

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS EM ESTUDO DO MEIO NO 1.º CEB: ABORDAGENS A PARTIR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

Alfredo Gomes Dias

Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação

adias@eselx.ipl.pt

Maria João Hortas

Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação

mjhortas@eselx.ipl.pt

Resumo

Na Escola Superior de Educação de Lisboa, na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (dos 6 aos 10 anos), as Unidades Curriculares (UC) do âmbito da didática da História e da Geografia preconizam o desenvolvimento de competências para a prática de atividades investigativas. Partimos da hipótese de que a introdução de experiências investigativas no ensino e aprendizagem da História e da Geografia resulta das competências desenvolvidas na prática da investigação. Para este estudo propomo-nos analisar (1) as fichas curriculares de cada uma das UC do curso de mestrado que habilita para a docência naquele nível de ensino; (2) os relatórios da Prática de Ensino Supervisionada, realizados pelos estudantes, que ilustram as competências investigativas que estes desenvolvem nos seus alunos.

Palavras-chave: atividades investigativas; ensino da Geografia; ensino da História; formação de professores; competências investigativas.

Abstract

In Escola Superior de Educação de Lisboa, in the initial training of teachers of the 1st cycle of primary school (from 6 to 10 years old), the curricular units (CU) in the field of History and Geography didactics are essential to develop skills in research areas. Following this hypothesis of introducing research experiences in teaching and learning History and Geography will have as an outcome new skill on investigation. For the study here developed, we propose to analyse: (1) curricular unit form of each CU in the masters habilitating for teaching in that degree; (2) reports of Supervised Teaching Practice, held by the students, illustrating the investigative skills developed by the students.

Keywords: research activities; teaching of geography; teaching of history; teacher training; research skills.

Résumé

A l'Escola Superior de Educação de Lisboa, dans la formation initiale de professeurs du 1er Cycle de l'Enseignement de Base (enfants de 6 à 10 ans), les unités d'enseignement (UE) du domaine de la didactique de l'Histoire et de la Géographie préconisent le développement de compétences pour la pratique d'activités de recherche. Notre hypothèse est que l'introduction d'expériences de recherche dans l'enseignement et l'apprentissage de l'Histoire et la Géographie résultent des compétences développées dans la pratique de la recherche. Pour cette étude, nous nous proposons d'analyser (1) les programmes de chacune des UE du cours de master qui habilitent pour l'enseignement à ce niveau ; (2) les rapports de Pratique d'Enseignement Supervisé, réalisés par les étudiants, qui illustrent les compétences de recherche qu'ils développent chez leurs élèves.

Mots-clés: activités de recherche; enseignement de la géographie; enseignement de l'histoire; la formation des enseignants; compétences d'investigation.

Resumen

En la Escola Superior de Educação de Lisboa, en la formación inicial de los maestros de primaria (de 6 a 10 años), en las Unidades Curriculares (UC) del ámbito de la didáctica de la Historia y de la Geografía se sugiere el desarrollo de habilidades para la práctica de las actividades de investigación. Nuestra hipótesis es que la introducción de la experiencia de la actividad investigativa en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y Geografía es el resultado de las competencias adquiridas en la práctica de la investigación. Para ello vamos analizar: (1) los programas de las asignaturas que capacitan para la enseñanza en ese nivel de la educación; (2) los informes de la Práctica Supervisada de Enseñanza, realizados por estudiantes, que ilustran las habilidades de investigación que se desarrollan en los niños.

Palabras clave: actividad investigativa; enseñanza de la geografía; enseñanza de la historia; formación del profesorado; competencias investigativas.

Introdução

Ao longo deste artigo ensaia-se uma reflexão sobre a formação inicial de professores do Ensino Básico, nas áreas científicas e didáticas da História e da Geografia, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), partindo da ideia-chave de que a investigação é um dos pilares fundamentais para garantir o desenvolvimento de crianças e jovens histórica e geograficamente competentes. Em síntese, consideramos que o desenvolvimento de práticas investigativas na sala de aula de 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB), entre os 6 e os 10 anos, depende, em grande medida, das competências e das atividades investigativas dos professores.

Partindo desta hipótese, começamos por identificar as especificidades da investigação científica em História e Geografia, identificando as principais competências que elas exigem. Num segundo momento analisa-se o trabalho formativo que se realiza na Escola Superior de Educação de Lisboa, através (i) das fichas das unidades curriculares do curso de mestrado que habilita para a docência naquele nível de ensino; (ii) dos relatórios finais de mestrado que descrevem e avaliam as práticas pedagógicas e didáticas.

1. Linhas metodológicas

O desenvolvimento desta análise sobre a formação inicial de professores da ESELx, no que se refere à valorização das práticas investigativas, reparte-se por três momentos diferentes. Os dois primeiros permitem traçar o quadro conceptual de análise sobre a problemática definida; o terceiro incide sobre a análise dos dados empíricos recolhidos a partir dos documentos orientadores da formação e de trabalhos produzidos nos cursos de formação inicial de professores da ESELx.

Assim, o primeiro momento, centrado na identificação das competências investigativas nas áreas científicas da Geografia e da História, alicerça-se numa revisão da literatura sobre a epistemologia destas duas áreas do saber, apresentando alguns nomes de referência que nos ajudam a identificar os campos conceptuais e as fases de construção do saber geográfico e histórico. Entre estes, destacamos os nomes de Vidal de la Blache, Paul Claval, Fernand Braudel e José Mattoso. No segundo momento, damos continuidade à análise da bibliografia produzida, agora relacionada com as práticas investigativas no âmbito das didáticas da Geografia e da História. Neste capítulo pedimos emprestados os contributos de Philippe Perrenoud, no que diz respeito à definição do conceito de competência; e de Soto Gonzalez, Herculano Cachinho, Hilary Cooper e Joaquín Prats quanto à relevância das práticas investigativas para uma educação histórica e geográfica.

No terceiro momento, dedicado ao trabalho desenvolvido na formação inicial de professores da ESELx, a pesquisa centrou-se na procura e análise de evidências nas fichas de unidade curricular e nos relatórios produzidos pelos estudantes na Prática de Ensino Supervisionada. Para este último ponto foram mobilizadas duas sequências didáticas (ver anexos), desenvolvidas durante a intervenção educativa realizada no último semestre do curso de mestrado, no ano letivo de 2013-14. Estruturamos a apresentação destas sequências em quatro partes fundamentais, de acordo com a reflexão que apresentamos no ponto dois deste artigo: 1.ª fase, análise das ideias prévias dos alunos sobre a temática/problema a ser estudado; 2.ª fase, organização da recolha e tratamento de informação; 3.ª fase, conceptualização, generalização de situações concretas e relações entre conceitos, de modo a encontrar possíveis respostas para as questões de partida; 4.ª fase, apresentação dos resultados.

2. Geografia, História e competências para a prática investigativa

É reconhecida por todos os que se dedicam ao estudo da evolução do pensamento histórico e geográfico a existência de momentos alternados de aproximação e afastamento entre estas duas áreas científicas.

Na primeira metade do século XX, no processo de definição/delimitação das diferentes disciplinas do campo das Ciências Sociais, a Geografia foi-se afirmando, fazendo conviver três concepções que, do nosso ponto de vista, se apresentam de uma forma mais complementar que concorrente: a primeira, mais próxima de uma concepção tradicional da Geografia, mantém-se centrada no estudo da diferenciação regional da Terra; a segunda representa o núcleo central da Geografia Humana, remetendo para as relações dos grupos humanos com o meio; a terceira tenta garantir a unidade da disciplina, entre a sua componente física e humana, assumindo a Geografia como o estudo das paisagens (Claval, 1995). O desenvolvimento de cada uma destas concepções, ao longo do século XX, vai depender do trabalho realizado nas diferentes escolas, em particular na Alemanha, França e Estados Unidos.

No caso da escola francesa, um nome sobressai nos anos de viragem para o século XX: Paul Vidal de La Blache (1845-1918), reconhecido como o fundador da nova escola francesa de Geografia e criador dos *Annales de géographie* (Claval, 1995). É da pena deste geógrafo, antes historiador, que resulta o título que assinala a viragem da Geografia francesa: *La France. Tableau de la géographie* (1903), o primeiro dos vinte e um volumes da monumental *Histoire de France*, publicada entre 1903 e 1922, sob a direção de Ernest Lavisse (1842-1922), historiador francês, positivista. Para aquele autor existe um método geográfico de interpretação da paisagem terrestre o qual, através da análise, permite reconhecê-la como um conjunto complexo que oferece ao geógrafo “une combinaison de lignes et de formes qui ont chacune leur signification” (La

Blache, 1908, p. v). Todavia, deve também considerar-se a influência da vegetação e do homem sobre a fisionomia das paisagens, porque “les cultures et les établissements humains ne sont pas groupés au hasard” (p. vi). Vidal de La Blache reconhece o papel da observação no método do geógrafo, mas o “ver” a paisagem, implica também a análise e a interpretação dos seus significados: “Le plaisir de philosopher se mêle à celui de voir” (p. vi). Porque se trata do primeiro volume de uma extensa História da França, Vidal de La Blache, na nota de abertura (*Avant-propos*) sublinha: “L’Histoire d’un peuple est inséparable de la contrée qu’il habite” (p. i).

Problematizando a geografia humana vidaliana, Roger Dion (1896-1981), a partir dos seus estudos sobre o Vale de Loire, avança com novas propostas para a criação de uma nova geografia histórica, definindo-a, no essencial, como uma história da ocupação do solo e uma interpretação da paisagem humanizada. Em poucas palavras, considera que, em França, a geografia humana é necessariamente uma geografia histórica (Sierra, 2011). Esta linha do pensamento geográfico na escola francesa é protagonizada por nomes que se assumem como geógrafos e historiadores. Apesar dos movimentos pendulares de aproximação e afastamento entre as duas ciências serem um facto ao longo do século XX (Sierra, 2011), a escola francesa é um exemplo particularmente frutífero quando partimos em busca das especificidades e das complementaridades científicas entre as duas ciências, quer ao nível das perspetivas epistemológicas que lhes estavam subjacentes, quer ao nível da investigação empírica realizada.

A interinfluência que cada uma das disciplinas exerce sobre a outra é testemunhada pelos autores que se dedicam ao estudo da história da Geografia e da História, bem como aqueles que nos oferecem a análise dos percursos biográficos de geógrafos e historiadores (Harvey, 1983; Agulhon et al, 1989; Santos, 1990; Claval, 1995; Souto González, 1998; Sales, 2005; Barros, 2010). Assim se compreende melhor a influência de Vidal de La Blache não só na evolução do pensamento geográfico francês, mas também no desenvolvimento da historiografia, em particular quando se reconhece que a difusão da geografia vidaliana, sensível à longa duração, joga um papel motor na rutura dos *Annales* com a história política e factual, a favor de uma história económica e social (Claval, 1995; Sierra, 2011). Estava encontrado o caminho que iria levar Fernand Braudel a propor uma *geo-história*, alicerçada numa obra considerada como um ponto de viragem na perspetiva interdisciplinar entre a Geografia e a História – *La Méditerranée à l’époque de Philippe II* (1949) –, que se define como o estudo geográfico dos processos históricos, promovendo um projeto epistemológico específico (Sierra, 2011).

Do ponto de vista conceptual, a Geografia, enquanto ciência social, faz apelo a um certo número de noções e de conceitos que se apresentam sempre em interação “Les concepts ne se présentent jamais isolés mais toujours en interaction, prenant leur sens au sein d’un réseau conceptuel dont la hiérarchie change avec la situation, l’éclairage que l’on veut donner, le problème que l’on pose, les hypothèses que l’on émet en un kaléidoscope recréé à chaque situation analysée” (Bailly & Ferras, 2006, p. 102). A análise destas situações, do ponto de vista do geógrafo, pode passar por três etapas essenciais: a descrição cognitiva, construída a partir da recolha, classificação e organização da informação num território delimitado; a análise morfológica, relacionada com a distribuição dos elementos no território; a explicação causal intencional, centrada na inter-relação dos elementos em presença num determinado território e associada a um tempo histórico definido (Harvey, 1983). Isabel André (2005) aproxima o processo de construção de uma investigação em Geografia aos modelos que são apresentados por diferentes autores no campo das Ciências Sociais (Albarello et al., 1997; Quivy & Campenhoult, 1998; Vilelas, 2009; Coutinho, 2011). Embora reconhecendo algumas diferenças entre eles, podemos identificar um conjunto de etapas que podem ser sintetizadas do seguinte modo: (i) problematização, (ii) exploração e pesquisa, (iii) enquadramento teórico-conceptual; (iv) definição do modelo de análise, (v) recolha e análise dos dados (vi) conclusões e comunicação. Assim, para Isabel André (2005), inspirada em Quivy e Campenhoult (1998), a construção de uma investigação em Geografia passa por um conjunto de nove etapas associadas a três princípios: conquista sobre os preconceitos; construção através da razão; verificação através dos factos. A conquista sobre os preconceitos remete para a definição da questão de partida, estudo sobre o estado da questão e problematização. No que diz respeito ao princípio da construção sobre a razão, a autora identifica três fases: conceptualização, conceção do modelo de análise e identificação da hipótese. Finalmente, relativamente à verificação através dos factos, são identificadas as três últimas etapas do processo investigativo: recolha de dados, tratamento da informação, conclusão.

No campo da História, podemos identificar os três momentos de elaboração do discurso histórico: “primeiro, o exame do passado através das suas marcas, depois a representação mental que desse exame resulta e por fim a produção de um texto escrito ou oral com a finalidade de comunicar com outrem” (Mattoso, 1988, p. 16).

As marcas que permitem ao historiador fazer o exame do passado dizem respeito à procura dos vestígios dos iti-

nerários temporais do homem, não só em documentos escritos, mas também na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário coletivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia das formas de tratamento pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo (Mattoso, 1988). Assim, o primeiro momento inscreve-se na tarefa de procurar a informação que permite depois seleccionar, classificar e ordenar os factos com o atributo de históricos, não apenas o “grande acontecimento” ao qual estão normalmente associados os “grandes líderes políticos”, mas todos aqueles que se revestem de significado para o destino do Homem. Em síntese, as “reliquias del pasado, heterogéneas, plurales, fragmentarias, inconexas y limitadas son las “fuentes” informativas del conocimiento histórico y se hallan dispersas entre otros cuerpos y materiales de nuestro propio presente corpóreo y temporal” (Moradiellos, 2013, p. 35).

Para José Mattoso, o segundo momento refere-se à representação mental, sendo este resultado da sua convicção mais profunda de que o saber histórico não é um olhar comemorativo sobre o passado, mas antes uma forma de interpretar o presente. Para tal, importa dar ao passado uma ordem explicativa, utilizando um conjunto de técnicas à disposição do historiador para exercer o seu ofício. A interpretação histórica, com a sua contextualização espaço-temporal e a inerente construção de uma trama narrativa onde se tenta desvendar a complexidade das relações causais, implica o recurso aos processos de classificação dos dados históricos, sejam as séries de factos ou de preços, sejam as representações cartográficas a partir das quais é possível visualizar a distribuição dos fenómenos no espaço, sejam ainda os gráficos que ajudam a definir tendências sincrónicas ou diacrónicas (Mattoso, 1988). E não há interpretação histórica sem compreensão: a História para além de representar as ações e as personagens tem a capacidade de reduzir a distância “entre l’objet et le lecteur, le mettent directement en contact avec la «réalité», dans une prodigieuse opération de faire-voir/faire-croire. À ce titre, l’histoire est pleinement réaliste. Mais cette capacité n’a aucune valeur si elle n’est pas facteur de compréhension” (Jablonska, 2014, p. 123).

Comunicar é a última fase da elaboração do texto histórico (Mattoso, 1988), onde devem conviver a paixão, a criatividade e o belo com o rigor. A comunicação em História será tanto mais viva e audível quanto mais se expresse num texto onde se concilie o carácter artístico com o seu teor científico: o texto histórico terá de ser rigoroso, objetivo, bem fundamentado, mas também

claro, comunicativo, sugestivo, ou mesmo, no limite, fundador de harmonia, construtor de evidências que seriam como que a expressão do reconhecimento da ordem cósmica, ou, mais ainda, da potência criadora do Logos (Mattoso, 1988). Para finalizar este terceiro momento, deve ser realçada a convicção de José Mattoso de que a escrita em História é sempre um discurso pessoal, retirando ao seu autor o exclusivo da verdade, mas oferecendo à Humanidade mais um pequeno contributo para o seu património. As interpretações históricas de hoje, como tudo na vida, não resistem à passagem do tempo e tornam-se também elas passado, permitindo a construção de novas interpretações e de novas verdades.

São de George Duby as palavras mais eloquentes a respeito desta última fase da construção do saber histórico: “Ao historiador cabe esta mesma função mediadora: comunicar pela escrita a chama, o «calor», reconstituir a «própria vida»”. E finaliza esta ideia afirmando que à “história árida, fria, impassível, eu prefiro a história apaixonada. Não estou longe de pensar que ela é mais verdadeira” (Duby, 1992, p. 54).

Ensaçando uma síntese entre estas duas aproximações às metodologias de construção do saber histórico e do saber geográfico, assumimos o risco de avançar com um conjunto de competências essenciais, comuns ao trabalho de investigação sobre a realidade social, numa perspetiva histórico-geográfica: (a) problematizar, revelando a capacidade de formular uma questão de partida, evidenciando a sua atualidade e fundamentando a sua pertinência científica; (b) conceptualizar, construindo um edifício conceptual a partir do qual se permite delinear as linhas de análise do seu estudo; (c) recolher e tratar a informação, em documentos escritos ou na paisagem, num mapa histórico ou numa imagem, sistematizando, organizando os dados em que assenta a sua investigação empírica; (d) analisar, partindo do quadro conceptual definido; (e) comunicar, sintetizando os resultados alcançados e divulgando as conclusões possíveis, reconhecendo-as como sendo, sempre, provisórias.

3. Educação geográfica e histórica, e práticas investigativas

No capítulo da didática da Geografia, o desenvolvimento de competências investigativas por parte dos alunos implica uma predisposição do professor no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem que coloquem o aluno perante a necessidade de questionar a realidade, recolher informação para responder às suas questões, confrontar pontos de vista, refletir criticamente e comunicar os resultados, sendo assim agente e ator na construção do conhecimento. Neste sentido, os alunos são conduzidos no desenvolvimento de capacidades para compreender o mundo, explicar e atuar sobre ele de um modo mais consciente e criativo. Tomando como ponto de partida temas ou questões geradoras da observação da realidade próxima, os alunos são conduzidos na problematização e investigação, colocando hipóteses, pesquisando, recolhendo, tratando e analisando informação, usando os instrumentos e os meios adequados para o efeito. Este percurso conduzirá os “investigadores” ao encontro de soluções que levem, ou não, à resposta adequada ao problema inicialmente colocado. Este método investigativo é “fundamental para a educação geográfica, já que promove o desenvolvimento de competências utilizadas no trabalho colaborativo, o debate de ideias e análise de informação diversificada” (Rodrigues, 2010, p. 16). Permite ainda desenvolver a capacidade de “aprender apenas o estritamente necessário; um dos grandes alicerces da aprendizagem significativa” (Cachinho, 2012, p. 59).

A metodologia que sustenta este percurso supõe um entendimento da aprendizagem escolar muito próximo, ainda que não seja uma cópia, do método científico, ou, dito de outro modo, a metodologia didática tem como referência a metodologia científica: não se trata de algo diferente, mas sim de um processo que recorre a um trabalho planificado sobre metas previamente desenhadas, mobilizando métodos e técnicas concretas. Deste

modo, investigar em sala de aula supõe que os alunos possam: (i) aprender a formular perguntas, oralmente e através de registos escritos, utilizando guiões ou esquemas concetuais; (ii) ordenar e classificar os dados procedentes de diversas fontes de informação, hierarquizando conceitos e estabelecendo relações entre os mesmos; (iii) formular hipóteses, juízos de valor, sobre as soluções adequadas para resolver problemas, mais simples nas primeiras idades (como se deslocar de um lugar para o outro?) e mais complexos no final da escolaridade obrigatória (como resolver o problema de falta de meios de transporte para a população que habita um bairro da cidade?); e, (iv) comunicar os resultados, utilizando a linguagem verbal, cartográfica, estatística ou icónica (Souto Gonzalez, 1998).

A implementação de atividades investigativas em sala de aula implica o recurso a uma metodologia didática que pressupõe: (i) partir dos conhecimentos e ideias prévias dos alunos sobre situações problemáticas definidas como conteúdos didáticos; (ii) estratégias de ensino-aprendizagem facilitadoras de percursos de investigação definidas de acordo com os recursos disponíveis e níveis de complexidade diferente; (iii) implicar o aluno na construção do conhecimento; (iv) um professor orientador, que seja capaz de ajudar a reconstruir as ideias prévias dos alunos confrontando-as com argumentos científicos (Souto Gonzalez, 1998). Trata-se de uma proposta metodológica que apela à implementação de atividades práticas, surgindo de uma crítica às didáticas tradicionais, apresentando-se como proposta alternativa aos docentes que questionam as abordagens clássicas ao trabalho em sala de aula centradas na transmissão de informação factual, sem qualquer relação com a vida real (Mérenne Schoumaker, 1985; Souto Gonzalez, 1998; Cachinho, 2011).

Neste sentido, interessa elencar um conjunto de características que as atividades investigativas possuem. Sendo de natureza mais prática, colocam o aluno como sujeito ativo da própria aprendizagem, insistindo na mobilização dos conhecimentos prévios e numa construção progressiva do conhecimento e do saber-fazer, através das interações entre alunos e professores; privilegiam competências funcionais e globais, em oposição às aquisições conceituais e aos saberes fragmentados; assentam em aprendizagens escolares, através de experiências do quotidiano; valorizam a autonomia dos alunos, atribuindo uma maior valorização à motivação intrínseca; por último, estas enfatizam os aspetos cooperativos do trabalho escolar e o respeito por diferentes pontos de vista (Cachinho, 2012; García & García, 2000; Perrenoud, 1995). “Entre outras coisas, esta *démarche* exi-

ge que se recentrem os conteúdos da Geografia nos conceitos e questões chave que dão identidade à disciplina e conferem às abordagens uma perspetiva geográfica” (Cachinho, 2011, p. 255).

No que diz respeito à didática da História, as mesmas características estão presentes quando os autores abordam o ensino-aprendizagem desta disciplina pelo método por descoberta, centrado na técnica do trabalho por projeto, ou colocando os alunos perante uma situação problemática, para a qual são convidados a encontrar uma solução (Dalongeville, 2006). A utilização do trabalho por projeto oferece a possibilidade de realizar uma investigação “que construya un informe partiendo de un tema que desarrollar com pautas adecuadas de planificación, estrategias de obtención de la información y preesquemas de redacción” (Prats, 2014, p. 55).

No caso concreto do 1.º CEB, os objetivos gerais do Estudo do Meio integram os métodos próprios do ensino da História, nomeadamente através da construção de narrativas pelos alunos, mas numa lógica que integra o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Para tal, a aposta volta-se para o desenvolvimento de competências de análise, síntese e avaliação de situações, e de capacidades de observação, pesquisa, procura de explicações e de soluções inerentes ao saber histórico e, também, ao saber geográfico (Faria, 2007).

Relembrando as fases de construção do saber histórico enunciadas no início deste texto, duas componentes devem manter-se presentes: a utilização de fontes, enquanto vestígios do passado que servem de base às respostas que se procuram às questões do presente, e a perspetiva temporal, inerente ao próprio processo do devir histórico (Moradiellos, 2013).

Deste modo, pensar no ensino e aprendizagem da História centrada em atividades investigativas passa pela utilização de fontes históricas na sala de aula, dimensão a partir da qual os alunos são convidados a realizar inferências baseadas em raciocínios e em concordância com o que já é conhecido sobre aquele facto ou período histórico (Cooper, 2002). Este trabalho, a realizar pelos alunos do 1.º CEB pode ainda mobilizar a imaginação histórica, definida como a “capacidade de hacer una serie de suposiciones válidas sobre las pruebas” (Cooper, 2002, p. 117). Do mesmo modo, as atividades investigativas em História devem integrar a perspetiva temporal, considerando os tempos de cada momento histórico que determinam os ritmos das mudanças e das continuidades históricas. Assim, em todos os temas trabalhados deve-se incluir a construção de cronologias que ordenam os acontecimentos e os fenómenos estudados, assumindo-se assim o seu carácter transversal a todos os temas e projetos de

pesquisa concretizados na sala de aula (Prats, 2014).

O trabalho em torno destas duas dimensões subjacentes às práticas investigativas em História passa sempre pelo desenvolvimento da capacidade de questionar as fontes que servem de ponto de partida para o desenvolvimento de um determinado tema ou unidade didática. Em poucas palavras, “las fuentes sólo pueden decirnos algo del pasado si sabemos los tipos de preguntas que deben hacerse e qué clase de respuesta puedan dar” (Cooper, 2002, p. 116).

Assim, uma vez definido o tema ou os factos históricos que nos propomos estudar, a primeira tarefa de uma experiência investigativa na sala de aula centra-se na formulação das questões que nos propomos estudar, podendo recorrer-se ao elencar do que as crianças já sabem, ou julgam saber, sobre o assunto. Uma vez encontradas as questões a investigar importa identificar os conceitos que elas mobilizam, de modo a garantir, de acordo com a idade dos alunos, um conhecimento básico que lhes permita passar à fase seguinte, de recolha de dados presentes nas fontes de informação que são disponibilizados aos alunos. Da organização das informações recolhidas resulta a compreensão do processo histórico em análise. Neste âmbito é crucial a construção de frisos cronológicos que garantam a posterior análise da componente temporal dos factos recolhidos, assim como o seu enquadramento espacial. Este processo de compreensão, tentando dar uma ordem explicativa ao passado, partindo das interrogações do presente, é direcionado para as respostas às questões que desencadearam a atividade investigativa realizada. Chegamos então à última fase de todo este processo que se traduz na comunicação das conclusões a que se chegou.

No ensino da História, tal como na Geografia, trata-se de recusar a falsa dicotomia entre o ensino baseado em “conhecimentos” e o ensino baseado em “competências”, reconhecendo que não são antagónicas. De acordo com a perspetiva que tem vindo a ser defendida, considera-se que os conhecimentos são uma dimensão incontornável quando é concebido o ensino baseado no desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1995; Faria, 2007; Saíz Serrano, 2014).

Uma vez apresentadas as linhas gerais que orientam as práticas investigativas na sala de aula em Geografia e em História, de acordo com as suas respetivas didáticas, estamos em condições de ensaiar uma proposta que as sintetize, numa perspetiva interdisciplinar, podendo-se considerar o que arriscamos por designar como práticas investigativas histórico-geográficas para o 1.º CEB (6-10 anos). Esta é uma hipótese que merece ser equacionada, na medida em que se verifica uma aproximação entre

as duas disciplinas quando analisamos as fases metodológicas investigativas que propõem. Por outro lado, importa também sublinhar uma segunda aproximação, que se regista entre a metodologia científica, atrás enunciada, e a metodologia didática.

Esta segunda proximidade não resulta na transposição mecânica e acrítica entre as duas metodologias, sendo de salientar que as metodologias didáticas, mesmo no que se refere às práticas investigativas, reconhecem a necessidade de filtrar o trabalho a desenvolver dentro da sala de aula em função das características das crianças e do contexto em que se inserem.

Não obstante esta ressalva importante, acreditamos que o professor, quando opta por promover práticas investigativas com os seus alunos do 1.º CEB, no âmbito do saber histórico-geográfico, pode orientar o seu trabalho tendo em vista o desenvolvimento de competências, as quais podem ser sintetizadas do seguinte modo: (1) problematizar, convidando os alunos a questionar os fenómenos espaço-temporais que podem ser objeto de estudo; (2) conceptualizar, apoiando na definição dos conceitos-chave que devem ser mobilizados; (3) recolher e tratar informação em diferentes tipos de fontes; (4) analisar as informações recolhidas; e, finalmente (5) comunicar os resultados, utilizando vocabulário cientificamente adequado no campo do saber histórico-geográfico.

4. História, Geografia e práticas investigativas na sala de 1.º CEB: a prática de ensino supervisionada na ESELX

Partimos da hipótese de que a introdução de experiências investigativas no ensino e aprendizagem da História e da Geografia resultam das competências desenvolvidas na prática da investigação.

Ao longo deste texto tivemos ocasião de identificar as competências investigativas, quer ao nível das metodologias científicas, quer ao nível das metodologias didáticas, nos campos do saber histórico-geográfico. Importa agora analisar de que modo se insere a prática investigativa na formação inicial de professores de 1.º CEB da ESELx, de modo a habilitar os futuros docentes para esta metodologia de trabalho na sala de aula.

O trabalho realizado no curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico faz incidir a sua intencionalidade formativa no desenvolvimento das cinco competências investigativas em História e Geografia atrás enunciadas, partindo dos conceitos de tempo e espaço: problematizar, conceptualizar, recolher e tratar informação, analisar, sintetizar e comunicar. Podemos encontrar evidências relativas a este trabalho analisando as fichas das unidades curriculares que integram o plano de estudos, assim como nos relatórios da Prática de Ensino Supervisionada, realizados pelos estudantes ao longo dos dois anos do curso.

4.1. As fichas de unidade curricular

Na unidade curricular (UC) de *Didática da História e Geografia* prevê-se, entre os seus objetivos, “conceber, planificar e executar sequências de aprendizagem, de acordo com as características dos alunos e os contextos onde se inserem”. Com este objetivo exige-se aos estudantes a capacidade de caracterizar o contexto onde se poderá desenvolver a sequência de aprendizagem que conceberem, *problematizando* as questões próprias da articulação do triângulo didático, composto pelo aluno, o professor e o saber histórico-geográfico. No desenvolvimento deste trabalho, central nesta UC, os estudantes devem revelar a capacidade de “mobilizar saberes e competências para conceber, implementar e avaliar estratégias de aprendizagem, recorrendo a conhecimentos de diferentes áreas do saber”. Assim, estamos perante a necessidade de *conceptualizar* o trabalho no âmbito da didática a dois níveis: por um lado, no que se refere ao quadro conceptual exigido pelos conteúdos da História e da Geografia; por outro lado, no que diz respeito aos princípios pedagógicos pelos quais se opta na conceção das aulas a lecionar.

Em *Temas da História e Geografia de Portugal*, a segunda UC oferecida no plano de estudos, os estudantes são confrontados com a necessidade de “desenvolver técnicas de investigação em História e Geografia”, aplicando-as para “conceber processos de ensino e aprendizagem na lógica de metodologia de projeto”. Nesta UC, os alunos são convidados a caracterizar um território, identificar as suas potencialidades enquanto recurso para, em seguida, conceber um projeto pedagógico em torno do desenvolvimento de competências geográficas e históricas. A investigação realizada em torno do território escolhido por cada um dos grupos de trabalho e a consequente conceção do projeto pedagógico permitem o desenvolvimento das cinco competências investigativas atrás enunciadas. Assim, os estudantes *problematizam* os dados recolhidos no território, identificam os *conceitos históricos e geográficos* a mobilizar para a sua caracterização e, eventualmente, as suas potencialidades didáticas; *analisam* as diferentes componentes histórico-geográficas, naturais e socioculturais, *sintetizam* os resultados e, no seu trabalho final, *comunicam* as conclusões que serão o ponto de partida para a construção do projeto pedagógico a desenvolver com as crianças.

Finalmente, no que diz respeito à UC *Sociedade, Cultura e Território*, o seu primeiro objetivo centra-se em “problematizar a realidade socioeducativa numa perspetiva integrada e totalizante, no âmbito das ciências sociais e humanas”. Em breves palavras, o trabalho de cada estudante desenrola-se em torno da construção de um texto com as características de um artigo científico, seguin-

do o modelo investigativo anteriormente apresentado. No entanto, nesta UC, tenta-se ir ainda mais longe, na medida em que se ensaia o enquadramento do conhecimento histórico e geográfico no campo das Ciências Sociais, reconhecendo a realidade social como uma totalidade a compreender e a explicar.

4.2. Os relatórios da Prática de Ensino Supervisionada

Detemo-nos agora na reflexão sobre algumas evidências dos processos formativos desenvolvidos pelos estudantes, a partir dos relatórios que produzem no final do seu trabalho em contextos de prática pedagógica. Tal como já foi por nós referido, apresentamos duas sequências didáticas, desenvolvidas durante a intervenção educativa realizada no último semestre do curso de mestrado em 2013-2014.

O esquema que apresentamos na tabela 1 resulta de um projeto de investigação desenvolvido com um grupo de crianças com idades entre 7 e 8 anos. Partindo da constatação por parte dos alunos que os seus pais e avós se tinham deslocado de outras regiões do país para residir em Lisboa, colocaram-se algumas interrogações sobre os lugares de origem, assim como sobre a localização dos mesmos. A resposta à questão central “em que região nasceram os pais e avós?” (Sacramento, 2014) conduziu a um exercício de investigação que se organizou segundo as etapas anteriormente definidas: recolha de informação através de questionários, imagens, textos e vídeos; tratamento de informação e conceptualização estabelecendo as relações entre os conceitos e as questões colocadas, refletindo criticamente sobre as regularidades e diversidades encontradas; síntese das aprendizagens realizadas, apresentando as respostas à questão

inicial e às questões secundárias e organizando a informação para a comunicar ao grande grupo e aos intervenientes no processo. Estas experiências exigem uma reorganização do funcionamento das áreas disciplinares. Pelas dinâmicas que envolvem, o professor é chamado a mudar o seu papel, quer ao nível das experiências de aprendizagem que disponibiliza aos alunos, quer nas funções que passou a desempenhar na sala de aula, agora mais de mediação e menos de atuação (Cachinho, 2011). Na ótica dos alunos, todas as aprendizagens realizadas são consideradas necessárias para responder à questão de partida, não sendo exclusivas mas sim complementares. O envolvimento na sua realização tem

PRIMEIRA PARTE	As nossas ideias sobre as regiões de origem dos pais e avós. Em que região de Portugal nasceram os pais e os avós?					
	Realização de um questionário à família. Tratamento da informação do questionário em tabelas. Representação da informação em mapas. Análise e síntese da informação representada nos mapas.					
	Como são essas regiões, como é a paisagem, como são as pessoas, como vivem?					
	Como é o clima e a paisagem?	O que comem as pessoas?	Como são as casas?	O que fazem nos tempos livres?		
	Recolha de imagens, em conjunto com a família. Descrição das imagens. Organização das imagens segundo os temas/conteúdos. Formulação de questões às imagens.					
	Como se formam as montanhas nas paisagens do Norte?	Onde é que o rio Tejo desagua?	O que é uma barragem?	Porque é que há várias ementas feitas com pão no Alentejo?	Como é que aparece a água na lagoa dos Açores?	Porque é que os telhados das casas são triangulares na Madeira?
SEGUNDA PARTE	GUIÃO DE TRABALHO: Análise dos conceitos que ajudam a responder às questões.					
	Listagem dos conceitos de cada questão. Pesquisa sobre a questão colocada à imagem.					
	Exploração de textos Exploração de vídeos			Tratamento da informação		
TERCEIRA PARTE	CONCEPTUALIZAÇÃO: Quais as características de cada região? Que aspetos têm em comum e que aspetos as distinguem?					
	Construção de um mapa com as respostas a cada questão colocada na primeira parte. Construção de textos síntese. Reflexão sobre as características de cada região: convergências e divergências.					
	QUARTA PARTE	SINTESE: Quais as aprendizagens realizadas?				
Comunicação do conhecimento construído sobre as regiões: o relevo e o clima, a gastronomia, as construções, as tradições. Encenação de danças e cantares.						

Tabela 1: Esquema de uma sequência didática sobre as origens geográficas das famílias (2º ano, 1º ciclo, 7-8 anos)

mais valias na regulação do processo de ensino-aprendizagem e no fortalecimento da construção de aprendizagens significativas (Cachinho, 2012).

resultados em tabelas e gráficos para chegar a uma classificação das instituições (comércio/serviços) e localização das mesmas numa planta do bairro. A reconstrução do passado das insti-

tuições e espaços do bairro foi realizada com recurso a pesquisa bibliográfica, quer na biblioteca quer em sites das instituições, e também pela comparação de imagens do presente e do passado. O suporte para a comunicação dos resultados do processo investigativo assume a forma de um roteiro dos espaços de comércio e serviços do bairro, ao qual se associam algumas referências do passado desses espaços/instituições (Fonseca, 2014).

Na construção e implementação destes percursos investigativos os futuros professores necessitaram de mobilizar as competências anteriormente desenvolvidas para definir uma metodologia didática que articulasse os conteúdos educativos implícitos na questão-problema e que conduzisse os alunos na definição dos métodos e técnicas de recolha e tratamento de informação, na procura de significado para os conceitos mobilizados, na análise da informação recolhida inte-

grando os conceitos e, na construção de sínteses e instrumentos para comunicar os resultados obtidos. A explicação da realidade questionada supõe a organização, pelos alunos, dos elementos espaço-temporais no sistema social, dando significado aos conceitos, interrelacionando elementos, reconstruindo mapas mentais e construindo os seus mapas do lugar e do tempo. Em síntese, a metodologia didática tem como referente a científica, colocando em confronto os interesses e particularidades do professor com as especificidades dos alunos e a sua predisposição para aprender. Ao professor mediador, é exigido um investimento na qualidade da informação, no desenvolvimento de competências transversais (instrumentais, interpessoais e sistémicas), na educação histórica e geográfica e menos no ensino da História e da Geografia (Cachinho, 2011).

PRIMEIRA PARTE	Chuva de ideias sobre o passado e o presente do bairro.					
	Quais as funções das instituições que encontramos no bairro?					
	Estas instituições também existiam no passado?					
	Percurso exploratório no bairro, segundo um itinerário previamente definido com os alunos.					
	Observação e recolha de imagens de diferentes espaços do bairro.					
	Organização das imagens segundo os temas/conteúdos: atribuição de um título à imagem.					
SEGUNDA PARTE	Formulação de questões de investigação a partir de um conjunto de imagens selecionadas.					
	Quais as funções de cada um dos espaços das imagens ?	Que importância têm para o bairro as instituições existentes?	Para que serve uma junta de freguesia?	Porque é que o museu da Carris se localiza no bairro?	Desde quando é que existe a ponte 25 de Abril?	Para que serve o mercado? De onde vêm as pessoas que vendem no mercado?
	GUIÃO DE TRABALHO: Recolha e tratamento de informação e Análise dos conceitos que ajudam a responder às questões.					
	Identificação das instituições associadas às questões colocadas.					
	Realização de questionários em instituições de comércio e serviços do bairro (quartel dos bombeiros, farmácia, mercado, junta de freguesia, café, mercearia, museu da Carris).					
	Organização e tratamento da informação dos questionários.					
TERCEIRA PARTE	Localização numa planta do bairro das instituições inquiridas, identificando as que correspondem ao comércio e as que correspondem aos serviços.					
	Listagem das palavras-chave de cada questão.					
	Pesquisa de informação em textos, na biblioteca e em sites das instituições, sobre o passado do bairro.					
	Comparação das imagens do presente com imagens do passado. Descrição dos espaços do bairro: as funções de agora e as funções de outros tempos.					
	CONCEPTUALIZAÇÃO: Quais as funções das instituições existentes no bairro? Qual a sua importância na vida das pessoas? Quem utiliza os espaços de comércio e de serviços? O que mudou nas funções de alguns espaços e instituições ao longo dos tempos?					
	Construção de textos síntese.					
QUARTA PARTE	Reflexão sobre as funções dos espaços e a sua utilidade.					
	Reconstrução da história de alguns espaços.					
	SÍNTESE: Quais as aprendizagens realizadas?					
	Comunicação do conhecimento construído sobre as instituições do bairro.					
	Construção de um roteiro com a localização dos espaços de comércio e serviços do bairro, suas funções e horário de funcionamento.					

Tabela 2: Esquema de uma sequência didática de descoberta do bairro de Alcântara em Lisboa (3º ano, 1º ciclo, 9-10 anos)

Na segunda sequência de atividades (tabela 2), realizada com alunos com idades entre 9 e 10 anos, as questões-problema centraram-se nas funções de instituições e/ou espaços que encontram no bairro onde residem e na curiosidade de conhecer alguns aspetos do passado dessas instituições e mesmo de alguns espaços do bairro. Tratando-se de uma faixa etária superior à anterior, a sequência que é proposta tem uma maior complexidade, conduzindo os alunos na realização de percursos exploratórios no local, observação e recolha de imagens dos espaços/instituições para posterior formulação de questões secundárias. Na recolha de informação são realizados questionários nas instituições locais, que posteriormente são tratados e organizados os

Notas finais

Consideramos que é a partir da epistemologia de cada um dos campos científicos que se devem procurar os princípios que orientam os processos de construção do conhecimento. Foram deste modo identificadas as principais competências que orientam as atividades investigativas da História e da Geografia, valorizando a proximidade científica entre estas duas áreas do saber. Por outro lado, consideramos também que as competências investigativas identificadas nas metodologias científicas são o ponto de partida para a conceção de práticas investigativas na sala de aula, no âmbito da aprendizagem da História e da Geografia, salvaguardando as especificidades que resultam da caracterização de alunos e contexto educativo.

Com base nestes princípios, na formação inicial de professores do Ensino Básico da ESELx estimula-se e ensaia-se o desenvolvimento de práticas investigativas ao nível do 1.º CEB, acreditando ser esta uma metodologia que contribui para a formação de cidadãos histórica e geograficamente competentes.

Não obstante os trabalhos já existentes sobre a pertinência das práticas investigativas no campo das didáticas da Geografia e da História no 1.º CEB, consideramos que este estudo ensaia uma abordagem que tem sido pouco explorada e aprofundada, a qual pode ser sintetizada em três pontos: (i) a metodologia científica como referência para as práticas investigativas na sala de aula; (ii) as práticas investigativas como opção metodológica do professor que é também investigador; e (iii) a formação inicial de professores como compromisso com o desenvolvimento de práticas investigativas de Geografia e de História no 1.º CEB.

Referências

- Agulhon, M. et al. (1989). *Ensaio de geografia-história*. Lisboa: Edições 70.
- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- André, I. (2005). *Metodologias de investigação em Geografia Humana*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Bailly, A., Ferras, R. (2006). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Barros, J. (2010). Geografia e história: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço. *Geografia (Londrina)*, 3 (19), 67-84. Consultado em 1/8/2015, disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>.
- Cachinho, H. (2011). Inovações didáticas e ensino da geografia: o potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. In J. Delgado Peña, M. L. Lázaro Y Torres & M. J. Marrón Gaité (Eds.). *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*, 242-257. Málaga: AGE/APG. Consultado em 1/12/2015, disponível em http://www.agedidacticageografia.es/docs/Publicaciones/2011_Aportaciones_Geografia.pdf.
- Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40, 58-67. Consultado em 1/12/2015, disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/478/47826850007.pdf>.
- Claval, P. (1995). *Histoire de la Géographie*. Paris: PUF.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica en la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina: Coimbra.
- Dalongeville, D. (2005). *Enseigner l'Histoire à l'école*. Paris: Hachette Éducation.
- Duby, G. (1992). *A História continua*. Porto: Asa.
- Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o ensino da História. Concepções de professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Consultado em 20/12/2015, disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7021/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Eduarda%20Leite%20Faria.pdf.
- Fonseca, I. (2014). *A importância das atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem do Estudo do Meio Social (1º CEB)*. Relatório de Estágio. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Consultado em 1/12/2015, disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3801>.
- García, J., García, F. (2000). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Harvey, D. (1983). *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Madrid: Alianza.
- Jablonka, I. (2014). *L'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les Sciences Sociales*. Paris: Seuil.
- La Blache, V. (1908). *La France. Tableau de la géographie*. Paris: Librairie Hachette & C^{ie}.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da História*. Lisboa: Estampa.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1985). *Savoir penser l'espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la Géographie dans le secondaire*. *L'information Géographique*, 49, 151-160.
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (1995). As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. In *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar* (pp. 127-133). Porto: Porto Editora.
- Prats, J. (2014). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Gráo.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, I. (2010). *Olhar o ensino da História e da Geografia: um estudo de caso*. Relatório de estágio. Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º CEB. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Consultado em 20/12/2015, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15101/1/Isabel%20Maria%20Fernandes%20Rodrigues.pdf>.
- Sacramento, C. (2014). *Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB*. Relatório de Estágio. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Consultado em 1/12/2015, disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3798>.
- Saíz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos*, 29-1, 83-99. Consultado em 19/12/2015, disponível em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Sales, V. (Coord.). (2005). *Os historiadores*. Lisboa: Teorema.
- Santos, M. (1990). *Por una Geografía nueva*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sierra, P. (Dir.). (2011). *La Géographie: concepts, savoirs et enseignements*. Paris: Armand Colin.
- Souto González, X. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

