridade, incluindo no jardim de Infância. Adotámos por isso, com os nossos alunos, futuros professores um modelo isomórfico de formação, assumindo a mesma natureza do processo de ensino-aprendizagem preconizado para as crianças.

O exemplo ilustrativo que aqui apresentámos e analisámos revela que as alunas, futuras educadoras realizaram uma boa incorporação didática da perspectiva de abordagem do ensino de história preconizada para as crianças. A intencionalidade que imprimiram à sua planificação e posterior operacionalização através da sua implementação em sala de aula, é concomitante com uma prática reflexiva, na forma como vão regulando e realimentando a atividade cognitiva conjunta das crianças, através de um contínuo questionamento, estimulador da reflexão e da ação.

Neste modelo de formação destacamos ainda a relevância que os alunos atribuem ao facto de poderem colocar em prática os saberes didáticos desenvolvidos nas aulas de Iniciação à Didática de Estudo do Meio. A oportunidade de intervir e de vivenciar, em contexto real de sala de aula, toda a atmosfera de entusiasmo e efervescência intelectual das crianças constitui não só fator de desenvolvimento de competências didáticas durante a sua ação educativa com as crianças, mas também um importante fator de adesão futura à abordagem do ensino de história em diferentes níveis de escolaridade, assumido pelos alunos em formação.

Este modelo de formação, continuado ao nível dos mestrados (2.º ciclo), visa também promover competências investigativas e reflexivas dos futuros professores/educadores; contribuir para fomentar o perfil do professor-investigador; criar condições para o desenvolvimento de uma epistemologia praxeológica na promoção de competências profissionais reflexivas, essenciais ao desenvolvimento profissional.

Referências bibliográficas

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2004). A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros anos de escolaridade. *REIFOP*, 15 (1): 91-100. (enlace web: WWW.aufop.com)
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). “Back when God was around and everything”: Elementary children’s understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 419-454.
- Barton, K. C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students’ Historical Thinking. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching, Volume 6* (pp. 51-83). Greenwich: JAI Pres Inc.
- Barton, K. C. (2002) “Oh, that’s a Tricky Piece!”: Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 37(1), 89-106.
- Booth, M. (1980). A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils. *Educational Review*, 32(3), 245-257.
- Booth, M. (1987) Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. . In C. Portal (Ed.) *The History Curriculum for Teachers*, (pp. 22-38). London: Falmer Press.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castro, J. (2006). *A interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Tese de Doutoramento em Educação, Metodologias do Ensino da História e das Ciências Sociais. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cooper, H. (1991). *Young Children's Thinking in History*. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education. London: London University.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2006). *History 3-11- Early Years & Primary – A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Dickinson, A. K.; Lee, P. e Rogers, P. J. (1984). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Downey, M. & Levstik, L. S. (1991). Teaching and Learning history. In J. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp.400-410). New York: Macmillan.
- Epstein, T.(2003). The Past, Present and Future of Research on History Education. *Educational Research*, 32(4): 29-32.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Edições Piaget.
- Freitas, M. L. (2005). História de Portugal no 1º ciclo do ensino básico: os programas, os manuais e a voz dos alunos. In Bento Silva & Leandro de Almeida (coord.), *Actas do 8.º Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2135-2149). Braga: CIED, Universidade do Minho. [CD-ROM].
- Freitas, M. L.V. & Solé, M. G. S. (2003). Desenvolvimento de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática, In *Actas do 1.º Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto* (pp. 43-76). Braga: IEC, Universidade do Minho. [CD-ROM].
- Gago, M. (2007). *Consciência Histórica e narrativa na sala de História: concepções de professores*. Tese de doutoramento em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Hallam, R. N. (1967). Logical thinking in history. *Education Reviews*, 19,183-202.
- Hallam, R. N. (1979). Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21, 1-24.
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), 137-154.
- Hoge, J. D. & Foster, S. J. (2002). It's about time: Students' Understanding of chronology, Change, and development in a Century of Historical Photographs. *Annual Meeting of The American Education Research Association*, New Orleans: Louisiana.
- Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.
- Levsik, L. & Papas, C. (1987) Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (1), 1-15.

- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20 (4), 369-385.
- Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar (1994). *Jardim de Infância/Família: Uma abordagem interactiva*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério de Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>> (29.06.2013).
- Pinto, M. H. (2012). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Simão, A. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de Doutoramento em Educação, Metodologias do Ensino da História e das Ciências Sociais. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Solé, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento na Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho.
- Solé, M. G. (2011). Metas de aprendizagem no 1.º CEB: um exemplo da sua operacionalização. In Isabel Barca (Org.) *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp.135-156). Braga: CIED, Universidade do Minho/Associação de Professores de História.
- Thornton, S. J. & Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 17 (1), 69-82.