EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPETIVAS DE INVESTIGAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

COORD. ISABEL BARCA
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO
Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional
(XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves

EDIÇÃO: CITCEM
Centro de Investigação Transdisciplinar
«Cultura, Espaço e Memória»

DESIGN:
by Scala | Graphic Performance
(de acordo com as normas CITCEM)

ISBN
978-989-8351-60-9
Porto, 2016

—

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPETIVAS DE INVESTIGAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

COORD. ISABEL BARCA
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

11 O Manual Escolar em Educação Histórica: conceções de alunos do Ensino Secundário
Isabel Afonso

22 Educação Histórica e Patrimonial
Helena Pinto

34 Experiências de Cognição Histórica na primeira infância: balanços e prospectivas
Gonçalo Marques

41 O Ensino de História no 3º ciclo: os professores entre as ideias e as práticas
Mariana Lagarto & Isabel Barca

50 Dar sentido ao passado a partir de monumentos de memória, explicações da participação de Portugal na Grande Guerra por alunos de 9ºano
Paula Dias

59 A construção do Conhecimento Histórico por alunos do 11º ano em contexto angolano
Angelina Aguiares & Isabel Barca

II. USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

73 Ensinar com a Sétima Arte: o Espaço do Cinema na Didática da História
Tiago dos Santos Reigada

91 O uso de Tablets e do Itunes U na aprendizagem em História
Sara Dias Trindade, Joaquim Ramos de Carvalho & Ana Amélia Carvalho

109 A Fotografia no Ensino da História
Tiago Fernandes da Silva

III. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

124 A Literacia Cartográfica e a Representação do Espaço na Idade Moderna: um estudo com alunos do Ensino Secundário
Catarina Marinho & Glória Solé

138 A Construção do Conhecimento Histórico sobre o Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5.º Ano de Escolaridade
Érica Almeida & Glória Solé

156 O Património Religioso de Câmara de Lobos: uma experiência de Educação Patrimonial com alunos do 5.º ano
José Xavier Dias

IV. CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

189 Contribuições das pesquisas Brasileiras do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh/Ufpr) nos debates atuais de Ensino e Aprendizagem de História
Lucas Pydd Nechi

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

ISABEL BARCA[1]
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES[2]

O XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica representa um marco significativo na investigação e formação em Educação Histórica, em países de língua portuguesa. E, para assinalar tal importância, os seus trabalhos decorreram em dois desses países – Portugal e Brasil - que se têm destacado na produção e disseminação de propostas para o Ensino de História assentes em bases de pesquisa científica e de reflexão epistemológica. Esta linha de investigação em cognição histórica distancia-se de pressupostos tecnicistas teoricamente já ultrapassados (transmissão de conteúdos históricos 'acabados' com recurso a formalismos atrativos). Busca-se compreender como os alunos constroem o seu pensamento histórico, que não é feito apenas de conhecimento substantivo mas engloba também, necessariamente, uma certa estrutura conceptual no entendimento do passado. Esta estrutura que identifica a natureza da História é tecida de critérios específicos de pesquisa em torno do seu objeto, desde a recolha, seleção e interpretação de fontes para formar a evidência até às conclusões, sempre provisórias, sobre um passado em estudo. Por isso, saber História implica saber narrar (descrever e explicar) e argumentar sobre as situações humanas passadas, à luz da evidência disponível. Não é um «modo de experiência» fácil, será talvez o mais complexo (como considerou Oakeshott[3]). Mas é altamente instigador e frutífero, se considerarmos as suas potencialidades para dar resposta à incessante procura de orientação do ser humano no tempo, como Rüsen propõe nos seus debates em torno da formação da consciência histórica[4].

1 CIED/U Minho.
2 CITCEM/FLUP.
3 OAKESHOTT, M. (1933) - Experience and its modes. Cambridge: Cambridge University Press.
4 RÜSEN, J. (2001) - A razão da História. Brasília: UniB. Ver também, RÜSEN, J. (2015) - Humanismo intercultural: ideia e realidade. In SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; FRONZA, M.; NECHI, L.P., orgs. - Humanismo e Didática da História – Jörn Rüsen. Curitiba: W. A. Editores.

Tendo como pano de fundo este aparato conceptual, a aprendizagem histórica de crianças e jovens torna o ensino mais exigente mas, eventualmente, também mais motivador quando professores e alunos se sentem parte ativa na história e na compreensão da História. Aqui convergem as propostas sobre o que significa saber História com as propostas construtivistas de aprendizagem situada. Dar voz às ideias dos sujeitos, construir em conjunto explicações possíveis (mas fundamentadas na evidência) sobre o passado, o presente e cenários futuros é o desiderato nesta linha de investigação como contributo para a Educação no nosso tempo. A realização anual das Jornadas Internacionais de Educação Histórica desde 2001 enquadra-se nesta preocupação central.

O percurso das *Jornadas* excedeu todas as expectativas iniciais. Nas I e II edições, realizadas no âmbito do 1º mestrado em Portugal nesta área específica, o objetivo principal era dar a conhecer uma linha inovadora e desafiante para quem gosta de ensinar (e aprender) História. Mestrandos e doutorandos nesta linha de pesquisa foram os coorganizadores entusiastas destes eventos. No âmbito da cognição histórica, foram apresentados alguns estudos de autores destacados no plano internacional (Reino Unido e Estados Unidos) bem como os resultados das primeiras investigações no país. Contudo, como sinal de que esses inícios ainda eram confinados a um público muito restrito, incluiu-se nas Jornadas uma segunda secção de palestras centrada em outros objetos de estudo - sobre Património ou sobre Museus. Numa perspetiva imediatista, este segundo conjunto de trabalhos continha uma maior capacidade de atração de públicos, mas poderia também fornecer contributos interessantes para a aprendizagem da evidência em História. A partir das III Jornadas, a educação histórica ganhou foros de autonomia. Nelas, além de se discutirem questões de epistemologia da História, apresentaram-se pela primeira vez experiências de aprendizagem em sala de aula, realizadas cooperativamente por mestrandos. A reflexão em torno da teoria da educação histórica foi-se assim enriquecendo com exemplos práticos de como se ligar à prática. E, a partir das V Jornadas, ocorreu um outro salto qualitativo promissor: o estabelecimento de laços sistemáticos de cooperação com um grupo de investigação e ação da Universidade Federal do Paraná, liderado pela Prof. Maria Auxiliadora Schmidt, que buscava igualmente um sentido mais objetivo e frutuoso para ensinar a pensar historicamente. Como consequência desta cooperação, a partir de 2006 as Jornadas realizam-se bianualmente no Brasil. Registe-se ainda que desde 2007 as Jornadas em Portugal têm contado com a participação de investigadores de vários países quer da Europa e da América (norte e sul) como da África lusófona, e que a organização das XIII Jornadas na Universidade de Barcelona marcou o estabelecimento de mais uma parceria internacional. Foi-se assim contribuindo para uma rota global de investigação em educação histórica, numa perspetiva de respeito por especificidades de interesses e enfoques – tal como a História e a vida humana as têm.

O ano de 2015 seria o momento de se realizar em Portugal a XV edição das Jornadas. Contudo, as severas restrições orçamentais impostas à Ciência e à Educação impediram a organização de um Congresso no país em moldes ambiciosos, e que fosse significativo como balanço dos sucessos, dificuldades e problemáticas da pesquisa em educação histórica. Por isso, acolheu-se com muito interesse a proposta de uma parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que oferecia excelentes condições para essa concretização. Assim, num esforço de engenharia organizativa e graças à cooperação entre investigadores da Universidade do Minho e da Universidade do Porto, manteve-se a realização em Portugal de um momento simbólico a assinalar o percurso de investigação e formação em educação histórica ao longo destes quinze anos. A parte mais alargada dos trabalhos do Congresso prosseguiu no Brasil, na UFMT, num evento memorável que contou com várias centenas de participantes.

No caso português, privilegiaram-se experiências e práticas implementadas no âmbito dos Mestrados em Ensino, embora ainda bi-disciplinares com a associação da História e da Geografia. Refira-se a propósito que, depois desta experiência, no ano lectivo de 2015-16 a formação profissional voltou a ser monodisciplinar. Estando portanto num momento de transição, entre os segundos anos do MEHG e o primeiro do MEH, foi possível também dialogar sobre as soluções curriculares encontradas por diferentes Universidades neste regresso à formação inicial apenas em História. Para esse diálogo, solicitaram-se participações de estudantes, orientadores cooperantes e docentes universitários que foram protagonistas neste processo.

Estudantes que partilharam experiências reflexivas sobre cinema – caso do Tiago Reigada – fotografia – com um excelente poster explicado ao vivo por Tiago Silva, ou com as novas tecnologias – exemplos que agora podemos ler e assimilar melhor de Erica Almeida e Glória Solé, ou da Sara Trindade, Ana Amélia Carvalho e Joaquim Ramos de Carvalho que nos trouxeram excelentes reflexões experienciadas e testadas na Universidade de Coimbra. A Paula Dias e o José Xavier Dias partilharam oralmente e agora em texto, casos que envolveram a utilização do património como recurso mas também como espaço privilegiado de reflexão, colocando a educação histórica ao serviço da inscrição no lugar, no contexto social e, sobretudo, na cidadania ativa. Um pouco na mesma linha mas agora situando-se numa faixa etária onde tudo começa a fazer sentido, a experiência do Gonçalo Marques permitiu-nos constatar que não há idade para as primeiras reflexões sobre o tempo e o espaço, para os legados e as heranças, para a reflexão e a perceção sobre o sítio onde estamos e a que pertencemos. A experiência vertida a texto pela Catarina Marinho e pela Glória Solé é um claro reflexo da articulação entre a formação bi-disciplinar em História e Geografia. A Isabel Afonso partilhou algumas das suas conclusões de uma tese de doutoramento que tinha defendido recentemente e cuja matéria obriga necessariamente, os professores a olharem de

uma forma mais consistente cientificamente para o Manual Escolar. Ainda na vertente docente, Mariana Lagarto e Isabel Barca presentearam-nos com dados interessantes e consistentes sobre as suas ideias e práticas, fornecendo matéria de reflexão que todos devemos incorporar no quotidiano das nossas salas de aula.

Uma palavra ainda para os investigadores Lucas Pydd Nechi (Brasil), Jesus Dominguez (Espanha) e Peter Lee (Reino Unido), que connosco partilharam as suas reflexões numa perspetiva internacional. A resenha investigativa apresentada por Lucas Pydd Nechi, em representação de Maria Auxiliadora Schmidt, permitiu-nos aceder ao labor extraordinário do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR, divulgando teses, identificando temas, evidenciando a consistência de uma reflexão que, sendo quantitativamente significativa como foi visível na versão destas Jornadas no Brasil, é qualitativamente consistente e indiciadora de todas as potencialidades e caminhos que se abrem à Educação Histórica, de ambos os lados do Atlântico.

Esse espaço de reflexão está ganho. A simbólica sessão inicial das XV Jornadas em Portugal assim o demonstrou também, graças ao trabalho de todos os membros da Comissão Organizadora e seus colaboradores, a quem expressamos um agradecimento muito especial:

Professora Doutora Glória Solé (Cied, UMinho)
Doutora Helena Pinto (UMinho)
Professora Doutora Cláudia Ribeiro (CITCEM, FLUP)
Doutora Marília Gago
Doutora Ana Catarina Simão
Doutora Isabel Afonso
Mestre Regina Parente
Doutoranda Angelina Aguiares

As Atas em ebook do XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (da parte realizada em Portugal) incluem as comunicações dos textos que foram apresentados pelos autores que participaram no evento (ver Programa).

Resta desejar que a continuidade das Jornadas permitam a actualização permanente que só o diálogo e a reflexão partilhada pode assegurar.

I.
CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O MANUAL ESCOLAR EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONCEÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

ISABEL AFONSO[5]

RESUMO

Este artigo corresponde a uma parte de um trabalho mais amplo desenvolvido para a tese de doutoramento, cujo enfoque é o papel do manual de História no desenvolvimento de competências históricas na perspetiva de professores e alunos do Ensino Secundário. Aqui apresenta-se a parte do estudo que foca as seguintes questões de investigação: que uso fazem os alunos desse recurso educativo, dentro e fora da sala de aula; que perceções têm sobre as atividades propostas no manual escolar em relação com o desenvolvimento de competências históricas; como interpretam fontes propostas nas atividades do manual escolar, num tópico em concreto. A amostra é constituída por alunos do 10º ano de História em diversas escolas de Norte a Sul de Portugal, num total de 112 participantes. Utilizou-se como instrumentos de recolha de dados um guião de entrevista e o manual de História adotado nas diversas escolas. A análise dos dados permitiu identificar perceções de alunos sobre o manual como recurso para o ensino e aprendizagem da História e níveis conceptuais de alunos no uso das fontes. Este trabalho pode ainda fornecer pistas importantes para a conceção do manual a partir das "leituras" do pensamento dos seus diretos utilizadores.

Palavras-Chave: *Manual de História; Recursos no Ensino da História; Competências Históricas; Consciência Histórica.*

5 CITCEM/ Ministério da Educação. Doutora em Ciências da Educação em História e Ciências Sociais, Universidade do Minho (e-mail: isabel_afonso@sapo.pt).

INTRODUÇÃO

Em Portugal, a Lei 47/2006, de 28 de agosto, define o manual escolar como:

> *[…] recurso didáctico - pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor* (artigo 3.º, alínea b).

O manual escolar parece, pois, apresentar-se como um guião de trabalho para alunos e professores, um referencial para o processo de ensino-aprendizagem não inviabilizando a utilização de outros recursos didático-pedagógicos, entendidos na mesma Lei como:

> *[…] recursos de apoio à ação do professor e à realização de aprendizagens dos alunos, independentemente da forma de que se revistam, do suporte em que são disponibilizados e dos fins para que foram concebidos, apresentados de forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares* (artigo 3.º, alínea c).

Dado que o manual é encarado como um elemento relevante do processo de ensino e aprendizagem (apesar de não exclusivo), embora por hipótese inferida a partir do pouco agrado pelo uso do manual de História que os alunos demonstraram no estudo de Pais (1999) seja utilizado rotineiramente por uma parte considerável dos professores, é importante analisar as potencialidades desse recurso didático-pedagógico para a aprendizagem da História do ponto de vista dos seus utilizadores – professores e alunos.

O manual escolar só cumprirá a sua função de recurso facilitador do ensino e aprendizagem se, como qualquer outro recurso educativo, estiver adaptado à realidade escolar, isto é, às necessidades, às prioridades, aos objetivos, ao modelo avaliativo e ao projeto educativo da escola e da disciplina onde é utilizado.

Jörn Rüsen (2010: 115) discute as características do *bom* manual escolar. Na perspetiva deste autor o bom manual deve acumular quatro características: a) um formato claro; b) uma estrutura didática clara; c) uma relação produtiva com o aluno; d) uma relação com a prática em sala de aula. Para ser um instrumento *útil* no processo de formação da consciência histórica, o manual escolar deve orientar a sua estrutura pelos seguintes princípios: 1) utilidade na aprendizagem significativa da História; 2) utilidade na interpretação histórica; 3) utilidade na orientação histórica, ou seja, que seja capaz de produzir compreensão acerca do fluxo passado-presente-futuro (RÜSEN, 2010: 119-127).

Rüsen (2010: 111) identifica os domínios ainda deficitários na investigação empírica sistemática sobre manuais escolares (com particular ênfase nos manuais de História):

- A relação entre os critérios de análise dos manuais escolares e a sua utilização prática;
- A utilização do manual em contexto de sala de aula;
- O uso e o papel que os manuais escolares desempenham verdadeiramente no processo de ensino- aprendizagem;
- Os conhecimentos que os professores acumulam nas suas aulas sobre as potencialidades e limitações do uso do manual escolar, pelo menos no que se refere à análise das disciplinas envolvidas no manual escolar de História: a historiografia e a didática da história.

Este estudo procura colmatar uma das lacunas apontadas por Rüsen, pois tem como objetivo compreender o uso do manual escolar de História (dentro e fora da sala de aula) e o uso que os alunos do ensino secundário fazem das fontes do manual, bem como responder, embora parcialmente, aos problemas de escassez na investigação empírica sobre manuais escolares de História.

ESTUDO EMPÍRICO: PROBLEMÁTICA E PROCEDIMENTOS

A problemática que orientou este percurso de investigação teve como objetivo central compreender o papel do manual escolar de História no desenvolvimento de competências na perspetiva dos seus utilizadores - alunos e professores do ensino secundário.

Para focalizar o fenómeno a estudar, identificar as hipóteses investigativas e orientar o processo, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Como utilizam professores e alunos, no ensino secundário, as propostas de atividades do manual escolar de História A -10.º ano e do respetivo caderno de atividades?
2. Que ideias têm alunos e professores sobre esses instrumentos/recursos educativos?
3. Que tipo de propostas de atividades são apresentadas no manual escolar de História A – 10.º ano?
4. Que relação existe entre as atividades propostas no manual escolar de História 10.º ano no desenvolvimento de competências históricas nos alunos?

POPULAÇÃO E AMOSTRA PARTICIPANTE

A população alvo do estudo final foi constituída por professores portugueses do grupo 400 (História) a lecionar a disciplina a turmas de 10.º ano, em estabelecimentos de ensino público, assim como os estudantes a frequentar esse ano de escolaridade nos mesmos estabelecimentos de ensino.

Dada a natureza do estudo, de cariz essencialmente qualitativo, a amostra participante foi a disponível, mas subdividida em estratos e selecionada dentro do conjunto de escolas públicas com ensino secundário, com oferta do Curso de Línguas e Humanidades no norte, centro e região de Lisboa. Para a seleção dos participantes elegemos dois critérios que consideramos como essenciais: a diversidade geográfica e o manual adotado no 10.º ano de escolaridade. Assim, o estudo final contou com 117 participantes: cinco professores (um professor por escola) e as respetivas turmas (num total de 112 alunos).

INSTRUMENTOS

Os dados empíricos foram recolhidos através dos seguintes instrumentos: o material histórico disponibilizado nos manuais de História A- 10.º ano, adotados nas escolas participantes para o tópico selecionado, "A Educação para o exercício público do poder" [na Grécia Antiga]; um guião de entrevista semiestruturada.

USO(S) DO MANUAL DE HISTÓRIA: IDEIAS DOS ALUNOS

Neste artigo, apresentamos os subsídios dos alunos quanto aos objetivos do uso do manual (dentro e fora da sala de aula), e o uso de fontes num tópico programático em concreto. No sentido de preservar a identidade dos respondentes, utilizamos nomes fictícios.

As ideias dos alunos sobre como usam o manual de História ou para quê o usam dentro e fora da sala de aula, podem ser assim sintetizadas:

- **Dentro da sala de aula** - para seguir a explicação do professor intercalada pela interpretação de fontes e, eventualmente, análise dos textos explicativos; para responder ao questionamento às fontes durante ou no final da aula.
- **Fora da sala de aula** – para rever a "matéria", para se prepararem para os testes de avaliação formativa ou como trabalho de casa (TPC).

Exemplificamos com respostas dos alunos:

Luís (15 anos) *"Dentro da sala de aula, é basicamente para analisar documentos e textos e quando a professora está a expor a matéria nós acompanharmos pelo manual e depois quando tem algumas perguntas, nós fazemos os exercícios do manual. Em casa utilizamos para revisão da matéria, para estudo na altura dos testes e fundamentalmente para trabalhos de casa".*

Rute (15 anos) *"Na sala de aula, a professora dá uns apontamentos em* Powerpoint *e nós acompanhamos pelo livro. Normalmente acompanhamos mais os documentos. Dá-nos questões orientadoras e nós vamos respondendo à medida daquilo que estamos*

a dar na aula. Em casa, utiliza-se mais antes dos testes para fazer algumas revisões, para ver se aquilo que fizemos nas aulas, alguns apontamentos que fizemos nas aulas se estão completos, se não estão vamos completando […]".

Anabela (16 anos) *"É importante! Quando estudo em casa, pelos menos é, a maior parte sigo pelo manual. Nas aulas não. Nas aulas só quando é para algum texto é que estou com o manual. Prefiro estar a ouvir o que o professor está a falar e depois em casa estudar pelo manual do que estar… a ler o que vou ler em casa… e, não será diferente. Nas aulas não ajuda muito, só quando é teste, perguntas do manual".*

Os alunos entrevistados, quando questionados sobre como podia ser usado o manual para os alunos melhor desenvolverem competências históricas, respondeu na sua maioria que o método utilizado pelo/a seu/sua professor/a era o mais adequado. Os excertos das entrevistas que apresentamos denunciam, ainda, que a perceção dos alunos se funda numa reflexão sobre objetivos e método de aprendizagem da História: aquisição de informação, pesquisa e interpretação das fontes, reflexão e síntese.

Excertos de respostas de alunos:

Marta (15 anos) *"Até agora o professor tem feito uma boa utilização, que é pegar nos documentos, pegar só nos documentos (de vez em quando lemos o texto de autor, mas raramente), maioritariamente é o professor que explica. Depois da explicação, fazemos as perguntas de interpretação e o professor vê se realmente houve alguma dúvida ou não. Até agora tem corrido bem e penso que essa metodologia é a que funciona melhor com a maioria das pessoas. Claro que há pessoas que podem não gostar de estar ali a ouvir a explicação e ainda ter que fazer sozinhos. […]. É uma obrigação que nós temos de perguntarmos a nós próprios o que é que aprendi com a explicação do professor e até onde chegamos com os documentos e com as fontes […]".*

Dulce (15 anos) *"Através das fontes, ao ler, e depois através da explicação, o professor faz as perguntas e o aluno tem de pensar, tem que refletir sobre o documento. Enquanto que, se formos ler o texto informativo já sabemos tudo, não temos que estar a pensar. Quando somos nós a descobrir a resposta, se calhar é mais fácil e depois no teste lembramo-nos do que dissemos na altura, do que assim. Percebemos e não memorizamos e é mais fácil, as fontes fazendo a ligação com o texto informativo".*

Rosa (15 anos) *"Eu acho que…lá está! Os documentos escritos são importantes. Trazem uma dinâmica diferente às aulas, estarmos a analisar um documento e o professor, colocando questões, e nós tentarmos responder através do documento e estarmos a analisar os documentos históricos, acho que isso é importante! E depois podemos, através dos textos informativos, podemos sintetizar o que acabamos de aprender".*

Em síntese, o manual de História afigura-se como um instrumento de trabalho muito importante no quotidiano escolar dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Dentro da sala de aula usam-no para analisar fontes e construir conhecimento, embora a vários níveis; para construir sínteses, em cruzamento com outras fontes de informação, fora da sala de aula. Do uso que uns e outros dizem fazer do manual de História, inferem-se modelos de aprendizagem por eles conceptualizados.

NÍVEIS CONCEPTUAIS NO USO DE FONTES DO MANUAL

Para aprofundar as respostas à questão de investigação "Que relação existe entre as atividades propostas no manual de História A e o desenvolvimento de competências históricas?" desenhou-se uma tarefa escrita para os alunos com base nas propostas apresentadas no manual adotado para o tópico "A Educação para o exercício público do poder" [na Grécia Antiga].

No uso das fontes pelos alunos na tarefa escrita, que incidiu nas propostas de atividades de interpretação de fontes propostas no manual adotado e respetivo caderno de atividades para o tópico da educação ateniense, identificaram-se vários níveis conceptuais na interpretação de uma só fonte, na interpretação de várias fontes e na síntese inferencial (Anexo I).

Apresentamos no Quadro 1 a distribuição de frequência de níveis conceptuais resultantes da análise indutiva das interpretações históricas de uma fonte pelos alunos.

QUADRO 1. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS NA INTERPRETAÇÃO DE UMA FONTE

NÍVEIS DE ELABORAÇÃO	N.º RESPOSTAS
1. INCOERÊNCIA E FRAGMENTOS	27
2. INTERPRETAÇÃO GENÉRICA DA FONTE	55
3. INTERPRETAÇÃO OBJETIVA DA FONTE	17
NÃO RESPONDERAM	13
TOTAL	112

Constata-se que na interpretação de uma só fonte cerca de 50% de respostas dos alunos situou-se ao nível de Interpretação genérica da fonte, seguindo-se, quantitativamente, o nível de Incoerência e fragmentos; em menor número de alunos (N17), emergiu um nível mais sofisticado, o de Interpretação objetiva da fonte. Treze alunos não responderam a estas questões.

As respostas que se situam nos níveis de Incoerência e fragmentos e de Interpretação parcelar da fonte denunciam que os alunos limitam a sua análise a alguns parágrafos

cuja informação lhes parece adequada à(s) questão(ões) colocada(s). Globalmente, estes alunos não desenvolveram a competência de procurar as ideias – chave veiculadas por uma dada fonte. Contudo, é de realçar também que alguns alunos - embora em número reduzido - já mostram esta competência a um nível mais elaborado.

Apresentamos a seguir alguns exemplos de respostas indiciadores dos vários níveis de interpretação da fonte.

Exemplo de resposta no nível "Interpretação genérica da fonte":
Anabela (15 anos) *"Afirma-se que a educação ateniense foi mais oral do que escrita porque eles, gostando de filosofia e muitos sendo filósofos, preferiam falar a ouvir e achavam que os livros eram fechados, enquanto que na oralidade tudo era mais aberto e também mais acessível a todos".*

Exemplo de resposta no nível "Interpretação objetiva da fonte":
José (15 anos) *"Segundo Aristóteles, era preciso educar os jovens para a cidadania para que pudessem participar no exercício da política, tendo todos capacidade para governar".*

Na análise das respostas dos alunos na atividade de interpretação de várias fontes, utilizaram-se as categowrias geradas anteriormente. O Quadro 2 apresenta a distribuição de frequência de respostas dos alunos, por níveis de elaboração conceptual.

QUADRO 2. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS NA INTERPRETAÇÃO DE VÁRIAS FONTES

NÍVEIS DE ELABORAÇÃO	N.º RESPOSTAS
1. INCOERÊNCIA E FRAGMENTOS	22
2. INTERPRETAÇÃO GENÉRICA DAS FONTES	50
3. INTERPRETAÇÃO OBJETIVA DAS FONTES	18
NÃO RESPONDERAM	22
TOTAL	112

De acordo com o quadro 2, o padrão mais frequente identificado no uso de uma só fonte mantém-se, nas suas linhas gerais, numa atividade de interpretação cruzada de fontes. Ou seja, em termos quantitativos há maior ocorrência do nível de interpretação genérica, seguida de uma interpretação incoerente ou com fragmentos de fonte(s); com menor frequência, ocorre um nível mais elaborado, o de interpretação objetiva de fonte(s). É de realçar, também, que na interpretação cruzada de fontes duplicou a percentagem de alunos que não responderam.

Apresentamos alguns exemplos de respostas indiciadores dos vários níveis de interpretação cruzada de fontes.

Exemplo de resposta no nível "Interpretação genérica das fontes":
Kátia (16 anos) *"O ideal educativo ateniense era baseado em um pensamento... "Mente sã em corpo são". Assim sendo os educandos atenienses tinham de ter conhecimento oratória (para que pudessem ser bons em quesitos políticos) e praticavam ginástica (para que fossem fortes e corajosos para que pudessem em guerras defender o Estado)".*

Exemplo de resposta no nível "Interpretação objetiva das fontes":
Alexandra (15 anos) *"O ideal educativo ateniense era baseado em único pensamento "mente sã em corpo são". Assim sendo os educandos atenienses tinham de ter conhecimentos de oratória (para que pudessem ter conhecimentos de oratória (para que pudessem ser bons em quesitos políticos) e praticavam ginástica (para que fossem fortes e corajosos para que pudessem em guerras defender valentemente o Estado".*

A análise das respostas à atividade mais complexa – que exigia a apresentação de argumentos válidos e conclusões a partir de fontes históricas – conduziu-nos à redefinição dos níveis conceptuais utilizados na subdimensão A. Interpretação de fontes. Dado que sencontramos dois padrões conceptuais que, embora diferenciados na sua natureza, talvez não possam ser hierarquizados entre si, considerou-se um nível A englobando esses dois padrões e um nível 2. Síntese pessoal e fundamentada. Fontes e questões de complexidade elevada, próxima de uma síntese inferencial (em que o aluno devia aduzir argumentos e conclusões próprias, para além das mensagens explícitas das fontes) selecionamos as seguintes questões dos manuais e respetivos cadernos de atividades.

O Quadro 3 apresenta a distribuição de frequência de respostas dos alunos, por níveis de elaboração conceptual.

QUADRO 3. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS NAS QUESTÕES DE SÍNTESE INFERENCIAL

NÍVEIS DE ELABORAÇÃO	N.º RESPOSTAS
1 A. FRAGMENTOS E SENSO COMUM	42
1 B. RESUMO GENÉRICO	45
2. SÍNTESE PESSOAL E FUNDAMENTADA	6
NÃO RESPONDERAM	19
TOTAL	112

Os dados do quadro anterior sugerem que a grande maioria dos jovens apresenta ou ideias fundamentadas nas fontes mas sem uma visão pessoal, ou ideias fundamentadas numa visão pessoal, de senso comum. Uma percentagem residual mostra uma síntese fundamentada nas fontes, contextualizada e veiculando uma posição pessoal. A frequência das respostas neste nível mais elaborado é mais reduzido do que em tarefas anteriores, o que poderá ser explicado pela maior complexidade das questões, que exigiam a interpretação das mensagens das fontes, mobilização de conhecimentos para contextualização e a competência de argumentação pessoal, para além da simples regorgitação.

Apresentamos alguns exemplos de respostas dos alunos indiciadores dos vários níveis na síntese inferencial.

Exemplo de respostas no nível "Resumo genérico":
Anabela (16 anos) *"Sócrates era um homem não muito bonito, não se tratava, usava um traje pobre, a sua cara era [...] e romba. Era conhecido por todos, bom orador, inteligente, honesto e valorizava a justiça. Foi o criador da maiêutica".*

Exemplo de respostas no nível "Síntese pessoal e fundamentada":
Rosa (15 anos) *"Pelo que nos diz o documento, Sócrates tinha uma face larga e romba, cuidava pouco de si próprio e vestia roupas pobres. É difícil avaliar e comentar aspetos psicológicos da mente brilhante do grande filósofo. No texto diz que Sócrates era um bom orador e talvez um homem honesto. Sócrates gostava de falar de justiça, sendo um homem persistente gostava de falar com outras pessoas de diferentes classes, sobre vários temas, sendo um dos seus preferidos a justiça. Este filósofo tinha um grande gosto pelo saber e pelo pensar, gostava de falar dos porquês e das razões. Também era interessado por levar as pessoas a pensarem por perspetivas diferentes, era determinado. Resumindo, Sócrates era simples e complexo. Era um homem simples porque apreciava grandezas. E era complexo pois tinha uma mente brilhante que gostava de aprender e questionar".*

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O manual escolar de História afigura-se um instrumento pedagógico-didático privilegiado pelos alunos, dentro e fora da sala de aula, apesar de não ser um recurso exclusivo. Para os alunos, o manual parece ser um recurso de suporte da explicação do professor e um instrumento de consolidação das aprendizagens, dentro e fora da sala de aula. O longo sucesso deste instrumento educativo poderá relacionar-se com a lógica de autoridade e de verdade que lhe subjaz, como afirma Justino Magalhães (2006). E esta autoridade advém-lhe da representação (que poderá estar interiorizada), do manual escolar como materialização do programa oficial de uma dada disciplina.

As conceções mais imediatas dos alunos sobre o uso do manual deixam emergir uma aprendizagem dentro de um modelo expositivo, de História acabada, para "decorar" e reproduzir no teste de avaliação. Contudo, nas atividades sobre fontes – e nas reflexões que foram produzindo ao longo da entrevista – alguns alunos denotaram uma postura mais autónoma e uma preocupação com a análise das fontes, problematizando até a pertinência de algumas questões e de fontes mais complexas e desafiantes.

No caso concreto da educação ateniense, alguns alunos aludiram à utilidade do passado para a compreensão esclarecida do presente e à perspetivação do futuro, denunciando a emergência de um pensamento reflexivo em torno da função social da História.

PROPOSTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Um estudo desta natureza e características não permite generalizações dos dados. No entanto, uma vez que os estudos sobre o trabalho desenvolvido por professores e alunos do ensino secundário com o manual de História, dentro e fora da sala de aula, ainda são escassos, em particular no âmbito da cognição histórica em Portugal, cremos que os resultados evidenciam algumas implicações para a educação histórica sobre o uso do manual e das fontes nele inscritas, em contexto escolar e para o conhecimento da realidade portuguesa.

Algumas constatações do nosso estudo remetem-nos para outras questões que poderão constituir propostas para futuras investigações neste domínio:

– O manual adotado corresponderá à representação que o docente constrói de "bom" manual ou o que considera mais adequado para os seus alunos?
– Será o manual escolar um instrumento modelador da prática docente ou o seu uso, dentro de uma perspetiva construtivista ou tradicional, vincula-se à formação inicial e contínua dos professores?
– Em relação ao uso que os alunos fazem das fontes: que critérios estão subjacentes às decisões práticas que tomam; que estratégias utilizam para interpretar os dados e que significados diferentes atribuem às palavras?

Em face dos resultados obtidos seria importante desenvolver outros estudos enquadrados no âmbito da educação histórica que pudessem contribuir para esclarecer algumas das limitações, constatações e questões que enunciamos. Observar, de forma sistemática, o uso que os alunos fazem do manual escolar (dentro e fora da sala de aula), revela-se crucial para a investigação nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAGALHÃES, J. P. (2008) – *O manual como fonte historiográfica*. In COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, M.; CORREIA, L. Grosso, *org.* – *Manuais escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto. Catálogo da Exposição de Manuais Escolares na BPMP.* Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, pp. 11-15.

PAIS, J. M. (1999) – *Consciência Histórica e Identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu.* Oeiras: Celta Editora.

RÜSEN, Jörn (2010) – *O Livro Didático Ideal.* In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende, *org.* – *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR, pp. 109 e ss.

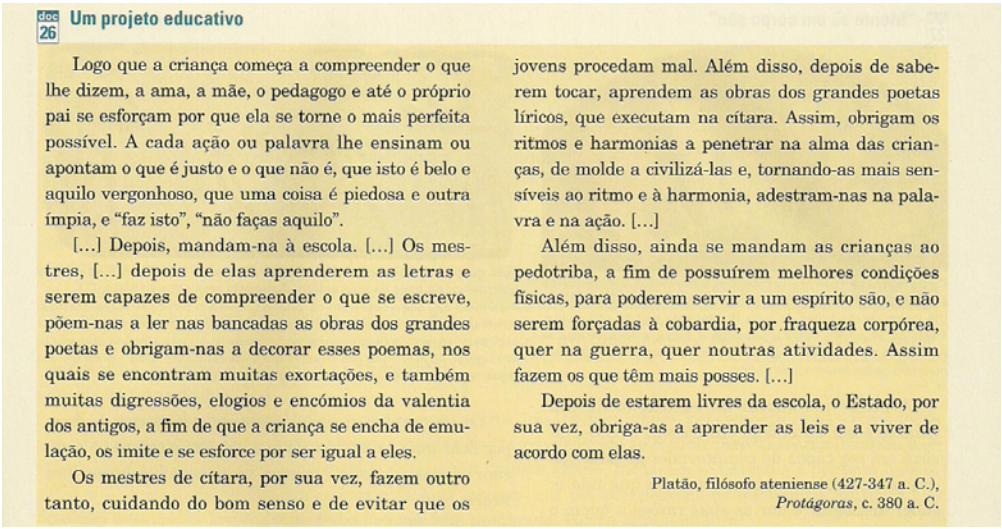
SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende, *org.* (2010) – *Jörn Rüsen e o Ensino da História.* Curitiba: Editora UFPR.

ANEXO 1

Materiais históricos usados na tarefa escrita sobre o tópico Educação para o exercício do poder [na Grécia Antiga].

Fontes e respetivo questionamento que selecionámos como tarefa de nível *FÁCIL*.

MANUAL O TEMPO DA HISTÓRIA – 10.º ANO, PORTO EDITORA, P. 51| *QUESTÃO: DISCRIMINE AS DISCIPLINAS CONTEMPLADAS O CURRÍCULO ATENIENSE; OS VALORES QUE SE PRETENDE INCUTIR NOS JOVENS.*



doc 26 **Um projeto educativo**

Logo que a criança começa a compreender o que lhe dizem, a ama, a mãe, o pedagogo e até o próprio pai se esforçam por que ela se torne o mais perfeita possível. A cada ação ou palavra lhe ensinam ou apontam o que é justo e o que não é, que isto é belo e aquilo vergonhoso, que uma coisa é piedosa e outra ímpia, e "faz isto", "não faças aquilo".

[...] Depois, mandam-na à escola. [...] Os mestres, [...] depois de elas aprenderem as letras e serem capazes de compreender o que se escreve, põem-nas a ler nas bancadas as obras dos grandes poetas e obrigam-nas a decorar esses poemas, nos quais se encontram muitas exortações, e também muitas digressões, elogios e encómios da valentia dos antigos, a fim de que a criança se encha de emulação, os imite e se esforce por ser igual a eles.

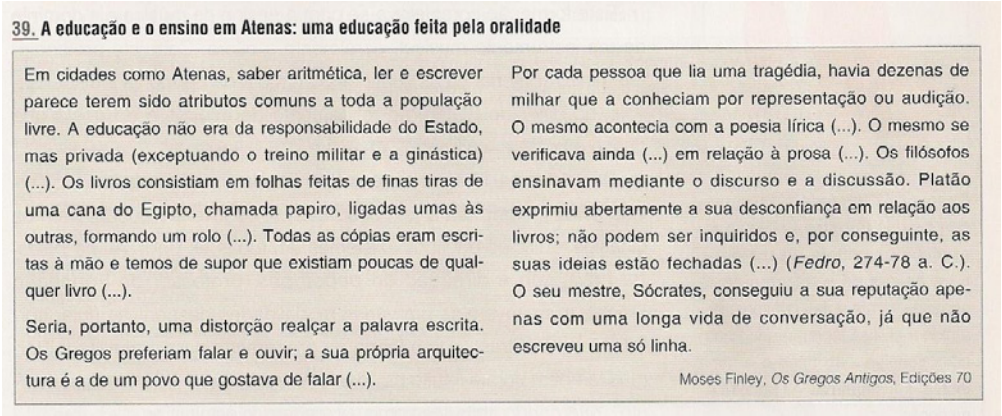
Os mestres de cítara, por sua vez, fazem outro tanto, cuidando do bom senso e de evitar que os jovens procedam mal. Além disso, depois de saberem tocar, aprendem as obras dos grandes poetas líricos, que executam na cítara. Assim, obrigam os ritmos e harmonias a penetrar na alma das crianças, de molde a civilizá-las e, tornando-as mais sensíveis ao ritmo e à harmonia, adestram-nas na palavra e na ação. [...]

Além disso, ainda se mandam as crianças ao pedotriba, a fim de possuírem melhores condições físicas, para poderem servir a um espírito são, e não serem forçadas à cobardia, por fraqueza corpórea, quer na guerra, quer noutras atividades. Assim fazem os que têm mais posses. [...]

Depois de estarem livres da escola, o Estado, por sua vez, obriga-as a aprender as leis e a viver de acordo com elas.

Platão, filósofo ateniense (427-347 a. C.), *Protágoras*, c. 380 a. C.

MANUAL CADERNOS DE HISTÓRIA A – 10.º ANO, PORTO EDITORA, P. 57 | QUESTÃO: *POR QUE SE AFIRMA QUE A EDUCAÇÃO DOS GREGOS É MAIS ORAL DO QUE ESCRITA?*



39. A educação e o ensino em Atenas: uma educação feita pela oralidade

Em cidades como Atenas, saber aritmética, ler e escrever parece terem sido atributos comuns a toda a população livre. A educação não era da responsabilidade do Estado, mas privada (exceptuando o treino militar e a ginástica) (...). Os livros consistiam em folhas feitas de finas tiras de uma cana do Egipto, chamada papiro, ligadas umas às outras, formando um rolo (...). Todas as cópias eram escritas à mão e temos de supor que existiam poucas de qualquer livro (...).

Seria, portanto, uma distorção realçar a palavra escrita. Os Gregos preferiam falar e ouvir; a sua própria arquitectura é a de um povo que gostava de falar (...).

Por cada pessoa que lia uma tragédia, havia dezenas de milhar que a conheciam por representação ou audição. O mesmo acontecia com a poesia lírica (...). O mesmo se verificava ainda (...) em relação à prosa (...). Os filósofos ensinavam mediante o discurso e a discussão. Platão exprimiu abertamente a sua desconfiança em relação aos livros; não podem ser inquiridos e, por conseguinte, as suas ideias estão fechadas (...) (*Fedro*, 274-78 a. C.). O seu mestre, Sócrates, conseguiu a sua reputação apenas com uma longa vida de conversação, já que não escreveu uma só linha.

Moses Finley, *Os Gregos Antigos*, Edições 70

Fontes e respetivas questões que selecionamoscomo de complexidade *INTERMÉDIA*
(Interpretação de várias fontes).

MANUAL HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO – 10.º ANO, EDIÇÕES ASA, P. 45 E 46 | *QUESTÃO: DE ACORDO COM AS FONTES RESPONDE: QUAIS ERAM AS ÁREAS DE ESTUDO CONSIDERADAS FUNDAMENTAIS PELOS GREGOS?*

Fonte 33 **Escola em Atenas**

Nos seus primeiros anos, as crianças iam para escolas privadas aprender música, e a ler e escrever. Uma excelente imagem de uma cena dessas escolas está num famoso Kylix *[Fonte 35]. Num dos lados* [imagem superior] *estão representados, a partir da esquerda: o* kitharistes *(professor de cítara), sentado com a cítara na mão, com o seu jovem aluno sentado à sua frente, também segurando a cítara. Perto, o* grammatistes *(professor de letras) está sentado, segurando na sua mão um papiro, no qual está escrito um verso épico, enquanto o aluno está em pé defronte dele. À direita, o pedagogo (o homem que acompanha a criança à escola), está sentado a observar. Do outro lado* [imagem inferior], *o professor de flauta está sentado a tocar, enquanto o aluno o observa de pé; ao centro está um professor sentado escrevendo ou corrigindo qualquer coisa escrita pelo aluno que está à sua frente, continuando o pedagogo a observar.*

Nicolaos Yalouris, *The Olympic Games in Ancient Greece* Ekdotike Athenon, S.A., 2003, pp. 57-58

Taça com o alfabeto, Museu Arqueológico de Atenas

Fonte 36 **Música e exercício físico**

O corpo era exercitado nu, debaixo do sol ou à sombra das árvores, em treinos de luta livre, boxe, dardo, disco, corrida e salto, debaixo da supervisão do pedótriba (treinador físico) e ao ritmo da flauta de música. A presença de um tocador de flauta nas cenas da palestra representada em numerosos vasos da Ática é reveladora: atesta irrefutavelmente o objectivo essencial da educação física, que não era muito diferente do da música. A finalidade é a mesma em ambos os casos: o ensino do ritmo e da harmonia. Música e canções, dança e exercício eram a finalidade numa educação completa que imbuía o jovem de ritmo – quer dizer, torná-lo-iam capaz de alcançar um funcionamento harmonioso do corpo e da alma. Num corpo forte e ágil de proporções harmoniosas e movimentos rítmicos, seria "cultivada" uma atitude psicológica, ao mesmo tempo vigorosa e equilibrada, vibrante e exuberante, mas também calma e tranquila. Uma educação e um treino desta natureza produziriam o Estado e os cidadãos exaltados por Péricles: um estado e cidadãos que amam a beleza sem excessos, e que amam a sabedoria sem serem fracos.

Nicolaos Yalouris, *The Olympic Games in Ancient Greece* Ekdotike Athenon S.A., 2003, pp. 58-59

Fonte 37 **Programa de estudos**

Em cidades como Atenas, ler, escrever e aritmética parece terem sido atributos comuns a toda a população livre. A educação não era da responsabilidade do Estado, mas privada (exceptuando o treino militar e a ginástica) e, até meados do século quinto, o ensino formal ficava-se pelo nível elementar. A formação vocacional adquiria-se, é claro, em casa ou por aprendizagem. O treino profissional encontrava-se na equitação, no atletismo e luta. Mas, na literatura ou na filosofia, mesmo os homens da geração de Péricles ou Sófocles aprenderam tudo o que sabiam por prescrição individual e informalmente através dos mais velhos e dos contemporâneos, ou através do próprio esforço. Vieram, depois, os homens conhecidos como "sofistas", que viajavam para os grandes centros, ensinando, mediante remunerações consideráveis, a retórica, a filosofia e a arte de governar.

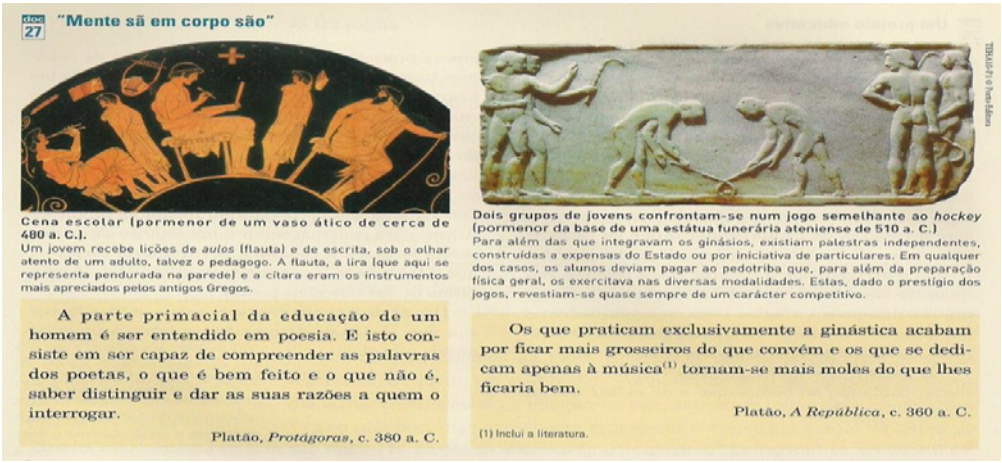
M. I. Finley, *Os Gregos Antigos*, Lisboa, Edições 70, 1988, p. 81

Pedótriba treinando um aluno no salto em comprimento

Os utensílios que o jovem atleta segura servem para aumentar o impulso na altura do salto

Fonte 35 *Kylix*, taça pintada por Douris, cerca de 490-480 a. C., Museu de Berlim

MANUAL O TEMPO DA HISTÓRIA | 10.º ANO, PORTO EDITORA, P.52| QUESTÃO: *APRESENTE AS LINHAS-MESTRAS DO IDEAL EDUCATIVO ATENIENSE.*



Doc 27 "Mente sã em corpo são"

Cena escolar (pormenor de um vaso ático de cerca de 480 a. C.).
Um jovem recebe lições de *aulos* (flauta) e de escrita, sob o olhar atento de um adulto, talvez o pedagogo. A flauta, a lira (que aqui se representa pendurada na parede) e a cítara eram os instrumentos mais apreciados pelos antigos Gregos.

A parte primacial da educação de um homem é ser entendido em poesia. E isto consiste em ser capaz de compreender as palavras dos poetas, o que é bem feito e o que não é, saber distinguir e dar as suas razões a quem o interrogar.

Platão, *Protágoras*, c. 380 a. C.

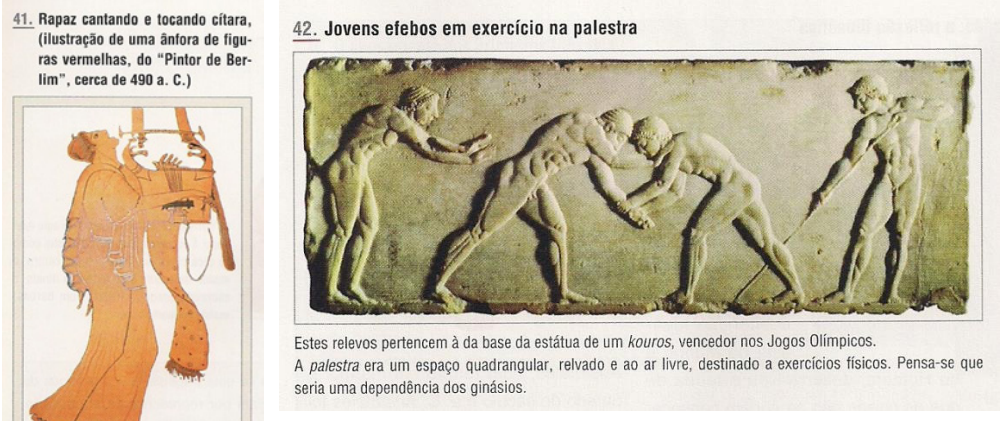
Dois grupos de jovens confrontam-se num jogo semelhante ao *hockey* (pormenor da base de uma estátua funerária ateniense de 510 a. C.)
Para além das que integravam os ginásios, existiam palestras independentes, construídas a expensas do Estado ou por iniciativa de particulares. Em qualquer dos casos, os alunos deviam pagar ao pedotriba que, para além da preparação física geral, os exercitava nas diversas modalidades. Estas, dado o prestígio dos jogos, revestiam-se quase sempre de um carácter competitivo.

Os que praticam exclusivamente a ginástica acabam por ficar mais grosseiros do que convém e os que se dedicam apenas à música(1) tornam-se mais moles do que lhes ficaria bem.

Platão, *A República*, c. 360 a. C.

(1) Inclui a literatura.

MANUAL CADERNOS DE HISTÓRIA A – 10.º ANO, P. 59 | QUESTÃO: *A PARTIR DA ANÁLISE DAS FONTES: SINTETIZE AS ÁREAS DE FORMAÇÃO DO JOVEM ATENIENSE.*



41. Rapaz cantando e tocando cítara, (ilustração de uma ânfora de figuras vermelhas, do "Pintor de Berlim", cerca de 490 a. C.)

Depois (...) aprendem as obras dos grandes poetas líricos, que executam na cítara. Assim obrigam os ritmos e harmonias a penetrar na alma das crianças, de molde a civilizá-las e, tornando-as mais sensíveis ao ritmo e à harmonia, adestram-nas na palavra e na acção.

Platão, *Protágoras*, século IV a. C.

42. Jovens efebos em exercício na palestra

Estes relevos pertencem à da base da estátua de um *kouros*, vencedor nos Jogos Olímpicos.
A *palestra* era um espaço quadrangular, relvado e ao ar livre, destinado a exercícios físicos. Pensa-se que seria uma dependência dos ginásios.

Fontes e questões que consideramos de complexidade *ELEVADA*, próxima de uma síntese inferencial

MANUAL HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO –10.º ANO, EDIÇÕES ASA, P. 46 | QUESTÃO: *AINDA SEGUNDO ARISTÓTELES, QUAIS DEVERIAM SER OS LIMITES DA LIBERDADE E DA IGUALDADE? CONCORDAS COM A SUA POSIÇÃO? JUSTIFICA.*

Fonte 39 **Educação e Estado**

(…) de nada aproveitará uma legislação, por muito útil que seja e aprovada unanimemente por todos os cidadãos, se estes não adquirirem os hábitos nem forem educados segundo o espírito do regime estabelecido (…). Educar em conformidade com o regime consiste em atingir (…) o que capacita (…) a governar (…).

Mesmo nessas democracias que se presumem as mais representativas das massas populares, acaba por acontecer o contrário do que é mais adequado ao interesse comum. A razão é a má compreensão da liberdade. (…) a democracia parece alicerçar-se em duas bases: o poder supremo da maioria e a liberdade.

(…) e a liberdade e igualdade de cada um fazer aquilo que muito bem lhe apraz.

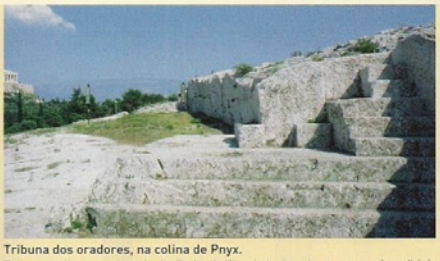
(…) uma tal situação é iníqua: o viver de acordo com o estabelecido pelo regime não deve ser considerado como servidão; pelo contrário, deve ser a salvaguarda do regime.

Aristóteles, *A Política*, Livro V, Lisboa, Vega, 1998, p. 401

MANUAL O TEMPO DA HISTÓRIA – 10.º ANO, PORTO EDITORA, P.53 | QUESTÃO- *ISÓCRATES DEFENDE OU ATACA A ORATÓRIA? FUNDAMENTE.*

doc 28 **O ensino dos sofistas**

Devemos, no entanto, criticar [...] também os que prometem ensinar a eloquência política. Pois estes, sem se importarem com a verdade [...] prometem fazer de seus alunos oradores tão hábeis que não deixarão escapar nenhum argumento possível de qualquer assunto. Não atribuem esta capacidade, de modo algum, nem à experiência nem às qualidades naturais do discípulo e pretendem transmitir a ciência do discurso da mesma maneira que a da escrita, sem terem examinado o que são essas duas coisas, acreditando que o empolamento dos seus discursos fará com que sejam admirados e manterá em alta estima o ensino da arte oratória. [...]



Tribuna dos oradores, na colina de Pnyx.
Todos aqueles que, gozando do direito de liberdade da palavra, se queriam dirigir aos seus concidadãos, durante a Eclésia, subiam a esta pequena tribuna, de onde proferiam os seus discursos.

Se é necessário que, não satisfeito em acusar os outros, mostre meu próprio pensamento, creio – como todos os homens razoáveis – que muitas pessoas, depois de se terem dedicado ao estudo, permaneceram simples particulares e que outros, sem jamais terem frequentado sofista algum, tornaram-se oradores e políticos hábeis. É que a capacidade de fazer discursos e de agir aparece nas pessoas dotadas de qualidades naturais [...] embora a educação os torne mais hábeis e mais bem preparados para a argumentação.

Isócrates, *Contra os Sofistas*, c. 390 a. C.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL

HELENA PINTO[6]

RESUMO

Apresenta-se uma síntese de um trabalho de investigação de doutoramento, com alunos e professores de escolas do norte de Portugal, com base numa abordagem essencialmente qualitativa, na perspetiva da Educação Histórica, sob o enfoque da Educação Patrimonial.

A análise de dados das respostas dos alunos e dos professores seguiu um processo de categorização progressivamente refinado no sentido de encontrar modelos de progressão conceptual relativos a alunos e perfis de professores sobre o uso de fontes patrimoniais e tipos de consciência histórica.

Palavras-Chave: *Educação Histórica; Educação Patrimonial; Evidência; Consciência Histórica.*

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: QUE RELAÇÃO?

A realização do projeto e tese de doutoramento (PINTO, 2011) surgiu com o objetivo de aprofundar o estudo de uma temática de forte interesse cultural e científico, dando continuidade a uma linha investigativa já iniciada em dissertação de Mestrado (PINTO, 2003), incidindo agora especialmente na vertente educacional, e relativamente à qual ainda há escassa produção de estudos sistemáticos ao nível da Educação, em Portugal.

6 Investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória"- CITCEM (Referência FCT: UID/HIS/04059/2013).

A relevância do objeto deste estudo incide em duas dimensões principais:

— ao nível da Educação Histórica, com vista à problematização sistemática dos 'usos' da História e do Património, elaborando propostas de desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens e de abordagens metodológicas dos educadores – tendo em atenção os documentos programáticos de História nos ensinos básico e secundário em Portugal – uma vez que a necessidade quotidiana de tomar e fundamentar decisões leva os indivíduos a criarem formas de orientação pessoal no tempo, em abordagens menos ou mais elaboradas historicamente;
— ao nível da Educação Patrimonial, procurando desenvolver nos jovens, através de um contacto direto e constante com fontes patrimoniais, nomeadamente no âmbito local, sentidos de responsabilidade em relação ao património histórico, de reflexão crítica e construtiva face às memórias das comunidades com vista à compreensão do presente, sendo indispensável envolver as escolas, e os professores de História em particular, no processo histórico que tem marcado as identidades dessas comunidades.

Esta proposta de pesquisa integrou a linha de investigação que tem vindo a ser desenvolvida em torno da consciência histórica dos jovens em vários países, inspirada na reflexão filosófica de autores como Peter Lee e Jörn Rüsen, dentro do campo de preocupações da Educação Histórica e das propostas desenvolvidas no âmbito do Projeto "Consciência Histórica: Teoria e Práticas", coordenado por Isabel Barca.

O principal enfoque deste estudo era a articulação entre a evidência e a consciência históricas no que respeita a conceções de alunos e de professores, com especial atenção para o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado. Isto implicou não só um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História, sobre a conceptualização de património e de consciência histórica, e na investigação já existente em Educação Histórica – nomeadamente sobre evidência e outros conceitos de "segunda ordem" em torno da consciência histórica, como os de mudança, de empatia e de significância – assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Requereu também uma fundamentação metodológica que permitiu o desenvolvimento sistemático da pesquisa.

Na sua fundamentação teórica, esta abordagem tem intima relação com o ensino de História, embora isso não signifique uma restrição ao espaço da chamada 'educação formal'. Os currículos de História têm procurado propor práticas diversas entre as quais se podem destacar as atividades educativas em espaços extraescolares. E a investigação destas práticas pode facilitar a identificação das conceções de alunos e de professores acerca da História e do Património, permitindo, em consequência, a criação de propostas consistentes de exploração educativa de fontes patrimoniais.

Este estudo procurou dar um contributo para o desenvolvimento da pesquisa sobre consciência histórica e patrimonial de alunos e professores de História em Portugal, cooperando, simultaneamente, na consolidação de uma rede de investigação em Educação Histórica, e em particular:

– Analisar a relação entre o Património e a Educação Histórica, e os seus reflexos na compreensão/valorização desse património, entendido como suporte de identidade;
– Refletir sobre as circunstâncias e contextos em que se introduziu, na Escola, a ideia do potencial educativo dos bens patrimoniais;
– Elaborar e aplicar instrumentos de forma adequada aos recursos e aos participantes;
– Aprofundar, numa abordagem sistemática, essencialmente qualitativa, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e de património;
– Traçar perfis conceptuais de alunos e professores de História num contexto de interpretação de fontes patrimoniais em termos de evidência histórica, apresentando uma proposta relacionada com a Educação Histórica e Patrimonial;
– Disponibilizar materiais de Educação Histórica e Patrimonial dirigidos a professores e outros educadores.

Em Portugal, os programas escolares da disciplina de História – nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário – fazem referência à utilização e interpretação de fontes, mas continuam a predominar em sala de aula as fontes escritas e, por vezes, as iconográficas, seja nos manuais escolares ou em apresentações multimédia. São mais escassas as referências à utilização de fontes patrimoniais recorrendo à sua observação direta e em contexto. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades (PINTO, 2011: 126).

Há já alguma investigação e reflexão sistemática, assim como produção de literatura sobre o pensamento dos alunos acerca de evidência histórica (ASHBY; LEE; SHEMILT, 2005; CHAPMAN, 2006) e, até, em termos de consciência histórica (RÜSEN, 2004; BARCA, 2008), embora seja ainda incipiente quanto a estudos sobre conceções de professores acerca de abordagens da evidência histórica, incluindo o uso de fontes patrimoniais em situações de ensino e aprendizagem de História. Vários estudos têm concluído a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica nos alunos por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material – dotados de significado histórico – e do professor através da realização de atividades de exploração

de fontes do património cultural de uma comunidade (BARTON, 2001; NAKOU, 2003; COOPER, 2004; CAINELLI, 2006, SCHMIDT & GARCIA, 2007). Este estudo (PINTO, 2011) pretendeu dar um contributo para essa reflexão.

Constituindo o meio familiar, a comunidade local e os meios de comunicação, fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar, o professor deverá partir da deteção de ideias prévias, que se manifestam ao nível do senso comum e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, podendo depois contribuir para a sua modificação e maior elaboração. Nesta perspetiva, a utilização, como evidência histórica, de fontes patrimoniais ligadas à história local pode também possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa.

Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da História local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola.

Ao nível da educação formal, e reconhecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 3º, alínea a (PIRES, 1987), constata-se a associação do património cultural às ideias de identidades (sobretudo nacional, mas não exclusivista) e de consciência histórica e patrimonial. Está implícita a possibilidade de uma pluralidade de enfoques da temática do património cultural ao nível das áreas curriculares dos diversos graus de ensino.

Ao nível de educação não formal, também as mudanças que se têm verificado nas últimas décadas nos museus traduzem as transformações que se verificaram na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições. A aprendizagem é vista como uma participação ativa do aprendiz, conceção que elevou a experiência, distinta da informação, a um nível superior no intento de educar (HEIN, 1998). A compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos e ao longo da vida, dá ênfase à experiência dos aprendentes, ao que aprendem e como aprendem (HOOPER-GREENHILL, 2007; NAKOU, 2003), considerando-se que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento.

Dado que, no contexto atual, não parece viável a integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo escolar, considera-se pertinente conhecer como se pode fazer a sua abordagem em atividades no âmbito da disciplina de História, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. A educação patrimonial pode e deve integrar-se no processo educativo formal, enquadrada nas metas estabelecidas para a educação sistematizada, nomeadamente pela definição de critérios e estratégias tendentes ao tratamento do património no currículo de História.

MÉTODO DO ESTUDO

No cruzamento das diversas vertentes deste quadro conceptual acima apresentado, definiu-se o problema inicial deste estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

O estudo, que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, fundada na *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, (1998), procurou aprofundar, numa perspetiva transversal em termos de anos de escolaridade, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais. Apresentando uma proposta relacionada com a Educação Histórica e Patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal, participaram 87 alunos (40 de 7º ano e 47 de 10º ano a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) de 5 escolas da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e ainda 6 professores das 7 turmas participantes. Os instrumentos consistiram num 'guião-questionário' para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso (Figuras 1 a 4), em situação de observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior). Realizaram-se, ainda, entrevistas de seguimento a 33 alunos no sentido da clarificação de algumas respostas escritas.

FIGURAS 1 A 4 - GRUPOS DE ALUNOS REALIZANDO A ATIVIDADE EM VÁRIOS PONTOS DE UM PERCURSO PELO CENTRO HISTÓRICO DE GUIMARÃES, PORTUGAL. (FONTE: AUTORA)

A análise de dados das respostas dos alunos e dos professores seguiu um processo de categorização progressivamente refinado no sentido de encontrar modelos de progressão conceptual relativos a alunos e perfis de professores sobre o uso de fontes patrimoniais e tipos de consciência histórica. O modelo conceptual de alunos emergiu em torno de dois construtos: "Uso da evidência", organizado em quatro níveis conceptuais (ideia alternativa, inferência sobre detalhes concretos, inferência a partir do contexto, problematização), e "Consciência histórica", organizado em cinco níveis (consciência a-histórica; consciência de um passado fixo; consciência de um passado simbólico; consciência histórica emergente; consciência histórica explícita). Quanto às conceções de professores, também emergiu um modelo conceptual em torno de dois construtos: "Uso de fontes patrimoniais" (com os padrões conceptuais: uso tácito, do contexto para a fonte, cruzamento de fontes em contexto, das fontes para o contexto) e "Finalidades de ensino e divulgação do património", por sua vez organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma delas envolvendo também padrões conceptuais específicos. Numa breve análise quantitativa, que complementou a anterior, no que respeita aos alunos, constatou-se a predominância dos níveis de "inferência a partir de detalhes concretos", quanto ao uso da evidência, e de "consciência de um passado fixo", em termos de consciência histórica. Relativamente aos professores constatou-se, quanto ao uso de fontes patrimoniais, uma predominância do padrão conceptual "cruzamento de fontes em contexto"; em termos de finalidades de ensino e divulgação do património, na dimensão Aprendizagem predominaram os padrões "consolidação do conhecimento" e "construção do conhecimento", na dimensão Consciência Histórica destacou-se o padrão "conhecimento em contexto" e na dimensão Consciência Patrimonial, o padrão "sentido de identidade local".

ALGUMAS CONCLUSÕES

O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como nos museus ou outros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo (PINTO, 2011).

A exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada como a que se intentou neste estudo, poderá permitir o desenvolvimento de múltiplas competências pelas crianças e jovens, nomeadamente no âmbito da compreensão histórica, estimulando a capacidade de "ler" objetos, edifícios e sítios históricos, em termos de educação formal e, mesmo, não formal. Este estudo pretende chamar a atenção para as implicações dessas atividades, sobretudo a importância de os alunos efetuarem inferências com maior complexidade. Para tal, é essencial que os professores tomem consciência da importância do uso da evidência de acordo com critérios metodológicos da História, em articulação com os currículos de História nomeadamente em termos de história local, com tarefas que desafiem as conceções prévias dos alunos e estimulem a interpretação histórica. Isto poderá também suscitar a compreensão dos laços entre a interpretação do património e a consciência das relações entre o passado, o presente e o futuro.

Ao considerarem a evidência na interpretação de elementos reveladores de determinados contextos históricos, os alunos compreendem que, ao longo do tempo, as funções dos objetos e dos edifícios ou a organização urbana, podem mudar, e reconhecem a sua relação com o presente.

O modelo conceptual de progressão, por níveis de elaboração, ao permitir conhecer os modos como os alunos exprimem a sua compreensão do passado inferindo a partir de fontes patrimoniais e como tomam consciência da sua orientação temporal (menos ou mais fundamentada historicamente), pode contribuir para uma maior reflexão sobre as formas como os professores podem implementar abordagens melhor sustentadas do processo de ensino e aprendizagem. Assim, se a interpretação dos dados permitiu formular e testar uma "teoria", pois desenvolveram-se, de forma sistemática, modelos de progressão conceptual, considera-se que a inspiração neste e noutros estudos como este será de todo o interesse para as práticas de Educação Histórica e Patrimonial.

Os professores podem realizar uma diversidade de práticas para promover não só a compreensão do contexto histórico pelos alunos, mas também a interpretação de fontes diversificadas, encorajando-os a questionar de forma crítica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas. Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação linear. A aprendizagem pode revelar-se mais sofisticada quando os alunos inferem a partir das fontes – sejam escritas, pictográficas ou patrimoniais – e colocam questões em vez de responder apenas às que lhes são colocadas. Assim será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHBY, R.; LEE, P.; SHEMILT, D. (2005) – *Putting principles into practice: teaching and planning.* In DONOVAN, M. S. & BRANSFORD, J. D., *eds.* – *How students learn: History in the classroom.* Washington DC: The National Academies Press, pp. 79-178.

BARCA, I. (2008) – *Estudos de Consciência Histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da História.* In BARCA, I., *org.* – *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp.47-53.

BARTON, K. (2001) – *Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte.* In BARCA, I., *org.* – *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CEEP, U. Minho, pp. 55-68.

CAINELLI, M. (2006) – *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental.* "Educar em revista", número especial, pp. 57-72.

CHAPMAN, A. (2006) – *Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13.* "Teaching History", 123, pp. 6-13.

COOPER, H. (2004) – *O pensamento histórico das crianças.* In BARCA, I., *org.* – *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 55-74.

HEIN, G. (1998) – *Learning in the Museum.* New York: Routledge.

HOOPER-GREENHILL, E. (2007) – *Museums and education: purpose, pedagogy, performance.* London: Routledge.

NAKOU, I. (2003) – *Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu.* In BARCA, I., *org.* – *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CIEd, U. Minho, pp. 59-82.

PINTO, H. (2003) – *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação.* Dissertação de Mestrado em Património e Turismo, Universidade do Minho, Braga.

PINTO, H. (2011) – *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.* Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Consultado em julho 10, 2012, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745

PIRES, E. (1987) – *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários.* Porto: Edições Asa.

RÜSEN, J. (2004) – *Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development.* In SEIXAS, P., *ed.* – *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.

SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T. B. (2007) – *O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais.* In SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T. B., *org.* – *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica.* Curitiba: UFPR, Vol. I, pp. 52-57.

STRAUSS, A. & CORBIN (1998) – *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory.* Thousand Oaks: Sage.

EXPERIÊNCIAS DE COGNIÇÃO HISTÓRICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: BALANÇOS E PROSPECTIVAS

GONÇALO MARQUES[7]

RESUMO

Através do presente texto, destinado a constituir ponto de partida para uma reflexão mais abrangente e duradoura em torno das práticas pedagógicas em Educação Histórica entre os 3 e os 6 anos de idade, reflectimos sobre experiências investigativas nos domínios da Didática da História e do Património Local que, desde 2008, vimos coordenando e desenvolvendo nos mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Palavras-Chave: *Educação Histórica; Primeira Infância.*

As crianças não têm passado, nem futuro e,
coisa que nunca nos acontece, gozam o presente.
Jean de la Bruyere (1645-1696)

A criança portuguesa é excessivamente
viva, inteligente e imaginativa. Em geral, nós outros,
os portugueses, só começamos a ser idiotas quando chegamos
à idade da razão. Em pequenos temos todos uma pontinha de génio.
Eça de Queiroz (1845-1900), *in Cartas de Inglaterra*

7 ESSE - Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

1. A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM O PASSADO

Um dos aspectos mais interessantes da abordagem de conteúdos históricos na Educação de Infância é a descoberta subtil, mas fundamental, que as crianças vão fazendo, até inconscientemente, de aspectos essenciais como o seu nome, a importância que teve (no contexto mais vasto de um conjunto de indivíduos unidos por laços de sangue e parentesco - a Família) e a sua ligação ao território - em primeiro lugar, através da *Casa*, como elemento simbólico que reúne o espaço físico de habitabilidade, mas também os valores e práticas simbólicas que reúnem os membros de uma mesma família. Este deverá ser o epicentro do qual irradiem novas possibilidades de trabalho.

Todos os estudos empíricos e todos os ensaios teóricos entretanto realizados, justificam e preconizam que este caminho é aquele que possibilita, seguramente, uma aproximação mais empática e mais significativa com algo que não é natural, nem imediato numa criança na primavera da vida: o sentimento de passado. Desde logo Cooper, que nos alerta que os conceitos de mudança e de tempo são construções abstractas – quase "anti-naturais" pela forma como a criança com 3 anos de idade, chegando ao Jardim de Infância, não tem, ainda, uma ideia formada de alteridade(s) social e temporal – além de que não se fazem, "por decreto", mas vão-se fazendo, com persistência, no decurso do processo de crescimento (COOPER, 2002).

Percebe-se - e sente-se nos diálogos que vão mantendo com o Educador que, se interrogados acerca da sua família, costumes e tradições, as crianças vão desenvolvendo um raciocínio consistente que abarca aspectos relacionados com o passado do meio local - os itinerários diários casa-escola, onde existem encontros com vestígios curiosos que, desde logo, causam perplexidade destas crianças por estarem cobertos de musgo, ou de salitre, ou de outros elementos biológicos que denotam a sua antiguidade e, portanto, as "rugas" que os monumentos também têm e que lhes dão um ser único. Mas, também, as descobertas que, sem sair de casa, se fazem neste espaço fulcral ao desenvolvimento da criança em idade pré-escolar: os artefactos, os objectos, as fotografias e as memórias que, sem terem existência física, vão sendo verbalizadas pelos pais e membros da família.

É sabido que na Educação Pré-Escolar, um dos grandes desafios que se coloca às práticas educativas, é exactamente o de promover uma aprendizagem em que o contacto e a exploração do objecto de estudo sejam efectivas e estimuladoras no desenvolvimento de um espírito curioso e científico. É também este o desafio que se coloca a uma área de investigação que se confronta com uma identidade epistemológica e disciplinar essencialmente "teórica".

E, por isso mesmo, promover desafios de cognição histórica na primeira infância só será possível se desenvolvermos um espírito inquiridor e "inquieto". Na linha do que nos propõem Lee (2006), Cooper (2006) e Barca e Solé (2012), a primeira e principal prioridade é escutar as crianças, as suas curiosidades, saberes e inquietações e, daí, partir para a construção de novas realidades, de "novos" passados, ainda que sejam próximos, afectivos, ou relacionais. São "esses" passados que vão possibilitar, mais tarde, compreender que, afinal, fora da nossa própria realidade, a primeira que conhecemos, estão os outros, esses desconhecidos.

2. EDUCAR HISTORICAMENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PROPOSIÇÃO

Sendo imperioso alcançar, junto da comunidade educativa, uma transformação paradigmática que possibilite uma maior valorização da História no contexto global das actividades pedagógicas no Jardim de Infância, impõe-se uma reflexão global, ancorada no contacto com a realidade concreta de cada estabelecimento, de cada sala, por forma a estabelecer um plano de trabalho que, ancorado na metodologia de investigação em Educação Histórica, possa apoiar os educadores a sentirem que, afinal, a História não é uma ciência tão distante que só possa estar em Museus ou em Livros, mas é afinal algo bem próximo e real, que até se pode tocar.

Todo o raciocínio pedagógico que, em seguida, se apresenta, tem como base a consideração das traves-mestras que suportam a investigação em Educação Histórica:

- Em primeiro lugar, a convicção que as crianças são sujeitos activos na construção dos seus conhecimentos e saberes sobre o Mundo, o Passado e a Herança Patrimonial e Cultural;

- em segundo lugar, que tudo o que constitua experiências de vida e momentos marcantes na vida da criança, podem e devem ser cruzados com o olhar "macro" dos acontecimentos históricos locais, regionais e, até, nacionais (ainda que os primeiros sejam, no caso concreto do Pré-Escolar, mais interessantes e relevantes para a construção de aprendizagens significativas);

- em terceiro lugar, que cabe ao Educador desenvolver as sementes de um espírito crítico, curioso e investigativo perante as evidências, contrariando uma perspectiva tradicional, meramente "contemplativa" perante os acontecimentos e que se esgota na sua reprodução pura e simples - ou seja, trata-se de colocar em prática, de forma muito reflectida, as principais traves-mestras do construtivismo social.

3. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Depois de enunciados estes princípios basilares, cerne de um pensamento pedagógico, a Educação Histórica infantil deve associar-se e ancorar-se àquelas que são, no presente, as três propostas mais comumente aceites nas salas de jardim de infância como modelos pedagógicos na Educação Pré-Escolar. Referimo-nos às filosofias dos movimentos *High Scope*, *Reggio Emilia* e *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*.

Seguindo as propostas que nos ficam em Lino, Formosinho e Niza (2013), é possível encontrar, em cada um deles, alicerces epistemológicos fundamentais a um trilhar de caminhos novos na Educação Histórica Infantil:

- Do movimento *High Scope*, com grande influência do pedagogo norte-americano John Dewey e de Kilpatrick, a organização do trabalho pedagógico, tendo por base um plano e uma organização das rotinas previamente traçados pelo Educador, num estreito diálogo com as crianças e as suas expectativas. Nestas rotinas, cabe certamente um momento muito próprio para o dia da semana, o dia do mês e, dessa forma, para que se compreenda que o tempo é um devir contínuo e permanente e que, o que ficou para trás, pode ser muito interessante se o soubermos recordar às crianças sob a forma de uma narrativa, de um momento em que o "jogo simbólico" alimente a "irrequietude" positiva das crianças. Pode ser igualmente o momento para enquadrar, cultural e historicamente, determinados momentos do calendário anual, tendo em conta ciclos de comemoração antropológica ou etnográfica - referimo-nos a momentos como o Carnaval, a chegada da Primavera, a Páscoa, uma festividade civil de dimensão local ou nacional, a proximidade do Verão - e, no retomar do ciclo de trabalho - o Outono, o São Martinho e o Natal. São momentos em que se torna muito interessante cruzar as dimensões física e social que compõem o trabalho didáctico de uma área de conteúdo essencial como é o Conhecimento do Mundo.

- No caso da pedagogia de Reggio Emilia – talvez uma daquelas que, de forma mais incisiva e fascinante – mostra a sua sintonia programática com a Educação Histórica, é possível colher a multiplicidade de linguagens que a criança, no seu afã criativo e criador, é capaz de evidenciar. Neste caso, será sempre interessante explorar evidências históricas de diferentes tipos e com distintas mensagens. Desde uma fonte documental com a sua caligrafia antiga, fascinantemente diferente quando comparada com uma escrita mais contemporânea, quiçá apressada. Ou a observação de uma fortaleza, de um cruzeiro, de um monumento arqueológico (como por exemplo, um seixo - que verdade terá ele a contar? que notícias poderá ele trazer para a sala de actividades?). A mera observação de um objecto, em grande grupo, pode ser a "faúlha" que desperta o "incêndio" - o diálogo é e será sempre a melhor forma de construir conhecimento mais completo e fundamental.

• Relativamente ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa, de todos o que mais respeita à nossa especificidade cultural e social, é certamente possível colher contributos quanto a uma aprendizagem seminal relativamente aos mecanismos de cognição histórica - através de uma história que se conta, de uma imagem que se observa, de um artefacto que se toca ou cheira, será possível ali sentir algo que não é do domínio do dia-a-dia. A Mesa Grande (VASCONCELOS, 1993) pode e deve ser um espaço de debate em torno dos grandes momentos da História Local ou Nacional.

4. DA TEORIZAÇÃO À PRÁTICA: OPERACIONALIZAÇÃO

Tendo em conta a partilha destas reflexões, de natureza teórico-prática, fica a vontade e a expectativa de, agora, podermos concretizar um pouco mais detalhadamente as nossas ideias, construídas com base na observação de dezenas de momentos de trabalho em que, felizmente, assistimos à criação de laços positivos em torno dos valores da Memória Colectiva e da Herança Cultural.

Propomo-nos, desta forma, apresentar um modelo de trabalho que pode ser prosseguido, indiferentemente da temática mais geral, ou específica. Parece-nos que, em primeiro lugar, a planificação deve ser uma proposta que condense princípios e ideias, mas que seja na sala, com o grupo constituído, que se possam tomar as decisões. Quer isto dizer que este lugar pode e deve ser um "laboratório" permanente, que não feche portas ao diálogo interdisciplinar e que não se esgote nas quatro paredes: ao invés, que as instituições parceiras do meio local possam vir até ao Jardim. E, claro, o contrário é também verdadeiro - uma aprendizagem de educação histórica será, tanto mais bela, desafiadora e duradoura, quanto mais próxima estiver das evidências, dos vestígios e das mensagens dos nossos antepassados - só assim se chega a um conceito central na Educação Histórica: o de Mudança.

Apresentamos, em seguida, a nossa proposta de trabalho:

1ª FASE: Construção do Diálogo em grande grupo
Apresentar um objecto e convidar as crianças a manipulá-lo, a senti-lo e a perceber a sua importância num determinado momento histórico/contexto familiar ou social. Neste primeiro momento de aprendizagem contamos com objectos que as crianças tenham em casa e, portanto, sejam de fácil acesso (fotografias, alfaias agrícolas/culturais, moedas, cartas, ou outros artefactos em que seja possível identificar marcas e sinais do tempo: amarelecimento, odor peculiar, riscos, etc...)

2ª FASE: Apropriação dos artefactos e criação de novos significados

Uma vez consumado o momento exploratório, torna-se necessário por mãos à obra: realizar uma tarefa de envolvimento grupal (dividindo a turma em pequenos grupos) pode ser o caminho mais interessante a seguir. Sugere-se a realização, por exemplo, de uma pintura mural em papel de cenário em que se distribuam tarefas/sectores por forma a rentabilizar as capacidades e competências de cada criança. Inserem-se neste ponto, por exemplo, a realização de uma dramatização que possa envolver todo o grupo (uns em papel de representação, outros no apoio directo aos primeiros) na recriação de momentos/situações históricas. Ou ainda a possibilidade de fazer uma maquete, ou de organizar uma exposição com ilustrações de cada um dos elementos do grupo. Pensamos, porém, que será importante promover tarefas que possibilitem o trabalho grupal colaborativo.

3ª FASE: Comunicação dos resultados

Nenhum trabalho está completo se não for comunicado. Essa difusão será tanto mais proveitosa, quanto mais ultrapasse as escassas quatro paredes da sala de actividades. Usando meios hoje disponíveis a todos nós, como sejam as tecnologias de informação e comunicação, mas também, quem sabe, a realização de exposições itinerantes por espaços culturais próximos do estabelecimento educativo, ou a edição de um livro, com recurso a patrocínios e sinergias várias.

Esta comunicação é essencial para projectar aquele que foi o empenhamento dos pequenos grandes historiadores e para se passar àquela que é, desejavelmente, a grande missão destes projectos: constituir um contributo de educação histórica e patrimonial que possa ser replicado, reconstruído e apropriado por outros.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

Deixamos neste ensaio um contributo essencialmente reflexivo que estimule o debate dentro desta área pedagógica e didáctica concreta. Estamos conscientes que os desafios são inúmeros, como inúmeras são as possibilidades de resposta e os caminhos para as obter. De todo o modo, como referimos no princípio deste texto, procuramos fundar as nossas observações e ideias naquilo que vimos e assistimos no terreno, dando cumprimento a um paradigma de observação participante que possibilite a construção profissional de educadores-investigadores históricos conscientes e activos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel & SOLÉ, Glória (2012) – *Educación historica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años*. "REIFOP", 15 (1), pp. 91-100.

COOPER, Hillary (2006) – *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. "Educar em Revista" (Edição Especial). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, pp. 171-190.

LEE, Peter (2006) – *Em direcção a um conceito de literacia histórica*. "Educar em Revista" (Edição Especial). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, pp. 131-150.

MARQUES, Gonçalo *et al* (2013) – *Educação Histórica com crianças em idade pré-escolar: perspectivas e desafios. In* PRATS, Joaquín; BARCA, Isabel; FÁCAL, Ramón, *org. – Historia e Identidades Culturales – Actas das XIII Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: Universidade do Minho e CIED, pp. 1343-1360.

VASCONCELOS, Teresa (1993) – *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO: OS PROFESSORES ENTRE AS IDEIAS E AS PRÁTICAS

MARIANA LAGARTO[8]
ISABEL BARCA[9]

RESUMO

O foco desta comunicação é a ação dos professores de História na sala de aula e a forma como eles a entendem. Centramo-nos, neste artigo, na ação de uma das professoras do estudo principal deste projeto de investigação sobre a forma como as competências do pensamento histórico estão a ser desenvolvidas e avaliadas em História nas salas de aula do 3º ciclo em Portugal.

Partimos de algumas questões pertinentes:
O que fazem os professores na sala de aula? O que pensam que fazem?
Que importância atribuem à História na formação dos alunos?
Como desenvolvem e avaliam o pensamento histórico dos alunos?

Para responder a estas questões procedeu-se ao cruzamento dos dados das entrevistas dos professores (de 9º ano) com os dados da observação das suas aulas (redigidos em relatórios). Estes dados foram triangulados com as respostas dos alunos das turmas observadas sobre a forma como tinham aprendido História com estes professores.

Da análise qualitativa destes dados têm emergido alguns resultados que parecem ser pertinentes para traçar perfis das diferentes práticas de ensino observadas e para orientar a elaboração de propostas para o desenvolvimento e avaliação de competências históricas. Pretende-se, assim, captar o interesse dos professores para a mudança das suas práticas de ensino e para a sua consciencialização de como a compreensão da mudança em História facilita o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e a sua orientação temporal na sociedade atual.

Palavras-chave: *Interação na Aula; Construtivismo; Conceções de Professores; Metacognição; Competências Históricas.*

8 CIED/U Minho. mjslagarto@gmail.com.
9 CIED/U Minho.

INTRODUÇÃO

A investigação em educação histórica tem-se centrado na cognição histórica das crianças e jovens e na forma de colocar questões que desenvolvam as competências necessárias a uma aprendizagem significativa.

Esta linha de investigação iniciou-se em Inglaterra, como resposta aos ataques à disciplina de História por parte de quem (seguindo a teoria de desenvolvimento por estádios etários, de Piaget) considerava que o seu saber era demasiado abstrato e complexo para os mais novos. Estudos conduzidos por Shemilt (1980), Dickinson e Lee (1981) e Lee, Ashby e Dickinson (1993), centrados na importância de práticas de ensino adequadas ao trabalho com conceitos metodológicos (ou de segunda ordem) da História, deram origem a uma longa investigação e reflexão sobre o assunto que o livro de Donovan e Bransford (2005) disponibilizou.

Em Portugal, esta linha de investigação foi divulgada a partir da investigação e formação em educação histórica na Universidade do Minho, nomeadamente através de Isabel Barca e de projetos financiados como os de "Consciência Histórica - Teorias e Práticas" I e II, com notória influência do pensamento da 'escola inglesa' em cognição histórica e também do filósofo Rüsen em torno da ideia de consciência histórica (2001, 2010). Esses projetos, centrados na compreensão dos conceitos metodológicos da disciplina[10], enquanto elementos de uma consciência histórica consistente, forneceram pistas frutuosas para novas práticas do ensino da História, sobretudo quando estas seguem metodologias educativas como, por exemplo, a da "aula-oficina" construtivista (BARCA, 2004). Estes resultados refletiram-se no plano curricular através da visibilidade dada às competências do saber histórico e nas Metas de Aprendizagem de História[11] (BARCA *et al*, 2011) e na formação de professores. A pesquisa sobre como os professores se têm apropriado destas ideias, em Portugal, tem sido, no entanto, mais reduzida devido a múltiplos constrangimentos.

Foi este o enfoque dado ao projeto de investigação do qual se apresentam neste artigo alguns dos resultados do estudo principal: compreender a forma como as competências históricas são desenvolvidas e avaliadas nas aulas de História do 3º ciclo, em Portugal, com os objetivos propostos no quadro da formação, e que possam contribuir para a melhoria da reflexão e da ação dos professores e, consequentemente, para uma adequada formação da consciência história dos jovens. Este enfoque orientou a revisão da literatura para a exploração das relações entre os processos de ensino e aprendizagem e o currículo, a sua articulação com a avaliação e a promoção da autonomia do aluno (ALVES & |DE KETELE, 2011; FERNANDES, 2005; PINAR, 2007; ROLDÃO, 2003).

10 Tais como narrativa (Marília Gago), interculturalidade (Júlia Castro), empatia (Glória Solé), significância (Ana Catarina Simão), educação patrimonial (Helena Pinto) e evidência (Helena Veríssimo).

11 Suspensas em 2012 pelo governo de 2011-2015.

Neste artigo analisa-se a interação em aulas de 9º ano, privilegiando-se um momento de boas práticas de ensino, corroboradas pela opinião dos alunos e pela consistência da reflexão da professora.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Partiu-se de três questões: "O que fazem os professores na sala de aula? O que pensam que fazem? Como desenvolvem e avaliam o pensamento histórico dos alunos?" para se poder perceber uma quarta questão: "Que importância atribuem à História na formação dos alunos?".

A metodologia de investigação utilizada foi inspirada na *Grounded Theory* (CORBIN & STRAUSS, 2008).

Os participantes do estudo principal foram duas professoras e cinquenta e dois alunos de duas turmas de 9º ano de uma escola suburbana da Grande Lisboa. Os alunos tinham idades compreendidas entre os treze e os dezassete anos e as professoras mais de quarenta anos de idade, com uma experiência profissional superior a vinte anos de serviço e com mestrado na área da educação e uma delas com doutoramento.

Num primeiro contacto com as professoras esclareceram-se os objetivos do estudo e garantiu-se a confidencialidade dos participantes através da atribuição de nomes fictícios.

As técnicas de investigação utilizadas foram o inquérito, a observação e as tarefas de papel e lápis. Os instrumentos utilizados no estudo principal foram sendo refinados ao longo de fases anteriores, nomeadamente: a) o questionário e o guião de entrevista (semiestruturada), com vista a uma melhor compreensão das práticas e inerentes opções de ensino e de avaliação, por parte dos professores e, b) as linhas de registo para a observação das aulas, para melhor captar a dinâmica da interação nos diferentes momentos de aula. A tarefa de papel e lápis[12] manteve o formato de ficha de exploração de fontes históricas já usado no estudo piloto, tendo-se refinado as questões para compreender a forma como os alunos entendem a mudança em História e a sua familiaridade com os conteúdos em estudo (no caso, a Guerra Fria). Pediu-se também aos alunos, no final de cada aula, que refletissem sobre o que tinham aprendido e como o tinham feito.

A recolha de dados iniciou-se aquando do primeiro contacto com as professoras, quando se explicaram os objetivos do estudo, pedindo-se que respondessem ao questionário. Nesse contacto marcaram-se também as datas das aulas a observar, pedindo-se às professoras para manterem a sua rotina habitual com a turma na primeira aula, devendo na segunda aula aplicar a tarefa de papel e lápis desenhada para esta fase.

12 Pensada como forma de aceder ao pensamento histórico de todos os alunos, dado que se verificara no estudo exploratório que a dinâmica estabelecida, em algumas aulas, não dava espaço aos alunos menos interventivos.

Durante a observação da interação nas aulas (relativas à II Guerra Mundial e às transformações do mundo no pós-guerra) seguiram-se as linhas de registo definidas, priorizando-se os momentos de atividade, o tipo de questões colocadas e de respostas obtidas, o tempo usado por professores e alunos e as formas de avaliação (sempre que foram visíveis). As tarefas escritas propostas pela investigadora foram realizadas na segunda aula. Imediatamente após a observação de cada aula realizaram-se as entrevistas, seguindo-se um guião semiestruturado. Escolheram-se locais calmos, que possibilitassem a concentração das entrevistadas e a gravação. Seguidamente realizaram-se os relatórios das aulas e a transcrição das entrevistas, tendo sido entregues às participantes para eventuais correções factuais.

Na fase inicial da análise dos dados contabilizou-se o tempo usado por professores e por alunos ao longo da aula, para se perceber como foi feita a gestão do tempo de aula e para se entender melhor a interação estabelecida. Da análise indutiva dos dados e do seu cruzamento foram emergindo categorias, que vão permitir desenhar perfis de interação entre professores e alunos e perfis de práticas de ensino ou de momentos de aula, mais do que perfis de professores, embora revelando as ideias que marcam os professores nas suas práticas.

ANÁLISE DE ALGUNS DADOS

A interação num momento de aula

No presente artigo apenas se aborda um dos momentos (cerca de 25 minutos) da primeira aula observada em que a professora propôs à turma a realização de uma tarefa do manual sobre a questão judaica durante a II Guerra Mundial (anexo 1). A professora apresentou os objetivos da tarefa (compreensão da questão judaica e exploração do conceito do racismo) e definiu claramente as condições da sua realização. Esclareceu que os alunos teriam dez minutos para realizar a tarefa, que a podiam discutir com os seus pares, mas que cada um devia produzir as suas respostas.

Durante a realização da tarefa os alunos discutiram as fontes com os pares, havendo alguns que solicitaram esclarecimentos à professora, revelando uma atitude de questionamento para aprender, sendo tal estimulado pela emissão de um *feedback* orientado para a análise das fontes e não para a resposta única. Apesar de confrontarem as suas respostas com as dos colegas, os alunos redigiram as suas respostas, revelando a maior parte deles atitudes de concentração na tarefa. Por isso, quando no final dos dez minutos incisamente previstos os alunos pediram "só mais um bocadinho para terminar" a professora concedeu-lhes mais 2 minutos.

A professora iniciou a correção da tarefa, pedindo a um aluno que dissesse que título escolhera para o documento 3, tendo este respondido "Superioridade ariana sobre os judeus" e apresentado logo de seguida uma justificação "foi o Hitler que escreveu [o documento] e ele queria mais arianos e queria eliminar os judeus". Nesta altura a professora perguntou-lhe "Que expressão da fonte sustenta essa ideia?" e o aluno leu a partir da fonte "tendo conquistado o mundo…". Outro aluno disse que escolhera "Racismo" como título, justificando que foi "por causa da raça ariana".

A interação estabelecida nesta fase da aula denotou o hábito dos alunos de justificarem as suas respostas, mostrando que sabiam bem quais eram as regras de funcionamento da correção de respostas definidas pela professora. Aliás durante a realização da tarefa um dos alunos recordou a um outro que "é preciso explicar [porque] a prof. vai pedir para explicar".

Antes de pedir o título da outra fonte, a professora indagou se havia abordagens diferentes: "alguém tem um título completamente diferente?". Só depois avançou para a correção da tarefa da segunda parte da questão, o título dos doc. 4 e 5, solicitando a resposta a um dos alunos menos interventivos da turma, que disse "crueldade dos campos de concentração", justificando "devido à execução nas câmaras de gás".

Nesta altura uma aluna [negra] perguntou "eu seria preservada se o Hitler cá chegasse?" ao que a professora contrapôs "és alta, loira e de olhos azuis?". A aluna acenou que não e a professora questionou-a "então o que te acontecia?". A aluna disse que "era morta", ao que outros alunos retorquiram "podias não ser, se pudesses trabalhar". Este momento de interação revelou o à vontade dos alunos para colocar questões, bem como a prática da professora de lhes devolver as questões e promover o raciocínio.

Após a correção da questão 2 a professora esclareceu as ideias menos adequadas e sintetizou as ideias avançadas. Os alunos registaram a síntese no caderno, confrontando-a com o que tinham feito. Antes de dar a tarefa por concluída a professora perguntou aos alunos se ainda havia dúvidas.

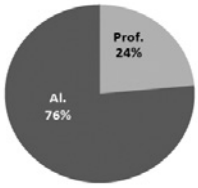
A reflexão da professora sobre este momento

Na entrevista de *follow-up* a professora, ao refletir sobre este momento de aula, referiu a importância de se efetuar uma gestão adequada do tempo e do currículo para se proporcionarem momentos de reflexão e de escrita aos alunos e, isto, independentemente "de os currículos serem extensos e não termos muito tempo". Como afirmou, tentava em cada aula "que eles tenham uma atividade que envolva a escrita", porque "Se eu exijo que eles saibam escrever, então também tenho que proporcionar momentos em que eles façam esse exercício, que os obriga a pensar (…), ter que sintetizar as ideias e refletir".

A professora considerou ainda que as atividades de reflexão e de escrita promovem a concentração e o interesse dos alunos, facilitando o desenvolvimento das competências em História, permitindo aos alunos desenvolver a compreensão histórica através da análise

das fontes: "que eles as olhem [as fontes] com cuidado, que as analisem e consigam a partir delas fazer inferências". A concessão de tempo em aula era tão fundamental como a devolução das dúvidas à turma para em conjunto tentarem resolver os seus problemas.

O QUADRO I REVELA A FORMA COMO O TEMPO ERA DISTRIBUÍDO EM AULA:

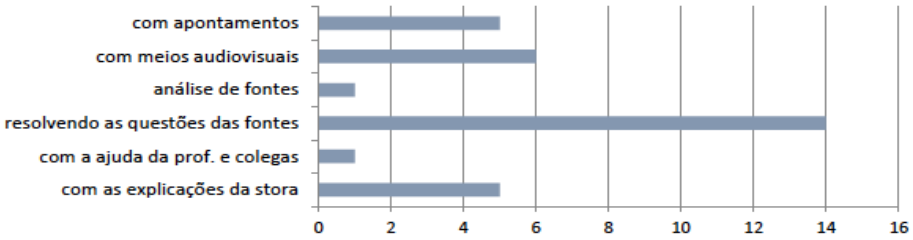


QUADRO I: OS DADOS DO GRÁFICO MOSTRAM A GESTÃO DO TEMPO FEITA PELA PROFESSORA NESTE MOMENTO DE AULA:
— Os alunos usam o seu tempo na interpretação das fontes, na discussão e elaboração de respostas e na correção;
— A professora usa o seu tempo para esclarecer as ideias menos válidas e para orientar o esforço de síntese.

Esta professora reconheceu ainda a importância da formação na melhoria do seu desempenho profissional. Como ela assumia uma postura de "questionamento muito grande" sobre as suas práticas, tal atitude levava-a a frequentar ações de formação em educação histórica, onde teve a "possibilidade de contactar com a investigação que tem sido feita a esse nível", o que segundo ela se revelou uma mais valia porque "este é o conhecimento específico que eu devo ter como professora de História, no que diz respeito à didática da História e que não tem nada a ver com as noções e os conceitos que nós tivemos na nossa formação após a licenciatura, na formação profissional". Refira-se ainda que esta professora fez um mestrado relacionado com a profissionalidade dos professores.

A reflexão dos alunos como ato de metacognição

Da análise das respostas dos alunos sobre a forma como aprendiam emergiram várias ideias que mostravam que a maior parte dos alunos reconheceu que aprendia através do trabalho realizado em aula, como se pode observar no Quadro II.



A Alexandra (15 anos) salientou que "A forma como aprendemos é boa, resolvendo exercícios aprende-se muito" e a Elisa (14 anos) que "Como discutimos na sala sobre as coisas, elas ficam interessantes".

Note-se, no entanto, que havia alunos que valorizavam as explicações da professora e o grupo que valoriza os apontamentos como forma de aprendizagem corresponde ao grupo de alunos que na sala de aula tomava apontamentos sobre o que estava a ser tratado. Alguns alunos salientaram ainda a importância dos audiovisuais.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O momento de interação observado constituiu uma das boas práticas observadas neste projeto, mostrando que através da articulação de conteúdos e competências com uma avaliação formativa de matriz construtivista se desenvolveram, simultaneamente, competências em História e trabalharam conteúdos e conceitos substantivos.

Esta tarefa foi pensada pelas professoras com base na convicção de que para os alunos desenvolverem competências em história, nomeadamente as de interpretação e análise de fontes históricas, precisam de tempo para refletir e para escrever. Esta prática aproximou-se da metodologia da aula-oficina descrita por Barca (2004) e dos princípios da avaliação formativa (FERNANDES, 2005), considerando-se fundamentais para o seu sucesso: a) os momentos de clarificação das condições de realização da tarefa, porque tal permitiu aos alunos saber o que fazer e, mais importante ainda, como o fazer, ou seja, sabiam que procedimentos metodológicos eram necessários para realizar a tarefa; b) a possibilidade da troca de ideias entre pares durante a tarefa, facilitando o desenvolvimento das competências de comunicação, argumentação e de produção (individual) de respostas escritas; c) o tipo de *feedback* fornecido pela professora; d) a abertura da professora à negociação de tempo para a conclusão da tarefa; e) a estratégia, usada pela professora na correção, de pedir a fundamentação de cada resposta; e f) a integração dos contributos mais significativos dos alunos e o esclarecimento dos menos válidos no momento de síntese.

Este conjunto de práticas pareceu contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e para uma participação mais ativa dos alunos, que não revelaram problemas em colocar as suas dúvidas, por saberem que estas seriam esclarecidas e os seus esforços valorizados.

Importante é salientar que o à vontade com que os alunos (inclusive os menos interventivos) participaram na tarefa e no momento de correção revelou que estavam a habituados a justificar as suas ideias. Esta prática revelou-se ainda um instrumento eficaz para aceder o raciocínio histórico dos alunos e para o avaliar.

Os dados relativos a este momento de aula revelaram ainda outro aspeto fundamental: a (re)utilização feita pela professora dos conhecimentos adquiridos na formação sobre educação histórica e no seu mestrado, pois articulou conhecimento substantivo e conhecimento profissional dentro de um enquadramento curricular que lhe permitisse desenvolver competências históricas nos alunos. Segundo ela o segredo reside na gestão do tempo e do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, P. & DE KETELE, J.-M., *orgs.* (2011) – *Do currículo da avaliação. Da avaliação ao currículo.* Porto: Porto Editora.

BARCA, I. (2000) – *O Pensamento Histórico dos Jovens.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, I. (2004) – *Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação.* In BARCA, I., *org. – Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: Universidade do Minho, pp. 131-144.

BARCA, I. (2011) – *La evaluación de los aprendizajes en história*. In MIRALLES, P.; MOLINA, S.; SANTISTEBAN, A., *eds. – La evaluación en el processo de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales,* vol. I, pp. 107-122.

CORBIN, J. & STRAUSS, A. (2008) – *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory.* Thousand Oaks, CA: Sage.

DICKINSON, A. & LEE, P. (1981) – *History teaching and historical understanding.* London: Heinemann.

DONOVAN, M. S. & BRANSFORD, J. D. (2005) – *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom. Committee on How People Learn, A Targeted Report for Teachers. Division of Behavioral and Social Sciences and Education.* Washington, DC: The National Academies Press.

FERNANDES, D. (2005) – *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.* Cacém: Texto Editora.

LEE, P.; ASHBY, R.; DICKINSON, A. (1993) – *Progression in Children's Ideas about History. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft.* Acedido em 23 de julho de 2015: https://eric.ed.gov/?q=peter+lee+chata&id=ED388531

PINAR, W. (2007) – *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (2003) – *Gestão do Currículo e avaliação de competências – as questões dos professores.* Lisboa: Editorial Presença.

RÜSEN, J. (2001) – *Razão histórica.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RÜSEN, J. (2010) – *Jorn Rüsen e o ensino da História.* Curitiba: Editora UFPR.

SHEMILT, D. (1980) – *History 13-16: Evaluation Study.* Edinburgh: Holmes McDougall.

ANEXO 1: TAREFA

IN OLIVEIRA, ANA; CANTANHEDE, FRANCISCO; CATARINO, ISABEL; TORRÃO, PAULA (2008)
NOVO HISTÓRIA, 9º ANO. TEXTO EDITORA, P. 117.

3. A cultura e a civilização humanas estão, neste continente, indissoluvelmente, ligadas à existência do Ariano. (...)
A concepção racista corresponde à vontade mais profunda da natureza ao restabelecer o progresso pela selecção. Assim, um dia, uma Humanidade melhor, tendo conquistado o mundo, verá abrir-se livremente para si todos os domínios da actividade. (...)
O Judeu forma o mais marcante contraste com o Ariano. (...)

Adolf Hitler, *Mein Kampf*, 1925 (adaptado).

4. Prisioneiros num campo de concentração.

5. Em Auschwitz, pelo menos dois milhões e meio de pessoas foram mortas nas câmaras de gás e outro meio milhão morreu de fome e doenças. (...)
Lá trabalhavam dois médicos das SS que examinavam todos os que chegavam ao campo. (...) Os aptos para o trabalho ficavam no campo, os outros eram enviados para as câmaras. As crianças de pouca idade eram sempre enviadas para a morte, visto que não podiam trabalhar.

Declaração de Rudolf Franz Höss no Julgamento de Nuremberga, 1946 (adaptado).

TRABALHAR AS FONTES

1. Dá um título ao documento 3 e outro aos documentos 4 e 5.
2. Relaciona a informação do documento 3 com a dos documentos 4 e 5.

DAR SENTIDO AO PASSADO A PARTIR DE MONUMENTOS DE MEMÓRIA, EXPLICAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DE PORTUGAL NA GRANDE GUERRA POR ALUNOS DE 9ºANO

PAULA DIAS[13]

RESUMO

Neste poster, procurar-se-á dar a conhecer uma experiência de aprendizagem da História, tendo como propósito registar alguns elementos acerca da consciência histórica dos jovens participantes, perante a visualização e breve análise de monumentos de memória alusivos à participação dos portugueses na Primeira Guerra Mundial.

Partindo de um questionamento suscitado pela visualização/breve análise de um conjunto de monumentos que foram construídos em honra da participação de portugueses na Grande Guerra, alunos de duas turmas de 9ºAno de Amares construíram as suas explicações em torno da questão "Explica qual o significado da participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?", após terem estudado o tema nas aulas de História, recorrendo a uma metodologia da aprendizagem de cariz construtivista.

Neste trabalho, a professora procurou analisar o conteúdo das respostas escritas dos alunos acerca da questão em três vertentes: o modo explicativo, o conteúdo substantivo e elementos da sua consciência histórica.

Quanto ao modo explicativo, foram encontradas produções muito diversas que confirmam que, mesmo perante a mesma proposta de aprendizagem, os alunos aprendem de formas diferentes e produzem conhecimento em níveis de sofisticação diferenciados, cabendo ao professor a difícil tarefa de, partindo desta diversidade, orientar os alunos de forma diferente, porque a aprendizagem da História não é uma questão de tudo ou nada e, muito menos, de homogeneização de pensamento. Em termos de conteúdo substantivo, a maior parte dos alunos aponta dois ou mais motivos para a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial, relacionados com o contexto português da época.

E, nesse contexto, acabam por justificar o balanço menos bom da participação portuguesa no conflito, nomeadamente em termos de custos humanos, relacionando-o com a construção dos monumentos visualizados. Uma pequena parte dos alunos já procura contrabalançar os aspetos negativos com alguns positivos, manifestando alguma capacidade de analisar a complexidade das situações históricas, em diferentes vertentes.

13 Agrupamento de Escolas da Póvoa de Lanhoso. pauladias50@hotmail.com.

Palavras-chave: *Monumentos de Memória; Explicação Histórica; Aprendizagem da História; Consciência Histórica.*

ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

Este trabalho é suportado em quatro aspetos teóricos:

Um aspeto é a aprendizagem da História relacionada com a investigação em educação histórica, com metodologias de cariz construtivista: Dickinson & Lee (1984); Shemilt (1984, 2000); Lee (1994, 2001, 2008) e Isabel Barca (2000, 2003, 2004), entre muitos outros. Esta linha de investigação tem demonstrado que as crianças e jovens compreendem a História de forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas, os contextos e as situações que lhes forem apresentados tiverem algum significado para elas. Também pressupõe uma postura ativa por parte do aluno, agente da sua aprendizagem, com as suas ideias prévias, a sua construção perante a diversidade de tarefas propostas, a sua participação na resolução de problemas, o seu fazer da História e o seu pensar sobre a História. Uma postura que deve ir para além de ouvir a narrativa do professor ou do manual adotado, tomar notas, para depois reproduzir nos instrumentos de avaliação formal.

Outro aspeto é o conceito de Explicação histórica, como um dos conceitos estruturantes do conhecimento histórico, através dos quais os alunos dão sentido à História (Lee, 1994) e entendido como uma resposta provisória a uma questão de tipo "Por quê?" que pode incluir ações, acontecimentos e situações do passado, pressupondo também a possibilidade de seleção de fatores de natureza e estatuto explicativo diferente (BARCA, 2000). Onde está subjacente uma inter-relação entre causas, factos e consequências para atribuir significado a uma determinada situação histórica. Trata-se de trabalhar a forma como os alunos explicam uma situação histórica, pois segundo Rüsen (2001), as narrativas dos alunos constituem-se como a face material da consciência histórica, através da qual se comunica a compreensão histórica e os sentidos que lhe são atribuídos.

Um terceiro aspeto, a Consciência histórica, que como refere Rüsen (2001, 2010), é a súmula das operações mentais com as quais os Homens interpretam a existência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmos de tal forma, que possam orientar, intencionalmente, a sua vida prática no tempo. Portanto, faz parte da natureza intrínseca de todos os seres humanos, esta necessidade de orientação no tempo. Ela será tanto mais eficaz, quanto mais sofisticada for a sua literacia histórica e claro, isso dependerá do trabalho que for feito nas aulas de História, pois somente quando a História deixar de ser apreendida como a mera observação de um bloco de conhecimentos positivos e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ser apropriada produtivamente pelo aluno e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

E ainda, como aspeto a considerar, os lugares de memória no sentido que lhe é atribuído por Pierre Nora (1993). Para este autor, os lugares de memória podem ser

monumentos, uma personagem, uma estátua ou pintura, um museu, um arquivo, um símbolo, um evento ou uma instituição. Porém, segundo ele, estes sítios só se caracterizam como lugares de memória, se possuírem uma "vontade de memória", uma intenção memorialista que garanta a sua identidade, onde se cristalizou a memória de uma sociedade, de uma nação e onde grupos ou povos se identificam ou se reconhecem. São exemplos dessa intenção memorialista os vários monumentos que foram construídos em memória da participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial, um pouco por todo o território nacional, em África e no Norte de França por parte dos governos da 1ª República e depois ao longo do Estado Novo.

METODOLOGIA

A partir da análise destes monumentos procurou-se desencadear, em contexto de aprendizagem da História, um processo de construção de conhecimento histórico a partir de um conjunto de materiais históricos selecionados e que culminaria na produção, por parte dos alunos, de narrativas acerca da questão central do estudo.

Participaram duas turmas de 9ºAno do Agrupamento de Escolas de Amares, num total de 41 alunos.

Os instrumentos foram as produções escritas elaboradas pelos alunos de resposta à questão: "Qual o significado da participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?".

O estudo tinha como objetivos indagar o modo explicativo apresentado pelos alunos nas suas produções (Explicação Histórica), investigar quais as causas, factos e resultados da situação, destacados por estes alunos (conhecimento substantivo) e por fim, retirar elementos do significado atribuído aos monumentos apresentados.

A experiência foi realizada em três momentos ao longo de quatro aulas de 45 minutos que aqui se descrevem:

1. Um primeiro levantamento de ideias prévias, na última questão da ficha diagnóstica no início do ano letivo. Nesta, foi proposta aos alunos a tarefa "Como já deves saber, em 2014 assinalam-se os cem anos do início da 1ª Guerra Mundial ou Grande Guerra. Portugal participou neste conflito mundial e por todo o país mandaram-se construir monumentos em honra dos soldados que nela combateram. Escreve um texto acerca do significado da participação de Portugal na Grande Guerra". Com esta questão procuravam-se avaliar, não só, as competências de comunicação em História (mobilizando conhecimentos específicos e comunicando-os), como indagar as ideias prévias que eles possuíam acerca da temática, a fim de se preparar a intervenção educativa e de trabalho do tema.

2. Num segundo momento, no âmbito da lecionação do Domínio/Tema 9: A Europa e o Mundo no limiar do século XX: Subdomínio/Subtema: Apogeu e declínio da influência europeia: Objetivo 2. *Conhecer e compreender as causas e o desenrolar da 1.ª Grande Guerra* e Indicador: 5. *Descrever a participação de Portugal na 1.ª Grande Guerra*, foi planificada e concretizada uma aula de 90 minutos que constou do seguinte:

— Visualização e breve exploração de imagens (em PowerPoint) de dezoito monumentos de memória à participação de Portugal na Grande Guerra, construídos em território nacional de norte a sul, nas ilhas da Madeira e Açores e mesmo em França (La Couture e Richebourg, em Pas-de-Calais). Com esta sugestão procurou desenvolver-se ainda nos alunos, a capacidade de observação e de questionamento acerca de elementos patrimoniais que a maior parte das vezes lhes passam despercebidos no seu meio envolvente ou nas suas viagens. Durante a visualização destes monumentos, os alunos foram convidados a refletir e a registar o que lhes sugeriam os mesmos.

— Momento de aula oficina, em que os alunos, em trabalho de pares, consultaram e exploraram um conjunto de documentos em suporte digital (ver material histórico), disponibilizados numa pasta na DROPBOX, para responder, com registo no caderno ou num documento elaborado no computador, às seguintes questões de trabalho: *Como se vivia em Portugal no tempo da 1ª Guerra Mundial?; Por que razões/motivos Portugal participou na 1ª Guerra Mundial?; Como foi a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial?; Quais os resultados da participação de Portugal na Guerra?; Que balanço se poderá fazer da participação de Portugal na Grande Guerra?* Estas questões, tinham como propósito, que os alunos construíssem uma imagem abrangente sobre a questão da participação de Portugal na guerra, que passava pelo contexto histórico português, pelos motivos que levaram os portugueses a participar no conflito, a descrição da participação das tropas portuguesas, as consequências dessa participação e por fim, que avaliassem, comparando contexto, motivos, participação e resultados, qual o significado da participação de Portugal no conflito.

— No final da aula foi feita uma breve síntese, com a apresentação oral de algumas respostas às questões trabalhadas, por alguns alunos. Os alunos receberam então instruções para complementar e consolidar esta pesquisa em trabalho extra aula.

3. No terceiro momento, numa aula de 45 minutos, foi proposta aos alunos a elaboração de produções escritas de resposta à seguinte tarefa: "A Partir da análise de vários monumentos de memória da participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial, visualizados na aula e após teres trabalhado e investigado sobre o tema, explica qual o significado da participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial". As respostas a esta tarefa integraram a 1ª Ficha de avaliação formal dos alunos e foram o instrumento principal de recolha de dados deste pequeno trabalho.

MATERIAL HISTÓRICO

O Material que foi utilizado nesta experiência nos três momentos, foi:

— Uma apresentação com fotografias dos vários monumentos alusivos à participação de Portugal na Grande Guerra: Procuraram selecionar-se monumentos com alguma diversidade, em termos de mensagem e de imagem. O seu conteúdo oscilava entre a simples lista de mortos na guerra "Pela pátria", monumentos simples em honra dos mortos daquela localidade, até conjuntos escultóricos complexos, nos quais, cada pormenor simbolizava ideais que procuraram justificar a entrada de Portugal na guerra. Com isto, procurava lançar-se as bases de uma identidade coletiva unificadora, cívica e heroica, levada a cabo pelos governos da 1ª República, Ditadura Militar e continuada durante o Estado Novo.

— Um dossiê digital com alguns documentos selecionados (artigo de 2 páginas da Revista Visão – História de junho 2014; cronologia que incluía alguns acontecimentos relevantes entre 1914 e 1919; apresentação geral acerca do tema – contexto da 1ª República; algumas datas da participação de Portugal na guerra: cenários onde participaram tropas portuguesas; fotografias da participação de Portugal; alguns números de mobilizados; esquema com resultados da guerra; página da *Wikipédia* sobre o tema e um texto de Isabel Pestana Marques "Os Portugueses nas trincheiras", publicado no Diário de Notícias de 19 de janeiro de 1992).

— Páginas do manual adotado.

A ANÁLISE DE DADOS

A análise do conteúdo das respostas dos alunos foi uma análise qualitativa e aplicando os três tipos de codificação sugeridos por Strauss e Corbin (1991).

Nas narrativas dos alunos foram procurados os seguintes elementos: o tipo de explicação apresentada quanto ao modo explicativo; o conteúdo substantivo (contexto, motivos, participação e resultados da participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial) e o significado atribuído aos monumentos, após o estudo do tema.

Quanto ao modo explicativo, as respostas obtidas foram categorizadas em 5 níveis de elaboração, com convergência em vários estudos feitos em educação histórica, nomeadamente, Lee (2000, 2001, 2008), Shemilt (2000), Barca (2000), entre outros e que se descrevem seguidamente:

• **Fragmentos** – Encontrados num pequeno número de respostas constituídas por ideias soltas e sem grande lógica.

• **Explicações alternativas ou de Senso Comum** (10 respostas) – explicações alternativas que apresentam erros históricos que acabam por desviar-se do assunto pedido, mostrando uma compreensão muito limitada do mesmo. As explicações de senso comum apresentam motivos de caráter geral (maioritariamente 1 único motivo), sem precisão histórica. Neste nível, considerado como não válido em níveis científicos, foram categorizadas bastantes respostas. O que será um aspeto a tentar explorar com estes alunos, no sentido de uma maior sofisticação do seu pensamento, pois, apesar de terem passado pelas experiências educativas já descritas, continuaram a apresentar níveis de pensamento muito incipientes em relação ao assunto. Daí a pertinência da diferenciação pedagógica numa mesma turma, pois não basta apresentar as mesmas metas e propor a mesma intervenção educativa, porque os alunos pensam a níveis diferentes, que têm que ser diagnosticados, consciencializados e melhorados de forma diferenciada.

• **Explicações simples** – (10 respostas) que apresentam só um motivo para a participação de Portugal na guerra e depois explicam esse fator único: ou para defender as colónias ou para garantir a defesa das fronteiras em relação à ameaça espanhola ou alemã. Centram-se no apresamento dos navios alemães e na consequente declaração de guerra e depois falam dos resultados negativos relacionados com os monumentos visualizados. Outras respostas, categorizadas neste nível, são meramente descritivas: apresentam todo o contexto português, referem a entrada na guerra, não apresentam motivos, falam apenas dos problemas da participação de Portugal na guerra e do impacto humano da mesma em nome do qual referem os monumentos. As respostas deste nível exigem um trabalho diferente, do que as do nível anterior, que passará pelo estabelecimento de relações de causalidade entre as situações históricas ou então pelo alargamento e complexificação das explicações históricas, desenvolvendo o caráter de multicausalidade que marca a explicação histórica.

• **Explicações contextualizadas restritas** – com um número considerável de respostas (9 respostas em 41), que apresentam uma trama explicativa complexa com uma introdução incluída na guerra na sua generalidade, o contexto que se vivia em Portugal e nele integram 2, 3 ou 4 motivos para a entrada de Portugal na guerra, relacionados entre si. Referem as datas alusivas a esta participação. Quanto ao impacto/balanço da guerra só referem os custos humanos, relacionando com este sacrifício, os monumentos que foram mandados construir em homenagem aos soldados participantes.

• **Explicações contextualizadas alargadas**– Com apenas 3 respostas, estas são produções com uma trama explicativa complexa, onde integram contexto português, motivos, participação, impacto em Portugal e balanço relacionado com os monu-

mentos. Fazem referência breve aos problemas enfrentados pelas tropas portuguesas na guerra, ao impacto da guerra em Portugal com referências a várias consequências. Terminam com o balanço da guerra relacionado com os monumentos apresentados, ponderando os aspetos negativos e os aspetos positivos.

Quanto ao conteúdo substantivo, os motivos/razões para a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial referidos pelos alunos, foram: a defesa das colónias em África; a defesa de um eventual ataque espanhol na fronteira e dos submarinos alemães no Atlântico; a afirmação interna e externa da 1ª República; a afirmação perante a Grã-Bretanha; a aliança com a Inglaterra; o desejo de alcançar prestígio internacional; a afirmação da independência e a defesa da pátria.

Relativamente à participação de Portugal no conflito, estes alunos destacaram situações como o envio de tropas para as colónias africanas em 1914; o apresamento dos navios e a declaração de guerra da Alemanha a Portugal em março de 1916; a mobilização de tropas de todo o país (referências à falta de preparação e à sua fraqueza); a ação de algumas figuras, nomeadamente, de Carvalho Araújo; a partida do CEP para a Flandres; o abandono dos soldados na Flandres e a batalha de La Lys, sem data, mas como a mais importante, associada ao seu resultado desastroso.

Quanto aos resultados/impacto, estes alunos destacam as consequências negativas como o grande número de soldados mortos, feridos, inválidos, prisioneiros e desaparecidos; o agravamento da situação interna do país, com a grande instabilidade política, agitação e oposição à guerra, problemas de falta de alimentos, inflação, distúrbios sociais, descrédito nos governos republicanos, atentados; agravamento do custo de vida; o aumento das despesas e do endividamento do Estado republicano; o surgimento da República Nova de Sidónio Pais e a Ditadura Militar que pôs fim à 1ª República. Mas, apontam também algumas consequências positivas, como: a participação de portugueses na cerimónia da vitória e nos tratados de paz ao lado dos vencedores; o facto de Portugal ter garantido a posse das colónias e a afirmação da mulher.

Quanto ao significado atribuído aos monumentos, para estes alunos, eles foram construídos para "dar alguma fama e honra a esses milhares de militares que sofreram com a guerra em nome da pátria portuguesa"; para "dar conforto às famílias que os perderam"; para "homenagear os combatentes ou os milhares de mortos na 1ª Guerra Mundial"; para "homenagear a participação da mulher" (interpretação simplista devido à presença de figuras femininas); "estão relacionados com o culto dos mortos pela pátria"; "representam o sofrimento pela honra e pela pátria"; "são para memorizar a participação na guerra e em honra dos Portugueses que morreram por nós"; "representam a coragem, a força e a lealdade dos Portugueses"; "são marcas da nossa participação na guerra"; "representam os soldados portugueses na grande guerra: as suas vestes, as suas armas e alguns nomes importantes" e também para "relembrar os grandes militares".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este pequeno trabalho demonstra que os alunos pensam sobre a História em níveis historicamente válidos, mas de diferente sofisticação de pensamento, desde que sejam orientados por questionamentos significativos e recorrendo a metodologias que coloquem o centro no trabalho de construção de conhecimento por parte dos alunos.

Aos alunos, deverá ser proposta a construção das suas próprias explicações/narrativas do passado, para além da mera reprodução nas fichas de avaliação do que ouviu do professor ou do que memorizou da explicação do manual adotado. Esta construção deverá ser sustentada na análise e cruzamento de fontes de informação diversificadas, através de questionamentos claros e adequados ao nível etário dos alunos.

Ao professor, cabe um papel fundamental de investigador e orientador constante nessa complexificação do pensamento histórico de cada aluno e não de mero narrador e controlador de resultados.

A proximidade do elemento histórico e a sua utilização nas aulas de História é uma motivação extra que pode condicionar grandemente o grau de sentido/sentidos que os jovens atribuem ao passado. Por isso, sempre que haja elementos patrimoniais disponíveis, eles deverão ser incluídos e considerados na sala de aula, questionados e enquadrados no pensamento histórico dos jovens. Pois, há situações históricas que pela sua distância em relação aos alunos, acabam por não ter grande significado para eles, se não houver um esforço de aproximação por parte do professor.

Os alunos parecem distinguir os elementos históricos dos elementos simbólicos de memória. Em bom número de casos, conseguem identificar os pressupostos que estiveram por detrás dessa perpetuação da memória e até contextualiza-los.

Urge investigar e diversidade de tarefas que pode ser mais eficaz no desenvolvimento da capacidade de mobilizar a compreensão do passado para a orientação temporal presente e futura, tão essencial a cada ser humano. De como tornar a História, efetivamente, um elemento estruturante da orientação de vida de cada Ser Humano.

ALGUMAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. (2000) – *O pensamento Histórico dos Jovens.* Braga: CEEP – Universidade do Minho.

BARCA, I. (2003) – *Museus e identidades.* In BARCA, Isabel, *org. – Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 97-104

BARCA, I. (2004) – *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Aula Oficina: Do projeto à Avaliação.* In BARCA, Isabel, *org. – Actas das IV Jornadas de Educação Histórica.* Braga: CIED-UM, pp. 131-144.

DIAS, P. (2005) – *As explicações dos alunos sobre uma situação histórica: um estudo com alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Supervisão Pedagógica do Ensino da História. Braga: UM: IEP.

DICKINSON, A. & Lee, P. (1984) –*Making sense of History.* In A. Dickinson; P. Lee & P. Rogers, *eds. – Learning History.* London: Heinemann, pp. 117-153.

FOSNOT, T.C. (1999) – *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e prática.* Lisboa: Instituto Piaget.

LEE, P. (1994) – *Progression in children's history.* "Tsing Hua Newsletter for teaching history", 3, pp. 5-13.

LEE, P. (2001) – *Progression in Students' understanding of the discipline of History.* In *Perspectivas em educação histórica.* In BARCA, Isabel, *org. – Actas das I Jornadas internacionais de Educação Histórica.* Braga: CEEP – Universidade do Minho, pp. 13-28.

LEE, P. (2008) – *Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica.* In BARCA, Isabel, *org. – Actas das VII Jornadas de Educação Histórica: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África.* Braga: CIED-UM, pp. 11-32.

NORA, Pierre (1993) – *Entre história e memória: a problemática dos lugares.* "Revista Projeto História". São Paulo, v. 10, pp. 7-28.

RÜSEN, J. (2001) – *Razão Histórica.* Brasília: Universidade de Brasília.

RÜSEN, J. (2010a) – *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão.* In SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. & MARTINS, E. R., *org. - Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba--Paraná: Editora UFPR, pp. 23-40.

RÜSEN, J. (2010b) – *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.* In SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. & MARTINS, E.R., *org. - Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba-Paraná: Editora UFPR, pp. 51-77.

SCHMIDT, M.A; BARCA, I; MARTINS, E., *org.* (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino de História.* Curitiva: Editora UFPR.

STRAUSS & CORBIN, A. S. (1991) – *Basic of qualitative research. Grounded Theory, procedures and techniques.* Newbury Park: Sage.

WEBGRAFIA

Monumentos aos Combatentes da Grande Guerra.

[Disponível online em: www.momentosdehistoria.com]

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO POR ALUNOS DO 11º ANO EM CONTEXTO ANGOLANO

ANGELINA AGUIARES[14]
ISABEL BARCA[15]

RESUMO

Em Angola, e à semelhança das sociedades suas contemporâneas, a Educação constitui uma preocupação predominante. A intenção da aplicabilidade do paradigma construtivista nesse contexto, tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, marca os seus primeiros passos.

Neste diapasão, para aplicação dos princípios da investigação da Educação Histórica desenvolveu-se um estudo em contexto de sala de aula, tendo em atenção a construção do pensamento histórico pelos alunos. Para tal, implementou-se uma experiência de "aula oficina" sob o tema "A Partilha da África", como ambiente para a recolha de dados, e que envolveu várias etapas com o objetivo de refinar instrumentos e procedimentos para a concretização do estudo principal, a fim de compreender a construção do pensamento histórico de jovens angolanos. A experiência de aula que aqui se reporta teve como grupo alvo 15 alunos do 2º ano do II ciclo da área de Ciências Económicas e Jurídicas de uma escola secundária e dois professores estagiários do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Bwila, em Benguela, Angola. Como técnicas, selecionou-se o inquérito por questionário aos alunos e entrevistas aos professores estagiários. Dentro do método qualitativo, foi feita uma análise indutiva às produções dos alunos e aos dados das entrevistas aos estagiários. Com os dados obtidos, criaram-se categorias de ideias substantivas e de "segunda ordem" em História, tendo em conta a qualidade do pensamento dos alunos e estagiários à luz da epistemologia da História (LEE, 2001) e do paradigma construtivista.

Palavras-chave: *Pensamento Histórico dos alunos; Mudança Conceptual dos Alunos, Aula Construtivista.*

14 Doutoranda da Universidade do Minho, Portugal, e Docente da Universidade Katyavala Bwila, Angola. aguiaresa@gmail.com.
15 CIED/U Minho.

INTRODUÇÃO

No quotidiano angolano constatam-se mudanças na maior parte dos setores sociais, com particular realce no seu Sistema Educativo. Os professores são convocados a atribuir um novo enfoque ao processo de ensino e aprendizagem. Os novos desafios impostos pela demanda social exigem do professor esforços no aperfeiçoamento das suas práticas letivas e, concomitantemente, respostas com competência às tarefas que lhes são requeridas.

Tal exigência está refletida na Lei de Bases do Sistema de Educação (2001), de Angola, que no seu artigo 1º defende o desenvolvimento como uma construção evolutiva, social e culturalmente mediada, realizada segundo aprendizagens progressivas. É uma conceção baseada no construtivismo, paradigma consensualmente utilizado nas decisões quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem, incluindo na enunciação dos seus postulados.

Verifica-se igualmente a vontade política e a necessidade de se efetuar mudanças ao nível concreto do ensino e, consequentemente, de se procurar uma abordagem diferente do ato educativo, num contexto de práticas em que as conceções de lecionação são realizadas na base do professor como transmissor de conhecimentos, e em que ainda não se coloca a necessidade de encarar e estudar o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem. Para a mudança, são chamados todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, visto que a educação é um plano coletivo de formação intelectual, cultural e humana, que encontra na escola o espaço ideal em que a intenção de dar resposta à demanda social se faz evidente (GARCIA, 1999; MACHADO, ALVES & GONÇALVES, 2011). A sociedade perspectiva constantemente aspetos de natureza curricular, ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de homem deseja formar, ao revelar o conjunto de saberes e de valores em que pretende formar as novas gerações. Por conseguinte, a opção pelo paradigma construtivista constitui um passo significativo nas abordagens educativas na realidade angolana. É desafiador, pois pressupõe um árduo trabalho a diferentes níveis não só ao nível do paradigma de ensino mas também, especificamente, ao nível da epistemologia e cognição.

Neste quadro, a "aula oficina" (BARCA, 2004) pode responder a esta intenção, ao propor uma aprendizagem sistemática sem comprometer a apropriação dos conhecimentos fundamentais sobre os temas a serem abordados. Sendo uma visão cognitiva, preocupada com as experiências educativas em contexto, assenta nos seguintes pressupostos: é necessário dar-se voz aos sujeitos e entender os seus pontos de vista, já que a aprendizagem é feita pelos alunos; promove-se a aprendizagem quando as situações-objeto de conhecimento são significativas para o sujeito; sendo o meio social uma fonte de aprendizagem, é necessário considerar as ideias prévias que os sujeitos trazem para a escola. O contexto, a escola, os professores e os pares cooperam na aprendizagem do aluno, pelo que a interação social influencia necessariamente cada sujeito. Portanto,

a aprendizagem é situada e contextualizada por suceder em situações específicas, resultante das variadas influências do contexto combinadas com as características pessoais do sujeito.

Neste sentido, na experiência que aqui se reporta analisam-se conceptualizações individuais dos alunos em torno de "conceitos substantivos", e que de forma implícita trazem também à luz níveis diferenciados de pensamento histórico ou "conceitos de segunda ordem" (LEE, 2001: 20). São conceitos mais profundos e tácitos do que os conhecimentos substantivos, que podem proporcionar aos formadores pistas para uma mudança conceptual progressiva. Dever-se-á ter sempre em consideração o conhecimento de que a progressão conceptual é ou não gradual em cada aluno, e que a mudança de pensamento pode ocorrer durante a sua formação sem obedecer necessariamente ao grau de escolaridade ou à faixa etária. Note-se que a qualidade da ocorrência da aprendizagem em contexto pode contribuir em muito para o grau de consistência e de elaboração das ideias históricas dos aprendentes.

MÉTODO

No processo de elaboração de uma tese de doutoramento, após a terceira etapa do estudo piloto já implementada espera-se retomar alguns aspetos pertinentes e experimentar novas pistas e sugestões para realizar o estudo final. Nesta terceira etapa piloto do estudo em questão, foram definidos os seguintes objetivos:

a) analisar a consistência dos resultados obtidos face às questões de investigação;

b) refinar o método de recolha de dados e a categorização de ideias dos alunos e professores, com vista à implementação do estudo final.

Caraterização da amostra

Nesta etapa do estudo, manteve-se como principal população alvo os alunos a frequentar a Escola Secundária d o II ciclo de Formação Geral em diferentes especialidades. Dentro desta população escolar, a seleção da amostra participante focou-se na única turma de história do 11º ano, constituída por 41 alunos que participaram numa aula oficina e responderam a um questionário. Desta amostra, foram selecionados aleatoriamente 15 questionários para análise, isto é, embora os 41 alunos tenham participado nas tarefas, considerou-se para a presente análise apenas os dados dos quinze primeiros questionários entre os que foram recolhidos. Adicionalmente, foram entrevistados os dois professores estagiários que participaram na realização da aula oficina. De realçar que, apesar de cuidados na amostragem, não se considerou a possibilidade de generalização de resultados até porque um estudo qualitativo não tem tal objetivo.

Técnicas de recolha de dados

À semelhança da segunda etapa do estudo piloto, o itinerário manteve como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário aos alunos e por entrevista aos professores estagiários, bem como a observação direta da experiência de aprendizagem, por parte da investigadora.

Instrumentos

A recolha de dados desenvolveu-se no âmbito duma experiência de "aula oficina". Para a exequibilidade desta experiência, além dos instrumentos para recolha de dados de investigação, a investigadora conjuntamente com os professores estagiários elaboraram os materiais de planificação do processo de ensino e aprendizagem.

Para recolher dados para análise, as respostas à questão inicial colocada aos alunos na aula funcionaram como base de investigação. Esta questão tinha por base a interpretação de distintas fontes no seu formato e estatuto, designadamente dois mapas, duas pinturas que retratam situações de exploração colonial e uma caricatura sobre a colonização da África (ver anexos). Estas fontes são diversificadas quanto a formato (mapas, 'pinturas-retrato', caricaturas) e relativamente aos conteúdos abordados, no sentido de estimular o processo de interpretação de fontes pelos alunos. No entanto, representam apenas pontos de vista europeus, ora eventualmente numa perspetiva descritiva, neutral, ora de crítica do colonialismo.

O Guião de entrevista aos professores estagiários indagava, em linhas gerais, sobre as impressões dos mesmos quanto à aula lecionada, no que diz respeito à metodologia específica e seus resultados concretos para a aprendizagem dos alunos.

Procedimentos de implementação da aula oficina

A aula oficina decorreu com a colaboração de dois professores estagiários, que orientaram os trabalhos numa sequência de dois turnos. A professora investigadora foi anotando os aspetos pertinentes à investigação durante o percurso da aula.

No momento inicial, apresentou-se a professora estagiária que fez esclarecimentos em torno das etapas da metodologia da aula e da dinâmica de atividades a utilizar. A professora informou os alunos de que as aulas seriam gravadas e fotografadas, para evitar a surpresa e a distração durante a experiência[16].

Na sequência da introdução à aula, foi colocada no quadro a questão orientadora com a intenção de recolher as ideias prévias dos alunos. Essa questão orientadora que norteou a aula foi a seguinte: *Que razões motivaram a invasão e partilha da África?*

16 Este procedimento foi devidamente autorizado pelo Diretor da escola em foco.

A questão foi projetada na tela através do *data show*; seguidamente, a professora estagiária fez uma breve introdução ao conteúdo histórico anunciado e esclareceu os alunos que as atividades seriam realizadas individualmente ou em grupo, em função das orientações que fossem dadas por ela.

Assim, a professora distribuiu pelos alunos folhas de papel devidamente estruturadas e numeradas, para nelas serem registadas as respostas à questão de forma individualizada. Esta atividade dos alunos durou cerca de 10 minutos.

No 2º momento da aula, estabeleceu-se um clima de debate entre os alunos e com a professora estagiária com o objetivo de, posteriormente, se tentar perceber e explorar até que ponto as ideias expressas em debate correspondiam ao que tinham anteriormente escrito.

No 3º momento, foram apresentadas múltiplas fontes sobre "A Redescoberta", (projetadas por *data show*): fonte 1– Mapa Político de África; fonte 2– Mapa da partilha da África; fonte 3– A Europa demarcando fronteiras em África - 1913 (ver anexo).

Desenvolveu-se um debate em grande grupo-turma, em que os alunos procuraram, pelo cruzamento das três fontes, fundamentar oralmente as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista.

A seguir, a professora estagiária teceu alguns esclarecimentos sobre os conceitos em debate, reforçou as ideias válidas e estimulou os alunos a reformularem as ideias menos válidas.

No 4º momento, a professora estagiária solicitou aos alunos que anotassem no papel, individualmente, que mensagens transmitiam as fontes interpretadas, durante 20 minutos. Para situar os alunos neste contexto, foram novamente projetadas as três fontes no quadro.

No final da aula, isto é, no 5º momento, a professora estagiária apresentou a conclusão da aula e terminou assim a primeira secção da aula.

Após um breve intervalo de 5 minutos, um professor estagiário retomou a sequência. O professor estagiário relembrou aos estudantes que a modalidade seria a mesma que tinha sido utilizada no primeiro tempo pela professora que o antecedeu.

O professor anotou o assunto no quadro e retomou a exploração do mesmo; neste momento, propôs aos alunos a leitura individual dos textos apresentados anteriormente, incitando-os para o debate entre eles, ao longo de 15 minutos.

No 6º momento, o professor indicou aos alunos que se sentassem em grupos de quatro a cinco para realização de análise de fontes projetadas por *data show* (ver anexo); neste momento, o professor projetou a fonte 4, que retrata o escravo como a base da mão-de-obra nas colónias[17] num período anterior à Partilha de África, em conjunto com a fonte 5, uma crítica à ocupação efetiva da África (ver anexo), e incitou os alunos a interpretarem as fontes e a relacioná-las entre si, através de um debate em grupo e com o professor, durante 15 minutos. Após a discussão, anotaram no papel, de modo individual, as respostas referentes às fontes observadas.

17 Consultado em http://passadosetempos.blogspot.com/2012/02/seculo-xix-nacionalismo-e-imperialismo.html, aos 10/09/2014.

Em seguida, o professor estagiário convidou os alunos a redigirem algumas conclusões sobre a questão da partilha da África (como um momento de meta-cognição), durante 25 minutos.

De notar que, com bastante cautela durante toda a aula os professores estagiários evitaram antecipar respostas ou conclusões para que fossem os alunos, mediante as reflexões e discussões realizadas, a mobilizarem competências e registarem as conclusões que obtiveram acerca das questões e fontes trabalhadas em torno do processo de invasão e partilha da África.

A encerrar a aula, o professor estagiário fez alguns comentários finais sobre os resultados das tarefas e apresentou algumas conclusões pertinentes sobre o conteúdo histórico explorado em conjunto.

Análise de dados

Após aplicação da aula oficina em cujo contexto se recolheram elementos essenciais para procurar respostas às questões de investigação, procedeu-se à análise de dados recolhidos. A análise das ideias dos alunos fez-se através da análise indutiva, tendo em conta a qualidade do pensamento dos alunos à luz da epistemologia da História (LEE, 2001). A técnica da análise indutiva dos dados foi também inspirada, por tentativa, na abordagem da *Grounded Theory*.

Neste texto, apresenta-se a análise dos dados referentes a uma questão colocada aos alunos na fase final da aula como exercício de metacognição, sobre a questão da Invasão e Partilha da África. Face à questão colocada, das respostas dos alunos emergiram as seguintes categorias de conceitos substantivos:

1. **Definição do conceito "Partilha de África":** respostas que se limitam a descrever o significado de partilha de territórios africanos entre países (europeus).

2. **De escravos a contratados:** respostas que incidiram na situação dos africanos que, após uma fase de escravatura em que não tinham quaisquer direitos, à data do Congresso de Berlim já tinham direito a contrato de trabalho. O conceito de "partilha" tende a apresentar-se alternativo ao conceito histórico de "Partilha de África".

3. **Ocupação, partilha de territórios e trabalho forçado:** respostas que salientaram a repartição e ocupação dos territórios africanos por países invasores, associadas à manutenção de trabalhos forçados por parte dos africanos.

4. **Razões e situações resultantes da Partilha de África:** respostas que realçam relações causais quanto à Partilha e descrição de situações de exploração dos territórios no terreno.

O quadro 1 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

CATEGORIAS	EXEMPLOS
1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO "PARTILHA DE ÁFRICA"	**A** "Entendo por partilha o ato de dividir em partes ou porções. O seu sinónimo é dividir e repartir. É desta forma que vários países dividiram África."
2. OCUPAÇÃO, PARTILHA DE TERRITÓRIOS E TRABALHO FORÇADO	**B** "Conclui-se que a invasão e a partilha da África baseou-se na exploração do trabalho forçado, como mão-de-obra na área do cultivo da cana-de-açúcar e criação de gado. Também [no congresso de berlim] foram responsáveis na divisão e ocupação de territórios entre países na qual esta exploração servia de partilha de bens e território para cada país."
3. DE ESCRAVOS A CONTRATADOS	**C** "A fonte 4 mostra que os homens já não eram escravos, mas sim contratados que trabalhavam por contrato num período de tempo e tinham recompensas e estes por sua vez trabalhavam na colheita de cana-de-açúcar. Na fonte 5 pude interpretar que a Inglaterra era o centro de todos os países, ou seja todos países giravam em torno da Inglaterra." **D** "Os escravos quando eram explorados obrigavam-nos a ter um trabalho forçado, neste instante já eram contratados, eles não tinham os direitos válidos, mais tarde os portugueses decidiram partilhar dos seus bens com os escravos, só assim eles podiam ter direitos válidos, e além disso Portugal teve um acordo com a Inglaterra acerca dos produtos comercializados, houve partilha entre esses dois países."
4. RAZÕES E SITUAÇÕES RESULTANTES DA PARTILHA DE ÁFRICA	**E** "Conclui-se que a invasão e a partilha da África é a entrada ou a ocupação de território sem autorização e dividi-la. Vimos que uma das razões da invasão e partilha da África foi a dinâmica socioeconómica da África. O mapa da África mostrou os países africanos como eram divididos e seus limites. Vimos também duas imagens onde a primeira mostra dois negros no meio de alguns estrangeiros exploradores próximo de um rio e rodeado de árvores. A segunda imagem mostra o tipo de trabalho que os negros africanos faziam para os exploradores."

QUADRO 1. EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS SEGUNDO CATEGORIAS DE CONCEITOS SUBSTANTIVOS

Em todas categorias observa-se conhecimentos sobre o processo de Partilha da África, nalguns casos incipientes ou confusos (veja-se, por exemplo, as respostas B e D sobre o conceito de partilha), o que nos permite vislumbrar um quadro da construção de ideias substantivas dos alunos respeitante ao processo em foco.

A questão foi explorada pelos alunos à luz das suas ideias prévias e em consonância com as mensagens das fontes, que interpretaram por vezes de forma inadequada. Os alunos que selecionaram algumas ou todas as fontes que foram trabalhadas em conjunto durante as aulas, porém vincaram a sua perspetiva (africana). Embora procurassem

responder ao que de facto solicitava a questão, os argumentos dos alunos tenderam para a visão de que (quase) só as potências coloniais beneficiaram com o processo de exploração dos territórios africanos. As respostas e visões subjacentes permitem-nos inferir também algo sobre o processo de construção da evidência histórica por estes alunos: tendem a selecionar apenas algumas fontes para argumentar sobre a partilha da África entre países europeus e as condições de trabalho dos africanos. Além disso, nalguns casos ocorre um cruzamento de algumas fontes e enunciam-se até explicações sobre a situação; noutros casos (que podem coexistir com os primeiros) descrevem-se situações do passado em África, uma a uma de acordo com a sequência das fontes (última parte do exemplo E).

Na análise às respostas dos dois professores estagiários durante a entrevista aplicada após a realização das aulas, emergiram os seguintes constructos: construção de ideias, interpretação de fontes, interação de ideias e metodologia, baseadas na perceção das condições de realização das atividades.

1. Construção de ideias:
Este conceito emerge nas respostas dos professores estagiários como características que apresenta a aula oficina e que é diferente das aulas lecionadas habitualmente.

2. Interpretação de fontes:
Conceito através do qual os professores estagiários expressam que o processo de interpretação de fontes permite o aluno fazer inferências sobre os conteúdos em estudo e construir a sua própria aprendizagem sem que o professor exponha os conteúdos.

3. Interação de ideias:
Conceito a que os professores estagiários se referem quando exprimem que a aula oficina desencadeia uma ação que leva os alunos a estimularem-se uns aos outros durante a experiência em contexto real de aula interativa.

4. Metodologia:
Relação que os professores estagiários estabelecem entre um novo método de ensino e o processo de interpretação de fontes pelos alunos, percebido como novo no contexto de ensino em que se realizou a experiência.

O quadro 2 apresenta exemplos das respostas correspondentes às várias categorias.

QUADRO 2 | EXEMPLOS DAS RESPOSTAS POR CATEGORIAS, QUE EMERGIRAM NA ENTREVISTA AOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
1. CONSTRUÇÃO DE IDEIAS	"Sobre a aula que acabei de lecionar, é realmente uma aula oficina (construtivista) pois permite a formulação de pensamento e analisar as ideias que se emitem sobre o assunto".
2. INTERPRETAÇÃO DE FONTES	"Agradou-me o material ilustrado ou seja, as fontes, os alunos criam ideias, formulam questões e inquietam-se, e o professor atinge o seu objetivo porque esta aula baseia-se na análise e reflexão".
3. INTERAÇÃO DE IDEIAS	"Nas aulas habituais o professor dita e escreve o conteúdo no quadro e é muito difícil perceber a capacidade de cada um exprimir o que entende na aula. Já a aula oficina é uma aula objetiva, em que o aluno mostra e desenvolve a sua capacidade e empenha-se mais, por ser uma aula que desperta o aluno; ao observarem as fontes, analisam e estruturam bem as suas ideias."|"Na aula oficina, a aula é ativa, há muita interação de ideias".
4. METODOLOGIA	"Escolheria a aula construtivista com certeza, por ser muito objetiva, sensacional, leva o aluno a exercitar a mente, ao diferenciar uma fonte com a outra e analisar o material e os detalhes que nela há".

Os quatro núcleos de constructos, inferidos por análise indutiva, sugerem que os professores participantes atribuíram sentidos variados à experiência em que colaboraram, e que se revelam adequados aos princípios da educação histórica. Da comparação dos constructos gerados nesta etapa e na etapa anterior (2ª fase do estudo piloto), constatou-se que houve convergências mas, também, uma apropriação mais elaborada nesta 3ª etapa. O Quadro 2 compara as categorias geradas com os dados fornecidos pelos professores nas duas etapas (2ª e 3ª) do estudo piloto.

QUADRO 2. CATEGORIAS DE IDEIAS DOS PROFESSORES NA 2ª E 3ª ETAPA DO ESTUDO PILOTO

CONSTRUCTOS GERADOS NA 2ª ETAPA DO ESTUDO PILOTO	CONSTRUCTOS GERADOS NA 3ª ETAPA DO ESTUDO PILOTO
	CONSTRUÇÃO DE IDEIAS
INTERPRETAÇÃO DE FONTES	INTERPRETAÇÃO DE FONTES
INTERAÇÃO DE IDEIAS	INTERAÇÃO DE IDEIAS
METODOLOGIA	METODOLOGIA

À semelhança da etapa anterior, os professores estagiários conceberam a aula oficina como um modo de provocar mudanças nas práticas letivas, com ênfase nos métodos de interação como condições da aprendizagem autónoma dos alunos, sobretudo direcionada para a interpretação de fontes. Na última etapa, os professores realçam também o princípio da "Construção de ideias", que é fulcral para a cognição histórica.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O estudo ora apresentado remete-nos para uma reflexão em torno das propostas curriculares e metodologias de ensino da História, quanto à necessidade de estabelecer coerência entre princípios enunciados e práticas implementadas.

No processo de análise de respostas dos alunos (fornecidas na fase final da aula) emergiram ideias mais ou menos aproximadas quanto a conceitos substantivos de História sobre a Partilha de África. Os alunos dão sentido ao passado numa perspetiva relacionada com o seu quotidiano, a sua própria história de vida, o que se tem observado também entre crianças e jovens africanos (SANCHES, 2008; KOK, 2012; BARCA, 2015). Mas por vezes esses sentidos encontram-se muito distantes do saber histórico. Neste como noutros estudos, quando fazem um breve 'retorno ao passado' alguns jovens deixam transparecer um panorama de miséria, de falta de liberdade e do trabalho na agricultura (sobretudo ligado à cana de açúcar). Ao mesclar as suas ideias prévias com as mensagens das fontes ora apresentam um quadro desprovido de noção de temporalidade (persistência da escravatura até finais do séc. XIX), ora revelam algum sentido de mudança nesse campo. A noção de ocupação e exploração da África por parte de europeus está bem vincada, embora expressões ligadas a conceitos mais restritos como de "partilha da África" sejam frequentemente mal interpretados (mesmo após a sua participação na aula oficina). E, numa perspetiva 'africanizada' – talvez acentuada pelo conjunto de fontes apresentado que, - tendem a atribuir ao período de colonização e à escravatura a raiz de toda a desgraça em que a África se encontra mergulhada. As ideias prévias convocaram apenas esses valores no processo de interpretação das fontes. Por isso, como 'lição' para o futuro desta investigação específica, entendeu-se ser necessário reorganizar o conjunto de fontes a apresentar aos alunos de molde a considerar também os argumentos do colonizador. Assim, será possível considerar a um nível mais histórico a questão da Partilha de África. Não está em causa a mudança de valores dos jovens; interessa, sim, contribuir para uma fundamentação mais objetiva da sua construção.

Os dados também revelaram, implicitamente, ideias ligadas à construção da evidência. Em relação a este conceito de segunda ordem, notou-se um esforço por parte dos alunos em criar as suas inferências a partir das fontes, tal como foi sugerido pelos professores na aula; contudo, só em alguns casos se observou o recurso às várias fontes disponíveis e, quando foi tentada uma narrativa com base em todas elas, a mesma apareceu algo desconexa. Por exemplo, na resposta E (ver quadro 1), algumas das fontes foram referidas sem uma integração coerente no argumento de síntese. Conclui-se que a interpretação de fontes na aula de História tem de ser reforçada pois só na medida em "os estudantes vão desenvolvendo ideias mais sofisticadas acerca da História como disciplina" poderão "pensar mais eficientemente acerca do conteúdo substantivo" e adquirir "ferramentas intelectuais de que precisam para lidar com a multiplicidade de narrativas históricas

que irão encontrar fora da escola" (LEE, 2008: 20). É claro que a necessidade de reforçar a compreensão histórica dos jovens é vista não só numa perspetiva de formação pessoal como também de desenvolvimento social, seja no plano local e nacional seja à escala humanista e global (BARTON, 2004; LEE, 2004; RÜSEN, 2001; 2007).

Em relação às respostas dadas pelos dois professores estagiários conclui-se que, perante a experiência de aula oficina em que participaram como docentes, concebem esse tipo de aula como uma metodologia que pode induzir algumas mudanças nas práticas letivas, no sentido de criar condições de aprendizagem dos alunos com vista a uma construção pessoal e partilhada de ideias históricas. Os professores aperceberam-se de que assim o aluno é levado a aproximar-se do papel de investigador - no caso concreto, foi instigado a interpretar as fontes, a cruzar informações e a construir as suas próprias narrativas de síntese.

Urge estimular o professor na sua prática docente a envolver os alunos na realização de inferências históricas e na comunicação das suas sínteses através de tarefas concretas, visando a formação de um pensamento histórico mais avançado. Será de realçar que a diversidade de fontes não deve cingir-se ao seu formato enquanto recurso (escrito, visual, musical, audiovisual, de património construído...) e quanto ao seu estatuto (documentos legais, intimistas, historiográficos...) com a simples finalidade de adicionar mais informação. Como refere Lee (2008: 19), para equipar os alunos com ideias que lhes permitam compreender "como nós podemos conhecer o passado e por que é que as narrativas históricas dos historiadores diferem", o teor das mensagens das fontes deve, sempre que possível e oportuno, acolher também pontos de vista divergentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. (2004) – *Aula oficina: Do Projeto à Avaliação.* In BARCA, I., *org. - Para uma educação histórica de qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 131-144.

BARCA, I. (2015) – *History and temporal orientation: The views of Portuguese-speaking students.* In CHAPMAN, A. & Wilschut, A., *eds. - Joined-up history: New Directions in History Education Research.* Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 13-35.

BARTON, K. (2004) – *Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania.* In BARCA, I., *org. - Para uma Educação Histórica de qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 11-28.

GARCIA, C. (1999) – *Formação de professores. Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.

KOK, M. (2012) – *Os objectos museológicos e a construção da memória local : um estudo com alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula, Moçambique.* Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão na Educação em História e Ciências Sociais, Universidade do Minho.

LEE, P. (2001) – *Progressão da compreensão dos alunos em História.* In BARCA, I., *org. - Perspetivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CEEP, Universidade do Minho, pp. 13-27.

LEE, P. (2003) – *"Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé". Compreensão da vida no passado*. In BARCA, I., *org. – Educação histórica e museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp.19-36.

LEE, P. (2008) – *Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica.* In BARCA, I., *org. – Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 11-32.

Lei Nº 13/01, de 31 de Dezembro – publicado no Diário da República. I série – nº65 – *Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola.* Luanda: Imprensa Nacional.

MACHADO, A.; ALVES, M. & GONÇALVES, R. (2011) – *Observar e avaliar as práticas docentes.* Santo Tirso: De Facto.

RÜSEN, J. (2001) – *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Brasília: UniB.

RÜSEN, J. (2007) – *História Viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.* Brasília: UniB.

SANCHES (2008) – *Ideias dos alunos acerca da significância da História Contemporânea: um estudo com alunos do ensino secundário em Cabo Verde.* Dissertação de mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

ANEXOS

DA ESQ. PARA A DIREITA | FONTE 1: MAPA POLÍTICO DA ÁFRICA | FONTE 2: MAPA DA PARTILHA DA ÁFRICA

DA ESQ. PARA A DIREITA | FONTE 3: EUROPA DEMARCANDO FRONTEIRAS EM ÁFRICA — 1913 | FONTE 4: TRABALHO ESCRAVO NAS COLÓNIAS | FONTE 5: A OCUPAÇÃO EFETIVA DA ÁFRICA

II.
USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ENSINAR COM A SÉTIMA ARTE – O ESPAÇO DO CINEMA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

TIAGO DOS SANTOS REIGADA[18]

RESUMO

A apresentação desenvolverá a temática do cinema sob o ponto de vista da sua relação com a História e com o Ensino da História. Através de um olhar retrospetivo, pretendemos perceber qual a relação estabelecida entre cinema e História, e vice-versa, com o objetivo de encontrar pontos de ancoragem que nos permitam enquadrá-la no âmbito da didática, fazendo do filme o ponto de partida para aprendizagens significativas em História.

Com este propósito em mente, faremos uma breve contextualização teórica que incorpora os vetores cinema, História e Didática, que nos permitirá depois traçar o perfil de utilização do filme na sala de aula de História, analisar as suas potencialidades teóricas, avançar com recomendações sobre o que devemos ter em conta ao integrar este recurso em contexto didático para poder rentabilizá-lo de forma produtiva.

Identificaremos brevemente alguns dos documentos normativos que regulam o Ensino de História (Programa, Currículo e Manuais Escolares de História) verificando quais as sugestões/recomendações apresentadas para a utilização do filme em sala de aula para, a partir daí, analisarmos a sua aplicabilidade prática – juntamente com as recomendações teóricas já apresentadas – no instrumento didático de utilização preferencial, o manual escolar. Exemplificaremos com uma base de dados com todas as propostas cinematográficas sugeridas pelos manuais escolares e o tratamento quantitativo e qualitativo da informação recolhida, com o intuito de aferir a forma como o filme é entendido e utilizado em contexto didático.

Apresentaremos a aplicabilidade das formulações teóricas prévias e através de um estudo de caso onde se confrontam duas metodologias de aula, com e sem cinema, pretendemos observar os comportamentos das turmas envolvidas, comparar estratégias de aprendizagem, avaliar conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas.

18 CITCEM/FLUP. tsreigada@gmail.com.

Os resultados presentes neste estudo são o ponto de partida para uma aplicação mais consequente, incisiva e problematizadora do cinema enquanto recurso didático e orientam o caminho a trilhar para uma produtiva utilização do filme na aula de História, que consiga conciliar, em simultâneo, o valor artístico e científico da obra cinematográfica. É este o nosso convencimento e a nossa perceção.

Palavras-chave: *Cinema, História, Educação Histórica, Didática da História.*

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A arte cinematográfica abre uma extensa panóplia de oportunidades de rentabilização e trabalho transversal que não se esgota na análise do filme propriamente dito. O cinema, pela sua versatilidade e abrangência, abre espaço ao domínio pedagógico, mostra-se à didática com amplas possibilidades de utilização, trilha o seu caminho enquanto fonte e recurso de aprendizagem na sala de aula.

Se do ponto de vista teórico a relação existente entre cinema e História era percetível, fruto sobretudo do aparecimento do filme histórico enquanto género cinematográfico, não era tão clara a associação do cinema à Didática da História. Com efeito, a sua fiabilidade histórica, quer ao nível dos argumentos construídos, quer ao nível da própria narrativa do filme, permitiu-nos alargar o conceito historiográfico de fonte histórica trazendo o filme para o espaço didático da disciplina, contemplando uma utilização pedagógico-didática que, simultaneamente, percebesse a singularidade da fonte, mas procurasse também potenciá-la enquanto recurso de aprendizagem. O cinema pode agora ser incorporado no conjunto de recursos que auxiliam os professores no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, abrindo espaço a um estudo cujos objetivos se situem no campo da aplicabilidade do cinema em contexto de sala de aula e na sua rentabilização enquanto recurso didático no campo do ensino da História.

O estudo que realizei no meu doutoramento tem como objetivo geral perceber quais as potencialidades que advêm da utilização do Cinema, enquanto recurso didático, na sala de aula de História[19]. Para tal, organizaremos este artigo em quatro partes distintas, que nos permitem descortinar, por um lado, as características do filme, sob o ponto de vista teórico, que nos levam a assumir o filme como uma opção viável para o ensino da História e, por outro lado, as conclusões práticas de um estudo de caso que colocou à prova as conceções teóricas apresentadas e do qual aqui sistematizamos algumas das principais conclusões observadas ao longo dessa investigação.

19 Este artigo é a síntese de algumas das conclusões principais que nos foi possível obter a partir da realização deste mesmo estudo de caso, aqui descrito sumariamente. A versão pormenorizada com a metodologia utilizada, a caracterização dos instrumentos e análise detalhada dos resultados obtidos pode ser consultada em: REIGADA, 2013.

O estudo desenvolvido implicou a participação de um total de seis turmas do 9.º ano de escolaridade (estudantes entre 14 e 15 anos de idade) provenientes de três escolas diferentes. A estas seis turmas foram aplicadas duas metodologias distintas: em três delas lecionaram-se aulas tradicionais, nas restantes três as aulas foram lecionadas tendo como experiência de aprendizagem preferencial o filme.

Este esquema de ação obedeceu a um plano de lecionação de um conjunto de seis aulas de 45' onde seriam abordados alguns subtemas do Tema 11 do Programa de História do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

No final da lecionação teve lugar uma ficha de avaliação que abarcou todos os conteúdos tratados ao longo do estudo. A ficha mencionada foi igual para todos os alunos e teve como principal objetivo perceber até que ponto diferentes estratégias de aprendizagem influenciam o nível de conhecimento obtido pelos alunos.

O processo de seleção dos alunos obedeceu a alguns critérios específicos, porém, procurámos centrar atenções nos alunos e nos conhecimentos que possuíam, ao invés de focarmos atenções no seu contexto socioeconómico e familiar. Não negligenciamos, contudo, estes fatores, optámos antes por privilegiar outros em detrimento destes que, apesar de influenciarem o rendimento dos alunos, não são determinantes no nível de conhecimentos históricos que cada aluno possui.

Sob o ponto de vista metodológico há que referir que o processo de lecionação de conteúdos às turmas incluía a mesma planificação temática e o mesmo professor, divergindo apenas, como já foi referido, no campo das experiências de aprendizagem, no que respeita à utilização do cinema enquanto recurso.

Assumindo o conjunto de particularidades desta investigação optámos por proceder à realização de um estudo de caso. Esta metodologia investigativa define-se como sendo particularmente indicada no estudo de disciplinas académicas ou sistemas educativos, uma vez que procura conhecer em profundidade os seus "como" e os seus "porquês", evidenciando a sua unidade e identidade próprias. Ao debruçar-se sobre uma situação específica e singular em muitos aspetos, procura descobrir o que nela há de mais particular e característico, contribuindo, desse modo, para a compreensão do fenómeno de interesse.

Segundo a proposta original de Robert Yin (1994) um "estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e contexto não são evidentes". Para sustentar esta ideia poder-se-ia dizer que "um estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo, que depende fortemente do trabalho de campo, que não é experimental, que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas" (COUTINHO & CHAVES, 2002).

Paralelamente, a aplicação do estudo de caso como metodologia de investigação possibilita a utilização de um conjunto diversificado de fontes e evidências que o tornam uma estratégia particularmente eficaz no que respeita a estudos educacionais, sobretudo

em estudos como este, que necessitam de confrontar estratégias didáticas diferentes, com utilização de recursos também eles diferentes, tendo em vista a avaliação do impacto de um recurso específico – o cinema – no conhecimento histórico dos alunos.

As fontes utilizadas para desenvolver este estudo, e de acordo com os pressupostos estabelecidos por Robert Yin (1994), passaram pela recolha de informações documentais, pela análise dos registos arquivísticos e pela exploração dos dados recolhidos através da observação participante.

Assim, as nossas fontes documentais resultaram da recolha e análise das pautas do 1.º e 2.º períodos das turmas envolvidas neste processo para se proceder a uma análise quantitativa que determinou o ponto de partida de cada turma e nos permitiu estabelecer comparações entre os resultados obtidos ao longo do estudo. Foram ainda analisados os documentos produzidos pelos alunos no âmbito do estudo de caso, nomeadamente o teste de avaliação que foi realizado por todos os intervenientes no estudo e ainda alguns registos que foram produzidos pelos alunos relativamente às estratégias desenvolvidas durante o desenrolar do estudo. Uma vez que estamos perante registos escritos, procedeu-se a uma análise de conteúdo que incidiu, sobretudo, no aspeto formal – sobre a forma de comunicação e suas características (vocabulário, tamanho das frases, ordem das palavras) e no aspeto estrutural do discurso apresentado – sobre a forma como é organizado o discurso – com o intuito de perceber se o filme teve ou não influência na aprendizagem dos alunos.

A utilização de registos arquivísticos, como é o caso dos Projetos Curriculares de Turma[20], possibilita a caracterização dos intervenientes neste estudo na medida em que nos providenciam informações específicas das turmas e, consequentemente, dos alunos que participam no estudo; as informações apuradas foram depois alvo de uma análise quantitativa. Finalmente, a recolha de dados foi também efetuada recorrendo a uma observação participante que procurou perceber as dinâmicas e perspetivas dos intervenientes; o investigador intervém diretamente na recolha dos dados, em contexto de sala de aula, observando reações, comentários, tomadas de posição, etc. A observação participante dá-nos a oportunidade de perceber a realidade sobre o ponto de vista de alguém que está a viver "por dentro" a experiência, diversificando as situações de recolha de informação possibilitando um questionamento mais ativo (no caso desta investigação, era importante que a recolha das informações que iam sendo transmitidas pelos alunos pudessem ser imediatamente questionadas por forma a complexificar a pertinência das informações recolhidas).

20 Documentos produzidos pelo professor diretor de turma e pelos restantes professores do conselho de turma, que visa articular as estratégias dispostas no currículo nacional e as realidades existentes ao nível de cada escola com as necessidades educativas de cada turma. Nestes documentos estão presentes as características educativas da turma (desempenho dos alunos em anos anteriores, lacunas evidenciadas, características socioeconómicas das famílias dos alunos), entre outros elementos que permitem uma visão global das necessidades de cada turma.

O estudo desenvolvido é de natureza descritiva, no entanto, pretendemos também dotá-lo de uma dimensão analítica na medida em que nos propomos problematizar o objeto de estudo, construir ou desenvolver novas teorias ou confrontar os dados recolhidos com teorias já existentes. Lembremo-nos, pois, que um dos objetivos deste estudo é verificar se a teoria – que relaciona Cinema, História e Didática da História – tem aplicabilidade prática em contexto de sala de aula, através deste estudo de caso.

Alguns dos teóricos desta metodologia referem ainda que os objetivos principais dos estudos de caso devem passar: pela exploração, descrição e explicação (Robert YIN, 1994); por outro lado, os investigadores devem relatar ou registar os factos tal como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso (GUBA & LINCOLN, citado em COUTINHO & CHAVES, 2002); finalmente defende-se ainda que, para além da função descritiva e interpretativa deverá haver espaço para uma terceira função, a avaliação (MERRIAM citado em COUTINHO & CHAVES, 2002). Ao partirmos para esta investigação tivemos em linha de conta esta abordagem holística e procurámos, sempre que possível, integrar todos os elementos que tivemos à nossa disposição para a construção, análise e avaliação do "caso" estudado.

Assim sendo, partindo de um universo formado pelos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, foi constituída uma amostra de seis turmas do 9.º ano de escolaridade distribuídas por três escolas. Já no que respeita à escolha das turmas, os critérios estabelecidos foram iguais para todas as escolas envolvidas no estudo. Pretendemos, pois, que as turmas selecionadas fossem, tanto quanto possível, equivalentes, isto é, que não houvesse discrepâncias acentuadas entre os níveis de conhecimento de umas turmas em relação às outras. Tratando-se de um estudo comparativo, que visa não só comparar as duas turmas da mesma escola e os resultados obtidos com processos de aprendizagem diferentes, mas também os resultados que se verificarem em turmas com o mesmo processo, mas escolas diferentes, numa dinâmica que permita fazer uma análise o mais abrangente possível, o requisito da equidade é fundamental para a objetividade deste estudo.

Cumpridos os requisitos da amostra, resta-nos analisar o filme enquanto instrumento didático e elemento gerador de experiências de aprendizagem em História.

O FILME: CARACTERÍSTICAS, ANÁLISE E POTENCIALIDADES

O filme selecionado foi "O Caso Farewell" (Christian CARION, 2009). Baseado em acontecimentos verídicos, o filme conta a história de um antigo oficial do KGB, Serguei Grigoriev que, desencantado com o que se havia tornado o ideal comunista às mãos de Brejnev, começa a passar informação confidencial para o Ocidente. Pierre Froment, um simples homem de negócios francês residente em Moscovo, vê-se inadvertidamente envolvido neste processo. Atormentado pelo medo de colocar em risco a sua mulher e

filhos e, ao mesmo tempo, pela vontade de saber mais, Froment leva os documentos até ao governo francês. Rapidamente a informação chega à Casa Branca, levando o regime soviético ao ponto de rutura, obrigando o KGB a intensificar os seus métodos na busca desta fuga de informação, colocando ambos os homens e as suas famílias em risco.

As características particulares do filme são de extrema importância quando o objetivo final da sua exibição é a rentabilização didática. Com efeito, é necessário proceder a um trabalho prévio de exploração do contexto de produção e do conteúdo histórico que apresenta. O investigador Jorge Nóvoa (1998) refere mesmo que esta preparação implica uma pesquisa que explore os factos históricos abordados no filme e o período histórico a que este se reporta; também o realizador deve ser alvo de estudo prévio, assim como as condições de produção do filme (os alunos poderão e deverão ser incluídos na realização destas tarefas) (NÓVOA, 1998).

Por se tratar de um filme que assenta a sua história ficcional em acontecimentos verídicos que marcaram a História do século XX, há acesso a conjuntos significativos de informação sobre o filme que podem ser valiosos no trabalho de crítica de fonte. "Farewell" foi um dos mais importantes casos de espionagem do século XX, quem o afirmou foi o próprio Ronald Reagan ao reconhecer a importância deste caso no âmbito da Guerra Fria.

Nesta análise prévia do filme, o estudo sobre o realizador assume uma importância significativa, na medida em que as opções que este toma relativamente ao filme estão umbilicalmente ligadas à sua leitura e análise posteriores. Christian Carion já havia trabalhado o formato do filme histórico em 2005 com o filme "Joyeux Noël" onde recupera relatos verídicos sobre a confraternização de natal entre soldados inimigos, nas trincheiras da I Grande Guerra. Como adverte Carion (2009) "não existe uma realização objetiva. Filmar de uma determinada forma ou escolher uma cena em vez de outra é oferecer uma visão, um ponto de vista". Esta perspetiva vem, por um lado, alertar-nos para a subjetividade do filme e, consequentemente, como se trata de proceder à sua utilização em contexto de sala de aula, ela vem fortalecer a tese de que é necessária uma investigação prévia ao filme, como nos referia Nóvoa (1998), mas, por outro lado, esta consciência da limitação do meio, neste caso o filme, pode servir de pretexto para um conjunto de atividades didáticas relacionadas com a História que, simultaneamente, promovem no aluno um maior conhecimento do período histórico que está a ser representado e ajudam na perceção global do filme e da sua narrativa.

A prudência do realizador relativamente aos aspetos históricos do filme acabou ainda por influenciar alguns dos seus traços ficcionais, desde o nome das personagens principais à própria escolha do elenco. No filme, Sergei Grigoriev, coronel do KGB sobre o qual recai o protagonismo da história, é o nome ficcional de Vladimir Vetrov, personagem real sobre o qual se baseia a trama ficcional. Já Pierre Froment, engenheiro francês da Thomson-CFS, condensa no filme a ação de várias pessoas reais, sendo, no entanto, em Xavier Ameil que se foca grande parte da construção da personagem. A

história de "Farewell" recupera as descrições presentes no livro com mesmo título, de Sergei Kostine (1999), que olha para esta história de espionagem através da perspetiva dos seus intervenientes mais diretos. A proximidade temporal relativamente aos acontecimentos narrados pelo filme teve influência na forma como a trama ficcional foi estruturada, até porque algumas das personagens a que o filme faz referência ainda estavam vivas na altura da apresentação do filme, o que obriga a alguma sensibilidade no tratamento destes assuntos. Paralelamente, as marcas históricas de todo este processo ainda não estão completamente cicatrizadas; esta situação foi percetível na forma como foi escolhido o elenco. Inicialmente fora escolhido para desempenhar o papel de Vladimir Vetrov (Sergei Grigoriev) o popular ator russo Sergei Makovetsky, no entanto, o então embaixador russo em Paris, Alexandr Andreyev (ele que mais tarde ocupou o cargo de Ministro da Cultura) telefonou a Makovetsky e pediu-lhe para não aceitar aquele papel, salientando-lhe que o povo russo nunca iria perdoar o facto de estar a tornar num herói alguém que foi considerado um traidor da pátria (CARION, 2009).

Há, portanto, em "Farewell", uma confluência entre facto e ficção que molda a trama cinematográfica. Também a escolha do título do filme aponta nesse sentido, já que este resulta da recuperação do nome de código dado a Vladimir Vetrov, estendendo-se depois para designar toda a operação que consistia no desmantelamento de uma rede internacional de espiões ao serviço do KGB. Na documentação oficial americana pertencente à CIA (Central Intelligence Agency) pode ler-se sobre "Farewell" que durante a Guerra Fria, mais concretamente ao longo da década de 1970, os serviços secretos soviéticos levaram a cabo um bem-sucedido esforço clandestino para obter o conhecimento tecnológico e científico que estava a ser produzido no Ocidente. Esta situação era conhecida pelo governo americano, no entanto, só foi documentado em 1981 quando os serviços secretos franceses conseguiram que o Coronel Vladimir Vetrov, "Farewell", fotografasse e disponibilizasse mais de 4000 documentos que incidiam sobre este programa (WEISS, 2008).

A pertinência histórica do caso é ainda reforçada pelo espaço mediático criado em torno da recuperação deste episódio da Guerra Fria. A crítica cinematográfica recebeu o filme como uma lufada de ar fresco em relação aos tradicionais filmes de espionagem – como é o caso de James Bond – ao incorporar pedaços de História que agregam a ficção. Na secção de filmes do Jornal *online The New York Times,* John Anderson (2010) escreve: "Farewell é uma história baseada em factos reais sobre um momento crucial no desenrolar da União Soviética. Os especialistas parecem gostar.". Neste mesmo artigo refere-se ainda que, quando questionado acerca dos acontecimentos presentes no filme, Thomas Reed, antigo secretário da Força Aérea e assistente especial de Ronald Reagan para políticas de segurança nacional, afirmou que, relativamente ao aspeto da espionagem, o filme estava certo, contudo, as implicações políticas estavam comprimidas, as coisas não tinham acontecido assim tão depressa; "mas aconteceram mesmo", sustenta John Anderson (2010).

Já o artigo apresentado por John Lichfield (2009) na secção de política mundial do Jornal *online The Independent* centra-se num outro ponto fulcral desta história, nomeadamente no papel desempenhado pelos franceses no colapso da União Soviética e, consequentemente, no fim da Guerra Fria. A ideia passa sobretudo pela ação desencadeada por Vladimir Vetrov que expôs a rede de espionagem da URSS a operar nos mais diversos países do bloco ocidental. Simultaneamente, a documentação fornecida por este oficial do KGB revelou que os soviéticos estavam bastante atrasados relativamente aos progressos tecnológicos efetuados pelos EUA. O antigo ministro dos negócios estrangeiros francês, Hubert Védrine, que na altura dos acontecimentos era conselheiro diplomático de François Mitterrand, revela que "em nenhuma outra altura desde 1945 o sistema soviético ficou tão exposto à luz do dia (…) [Farewell não causou o final da URSS] mas acelerou o sistema para o seu fim".

Todavia, as implicações históricas do caso "Farewell" continuam a ser debatidas sob o ponto de vista historiográfico. O historiador Marc Ferro (2009) salienta que este caso é uma das mais surpreendentes histórias de espionagem da guerra fria e que ele "vai ajudar a mudar os grandes equilíbrios nascidos depois da 2.ª Guerra Mundial". Ferro sublinha ainda que "Farewell, por si só, não seria suficiente para derrubar o regime soviético (…) todavia, atualmente não podemos negar que a informação disponibilizada ao ocidente contribuiu substancialmente, alguns anos mais tarde, para a queda do império soviético e, com ele, do muro de Berlim".

É, portanto, nesta constante intromissão da história (do filme) na História que se situa o filme "O Caso Farewell", sendo este talvez o seu aspeto mais interessante sob o ponto de vista didático. No entanto, e apesar de ao longo do filme termos a História bem presente, há que procurar os pedaços de História que foram desvirtuados em prol de uma narrativa cinematográfica mais consistente e apelativa ao espectador. A presença deste conhecimento lembra-nos que estamos perante um filme que, apesar de suportar a informação em acontecimentos reais que se ligam com a História, não deixa de ser um produto artístico eminentemente ficcional.

"O CASO FAREWELL" – POTENCIALIDADES TEÓRICAS À PARTIDA PARA O ESTUDO DE CASO

Foi com esta ideia em mente que partimos agora para a análise das potencialidades teóricas que estiveram na origem da escolha de um filme como "O Caso Farewell" para desempenhar o papel de recurso de aprendizagem principal na sala de aula. Neste sentido, e tendo em linha de conta os conteúdos programáticos definidos, a escolha do filme obedeceu a um conjunto de critérios que estabeleceram com rigor e clareza os pontos de convergência entre o filme e a disciplina de História, seja ao nível dos objetivos a alcançar, das metas de aprendizagem estabelecidas ou ainda das competências

a trabalhar com os alunos. Em paralelo, há ainda a considerar as recomendações teóricas relativas à utilização do filme em sala de aula, quer sob o ponto de vista da sua interpretação enquanto produto artístico, quer relativamente ao seu reconhecimento enquanto fonte de informação. Detenhamo-nos um pouco mais neste último aspeto.

No campo das recomendações teóricas, alguns dos estudos que têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito da utilização do cinema enquanto ferramenta de aprendizagem sustentam que o fator motivacional é uma das principais potencialidades do filme enquanto instrumento didático - "Globalmente falando, os alunos gostam de ver filmes (…) começamos com um meio que é confortável, não ameaçador e especialmente apelativo para os estudantes da era visual dos nossos dias" (WEINSTEIN, 2001). Com efeito, num estudo realizado recentemente nos Estados Unidos da América com professores do ensino secundário foi possível aferir que a utilização de filmes em sala de aula se devia, por um lado, ao seu caráter motivacional e ao facto de este despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos históricos e, por outro lado, pela empatia desenvolvida entre o filme, o aluno e a sua vivência pessoal (MARCUS & STODDARD, 2007).

Em "Farewell" o facto de o filme basear a sua ação em acontecimentos e personagens reais (para além de Pierre Froment e Sergei Grigoriev que, apesar de terem nomes ficcionais, as suas ações são baseadas nas histórias verídicas de Xavier Ameil e Vladimir Vetrov, o filme põe em cena personagens como François Mitterrand, Ronald Reagan e Mikhail Gorbatchov e faz ainda referência a Margaret Thatcher) coloca uma grande ênfase no contexto histórico que reencena, dotando-o de um efeito de realidade. Esta característica relaciona-se diretamente com duas outras potencialidades do filme, por um lado, a empatia criada entre o aluno e a história que está a ser contada no ecrã, através da ligação emocional com a vivência das personagens principais e, por outro lado, a possibilidade de "ver" a ação política de algumas das personalidades mais marcantes do período final da Guerra Fria pode contribuir para aumentar o interesse no conhecimento mais detalhado do contexto histórico retratado no filme ou até das personagens reais que este recupera.

Outra das recomendações teóricas apresentadas vai ao encontro da capacidade do filme em assumir-se direta e indiretamente, como uma fonte que permite aceder ao conhecimento histórico. Enquanto fonte primária, e tendo em linha de conta que é da competência da História o trabalho com fontes, não haverá local mais apropriado para trabalhar o filme como documento histórico do que a aula de História. Sob esta perspetiva, a análise fílmica deve versar sobre três níveis distintos: o conteúdo, a produção e a receção do filme. Com a análise de conteúdo retirar-se-ia do filme a informação mais relevante; ao analisar-se o contexto de produção, procurar-se-iam todas as influências a que o filme esteve sujeito durante a sua realização; finalmente, o estudo da receção do filme permitiria saber qual o seu impacto na sociedade (O'CONNOR, 1987). Trata-se, portanto, de uma crítica de fonte apurada que pretende determinar rigorosamente a informação transversal veiculada pelo filme.

Ao transportarmos estas recomendações teóricas para a perspetiva da utilização prática em sala de aula de "Farewell", tivemos em consideração a relação que este estabelece com a História e que permite trabalhar com os alunos competências[21] ao nível do Tratamento e Seleção de Informação. Assim, evidenciámos anteriormente, o volume de informação que orbita em torno do filme, desde críticas cinematográficas, artigos de opinião, literatura, documentos institucionais, entre outros, fornece materiais importantes para que os alunos possam construir um saber histórico sólido e multiperspetivado, desenvolvendo a curiosidade pelo saber e introduzindo-os naquilo que é o trabalho dos historiadores com as suas fontes.

Em "Farewell", toda a informação paralela que documenta historicamente o filme poderá funcionar ainda como uma ferramenta de trabalho posta à disposição dos alunos. A pesquisa de informação que complemente o elemento ficcional do filme é uma tarefa que está ao alcance dos alunos, razão pela qual incluí-los neste processo poderá ser benéfico numa dupla perspetiva: em primeiro lugar, o aluno, ao pesquisar informação complexa que lhe permita verificar a fiabilidade da fonte, está a aceder a um conjunto de dados diversificados que contribuirão para um melhor conhecimento do período histórico em causa, a Guerra Fria (no caso do filme "Farewell" há informações relacionadas com acontecimentos verídicos que podem ser importantes para um estudo mais pormenorizado sobre o tema, como tivemos oportunidade de verificar); por outro lado, o conhecimento mais aprofundado do filme e do contexto em que foi produzido contribui para uma melhor compreensão do seu conteúdo ficcional o que, por sua vez, converge positivamente para um conhecimento mais estruturado e globalizante sobre a fonte de informação.

Neste sentido, o filme potencia o trabalho com as fontes históricas e, em última instância, contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas com o Tratamento e Seleção de Informação, nomeadamente ao nível da interpretação fontes diversificadas para que, com base nelas e em conhecimentos prévios, os alunos possam inferir leituras historicamente válidas e abrangentes do passado. O filme contribui ainda para que os alunos reconheçam a utilidade do saber histórico, ao cruzar a informação de perspetivas diversas, problematizando questões da vida atual.

Independentemente do papel desempenhado pelo filme em sala de aula no âmbito do Tratamento e Seleção de Informação, a análise do filme quanto ao conteúdo histórico que apresenta vai ao encontro da sua rentabilização enquanto recurso didático e, assim sendo, o estudo do filme histórico, enquanto fonte secundária, deverá ser alvo de uma abordagem diferente. Sendo um filme cujo conteúdo reflete uma maior aproximação à História, a análise deverá incidir sobre o conteúdo histórico que recria. A proposta de análise de Scott Metzger (2006) sugere três linhas de análise ao conteúdo histórico do

21 O Currículo Nacional do Ensino Básico estabelece as competências essenciais do Ensino da História, sendo elas três: o Tratamento e Seleção da Informação, a Compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contexto), a Comunicação em História.

filme: como é retratado o passado (entre o facto e a ficção, evidência histórica ou interpretação); a sua relação com o aspeto social (o significado social atribuído à representação histórica); o envolvimento emocional e moral do filme (a identificação com o passado recriado e as respostas éticas e morais suscitadas pelo filme).

Com efeito, tratando-se de um filme que recupera uma história verídica num pano de fundo histórico que se aproxima da realidade política vivida durante a década de 1980 a nível mundial, "O Caso Farewell" permite desenvolver competências ligadas à Compreensão Histórica na sua vertente de tempo, espaço e contexto. Esta característica do filme é particularmente importante, uma vez que é a partir dele que se justifica a sua introdução, enquanto recurso didático, na sala de aula, na medida em que este será o objeto de estudo preferencial para trabalhar com os alunos as dimensões política, económica, social e cultural deste período, num espaço que inclui os EUA, a Europa e a URSS, num tempo específico que se pode situar, grosso modo, desde o final da década de 1970 até ao final da década de 1980.

O desafio, neste caso, consistiu em procurar um filme que conseguisse conjugar uma série de fatores que se pudessem depois traduzir em experiências de aprendizagem significativas. Se recuperarmos algumas das orientações teóricas já apresentadas percebemos a importância de tornar o filme num recurso que seja substantivo para os alunos, isto é, o filme, enquanto recurso principal, deverá ser o elemento dinamizador das aprendizagens e, por essa razão, a relação que estabelece com o conteúdo histórico que se pretende desenvolver deverá ser inequívoca.

Com o "Caso Farewell" acontece exatamente isso, embora se trate de um filme ficcional, há nele aspetos que agarram os alunos à História: os personagens políticos reais (François Mitterrand, Ronald Reagan, Mikhail Gorbatchev), os acontecimentos históricos (a título de exemplo: a Cimeira do G7 que ocorreu em Julho de 1981 no Canadá e juntou, pela primeira vez, Reagan e Mitterrand; o lançamento do programa espacial "Star Wars", uma proposta de defesa estratégica contra mísseis nucleares criado por Ronald Reagan em 1983; toda a história de "Farewell", as revelações dos serviços de espionagem em plena Guerra Fria), as conceções políticas, económicas, sociais e culturais abordadas através das implicações que daí resultam para as pessoas (há um permanente contraste durante o filme entre comunismo e capitalismo que ultrapassa o campo ideológico e se mostra de uma forma mais eficaz e compreensível para os alunos através das ações quotidianas das famílias e dos intervenientes políticos). É, portanto, esta "História" que se pretende dinamizar quando se opta por recorrer ao filme na sala de aula. É nesta relação entre o filme (enquanto experiência de aprendizagem) e os conteúdos históricos que os alunos terão de desenvolver ao longo do seu plano de estudos que sustentamos a escolha deste filme. A sua versatilidade, ao relacionar conhecimentos históricos significativos com o desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História, vem confirmar as potencialidades teóricas deste recurso.

A capacidade do filme em proporcionar uma visão da História que não está compartimentada é outra das suas principais características, na medida em que o filme capta, numa imagem, tempo, espaço e contexto. Este filme mostra-nos o conjunto de ações e reações dos intervenientes históricos ao longo de um espaço e tempo. É particularmente importante para os alunos perceberem que existe uma relação causa/efeito em História e que as ações motivam reações. Em "Farewell" o aluno é frequentemente confrontado com esta característica da História, por exemplo: Ronald Reagan sente que a Guerra Fria entra num novo período de grande tensão ao entrar na década de 1980 e tenta condicionar as escolhas políticas de Mitterrand quando este assume o poder na França, pois receia um eventual avanço do comunismo num dos seus aliados europeus; Mitterrand assume-se como aliado político dos EUA apesar de não permitir ingerências externas na forma de governo do seu país; a aliança política entre os dois presidentes é materializada na entrega aos EUA de informação confidencial sobre a União Soviética recolhida pelos serviços secretos franceses. É, pois, nesta dinâmica de posições, que o aluno deverá analisar e procurar explicar as motivações e razões das partes envolvidas em situações de diálogo, tensão ou conflito, bem como as consequências históricas das atitudes tomadas, a curto e a longo prazo, no contexto histórico das sociedades contemporâneas.

No campo da representação do espaço, o filme consegue ser particularmente eficaz na forma como reconstrói os ambientes históricos; neste filme, e apesar de os acontecimentos recriados se reportarem à década de 1980, há um trabalho de reconstrução de cenários, principalmente do lado soviético, que transportam o espectador para o passado e criam a sensação de se estar a ver o período representado. Uma imagem permite, portanto, aceder simultaneamente a tempo, espaço e contexto, o que acaba por conceder aos alunos uma visão dinâmica da História, diferente daquela que obtêm através de outro tipo de recursos.

Finalmente, as recomendações teóricas relativamente à utilização do filme enquanto instrumento didático mostram-nos que seria igualmente importante utilizar um filme que pudesse ser trabalhado no aspeto da Comunicação em História, isto é, que o filme oferecesse ao professor um conjunto significativo de material (conteúdo histórico, construção fílmica, relação com os conteúdos da disciplina, possibilidade de trabalhar competências específicas, etc.) passível de rentabilizar aspetos como a comunicação oral ou a comunicação escrita dos alunos.

Sob o ponto de vista teórico os investigadores apontam a utilização do filme como uma estratégia especialmente motivante para os alunos ao nível da sua comunicação oral e escrita. Para Mary Lankford (1992), Jorge Nóvoa (1998), Larissa Freire & Ana Caribé (2004) o debate no final do filme é essencial, seja para promover a discussão dos aspetos históricos e ficcionais do filme, seja para incentivar a problematização das interpretações que este autoriza. Sob o ponto de vista da oralidade, há ainda a considerar que a discussão em grande grupo das questões levantadas pelo filme contribui, por um lado, para estimular os alunos a assumirem uma posição mais reflexiva e problema-

tizadora relativamente às fontes que lhes são disponibilizadas, promovendo assim o interesse pela disciplina e, por outro lado, este tipo de atividades ajuda a desenvolver, através do confronto de ideias, o espírito crítico e a capacidade argumentativa dos alunos, contribuindo para a edificação de um pensamento autónomo e criativo.

Apesar de o filme ser utilizado como recurso individual, como temos vindo a apresentar, a sua riqueza enquanto instrumento de trabalho possibilita ainda que o professor se possa servir de outro tipo de fontes e recursos para aumentar o leque de experiências de aprendizagem a oferecer aos alunos. A diversidade de recursos vem dinamizar estratégias. Para O'Connor (1987), a sala de aula sai enriquecida quando é reforçada com filmes e outros materiais pedagógicos, "os alunos ficarão mais atentos aos elementos psicológicos e emocionais da experiência cinematográfica (…) Serão, ainda, particularmente críticos quando forem confrontados com outros elementos visuais". Por outro lado, investigações já realizadas neste âmbito sugerem que a utilização conjunta de filmes e outros materiais didáticos – como documentos escritos por exemplo – é extremamente benéfica para os alunos, uma vez que aumenta a capacidade de descodificar a informação fílmica, motiva-os para a leitura de documentos escritos e facilita a retenção de conhecimento histórico substancial (BUTLER; ZAROMB; LYLE; ROEDIGER, 2009).

Pelo que temos vindo a observar, as características deste filme, direcionam-nos para essa possibilidade, seja devido ao volume de informação que ele gera à sua volta (e que vai ao encontro dos acontecimentos históricos do período representado e da forma como o realizador os incorpora num filme de ficção), seja pelas múltiplas interpretações dessas mesmas informações, que podem depois ser trabalhadas em contexto de sala de aula com debates ou reflexões com os alunos. As recomendações teóricas já aqui exploradas sustentam que uma das principais potencialidades do filme consiste exatamente na eventualidade dele desenvolver um conjunto de atividades ligadas à capacidade de comunicação escrita e oral. Se a este facto juntarmos a possibilidade de utilizar o filme com outras fontes, nomeadamente escritas, gráficas ou iconográficas, estamos não só a dinamizar o filme enquanto recurso, mas também a proceder a uma diversificação de estratégias que contribuem para um importante enriquecimento interpretativo que se manifestará numa maior capacidade argumentativa.

Com efeito, o filme apresenta características que permitem dinamizar o contexto didático criando uma interação permanente entre conhecimentos e capacidades que os alunos podem desenvolver a partir de uma análise estruturada do filme. A planificação dos momentos de aprendizagem é crucial para a obtenção de resultados positivos e, nesse sentido, as recomendações teóricas enunciadas, aliadas às sugestões práticas apresentadas na exploração do filme "O Caso Farewell" contribuem para a afirmação do cinema enquanto instrumento de aprendizagem.

DAS POTENCIALIDADES TEÓRICAS ÀS REALIDADES PRÁTICAS: RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Partimos para este estudo com um conjunto de conceções sobre a utilização do cinema em sala de aula. Elas fundamentavam-se, sobretudo, nas potencialidades que reconhecíamos ao cinema no campo motivacional e na forma como o filme se poderia relacionar com os conteúdos históricos e, a partir daí, desenvolver aprendizagens em História. Contudo, estas possibilidades não eram suficientes para afirmar com propriedade que a utilização do filme em sala de aula comporta vantagens significativas nas aprendizagens históricas dos alunos.

No confronto entre a hipótese de investigação levantada – relativamente às potencialidades didáticas da utilização do filme em sala de aula – e os resultados obtidos, pudemos concluir que:

a) A utilização do filme não se esgota no seu caráter motivacional inicial. O filme tem uma presença constante na mente dos alunos que intensifica o interesse e a curiosidade à medida que o conhecimento que se tem sobre o mesmo se vai aprofundando;

b) O filme histórico, pelas características que possui enquanto obra de arte e fonte de conhecimento, promove o desenvolvimento de competências específicas da História. Ao nível do tratamento e seleção da informação (incentivando a pesquisa paralela de informações que complementem os dados providenciados pelo filme) e ao nível da compreensão histórica (fornecendo uma visão descompartimentada da História, uma História em movimento, com semelhanças com a vida real e, por isso, mais inteligível para os alunos);

c) A análise da componente histórica do filme e o debate oral de ideias (comunicação em História) permitem desenvolver o espírito crítico, um olhar mais reflexivo e problematizador por parte dos alunos relativamente à História e às fontes históricas, o que acaba por estimular uma postura mais inquiridora no processo de construção do conhecimento.

Com efeito, nas sugestões sustentadas que o nosso estudo configura, realçaríamos como fundamentais para promover uma rentável utilização didática do filme:

a) A incorporação mais frequente desta metodologia no trabalho de Unidades ou Temas específicos do Programa de História. Este aspeto serviria, por um lado, para estimular a diversificação de instrumentos e alcance das estratégias didáticas e, por outro lado, para promover o espírito crítico e trabalho autónomo dos alunos com este recurso;

b) A elaboração de Guiões de Exploração de Filme que possam reunir as componentes histórica, didática e cinematográfica, dando ao aluno uma plataforma de referência que lhe permita descortinar com objetividade, as relações existentes entre o filme que

está a ver e a analisar, com a matéria que está a aprender e a componente transversal de cultura que este recurso lhe permite adquirir;

c) A utilização conjunta de textos históricos e historiográficos com o filme. É uma estratégia que comprovou ser útil, tanto na análise de documentos, como na própria análise do filme. Esta diversificação de fontes oferece aos alunos uma perspetiva transversal da História, promove o confronto de interpretações e análise de autor possibilitando, por isso, uma perceção mais estruturada e fundamentada da realidade histórica.

Nas novas pistas investigativas que gostaríamos agora de prosseguir no sentido de validar algumas novas hipóteses que o nosso trabalho permitiu, destacávamos:

a) A capacidade de o filme promover uma atitude mais crítica e problematizadora em sala de aula que conduz, por sua vez, a uma participação mais pertinente dos alunos, a uma postura argumentativa mais constante e à necessidade de justificar opções tendo em linha de conta as informações que estão disponibilizadas. Novos estudos neste âmbito poderiam reforçar ou contestar esta hipótese levantada;

b) A influência do filme na compreensão de conteúdos específicos, isto é, a componente visual do filme e relação com a realidade física percecionada no ecrã cria elos de ligação entre ideias, personagens históricas e acontecimentos que os alunos conseguem "ver", algo que a leitura não consegue fazer tão eficazmente, atuando, por isso, mais decisivamente na memória dos alunos e na sua associação de ideias.

c) O desempenho evidenciado em sede de avaliação escrita pelas turmas com cinema que obtiveram melhores resultados que as turmas sem cinema. Esta pista investigativa levantada no nosso estudo pode ser o ponto de partida para a alteração de algumas estratégias didáticas com vista ao combate ao insucesso escolar. Se a turma continua a manter um desempenho medíocre na resolução de fichas de trabalho, de testes de avaliação ou outros instrumentos avaliativos, por que razão, em vez de se apostar no reforço/aumento deste tipo de trabalho, não se diversificam estratégias de aprendizagem, a montante, que ajudem os alunos a compreender melhor os conteúdos, a interessar-se mais pelas matérias em estudo, para depois obterem melhores resultados. Neste sentido, o trabalho com o filme poderá ser, como pudemos evidenciar, uma estratégia plausível cuja viabilidade hipotética poderá ser reforçada com estudos futuros nesta área;

d) A renitência infundada que ainda existe em aceitar o filme como um recurso didático dinamizador de aprendizagens. Este aspeto foi particularmente visível nos comentários apresentados pelos alunos das turmas sem cinema que, por ainda encararem o filme como forma de entretenimento e lazer – possivelmente influenciados por más experiências em sala de aula no passado – não conseguem vislumbrar todas as suas potencialidades.

Este último ponto devolve-nos ao início da nossa investigação e confronta-nos com o ceticismo e aversão à mudança que, consciente ou inconscientemente, é algo que presenciamos e comprovamos no nosso quotidiano. É mais fácil desacreditar a inovação e permanecer na tradição, é seguramente mais simples dizer não, à partida, sem sequer equacionar a hipótese levantada. Não queremos com isto dizer que todas as inovações sejam boas e profícuas. Este tipo de afirmações carece de dados e provas que resultam da investigação científica. Este estudo vem, portanto, confirmar que a utilização do cinema em sala de aula apresenta um conjunto de potencialidades que não são apenas teóricas, são reais e evidenciáveis.

Na linha do que afirmava Robert Rosenstone, os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado e, por isso, desconsiderar este facto é ignorar o alcance do filme, é negligenciar as suas potencialidades, não só na forma como vemos, mas como refletimos o passado e, neste sentido, se conseguirmos proporcionar aos alunos um entendimento mais complexo do passado, uma perceção mais global da nossa História comum, estamos a promover o debate de ideias, o confronto de perspetivas, estamos, no fundo, a conhecer-nos melhor. Ignorar o filme, excluí-lo do âmbito didático ou, pura e simplesmente, não reconhecer o papel que desempenha na sociedade e cultura atuais é tolher uma parte do conhecimento, é incapacitar o pleno desenvolvimento de competências não só do aluno, mas do cidadão. Assim, mais do que atestar as potencialidades do filme, traçamos aqui linhas de atuação, possibilidades de trabalho, formas de dinamizar o ensino da História através de um recurso cujo espaço didático não estava ainda plenamente identificado. Comprovamos a hipótese, reforçamos potencialidades teóricas e abrimos espaço à efetiva entrada do cinema no espaço escolar.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS

ALVES, Luís Alberto; GARCÍA-GARCÍA, Francisco; ALVES, Pedro, *coord.* (2014) – *Aprender del cine: narrativa y didáctica.* Madrid: ICONO14/CITCEM.

KOSTINE, Serguei (1999) – *Bonjour Farewell. La verité sur la taupe française du KGB.* Paris: Editions Robert Laffont, ISBN-13: 987-2221079089.

LANKFORD, Mary (1992) – *Films for learning, thinking, doing.* Englewood: Libraries Unlimited Inc, ISBN-13: 9780872876262.

REIGADA, Tiago (2013) – *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na Didática da História.* Dissertação de Doutoramento em História. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

YIN, Robert K. (1994) - *Case Study research: design and methods.* Second Edition. California: Sage Publications.

ARTIGOS OU CAPÍTULOS DE LIVROS

METZGER, Scott Alan (2006) – *Evaluating the educational potential of Hollywood.* In MARCUS, Alan S., *ed.* – *Celluloid Blackboard: Teaching History with film.* Charlotte: Information Age Publishing, pp. 64-95. ISBN-13: 978-1-59311-572-2.

TEXTOS EM LINHA

ANDERSON, John (2010) – *In the July heat, a Cold-War Comeback.* "The New York Times Journal", 8 Julho 2010. [Disponível online http://www.nytimes.com/2010/07/11/movies/11cold.html] [Acedido em: 06-02-2012].

BUTLER, Andrew; ZAROMB, Franklin; LYLE, Keith; ROEDIGER, Henry (2009) – *Using popular films to enhance classroom learning: the good, the bad, and the interesting.* "Association for Psychological Science", vol. 20, nº 9, pp. 1161-1168. [Disponível online http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF's/Butler_etal_2009.pdf] [Acedido em: 05/04/2011].

CARION, Christian (2009) – *Farewell.* In *Farewell Press Book.* [Disponível online http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/l-affaire-farewell-2009-presskit-2.pdf] [Acedido em: 10-09-2012].

COUTINHO, Clara Pereira & CHAVES, José Henrique (2002) – *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal.* "Revista Portuguesa de Educação", Vol.15, número 1, pp. 221 e 243. [Disponível online http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf] [Acedido em: 10-09-2012].

FERRO, Marc (2009). *Those were the days of the Cold War.* In CARION, Christian. *"Farewell".* In *Farewell Press Book.* [Disponível online http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/l-affaire-farewell-2009-presskit-2.pdf] [Acedido em: 10-09-2012].

FREIRE, Larissa & CARIBÉ, Ana (2004). *O filme em sala de aula: como usar.* "Revista eletrônica o Olho da História", nº6, Bahia. [Disponível online http://www.oolhodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeemsala.pdf] [Acedido em: 05/04/2011].

LICHFIELD, John (2009). *How the Cold War was won… by the French.* "The Independent Journal", 17 Setembro 2009. [Disponível online http://www.independent.co.uk/news/world/politics/how-the-cold-war-was-won-by-the-french-1788720.html] [Acedido em: 06-02-2012].

MARCUS, Alan S. & STODDARD, Jeremy (2007) - *Tinsel Town as teacher: Hollywood film in the High School Classroom*. "The History Teacher", Vol. 40, nº 3. [Disponível online http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi] [Acedido em: 06/04/2011].

NÓVOA, Jorge (1998) – *Apologia da relação cinema-história*. "Revista electrónica o Olho da História", nº 1, Bahia. [Disponível online http://www.oolhodahistoria.ufba.br/01apolog.html] [Acedido em: 04/04/2011].

O'CONNOR, John (1987). *Teaching History with film and television.* "American Historical Association", nº 25. [Disponível online http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf] [Acedido em: 05/04/2011].

WEINSTEIN, Paul (2001). *Movies as the gateway to History: The History and film project*. "The History Teacher Journal", Vol. 35, nº 1, November 2001. [Disponível online http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.1/weinstein.html] [Acedido em: 04/04/2011).

WEISS, Gus (2008). *Duping the Soviets*. In *The Farewell Dossier,* CIA. [Disponível online https://www.cia.gov/library/center-for-the-study-of-intelligence/csi-publications/csi-studies/studies/96unclass/farewell.htm] [Acedido em: 15-03-2012].

FILMOGRAFIA

L'affaire Farewell (2009), Dir. Christian Carion, France.

Joyeux Noël (2005), Dir. Christian Carion, France.

O USO DE *TABLETS* E DO *ITUNES U* NA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

SARA DIAS TRINDADE[22]
JOAQUIM RAMOS DE CARVALHO[23]
ANA AMÉLIA CARVALHO[24]

RESUMO

Este trabalho incide sobre o impacte da utilização de *tablets* e do *iTunes U* no ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

As tecnologias móveis fazem cada vez mais parte do quotidiano de qualquer jovem estudante e permitem formas crescentemente sofisticadas de acesso à informação e interação social. As potencialidades destes dispositivos contribuem para que sejam considerados ferramentas incontornáveis no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem motivadoras e na aquisição de competências por parte de alunos que são hoje considerados verdadeiros "nativos digitais".

Para além disso, o *curriculum* do ensino básico e secundário exige aos alunos a capacidade de compreensão e análise de temáticas históricas por vezes complexas, face às competências cognitivas que lhe estão associadas. É, por isso, importante criar mecanismos que ajudem os alunos a saber utilizar a informação a que conseguem hoje aceder, sobretudo ensinando-os a selecionar e filtrar essa mesma informação.

Foi tendo por base estas questões e tendo subjacente as abordagens construtivistas e conectivistas que preparámos um estudo onde *tablets (iPads)* e uma plataforma de suporte ao ensino *(iTunes U)* foram utilizados como eixo de um ecossistema de aprendizagem para o desenvolvimento de competências nas aulas de História, procurando desenvolver uma estratégia que proporcionasse uma aprendizagem de qualidade, que passasse pela fase de domínio dos conteúdos a lecionar, utilização desses mesmos conteúdos na concretização de pequenas tarefas e a apropriação dos conteúdos para utilização em novas situações.

22 FLUC. Email: trindade.sara@gmail.com.
23 FLUC. Email: joaquim@uc.pt.
24 FPCEUC. Email: anaameliac@fpce.uc.pt.

Do ponto de vista da metodologia de investigação realizou-se um estudo de caso, no qual participaram alunos de duas escolas urbanas com ensino básico e secundário, uma pública e outra privada. Destes alunos, quarenta e sete frequentavam o nono ano de escolaridade e vinte e dois o décimo segundo ano de escolaridade (Curso Científico-Humanístico de Humanidades).

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito e as notas de campo. Os instrumentos de recolha de dados concebidos para este estudo foram: o questionário inicial de caracterização dos participantes, o questionário de opinião onde se inquiriu a reação dos alunos aos recursos educativos e às tarefas solicitadas e os testes de conhecimentos.

Da análise dos testes, dos questionários e através da observação que fizemos podemos concluir que a plataforma *iTunes U* permitiu organizar o processo de aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos e o *iPad* permitiu anotar os documentos e criar trabalhos interativos com a aplicação *BookCreator*. Ao longo da aplicação do estudo, constatou-se que a estratégia utilizada contribuiu para que as aulas de História tivessem outro tipo de dinamismo e de interatividade, encorajou a aprendizagem pela construção do saber e o desenvolvimento de competências ao nível da análise da documentação apresentada, para além de aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem da História. Os participantes reconheceram que se sentiram mais motivados para as aulas de História e que ter ao dispor ferramentas como o *iPad* facilitam o processo de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento de competências relevantes, sobretudo ao nível do trabalho colaborativo e da síntese dos conteúdos lecionados. A criação de uma história baseada nos acontecimentos estudados, revelou-se, para os participantes, para além de uma tarefa divertida, uma boa forma de aprender.

Palavras-chave: *História; Mobile Learning; Construtivismo; iTunes U.*

PRIMEIRAS REFLEXÕES

O trabalho que apresentamos pretende centrar o tema e a discussão em torno da criação de estratégias pedagógicas que permitam a construção de conhecimento histórico por parte dos estudantes, rentabilizando as oportunidades criadas pelo cada vez mais acelerado desenvolvimento de plataformas móveis que podem servir de suporte ao ensino.

De facto, consideramos que hoje os professores estão cada vez mais conscientes de que os seus alunos têm crescido rodeados de tecnologia. São hoje apelidados de *Digital Natives* (PRENSKY, 2001), *Generation Digital* (MONTGOMERY, 2007) *Geração Móvel* (MOURA, 2009) ou *iGeneration* (ROSEN, 2010), para citar apenas alguns exemplos, e mantêm-se permanentemente em contacto com o mundo e acedendo a todo o tipo de informação. Por isso, parece-nos que agora, mais do que nunca, e tal como o refere Cruz, "a revolução digital é um facto consumado e a escola tem de assumir esta realidade

como um dos seus desafios" (Cruz, 2009: 6) e ajudar os alunos a perceber as diferentes formas de usar a informação a que acedem e, em particular, a saber como filtrar essa mesma informação para melhorar os seus conhecimentos e as suas competências.

Efetivamente, quando nos interrogamos sobre o porquê da utilização de tecnologias no ensino, encontramos respostas numa variedade de autores, que comungam da opinião de que hoje a escola deve, como já referimos, ajudar os seus alunos a saber utilizar todas as potencialidades dessas mesmas tecnologias. Prensky (2013) referia-se recentemente que a tecnologia é hoje uma extensão dos nossos cérebros. Também uns anos antes Siemens desenvolvia as suas ideias conectivistas, explicando que "we can no longer personally experience and acquire learning that we need to act. We derive our competence from forming connections" (SIEMENS, 2004: parag. 15). Nesse sentido, este novo modelo conectivista, assenta no pressuposto de que a aquisição de conhecimentos é um processo contínuo, assente na formação de redes e que é hoje mais importante sabermos chegar à informação de que necessitamos do que a que conseguimos arquivar nos nossos cérebros.

A COMPLEXIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Por outro lado, a História é uma disciplina complexa, que, como Limón aponta, sobrepõe os sentidos objetivo e subjetivo da História (2002). É importante que eles entendam a diferença entre um facto ou o que, em português, podemos referir como uma "estória" ou ainda, como referia Marc Bloch, percebam, verdadeiramente, que é "a ciência que estuda os homens no tempo" (BLOCH, 1993 [1949]: 29).

Para além disso, é ainda necessário que os alunos compreendam que o conhecimento histórico deve ser encarado como sendo de caráter provisório (CATROGA, 2009; LEE, 2002), que nos leva a comparar fontes diversas, momentos de curta, média ou longa duração e acontecimentos que, ainda que distantes no tempo, por vezes se tocam, entrecruzam e ditam os acontecimentos seguintes. Desta forma, e como refere Magalhães, para que o aluno consiga efetivamente aprender História,

> *dominar diferentes níveis de conhecimento, […] desafio que tem de ser vencido para que a aprendizagem ultrapasse o domínio do senso comum e possa constituir, de facto, aquisição de novos conhecimento e competências históricas* (MAGALHÃES, 2002: 74).

A propósito deste assunto, Carretero realça também a necessidade de que o aluno consiga entender, em primeiro lugar, o que é tempo pessoal e tempo físico:

> *para que el alumno adolescente […] comprenda el significado de los diferentes períodos históricos, de las eras cronológicas, […], obviamente debe haber desarollado con anterioridad la comprensión del tiempo personal y del tiempo físico* (CARRETERO, 1996: 43).

Perceber História significa perceber diferentes "modos de pensar" (VON BORRIES, 2009), diferentes "verdades históricas" (PETROCELLI, 2012), e diferentes sistemas que necessitam de interagir uns com os outros para se conseguir perceber o todo.

É necessário que os alunos consigam compreender que o estudo da História é o estudo de uma complexidade emergente: a sociedade é muito mais do que a soma das partes, ela é o resultado da interação da soma dessas partes. Sobre esta questão, Byrne (1998: 14) refere que "in nonlinear systems small changes in causal elements over time do not necessarily produce small changes […]. They may change in ways which do not involve just one possible outcome".

Desta forma, é necessário compreender que a complexidade se relaciona também com emergência, uma vez que "encontramos a noção de emergência quando observamos que um conjunto de princípios simples produzem fenómenos complexos" (CARVALHO, 1999: 639).

Para além disso, cabe ao professor estabelecer uma estratégia de ensino que contemple também o facto de que o pensamento histórico dos jovens se processa de forma irregular e está dependente de uma variada quantidade de fatores. Aqui, os conhecimentos estruturais ou de segunda ordem como a significância, a empatia, a evidência, o conhecimento factual substantivo, o conhecimento mediado ou o conhecimento tácito, largamente estudados por autores como Dickinson & Lee (1978); Barca (2000); Wineburg (2001); Magalhães (2002); Ashby (2003); Lee (2005) ou Gago (2008), e que podem determinar o sucesso (ou não) da aprendizagem em História.

INTRODUÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO

Face às alterações tecnológicas que têm vindo a desenvolver-se, é importante que a Escola assuma o efetivo contributo que variados dispositivos informáticos uma vez que hoje, mais do que um simples *laptop*, existe toda uma panóplia de equipamentos móveis que se revelam extensões da nossa memória e tornam mais valiosa a capacidade de pesquisa e seleção da informação do que, propriamente, a sua memorização.

Como refere Carvalho,

a geração móvel habituou-se a estar sempre em contacto com os outros, […]. Além disso, esses dispositivos estão sempre à mão, em qualquer hora e em qualquer lugar. Por esses motivos, a ideia subjacente ao acrónimo BYOD - Bring Your Own Device - está a tornar-se popular. Deste modo, deixa de ser necessário recorrer a equipamento informático nas salas. Cada aluno usa o seu dispositivo móvel para lazer e para aprender. (CARVALHO, 2012: 150).

Assim, e tal como refere a Comissão Europeia na Iniciativa *Abrir a Educação*,

integration of digital technologies and digital content in education and training systems does not simply mean more electronic devices or more broadband connections. Supporting

> *learning with technologies allows for the combination of innovative pedagogies with an effective use of digital tools and content which in turn can boost the quality of teaching and learning processes* (2013: 5).

Por isso, enquanto educadores, há que aceitar as capacidades que nos são fornecidas nesta Era Digital e aproveitá-las, da melhor forma possível, de forma a proporcionar ambientes de aprendizagem profícuos. Para que tal aconteça, é necessário que a utilização da Tecnologia não se resuma à atividade desenvolvida apenas numa disciplina, criada especificamente para o efeito (como é o caso da disciplina TIC, que faz parte do currículo previsto para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico), mas que seja disponibilizada em todas as vertentes do ensino, para que os alunos aprendam a lidar e usufruir em pleno das vantagens da sua utilização, bem como conheçam as desvantagens de não saber lidar com essa mesma Tecnologia. Cruz refere, a propósito, que

> *a escola não pode deixar de incorporar as novas transformações, devendo caminhar no sentido de estimular a integração de todos os serviços e recursos pedagógicos 'retirando-lhes' o que de melhor possuem para ajudar o aluno no seu processo de construção de aprendizagens. A revolução digital é um facto consumado e a escola tem que assumir esta realidade como um dos seus desafios (*CRUZ, 2009: 6).

Nesse sentido, a Comissão Europeia reconhece como fundamental a exploração das potencialidades do uso da informática, do acesso a novas fontes de informação e a um vasto leque de recursos educativos, para além das vantagens de um acesso à educação que não fica confinado ao espaço de uma sala de aula.

Por outro lado, a edição do *Horizon Report K-12*, publicada já em 2015, acompanhava o referido nas edições anteriores relativamente ao *mobile learning*, apontando agora o BYOD como a grande referência tecnológica educativa para os próximos 12 meses. De facto, este modelo torna-se cada vez mais atrativo, uma vez que permite aos estudantes trazer para a sala de aula os seus próprios equipamentos tecnológicos.

Como refere Vosloo,

> *today mobile technologies are common […], more and more people, including those in extremely impoverished areas, are likely to own and know how to use a mobile device* (VOSLOO, 2012: 3).

Torna-se, desta forma, relevante rentabilizar uma tecnologia que vem permitir, como referem Grant & Barbour (2013) ou Moura & Carvalho (2013), uma aprendizagem muito mais pessoal e praticamente em qualquer lugar.

De acordo com a revisão de literatura, é identificável quer um maior envolvimento dos alunos durante as aulas e, consequentemente, uma melhor apropriação dos conteúdos lecionados, quer as vantagens associadas à disponibilização de um tipo de aprendizagem "*just-for-me*", ou seja, mais individualizada e também construtivista.

Por isso, a difusão de dispositivos móveis como os *tablets* veio propiciar o desenvolvimento de inúmeros projetos que os introduzem no contexto educativo (nomeadamente, *Project Tomorrow, Tablets for Schools, Creative Classroom Labs*), levando tanto docentes como alunos a perceber que os seus equipamentos, outrora associados apenas ao lazer, podem hoje servir também para aprender.

O ESTUDO

Como então rentabilizar as vantagens de ferramentas móveis como os *tablets* no ensino da História? Conscientes do acesso fácil à informação *online* através destes dispositivos e das facilidades para neles disponibilizar documentos em diferentes formatos, definimos a questão de investigação que aqui apresentamos e que pretendia verificar o impacte que dispositivos móveis como os *tablets* podem ter no desenvolvimento dos alunos na aprendizagem em História, quer ao nível da consulta de fontes, quer da produção de diferentes atividades. Em concreto, pretendíamos aferir se seria possível o desenvolvimento de competências de comunicação, de tratamento de fontes e de apropriação de conceitos estruturais para a construção de conhecimento histórico.

Assim, e tendo por base os trabalhos de Stake (1994), Yin (2003), Coutinho (2006) e Swanborn (2010), realizámos estudos de caso para podermos observar e analisar o envolvimento e as reações dos alunos à aprendizagem de História com orientação para explorar diferentes fontes e variadas maneiras de construção de conhecimento histórico, tanto mais que na altura não existiam ainda, em Portugal, estudos semelhantes.

Por esse motivo, entendemos que um *tablet* como o *iPad* pode funcionar como o eixo de um ecossistema no qual se encontram todos os componentes necessários para que uma funcional experiência de aprendizagem possa ser desenvolvida: nele encontramos um canal de distribuição da informação (o *iTunes*), uma ferramenta de autoria de cursos ou módulos digitais de aprendizagem (o *iTunes U Course Manager*), diferentes ferramentas de autoria de manuais ou de trabalhos complexos a realizar pelos alunos (como o *Book Creator*) e finalmente o *software* para consumo de informação e interação com a disciplina (o *iTunes U*) (Figura 1).

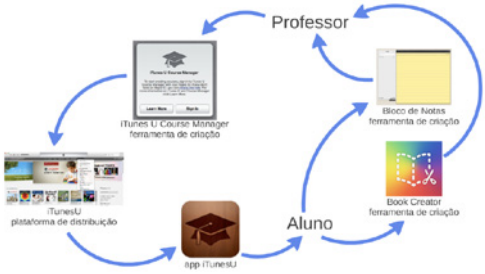


FIGURA 1: DESCRIÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES NECESSÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM ASSENTE NO *IPAD*.

Todas estas componentes permitem uma variedade de atividades como seguir determinadas tarefas, fazer notas enquanto visualizam vídeos ou aceder a mais informação *online*, entre outras, tornando a experiência de aprendizagem não só mais motivante, mas, sobretudo, mais eficaz (Figura 2).

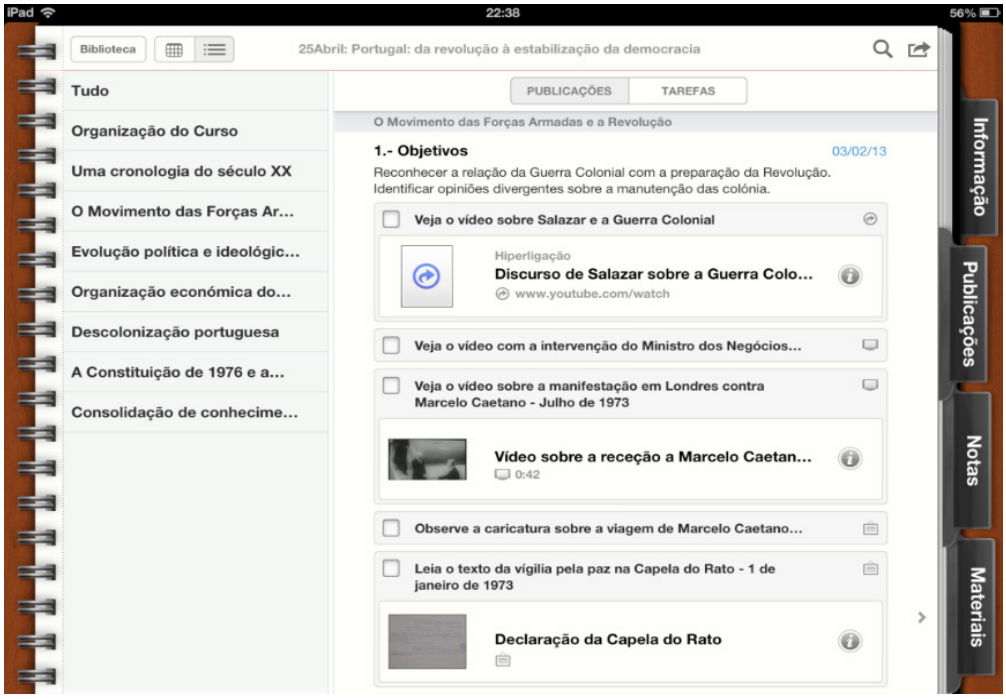


FIGURA 2: EXEMPLO DE MATERIAIS EXISTENTES NO MANUAL.

Utilizámos como técnicas de recolha de dados o inquérito e as notas de campo. Os registos no diário de bordo privilegiaram a anotação dos acontecimentos no decorrer das sessões com os alunos, nomeadamente ao nível dos seus comportamentos, as suas interações com a tecnologia e conversas, entre outros, uma vez que desta forma poderíamos melhor avaliar todas as situações que se iam desenvolvendo.

Para recolher os dados, os instrumentos usados foram o questionário inicial de caracterização dos participantes (questionário de literacia digital), o teste diagnóstico de conhecimentos, as avaliações intercalares, o questionário de opinião, onde se procurou perceber a reação dos alunos em relação aos recursos educativos utilizados e às tarefas solicitadas, e também o teste final de conhecimentos. No tratamento destes dados, pretendemos recorrer a várias análises de conteúdo, a partir da interpretação de diferentes questionários escritos, como forma de, como refere Lima (2013: 7), "sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível para [chegar] a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados".

Para a concretização deste estudo de caso, contámos com 69 participantes de 9º e 12º ano, com idades que variavam entre os 14 e os 16 anos, no caso do 9º ano e entre os 17 e os 19 anos no 12º ano de escolaridade. Eram sobretudo alunos bons ou muito bons (a avaliar pelas classificações finais que haviam obtido no ano anterior ao da realização do nosso estudo), onde mais de metade gosta de participar ativamente na disciplina, sobretudo porque têm interesse pela mesma (Tabela 1).

TABELA 1: PARTICIPANTES.

GÉNERO		MÉDIA DE IDADES	CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS NO ANO ANTERIOR	PARTICIPAM ATIVAMENTE NAS AULAS DE HISTÓRIA	MANIFESTARAM INTERESSE PELA DISCIPLINA
F	M				
13	6	17,74 ANOS	57,9% = > 14 VALORES (ESCALA DE 0 A 20)	52,6%	47,4%
2	1	17,67 ANOS	66,7% = > 18 VALORES (ESCALA DE 0 A 20)	100%	100%
20	27	14,50 ANOS	66,0% = > NÍVEL 4 (ESCALA DE 1 A 5)	63,8%	40,4%

Estes participantes utilizam com bastante frequência computadores e internet, estando alguns deles também bastante habituados a trabalhar em concreto com equipamentos da marca *Apple*. Mesmo para os seus estudos e trabalhos, utilizam com frequência algumas das aplicações tecnológicas mais habituais, como processadores de texto ou de imagem, entre outros.

A temática escolhida (o período revolucionário português de 1974-76), exemplifica as especificidades relativas ao ensino da História, sendo um assunto que, habitualmente, levanta alguns problemas de aprendizagem aos alunos. De facto, para devidamente compreender este episódio da História portuguesa, é necessário analisar a combinação de uma série de acontecimentos, diferentes perspetivas e mudanças sérias de comportamentos num curto espaço de tempo. Sendo um tema abordado nos programas ao longo de toda a escolaridade, o nosso trabalho concentrou-se nos programas da disciplina para os 9º e 12º anos de escolaridade.

O nosso estudo foi delineado para que, numa primeira fase, os alunos adquirissem, através da plataforma, os conhecimentos previstos para este tema, percorrendo toda a documentação apresentada; numa segunda fase, através de tarefas intermédias, como, por exemplo, a realização de uma cronologia, de uma notícia ou resposta a questionários de escolha múltipla, colocassem em prática esses mesmos conhecimentos e, numa terceira fase, e partindo uma vez mais do manual digital, utilizassem de forma crítica a

informação aprendida, através da realização de um trabalho que exigia algum tratamento da informação estudada e sua aplicação na criação de uma história baseada nesses mesmos factos. Mais do que isso, entendíamos que este trabalho final contribuía para uma certa apropriação desses factos por forma a reconstruírem não apenas "uma" história, mas mesmo "a" própria história (Figuras 3 a 6).

FIGURA 3: 1ª FASE: AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS.

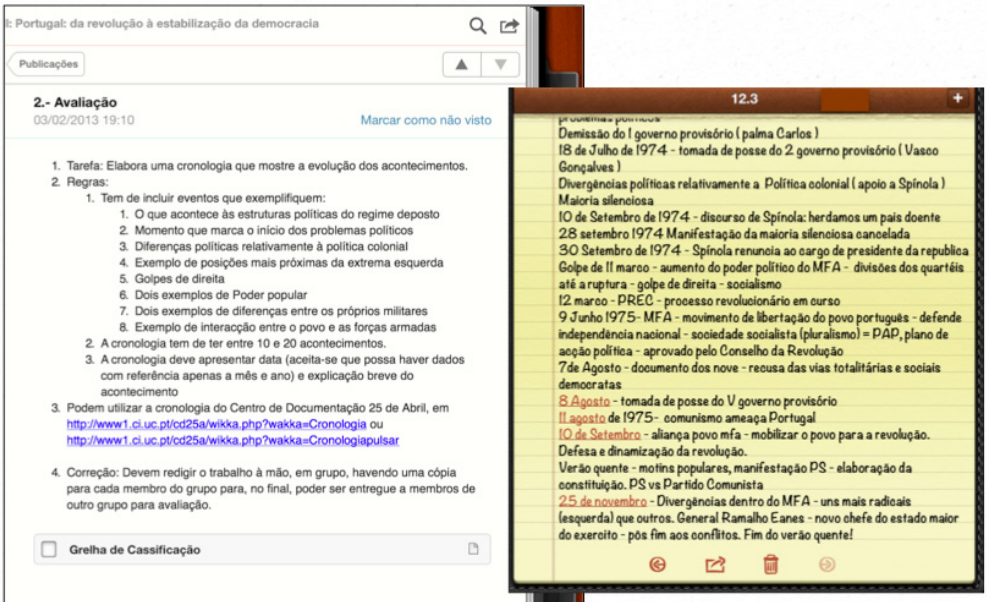


FIGURA 4: 2ª FASE: REALIZAÇÃO DE TAREFAS INTERMÉDIAS PARA APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS.

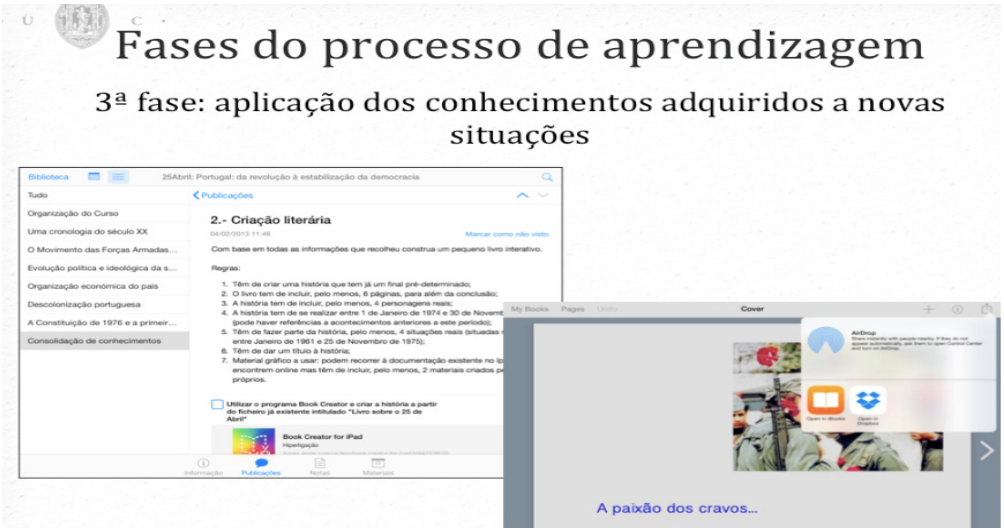


FIGURA 5: 3ª FASE: APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS A NOVAS SITUAÇÕES.

Infelizmente, pouco tempo depois a alegria da revolução dava lugar aos desentendimentos entre portugueses anónimos...
Joana tinha acabado de sair de casa para ir ter com o seu pai mas quando passava pelas ruas observa a imensa violência nas ruas entre os partidos de esquerda e de direita. Joana estava chocada com os estragos causados ainda por cima tão pouco tempo depois do 25 de Abril. Surpreendida pensa para si mesma se o seu namorado em Angola passava pela mesma situação, preocupada com tudo o que se passava à sua volta.

FIGURA 6: CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA: UTILIZAÇÃO DE FACTOS E FONTES DIGITAIS.

RESULTADOS

Relativamente aos dados obtidos e tendo presente a Questão de Investigação, verificámos através das observações que fizemos ao longo das sessões e respetivo registo no nosso diário de bordo, e através do Questionário de Opinião, bastante motivação no desenvolvimento dos trabalhos, desde a primeira à última fase de aprendizagem. Quer quando trabalhavam em grupo, quer mesmo nos momentos em que deveriam trabalhar individualmente, observámos bastante cooperação entre os participantes, entusiasmo quando verificavam que iriam trabalhar com os *iPads* e houve mesmo alguns que pediram este equipamento em casa aos pais para trazerem para as nossas sessões de trabalho (Tabelas 2 e 3).

TABELA 2: REAÇÃO À UTILIZAÇÃO DO *IPAD* NA AULA DE HISTÓRIA.

CASOS	REAÇÃO À UTILIZAÇÃO DO IPAD NA AULA DE HISTÓRIA		
	NÃO GOSTEI	GOSTEI	GOSTEI MUITO
CASO A (N= 19)	--	52,6%	47,4%
CASO B (N=3)	--	--	100%
CASO C (N=47)	2,1%	17,0%	80,9%

TABELA 3: OPINIÃO SOBRE A APRENDIZAGEM.

CASOS	APRENDEU		
	O MESMO QUE NOUTRAS AULAS	MELHOR QUE NOUTRAS AULAS	PIOR QUE NOUTRAS AULAS
CASO A (N= 19)	47,4%	42,1%	10,5%
CASO B (N=3)	--	100%	--
CASO C (N=47)	31,9%	66,0%	2,1%

Sem apresentarem grandes dificuldades na compreensão do projeto que desejávamos que eles desenvolvessem, mostraram-se sempre curiosos com o que os esperava nas diferentes etapas que constam do manual digital. Através do Questionário de Opinião a motivação ficou também refletida, nomeadamente quando verificamos que a grande maioria dos participantes gostou muito dos recursos utilizados e das tarefas realizadas e considera também que aprendeu melhor do que noutras aulas:

> **Aluno A:** *Na segunda aula já dominávamos o instrumento e a experiência foi bastante positiva.* | **Aluno B:** *Este método […] deixa-nos mais curiosos para descobrir a evolução de determinados acontecimentos.*

Apesar de todos os participantes terem já abordado o tema proposto em diferentes ciclos de estudos, optámos pela realização do teste diagnóstico para perceber em que patamar de conhecimentos se situariam. Observando as diferenças nos resultados entre os dois testes, encontramos uma elevada melhoria, uma vez que, quer a média quer a mediana, em qualquer dos Casos, passaram de negativas no teste diagnóstico para positivas no teste final (Tabela 4).

TABELA 4: RESULTADOS OBTIDOS NOS TESTES DE CONHECIMENTOS.

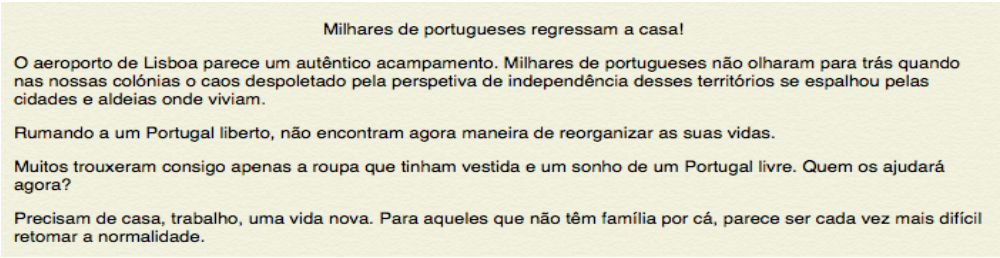
TESTES	**CASO A (N= 15)**		**CASO B (N= 3)**		**CASO C (N= 47)**	
RESULTADOS	**TESTE DIAGNÓSTICO (0-20 VALORES)**	**TESTE FINAL (0-20 VALORES)**	**TESTE DIAGNÓSTICO (0-20 VALORES)**	**TESTE FINAL (0-20 VALORES)**	**TESTE DIAGNÓSTICO (0-100)**	**TESTE FINAL (0-100)**
MÉDIA	7	11,4	6,7	14,3	26,4	69,3
MEDIANA	6	11	6	14	25,0	72,0
DESVIO-PADRÃO	3,7	3,6	2,08	0,58	17,3	16,9

No tratamento de dados realizámos uma análise de frequências, no que diz respeito às respostas obtidas às questões de resposta fechada. No caso das questões de resposta aberta procedeu-se à análise de conteúdo. Relativamente aos testes de conhecimentos, utilizou-se o teste não paramétrico *Wilcoxon Signed Rank* nos Casos A e C, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas.

Nas tarefas intermédias, os Casos com mais participantes demonstraram melhores resultados naquelas que envolviam trabalho em grupo, enquanto os participantes do Caso B se empenharam na revisão da matéria para a realizaram das tarefas individuais pelo que foi nessas que apresentaram melhores resultados (Tabela 5 e Figura 7).

TABELA 5: RESULTADOS OBTIDOS NAS TAREFAS INTERMÉDIAS.

SUBTEMAS	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**	
TRABALHOS	**INDIVIDUAL**		**EM GRUPO**		**EM GRUPO**		**EM GRUPO**		**INDIVIDUAL**	
TAREFA	**QUESTIONÁRIO DE ESCOLHA MÚLTIPLA**		**ELABORAÇÃO DE UMA CRONOLOGIA**		**ELABORAÇÃO DE UM ENSAIO**		**ELABORAÇÃO DE UMA NOTÍCIA**		**QUESTIONÁRIO DE ESCOLHA MÚLTIPLA**	
(0-20 VALORES)	**MÉDIA**	**MEDIANA**	**MÉDIA**	**MEDIANA**	**MÉDIA**	**MEDIANA**	**MÉDIA**	**MEDIANA**	**MÉDIA**	**MEDIANA**
CASO A (N= 19)	13,5	16	14	13	—	—	—	—	—	—
CASO B (N=3)	20	20	18	—	14	—	16	—	20	20
CASO C (N= 47)	14	12	16	13,3	—	—	16	16	13,3	11,7



Milhares de portugueses regressam a casa!

O aeroporto de Lisboa parece um autêntico acampamento. Milhares de portugueses não olharam para trás quando nas nossas colónias o caos despoletado pela perspetiva de independência desses territórios se espalhou pelas cidades e aldeias onde viviam.

Rumando a um Portugal liberto, não encontram agora maneira de reorganizar as suas vidas.

Muitos trouxeram consigo apenas a roupa que tinham vestida e um sonho de um Portugal livre. Quem os ajudará agora?

Precisam de casa, trabalho, uma vida nova. Para aqueles que não têm família por cá, parece ser cada vez mais difícil retomar a normalidade.

FIGURA 7: EXEMPLO DE UMA NOTÍCIA REALIZADA (TAREFA 3).

Através das observações que fomos fazendo ao longo das sessões, a concretização da tarefa final foi levada a cabo com bastante motivação e empenho, tendo todos os grupos de trabalho cooperado de forma francamente positiva, apresentando trabalhos finais onde praticamente todos os requisitos foram devidamente cumpridos.

Em todas as histórias verificamos que os alunos demonstraram conseguir colocar em prática competências ao nível da comunicação em História, realizando textos e inserindo elementos gráficos que mostraram algum domínio de conceitos estruturantes como o de significância e o de evidência.

Nas respostas ao questionário de opinião sobre a realização da história final, a maioria dos participantes manifestou também, entre outras questões, que foi uma boa experiência e que a preparação da história também tinha ajudado a aprender mais sobre o tema (Tabela 6).

TABELA 6: OPINIÕES APRESENTADAS SOBRE A REALIZAÇÃO DA HISTÓRIA FINAL.

OPINIÕES	FOI UMA BOA EXPERIÊNCIA			AO TER DE PREPARAR CONTEÚDOS PARA ELABORAR A HISTÓRIA APRENDI MAIS SOBRE O TEMA		
CASOS	NÃO CONCORDA NEM DISCORDA	CONCORDA	CONCORDA BASTANTE	NÃO CONCORDA NEM DISCORDA	CONCORDA	CONCORDA BASTANTE
CASO A (N= 7)	--	28,6%	71,4%	14,3%	57,1%	28,6%
CASO B (N=3)	--	--	100%	--	100%	--
CASO C (N=47)	4,2%	8,5%	87,2%	31,9%	66,0%	2,1%

A possibilidade de trabalhar com o *BookCreator,* aplicação que lhes permitia uma variedade de ações (Figura 8), e, sobretudo, poderem ver a história como um verdadeiro livro interativo, disposta na "prateleira" da aplicação *iBooks* e que pode depois ser folheada, lida e ouvida (Figura 9), mostrou aos participantes que eles eram capazes de selecionar e aplicar a informação aprendida de forma a "comunicar em História". Para além disso, quando questionados sobre se tinham curiosidade de ler as histórias feitas pelos outros participantes, apenas 3 (todos do 9º ano) responderam que não e no que

diz respeito a sentirem que a leitura das outras histórias os teria ajudado a aprender ainda mais, 70% dos participantes indicam que sim (sendo a maioria os do 9º ano - 35 em 40 que respondem afirmativamente).

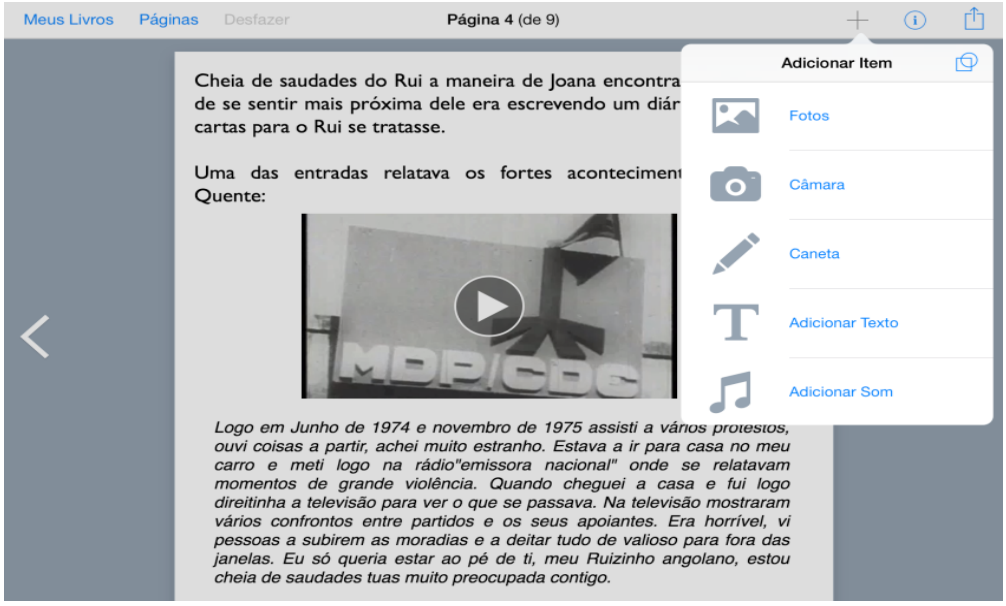


FIGURA 8: CRIAÇÃO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DO *BOOKCREATOR*.

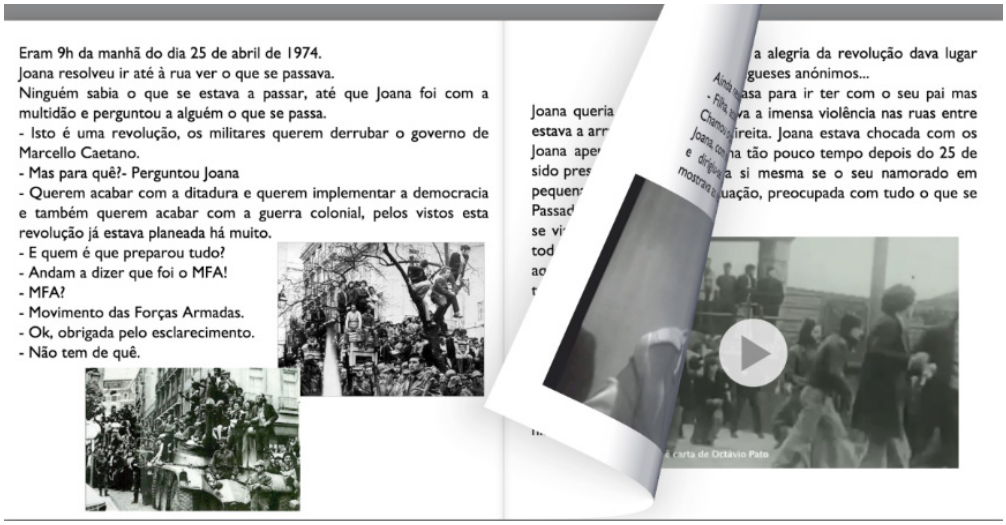


FIGURA 9: VISUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DO *IBOOKS*.

Através do questionário de opinião verificamos que os participantes sentiram ter beneficiado das aprendizagens realizadas através do manual digital, sendo que o trabalho em grupo e uma melhoria nas competências de síntese da informação recolhida foram as opções mais referidas pelos participantes dos casos A e B e o trabalho de grupo e as competências ao nível de seleção de informação as opções mais assinaladas pelos participantes do Caso C (Tabela 7).

TABELA 7: APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS ATRAVÉS DAS TAREFAS REALIZADAS NO MANUAL DIGITAL.

APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS ATRAVÉS DAS TAREFAS REALIZADAS NO MANUAL DIGITAL	CASO A (N=19)		CASO B (N=3)		CASO C (N=47)	
	F	%	F	%	F	%
ANALISAR ATENTAMENTE A INFORMAÇÃO MAIS RELEVANTE	12	63,2	1	33,3	32	68,1
SELECIONAR A INFORMAÇÃO MAIS RELEVANTE	10	52,6	2	66,7	34	73,3
PRODUZIR TEXTOS COM RIGOR E QUALIDADE	2	10,5	0	0,0	22	46,8
SINTETIZAR AS INFORMAÇÕES PRINCIPAIS	13	68,4	3	100	30	63,8
TRABALHAR EM GRUPO NA CONCRETIZAÇÃO DAS TAREFAS	15	78,9	3	100	34	73,3
OUTRAS (CONTACTAR COM NOVAS TECNOLOGIAS)	1	5,3	0	0,0	0	0,0

Neste mesmo questionário recolhemos também dados que vieram demonstrar a satisfação dos alunos, que manifestaram ter trabalhado "mais do que em qualquer outra aula, para além de [se divertirem] bastante", que lhes tinham levantado a "curiosidade" de aprender mais, aliando um ambiente descontraído e mesmo "divertido" ao desenvolvimento de competências em História. De referir que houve dois participantes que indicaram que, apesar de terem achado o trabalho desenvolvido interessante ou divertido, preferiam estudar pelos seus manuais.

Em conclusão, acompanhando as pedagogias construtivistas, entendemos que a utilização do *iPad* e do *iTunes U* contribuem, de facto, para aumentar o conhecimento histórico dos alunos, uma vez que, para além de aumentar a sua motivação, permite-lhes ter um ecossistema onde podem misturar diferentes fontes e pegar na História num contexto digital, apropriar-se dela produzindo novos conteúdos de uma maneira progressiva e com base nas fontes apresentadas e, sobretudo, aplicar o conhecimento destes conteúdos a novas situações através da execução da tarefa final (TRINDADE, 2014).

Ao longo das sessões e do desenvolvimento dos trabalhos, verificamos que, apesar de esta ser uma plataforma proprietária, serve como exemplo para o futuro de como se pode desenvolver um profícuo ambiente de ensino e de aprendizagem desenvolvido

para os nativos digitais. Os alunos conseguiram desenvolver competências ao nível da construção de conhecimento histórico, análise e interpretação de fontes bem como comunicação em História. Para além disso, se é importante que os alunos desenvolvam capacidades ao nível dos conceitos estruturais, julgamos que este trabalho pôde contribuir para facilitar o processo de aprendizagem no campo da evidência e da significância.

Consideramos, por isso, que este ecossistema proporciona um salto qualitativo na aprendizagem em História e que, apesar do esforço inicial, necessário à preparação deste tipo de trabalho, a sua rentabilização posterior pode dar origem a novas e dinâmicas formas de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ASHBY, R. (2003) – *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos.* In BARCA, I.; MAGALHÃES, O.; LEE, P.; ASHBY, R.; NAKOU, I.; SILVA, I.; LLEVADOT, M., *eds. - Educação histórica e museus. Actas das II jornadas internacionais de educação histórica.* Braga: CIE, pp. 37-57.

BARCA, I. (2000) – *O pensamento histórico dos jovens.* Braga: Universidade do Minho.

BLOCH, M. (1993) – *Introdução à História.* Mem Martins: Publicações Europa-América.

BORRIES, B. von (2009) - *Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon?*. In SYMCOX, L. & WILSCHUT, A., *eds. - National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history.* S. L.: Information Age Publishing, pp. 283-306.

BYRNE, D. (1998) – *Complexity theory and the social sciences – an introduction.* London/New York: Routledge.

CARRETERO, M. (1996) – *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia.* Madrid: Visor.

CARVALHO, A. A. (2012) – *Mobile-learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender.* In CARVALHO, A. A., *ed. – Aprender na era digital: jogos e mobile-learning.* Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 149-163.

CARVALHO, J. (1999) – *O social emergente: sistemas adaptáveis complexos e interpretação histórica.* "Revista de História das Ideias", 20, pp. 623-688.

CATROGA, F. (2009) – *Os passos do homem como restolho do tempo. Memória e fim do fim da história.* Coimbra: Almedina.

COUTINHO, C. P. (2006) – A*spectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000).* In *Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Educacion – "Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: actas do Colóquio da AFIRSE".* Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 1-12. [Disponível online http://hdl.handle.net/1822/6497] [Acessível em 25/06/2013].

CRUZ, S. (2009) – *Proposta de um modelo de integração das tecnologias de informação e comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, 2009. [Disponível online http://hdl.handle.net/1822/10678] [Acessível em 30/12/2011].

DICKINSON, A. & LEE, P. (1978) – *History teaching and historical understanding.* London: Heinermann.

GAGO, M. (2008) – *A identidade e a orientação do "Eu" e do "Nós".* In BARCA, I. & GAGO, M., *orgs. - Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das VII Jornadas Internacionais de educação histórica*. Braga: CIE, pp. 55-64.

GRANT, M. & BARBOUR, M. (2013) – *Mobile teaching and learning in the classroom and online: Case studies in K-12.* In BERGE, Z. L. & MUILENBURG, L. Y., *eds. - Handbook of mobile learning.* New York: Routledge, pp. 285-292.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A. (2015) – *NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

LEE, J. K. (2002) – *Digital history in the History/ Social Studies Classroom.* "The History Teacher", 35(4), agosto, pp. 503-517.

LEE, P. (2005) – *Putting principles into practice: understanding history.* In BRANSFORD, J. D. & DONOVAN, M. S., *eds. – How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom.* Washington, DC: National Academy Press, pp. 31-77.

LIMÓN, M. (2002) – *Conceptual change in history.* In LIMÓN, M. & MASON, L., *eds. - Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice.* New York: Kluwer Academic Publishers.

MAGALHÃES, O. (2002) – *Concepções de história e do ensino da história: um estudo no Alentejo.* Lisboa: Colibri.

MONTGOMERY, K. (2007) – *Generation digital: Politics, commerce, and childhood in the age of the internet.* Cambridge: MIT Press.

MOURA, A. (2009) – *Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "Geração Polegar".* In DIAS, P. & OSÓRIO, A. J., *org. - Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009/Desafios 2009.* Braga: Universidade do Minho, pp. 50-78.

MOURA, A., & CARVALHO, A. A. (2013) – *Framework for mobile-learning integration into educational contexts.* In BERGE, Z. L. & MUILENBURG, L., *eds. - Handbook of mobile education.* New York: Routledge, pp. 58-69.

PETROCELLI, H. (2012) – *Portland's "Refugee from Occupied Hollywood": Andries Deinum, his Center for the Moving Image, and Film Education in the United States.* Tese de Mestrado em História. Portland: Portland State University. [Disponível online gradworks.umi.com/1534476.pdf] [Acessível em 12/11/2012].

PRENSKY, M. (2001) – *Digital natives digital immigrants, part 1.* "On the Horizon", 9 (5), October, pp. 1-6.

PRENSKY, M. (2013) – *Our brains extended. "Technology-Rich Learning".* 70(6), pp. 22-27. [Disponível online http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Our-Brains-Extended.aspx] [Acedido em 14/04/2014].

ROSEN, L. (2010) – *Welcome to the iGeneration!.* "Education Digest", 75(8), pp. 8-12.

SIMENS, G. (2004, December 12) – *Connectivism: A learning theory for the digital age* [Web log post]. [Disponível online http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm] [Acessível em 12/12/2011].

STAKE, R. (1994) – *Case Studies.* In DENZIN, N. K. & Lincoln, Y. S., *eds.* – *Handbook of qualitative research.* California: SAGE, pp. 435-454.

SWANBORN, P. (2010) – *Case study research: what, why and how?.* London: SAGE.

TRINDADE, S. (2014) – *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário.* Tese de Doutoramento em Letras, área de História, especialidade de Didática da História. Coimbra: Universidade de Coimbra.

VOSLOO, S. (2012) – *UNESCO policy guidelines for mobile learning.* (Draft report, version 2.1) [Disponível online: Website da UNESCO http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf UNESCO_Policy_Guidelines_on_Mobile_Learning_DRAFT_v2_1_FINAL__2_.pdf][Acessível em 22/02/2014].

WINEBURG, S. (2001) – *Historical thinking and other unnatural acts – charting the future of teaching the past.* Philadelphia: Temple University Press.

YIN, R. (2003) – *Case study research: design and methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

A FOTOGRAFIA NO ENSINO DA HISTÓRIA

TIAGO FERNANDES DA SILVA[25]

RESUMO

Esta investigação tinha como enfoque a aptidão dos alunos para conseguirem efetivar narrações históricas através da fotografia. Acreditando que a capacidade de mobilização e aprendizagem de conhecimentos faz variar a análise da fotografia, duas turmas do 9º ano, do ano letivo 2012/2013, da Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves foram desafiadas a fazer parte deste processo.

Assim, a tarefa metodológica realizou-se em dois distintos momentos de aula – com a noção de discrepância do nível de conhecimento obtido – em que utilizando a mesma fotografia e as mesmas questões numa ficha escrita era avaliada a capacidade de construir narrações históricas.

A avaliação deste processo teve em conta uma proposta de Erwin Panofsky em que a graduação do conhecimento se divide em três níveis: pré-iconográfico (capacidade de recolha de informação genérica e visível); iconográfico (o conhecimento é feito pela descrição da realidade e do contexto histórico) e iconológico (a via interpretativa é, ao mesmo tempo, racional e emocional).

Da recolha e da análise dos dados, compreendeu-se que:

- O conhecimento prévio à análise faz com que o olhar sobre a fotografia se altere tanto na perceção do momento histórico;
- O olhar individual de cada aluno difere entre cada um deles e do nosso, pois a liberdade interpretativa era fundamental;
- A capacidade de mobilizar conhecimentos e emoções precisa de treino e espaço, pois, cada aluno tem diferentes ritmos interpretativos.

25 Faculdade de Letras da Universidade do Porto. phg.tiago.silva@gmail.com.

Conclui-se que a iconologia em sala de aula é praticável e como é importante, face a um novo método de trabalho, os alunos compreenderem a tarefa e os objetivos da mesma. A utilização a fotografia em aula exige uma preparação prévia e a realização destas atividades faz fruir resultados inesperados, pois cada um de nós tem um olhar e uma análise diferente de cada documento.

Palavras-Chave: *Narração Histórica; Interpretação e Iconologia.*

INTRODUÇÃO

O texto que se segue reporta-se ao trabalho antecedido à criação do *poster* intitulado *A fotografia no ensino da História* apresentado na Universidade do Minho no dia 11 de Julho. Assim, o intuito deste texto é o de demonstrar cada uma das fases procedimentais levadas a cabo, divididas entre a teoria metodológica e a prática letiva com o recurso didático da fotografia.

Ao longo deste texto serão dados a conhecer os procedimentos e as motivações que guiaram a investigação e todos os que dela fizeram parte. Em termos estruturais, dividiu-se em subcapítulos a metodologia para uma melhor compreensão da mesma.

O desafio passou pela construção de narrativas históricas interpretativas de uma fotografia. E atendendo que o nosso saber altera aquilo que conseguimos ver na fotografia – mais adiante neste texto aprofundado – a análise que foi feita dividiu-se entre dois momentos. Num deles era registado o conhecimento prévio dos alunos e num outro, posterior à aula lecionada, o desafio passava por novamente, face à mesma fotografia e ao mesmo questionamento, entender de que forma esse olhar e essa interpretação da fotografia se alterara.

A METODOLOGIA

Para a concretização da proposta de interpretação de fotografias que se pretendia realizar foi tido em conta um conjunto de realidades inerentes ao contexto de trabalho. Ou seja, adequou-se a prática letiva das experiências de aprendizagem e o instrumento avaliativo ao contexto e aos alunos participantes.

Além disso, como é inexistente um modelo de trabalho universalmente aceite para a abordagem à fotografia, tínhamos o receio de que a prática efetivada tivesse resultados insatisfatórios. Contudo, orientou-se as atividades para que tanto o professor como os alunos ficassem satisfeitos com as atividades, tentando, assim, evitar um fracasso das mesmas.

De tal forma que as aulas e os métodos de trabalho foram pensados para evitar essa possibilidade. E a partir desses pressupostos, deu-se o início da aplicação prática da ideia que tínhamos em mente.

A MOTIVAÇÃO

O pensamento que estava enraizado[26] era baseado na crença de que a "percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Com isso, pode-se entender que toda imagem incorpora uma forma de ver" (LITZ, 2009:5). Ora se vemos a fotografia de forma diferente consoante o grau de sabedoria detido, então o aluno também o conseguiria.

Mas foi necessário "estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos" (SCHNELL, s.d.: 6, citando KOSSOY, 1989: 20). Essa aptidão de análise à fotografia tem de ser treinada e compreendida pelo aluno, para que este saiba quais são as razões e os objetivos da tarefa que tem em mãos.

Além disso, percebemos que a fotografia "pode assumir função de descrição ou narrativa […] sobre determinado assunto ou fato" (SCHNELL, s.d.: 9). E no caso concreto da História, optamos pela visão narrativa pela razão de permitir aos alunos, numa via interpretativa, terem espaço para desenrolar a linha temporal que encaixa com a fotografia trabalhada.

Para que isso fosse operacionalizado tinha de ser partilhada entre o professor e o aluno a visão de que é "necessário unir o código verbal/escrito com o das imagens, somente assim os alunos poderão ter subsídios para análise e compreensão do que estão analisando […] como agentes aptos a analisar e produzir conhecimento acerca do que estão olhando" (SCHNELL, s.d.: 34).

Assim, os alunos ao serem detentores de uma maior quantidade de conhecimento e destrezas de trabalho têm as armas para obter novas interpretações sobre uma mesma fotografia. Sustentados nestes pensamentos, os alunos foram desafiados a analisar em dois momentos diferentes – neste caso um prévio à aula e um outro posterior – a mesma fotografia. Essa análise ficou assim estipulada pela visão modificada que existe sobre a mesma fotografia consoante o conhecimento detido. Sendo essa a maior razão para essa dupla análise.

DA CONSTRUÇÃO À AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE TRABALHO

Determinado como a tarefa iria ser realizada faltava decidir o meio de registo e a avaliação dos resultados. No primeiro caso, procedeu-se à execução de uma ficha de trabalho em que era questionado o plano objetivo e subjetivo da fotografia. Fez-se essa distinção dos planos para que o aluno não se ficasse pela resposta mais simples e imediata. Para isso ser compreendido, recorreu-se a um *brainstorming* coletivo para perceber aquilo que era entendido como o plano objetivo e subjetivo. Para o exemplificar utilizou-se a seguinte fotografia:

26 No ano de 2006 numa visita guiada intitulada Amadeo de Souza Cardoso: Diálogo com a Vanguarda na Fundação Calouste Gulbenkian, a nossa guia, face a uma outra exposição presente, neste caso da pintora Paula Rego, perguntava, sem nada informar, o que tínhamos a dizer de uma pintura. Após várias tentativas, a guia partiu para a explicação de parte do quadro dando pequenas pistas. A partir delas, conseguimos alcançar mais informações sobre o mesmo quadro olhando só para ele. Desse momento, "nasceu" a ideia que seria possível olhar várias vezes para um qualquer objeto que podíamos ver sempre algo novo.

FOTOGRAFIA 1: CHARLIE CHAPLIN INTERPRETANDO CHARLOT.

Rapidamente os alunos apontaram as características visíveis da figura cómica identificando de quem se tratava e, depois disso, revelaram qual o seu papel na história do cinema mudo e destacaram alguns filmes como *City of Lights* ou *The Great Dictator*. Dessa forma, o plano objetivo ficou por eles "definido" como o conteúdo mais imediato enquanto o plano subjetivo ficou como o conteúdo explicativo para a realidade vista. E tais definições foram concordantes com o nosso ponto de vista.

No segundo caso, o da avaliação das respostas dos alunos, o anseio foi dissipado com a análise do conhecimento obtido através de obras de arte – mas aplicáveis à fotografia – proposto por Erwin Panofsky. Este historiador da arte dividiu os graus de conhecimento entre: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico. Sendo por isso, uma avaliação qualitativa que determina que no nível pré-iconográfico são as "representações de objetos naturais como seres humanos, animais, plantas, casas, ferramentas […] e pela perceção tais qualidades expressivas como um gesto ou a pose de uma personagem triste" (Tradução do Autor. PANOFSKY, 1955: 28). Isto é, no nível pré-iconográfico o conhecimento fica-se pela recolha da informação visível de forma genérica.

Quanto ao nível iconográfico entende-se que "nós conectamos os motivos artísticos […] com temas ou conceitos […] a identificação dessas imagens, histórias" (Tradução do Autor. PANOFSKY, 1955: 29). Dessa forma, a descrição da realidade existente na fotografia é sustentada pelos conhecimentos detidos e enquadrados com o momento histórico. Já relativamente ao nível iconológico "é apreendido pela determinação dos princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, de uma classe, de uma religião ou de uma persuasão filosófica qualificada por uma personalidade e condensada num trabalho" (Tradução do Autor. PANOFSKY, 1955: 30). Atingindo este nível, o aluno parte para uma interpretação da fotografia enquadrando o momento histórico com a realidade inerente à data da fotografia.

OS PARTICIPANTES

À data da investigação, no ano letivo 2012/2013, a Escola Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves sediada em Valadares, Vila Nova de Gaia, tinha um total de 1262 alunos. Desse número, a amostra utilizada era composta por duas turmas do nono ano de escolaridade que em conjunto perfaziam 53 alunos.

No primeiro caso, a turma do 9.º IX era composta por 28 alunos com 14 rapazes e 14 raparigas com idades entre os 13 e os 17 anos. Em termos gerais, a abordagem desta turma face às aulas de História era interessada pelos diferentes temas e dada ao questionamento. O maior entrave era a menor participação nas aulas da segunda-feira das 8:30 às 10:00 comparativamente à das 10:15 às 11:00 de cada quarta-feira.

Já relativamente ao 9.ºX^2 tinha um total de 25 alunos com 15 raparigas e 10 rapazes com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos de idade. Quanto à postura em aula, o único senão era a atitude menos atenta e ativa quando o tema não era do agrado geral da turma independentemente do horário. E é de realçar a diferença notória da turma entre o gosto e o contragosto do tema abordado.

Existe um ponto em comum com estas duas turmas no desencadear nas interpretações da visão sentimental sobre a fotografia. Pese embora o nosso foco ser a narração histórica, esse facto foi inesperado. Contudo, uma das explicações para isso possa – entre outras – assentar na boa relação entre o professor e os alunos.

OS RESULTADOS OBTIDOS

Após todos estes procedimentos, pôs-se em prática toda a teoria. No caso do 9ºX a experiência foi realizada no dia 18 de Abril de 2013 com o tema *O Mundo Saído da Guerra* e o subtema *A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência* (Ministério da Educação, 1991: 74). A escolha da fotografia prendia-se com o conflito armado no Vietname (1955-1975) e estávamos indecisos entre a Autoimolação (1963 de Malcolm Browne) ou a Phan Thi Kim Phúc (1972 de Nick Ut).

Como julgamos que a segunda prevalece sobre a primeira, por gerar uma maior capacidade de construir uma narração mais alongada a decisão recaiu sobre a segunda (CF. Anexo 1).

FOTOGRAFIA 2: AUTOIMOLAÇÃO. MALCOM BROWNE (1963).

FOTOGRAFIA 3: PHAN THI KIM PHU. NICK UT (1972).

Uma vez feita a análise à fotografia no momento anterior e posterior, intervalado com a lecionação do tema utilizando recursos diversos como o manual (DINIZ; TAVARES; CALDEIRA, 2012) apresentação de powerpoint e da visualização de excertos dos filmes *Apocalypse Now* (1979) e *Ghandi* (1982) obtiveram-se os seguintes resultados[27:]

ALUNO	MOMENTO ANTERIOR			MOMENTO POSTERIOR		
	GRADAÇÃO DOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO					
	PRÉ-ICONOGRÁFICO	ICONOGRÁFICO	ICONOLÓGICO	PRÉ-ICONOGRÁFICO	ICONOGRÁFICO	ICONOLÓGICO
1		X			X	
2	X					X
3	X			X		
4	X				X	
5	X					X
6	X			X		
7	X				X	
8	X			X		
9		X			X	
10	X				X	
11	X					X
12			X			X
13	X			X		
14	X				X	
15	X				X	
16	X				X	
17	X			X		
18	X				X	
19	X				X	
20	X				X	
21	X			X		
22	X				X	
23	X			X		
24	X				X	
25	X			X		

TABELA 1: GRELHA DE AVALIAÇÃO DA TURMA DO 9ºX NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.

Em relação à mesma, é preciso salientar que o grau de exigência para o cumprimento das tarefas aumentou entre o momento anterior e posterior pelo maior conhecimento adquirido pelo aluno. Neste texto, só citamos as melhores respostas dos alunos, de ambas as turmas, independentemente dos momentos de análise por uma questão de espaço. No caso do 9ºX esse exemplo é o aluno 12 que demonstra a importância do conhecimento prévio fazendo uma narração histórica correta no conteúdo e revelando alguns sentimentos daí advindos. Assim citando-o no plano afirmou:

27 No trabalho original (Silva: 2013) as tabelas utilizadas foram compartimentadas e analisadas de forma separada, quer para uma maior profundidade analítica, quer por uma maior disponibilidade de espaço.

(…) o plano objetivo da fotografia é crianças gritando de horror, com quatro militares por detrás delas. Tirando os indivíduos anteriormente referidos, a estrada onde se encontram é deserta. De entre as crianças sobressai uma rapariga nua e dois rapazes aparentemente mais novos que os outros que não parecem estar tão horrorizados como os outros, parecendo mesmo não entenderem a situação.

Quanto ao plano subjetivo apontou:

(…) esta foto é relativa à guerra do Vietname, entre o Vietname e os Estados Unidos da América, mais precisamente referente ao lançamento das bombas de napalm. As crianças, na imagem, são vietnamitas e estão a ser capturadas pelas tropas estadonidenses. A rapariga nua encontra-se assim (despida) pelo facto do fogo causado pelo rebentamento de uma bomba de napalm ter queimado a sua roupa.

Este tipo de resposta foi uma muito agradável surpresa porque tínhamos focado a interpretação numa via racional. Mas, felizmente, os alunos não se ficaram por essa análise e muitos deles revelaram os seus sentimentos sobre a fotografia. De maneira geral, os resultados são positivos no sentido em que comparativamente aos dois momentos denotou-se que para além de cumprirem os requisitos de resposta como, por exemplo, localizar e datar o conflito armado, os alunos apontaram explicações para o deflagrar do conflito; e por fim, alguns deles descreveram o horror e a tristeza visível nos rostos das crianças.

Relativamente ao 9.º IX, no dia 20 de Maio de 2013, procedeu-se à análise de uma fotografia de Salgueiro Maia (Cf. Anexo 2) – sem autor – com o tema de Portugal: Do autoritarismo à democracia subordinado aos subtemas A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime e Portugal democrático (Ministério da Educação, 1991: 77).

FOTOGRAFIA 3: O CAPITÃO SALGUEIRO MAIA DURANTE O VINTE E CINCO DE ABRIL (VIEIRA: 2000)

Após feitas as análises à fotografia e utilizando os conhecimentos adquiridos em aula através de apresentação powerpoint; da audição das músicas de *E depois do Adeus* (1974) de Paulo de Carvalho a *Grândola Vila Morena* (1964) de José Afonso; bem como a visualização do excerto do filme *Capitães de Abril* (2000) dirigido por Maria de Medeiros e a abertura do telejornal da Rádio Televisão Portuguesa (RTP) às 20 horas do dia 25 de abril de 1974; obtiveram-se os seguintes resultados[28]:

ALUNO	MOMENTO ANTERIOR			MOMENTO POSTERIOR		
	GRADAÇÃO DOS NÍVEIS DE CONHECIMENTO					
	PRÉ-ICONOGRÁFICO	ICONOGRÁFICO	ICONOLÓGICO	PRÉ-ICONOGRÁFICO	ICONOGRÁFICO	ICONOLÓGICO
1		X			X	
2		X			X	
3	X			X		
4	X			X		
5		X				X
6	X			X		
7	X				X	
8	X			X		
9		X			X	
10	X				X	
11	X			X		
12	X			X		
13	X			X		
14	X			X		
15	X				X	
16	X				X	
17	X				X	
18	X				X	
19			X			X
20	—	—	—	—	—	—
21		X			X	
22	X			X		
23	X			X		
24		X			X	
25	X			X		
26	X				X	
27	X			X		

Os destaques individuais de respostas obtidas são dados inteiramente ao aluno 19, pois demonstrou a quantidade de conhecimento prévio que o distinguiu dos seus pares no momento anterior e ainda melhorou na análise posterior. Citando-o no momento anterior no plano subjetivo:

28 No trabalho original (SILVA, 2013) as tabelas utilizadas foram compartimentadas e analisadas de forma separada, quer para uma maior profundidade analítica, quer por uma maior disponibilidade de espaço.

(…) para mim, esta foto está relacionada com a Revolução do 25 de Abril de 1974. Penso que seja a saída das tropas Portuguesas, após o primeiro sinal que foi dado pela música de Paulo de Carvalho "E depois do Adeus", que de alguma forma não faria os governantes suspeitar de nada, pois era uma música conhecida de todos, mas de alguma maneira esta foi o gerar de uma Revolução, a Revolução de 25 de Abril de 1974, com o qual pretendiam obter a sua liberdade, acabando com o regime de ditadura.

O mesmo aluno, no plano subjetivo, do momento posterior, respondeu da seguinte forma:

(…) a Revolução do 25 de Abril de 1974, aconteceu devido a diversos fatores como a debilidade da oposição política, o impasse na guerra colonial e ainda o alastramento do descontentamento dos militares. Esta também conhecida como Revolução dos Cravos, tinha um plano que passava por aprisionar os membros do governo e o Presidente da República, controlar as emissoras da televisão e rádio, o aeroporto e o quartel-general da região militar. Para dar início ao movimento, às 22:55 do dia 24 de Abril de 1974, foi transmitida a música "E Depois do Adeus", a confirmação deste sucesso ocorreu às 00:55, duas horas depois, quando a Radio Renascença emitiu "Grândola Vila Morena". E assim foi o começo da Revolução dos Cravos, ou seja também o começo da democracia e o processo de descolonização.

O aluno 19 ultrapassou em muito o tipo de resposta expetável pois além de referir a importância histórica dos acontecimentos no dia 25 de Abril de 1974 e ainda descreveu o contexto histórico prévio e póstumo ao dito acontecimento. Olhando aos resultados do 9º IX em conjunto percebemos que a evolução individual e coletiva se susteve nos conhecimentos adquiridos em aula; e que muitos deles atingiram os níveis cimeiros comprovando a praticabilidade deste tipo de tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a recolha das análises das respostas dos alunos das duas turmas e compilando a informação obtida chegamos a conclusões várias:

1. A interpretação factual histórica numa narrativa era o objetivo máximo, sendo que a postulação de sentimentos pelos alunos foi uma muito agradável surpresa;

2. A pré-iconografia teve um conjunto de respostas muito alargado que ia desde relatos simples dos personagens até à datação dos acontecimentos, mas longe daquilo que se considera uma descrição.

3. A iconografia, especialmente no momento posterior, era o resultado do somatório do conhecimento prévio do aluno com o adquirido em aula;

4. Na iconologia, os alunos que alcançam estes níveis fazem a explicação do *background* do acontecimento em si e ainda, em maior número na turma do 9.º IX, o papel no futuro do acontecimento fotografado.

5. O olhar individual e a forma como a fotografia emocionara cada aluno e ainda as noções claras da tarefa e a de que não havia uma resposta errada levou os alunos a interpretações pessoais e individuais.

Quanto a nós, os receios de encetar por uma atividade desta tipologia iam desde plágios nas respostas até à não compreensão do que era pedido, passando pelo insucesso dos nossos esforços. Felizmente, nada disto ocorreu. Como maior lição para o futuro, ficou para nós a necessidade de tempo e espaço próprio que cada aluno tem para interpretar as fotografias e a noção de que cada um de nós olha para uma fotografia de forma diferente, porque cada olhar é único.

BIBLIOGRAFIA

DINIZ, M. E.; TAVARES, A.; CALDEIRA, A. M. (2012) - História 9: Parte 1. Lisboa: Raiz Editora.

LITZ, V. G. (2009) - O Uso da Imagem no Ensino da História [em linha]. Consultado em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf a 16 de Julho, 2015.

Ministério da Educação (1991). Programa de História. 3.º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Autor.

PANOFSKY, E. (1955) - Meaning in The Visual Arts: Papers in and on Art History. Nova Iorque: Doubleday Anchor Books.

SCHNELL, R. (s.d.). O Uso da Fotografia em Sala de Aula. Palmeira: Espaço Urbano,Econômico e Sociabilidades – a Fotografia Como Fonte Para a História – 1905 a 1970 [em linha]. Consultado em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/5-4.pdf em 16 de julho de 2015.

SILVA, A.; RODRIGUES, L.; FERNANDES, P. (2013) - Avaliação Externa das Escolas. Relatório Escola Secundária Dr. Joaquim G. Ferreira Alves. [s.l]: Inspeção Geral da Ciência e Educação. Consultado em https://docs.google.com/file/d/0B9woteG-q9EWbEpOZm1TOEJWMG8/edit?pli=1 em 16 de julho 2015.

SILVA, T. (2013) - A fotografia no ensino da História e da Geografia. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal.

VIEIRA, J. (2000) - Portugal Século XX. Crónicas em Imagens 1970-1980. Porto: Círculo dos Leitores.

WEBGRAFIA

http://4.bp.blogspot.com/nFMzg4oSroA/VPUXAIdc5zI/AAAAAAAAybc/eBVU-dWJYQo/s1600/Monge%2Bbudista%2Bauto-imola%C3%A7%C3%A3o.jpg

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/00/Charlie_Chaplin.jpg

ANEXOS | Anexo 1

ESCOLA SECUNDÁRIA Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Ministério da Educação

Cód: 401488

ÁREA DISCIPLINAR
História

FICHA DE TRABALHO

NOME: DATA:

1. DESCREVE POR TUAS PALAVRAS O PLANO OBJETIVO DA FOTOGRAFIA ACIMA.

2. DESCREVE POR TUAS PALAVRAS O PLANO SUBJETIVO DA FOTOGRAFIA ACIMA.

Anexo 2

ESCOLA SECUNDÁRIA Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Ministério da Educação

Cód: 401488

ÁREA DISCIPLINAR História

FICHA DE TRABALHO

NOME: DATA:

1. DESCREVE POR TUAS PALAVRAS O PLANO OBJETIVO DA FOTOGRAFIA ACIMA.

2. DESCREVE POR TUAS PALAVRAS O PLANO SUBJETIVO DA FOTOGRAFIA ACIMA.

III.
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

A LITERACIA CARTOGRÁFICA E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO NA IDADE MODERNA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

CATARINA MARINHO[29]
GLÓRIA SOLÉ[30]

RESUMO

A presente atividade integra um estudo elaborado em contexto de intervenção pedagógica supervisionada e tem como intuito a exploração das conceções de alunos do 10º ano de escolaridade (15-16 anos) sobre as formas de representação do espaço na Idade Moderna.

Na sua prossecução, formularam-se as seguintes questões de investigação: "Que tipo de informação os alunos extraem dos mapas que lhes permitam desenvolver o seu conhecimento histórico?" e "Que inferências históricas produzem os alunos interpretando mapas?".

Pretendeu-se indagar o modo como alunos, na disciplina de História A, integram as fontes cartográficas na construção do conhecimento histórico, ao mesmo tempo que se promoveu o desenvolvimento de competências de literacia cartográfica e potenciou a apreciação da significância histórica atribuída. Através da ficha de trabalho implementada foi possível apurar que um número significativo de alunos demonstrou competências de literacia cartográfica, sendo as inferências produzidas reveladoras da produção de conhecimento histórico, das suas ideias substantivas e, por conseguinte, a evidência da atribuição de significância histórica às fontes cartográficas, a vários níveis de progressão.

Como implicações no âmbito do ensino da História, sugere-se a adoção desta tipologia de fontes no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, uma vez que promove ainda a construção de pensamento eminentemente histórico, como meio de aprendizagens significativas de conteúdos de História e de áreas como a Geografia, surgindo como instrumento didático e/ou tema transversal potenciador de um ensino interdisciplinar e abrangente, e de uma consciência histórica, geográfica e cívica emergente.

Palavras-chave: *Literacia Cartográfica; Significância Histórica; Competências Interpretativas.*

29 Universidade do Minho.
30 CIEd, Universidade do Minho.

A LITERACIA CARTOGRÁFICA E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO EM HISTÓRIA

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do universo…
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura (…)
Alberto Caeiro

São várias as finalidades do ensino da História e múltiplos os meios para o atingir. Não sendo nosso intento advogar a importância da História enquanto disciplina, ou da Cartografia na aquisição de competências de domínio espacial, não podemos deixar de ressalvar o papel de ambas na formação de cidadãos com consciência critica e capazes de pensar o espaço. De facto, a partir do ensino da História pretende-se que os alunos, através do entendimento do passado, percecionem o presente e projetem o futuro, compreendendo e desvendo a sua própria identidade, desenvolvendo competências específicas de caráter cognitivo e transversal.

Sendo fundamental no ensino da História a delimitação da espacialidade dos acontecimentos tratados, as representações cartográficas são o melhor meio para a sua compreensão. Qualquer temática que se aborde carece desde cedo de uma localização temporal e espacial. Neste sentido, e numa perspetiva de realce da sua relevância, diga-se que "o espaço, tal como se apresenta é um produto histórico. O espaço, como categoria permanente, é o espaço de todos os tempos e o espaço, tal como se nos apresenta, é o espaço do nosso tempo" (FREITAS *et al*, 2010: 123).

Ao estudar a relação do homem com o meio (o modo como ele o ocupa, usa e transforma) a História acaba por se encontrar com outras ciências. É impossível proceder ao ato de localizar sem recorrer à Cartografia e à Geografia. Numa perspetiva de querer esclarecer a ligação entre estas, Brito e Poeira (1991: 165) admitem que "[o] espaço é, de facto uma charneira entre o trabalho do historiador e o trabalho do geógrafo, sobre o qual os interesses e os objetivos variam profundamente.".

Apesar de a Cartografia ter uma relação inquestionável com a Geografia, a realidade é que também não pode ser dissociável da História.

A compreensão da evolução da Cartografia ao longo dos séculos, bem como o estudo da relevância adquirida numa determinada sociedade, permite-nos adquirir um maior conhecimento de determinado período histórico. Ao percecionarmos as características técnicas e aplicabilidades dos instrumentos cartográficos, conseguimos ter um maior entendimento da relação do Homem com o Espaço e por conseguinte conhecer com maior precisão as caraterísticas de uma determinada sociedade de um determinado período histórico.

Através da abordagem de alguns aspetos da história da Cartografia e do contexto de produção dos instrumentos cartográficos ao longo dos tempos, conseguimos atingir importantes objetivos do ensino da História. É neste contexto explicativo que se pretende provar a importância de uma utilização contextualizada das representações cartográficas nas aulas em questão e ressalvar a importância do desenvolvimento de uma "literacia cartográfica histórica".

Por considerar que pensar o espaço numa aula desta disciplina não é o mesmo que numa aula de geografia e que os instrumentos cartográficos podem ser enquadrados nas fontes primárias e secundárias, é fundamental que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa da utilização destes recursos/documentos em ambas as disciplinas.

Silva (2004) leva a relação destas duas ciências mais a sério ao advogar que não se pode aprender História sem o conhecimento cartográfico. Já Brito e Poeira (1991: 166) provam esta afirmação ao mencionar que "factos existem, absolutamente indissociáveis do espaço: as rotas comerciais, religiosas, culturais ou os países com as suas fronteiras".

Não sendo questionada a presença de representações cartográficas nos manuais escolares, pois estes surgem com relativa frequência, interessa compreender os termos em que são utilizados e as suas potencialidades didáticas. Rodrigues (s.d.: 9) explora esta questão apontando que elas surgem muitas vezes num contexto de reforço da informação expressa num documento escrito. Com frequência, a análise conjunta de documentos escritos e mapas acaba por levar a que estes últimos desempenhem um papel de ilustração do conhecimento histórico presente no documento escrito. Este tipo de atitude, de pouca valorização da fonte cartográfica, é apontado como uma limitação às "possibilidades que tal material propicia na dinamização da produção do conhecimento histórico do aluno, como agente da construção do saber".

Considerando que as potencialidades didáticas são inúmeras, importa clarificar o seu contributo para o ensino da História. Segundo Raisz (1969: 328), enquanto fontes primárias, os mapas "não mostram apenas as condições geográficas do passado, mas, por seu estilo e composição, revelam o espírito da sua época". Neste sentido Rodrigues (s.d.: 8) menciona também a importância destes para "perceber e sentir os gostos de uma época", para compreender as formas de ocupação espacial de dado território, para o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Ao investigar a relevância da literacia visão na disciplina de História, Melo *et al* (2010) constataram que o recurso a fontes iconográficas nas aulas de História potencia o desenvolvimento de uma literacia visual histórica. Neste sentido, podemos admitir que a análise de representações cartográficas, enquanto fontes iconográficas, não só promove no aluno uma empatia histórica, como também a apreensão de "uma linguagem artística como expressão do conhecimento histórico apreendido" (MELO *et al*, 2010: 3). Enquanto fonte primária, ao ser reconhecido pelo aluno como uma evidência, o mapa possibilita um diálogo com o passado e uma atribuição de significância aos acontecimentos passados.

Já na qualidade de fontes secundárias, os mapas desempenham ainda um papel de real importância na compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina. É de ressalvar que a partir da observação de alguns manuais escolares é possível indagar a existência de mapas temáticos de grande valor informativo, capazes de promover a compreensão da expressão de diferentes fenómenos em tempos e espaços variáveis.

Neste ponto é de destacar a utilidade destes instrumentos cartográficos enquanto formas de representação do tempo. Segundo Freitas *et al* (2010: 90) os "mapas com acontecimentos ou fenómenos temporais" são um instrumento de representação que pode adquirir um caráter sincrónico (em que os acontecimentos ou fenómenos acontecem ao mesmo tempo, em vários locais) ou diacrónico (em que a representação visa a exposição de acontecimentos ocorridos num local em tempos diferentes).

Do ponto de vista de Fabregat e Fabregat (1991) o ensino da História tem que contemplar exercícios de índole geográfica, que permitam aos alunos compreender as implicações espaciais de determinados acontecimentos, adquirindo conhecimentos históricos. Neste sentido, menciona ainda que "temos que ensinar os nossos alunos a elaborar mapas elementares que completem atividades e exercícios que realizam dentro dos guiões conceptuais" (FABREGAT & FABREGAT, 1991: 46).

Efetivamente, a forma como as questões espaciais são abordadas em contexto de sala de aula e os exercícios implementados estão dependentes do modo como o professor os encara e da relevância que lhes atribui. O desenvolvimento de competências de literacia cartográfica está completamente dependente da forma como este tipo de fontes são abordadas e da tipologia de exercícios que incorporam. Nesta linha de pensamento podemos referir que Ashby (2001: 42) considera que

> *O professor tem um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência. No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, os alunos precisam de ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos a cerca do passado e que não tinham intenção de revelar.*

Não tendo o intento de aqui promover o primado das fontes iconográficas sobre as escritas, pretende-se com tudo isto ressalvar a necessidade de explorar as potencialidades didático-pedagógicas dos instrumentos cartográficos nas aulas de História. Como refere Marc Bloch (citado por RODRIGUES, s.d.) é importante que se explore outro tipo de fontes que não apenas as escritas. Isto é, as materiais, icnográficas e orais, que propiciem um renovar do interesse dos alunos pela História.

Considerando que a aquisição de uma literacia cartográfica envolve um processo de aprendizagem que se prolonga no tempo e que por norma acompanha todo o percurso escolar dos alunos, é relevante mencionar a existência de algumas etapas deste processo de alfabetização.

É sabido que a Cartografia contempla técnicas de tratamento e apropriação de informação que lhe confere uma identidade própria. Ela contempla uma observação, leitura e interpretação do espaço e das relações sócio espaciais. Ao seu ensino encontra-se inerente o desenvolvimento de códigos linguísticos e o desenvolvimento de uma "linguagem verbal, icónica e cartográfica".

Efetivamente, "há distinção entre ler um mapa (normalmente para extrair informação, sendo as caraterísticas do mapa identificadas), analisar um mapa (envolve processar a informação contida no mapa para a usar) e interpretar o mapa (vai além do que está incluído no mapa já que se aplicam conhecimentos previamente adquiridos para resolver problemas e tomar decisões)" (FREITAS & PEREIRA, 2010).

A CARTOGRAFIA PORTUGUESA NA REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO NA IDADE MODERNA

A abordagem da Cartografia no contexto de ensino-aprendizagem da disciplina de História em geral, e da cartografia portuguesa na representação do espaço da Idade Moderna em particular, acarreta a necessidade de se analisar o seu surgimento e desenvolvimento ao longo dos tempos.

Efetivamente, esta tem vindo a sofrer inúmeras alterações desde a sua aparição até aos dias de hoje. Podemos dizer que os primeiros registos cartográficos de que há memória são anteriores à escrita e que a sua utilidade é incontestável. As evidências de mapas produzidos pelas civilizações mais antigas demonstram que os povos desse tempo já eram capazes de realizar descrições do espaço conhecido, sendo reconhecedores da importância de possuir representações das ditas áreas geográficas (KOEMAN, 1993: 5).

Não importa o quanto voltemos no tempo, é possível constatar que sempre existiram pessoas capazes de, a partir da memória, reproduzir com razoável eficácia caraterísticas do espaço. Estas podem ser tidas como fruto da imaginação, sendo consideradas "mapas mentais" uma vez que não são baseadas numa perspetiva formalmente organizada e com noções claras de escala e projeção. Apesar disto é inegável o facto de que serviam objetivos práticos inerentes à sua produção.

Considerando que pretendemos aqui explanar a relevância da cartografia portuguesa no período moderno, interessa mencionar que só a partir do período renascentista se procedeu a um desenvolvimento gradual da Cartografia, pois, diga-se de passagem, o homem nunca se preocupou tanto com a representação da Terra como a partir desta altura. É um facto que nesta época se assistiu a uma explosão numérica de representações cartográficas, com os mais variados fins. Para Raisz (1969: 23-24) esta está intimamente ligada a três acontecimentos marcantes. O primeiro é a redescoberta da "Geografia" de Ptolomeu, que se traduziu e difundiu por toda a Europa. Se num primeiro momento esta conceção cartográfica foi tida como uma representação credível do mundo, com o

avanço dos descobrimentos e a exploração de novas regiões impulsionou-se a produção de representações mais completas e fidedignas. O segundo acontecimento encerra-se na descoberta da imprensa e no desenvolvimento da arte da gravura, que permitiram o aumento da produção de mapas que até então, por serem de elaboração dispendiosa, apenas eram possuídos pelos mais abastados. Em terceiro, os grandes descobrimentos, por possibilitarem a descoberta das reais dimensões do mundo. A estes últimos está associado o desenvolvimento das técnicas de navegação e das embarcações, entre outros.

Considerando o valor das representações cartográficas enquanto fontes de conhecimento geográfico, obra de arte e espelho do contexto sociocultural em que foi produzida, interessa, pois, fazer a sua exploração enquanto fonte de conhecimento histórico.

Quando se fala de Cartografia importa esclarecer o seu conceito apontando que se trata da "ciência que trata da conceção, produção, difusão e utilização de cartas" (GASPAR, 2004: 72). Poder-se-á ainda dizer que, segundo a Associação Cartográfica Internacional (2003, citada por DIAS, 2007: 27), a cartografia é a ciência que cuida da "criação e manipulação de representações do espaço geográfico, visuais ou virtuais, para permitir a exploração, análise, compreensão e comunicação de informação acerca desse espaço".

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Com o intuito de esclarecer os contornos em que foi implementado o estudo aqui apresentado, é revelante mencionar alguns dos procedimentos que estão na sua origem e que regeram a sua implementação. É notório o seu caráter essencialmente qualitativo, com contornos de investigação-ação. Como defende Bell, (2004: 22) esta modalidade de abordagem é a mais indicada para o professor investigador que, no decorrer da sua prática profissional, pretende identificar um problema, "investiga-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua ação".

A intervenção pedagógica supervisionada, realizada na área disciplinar de História A, foi realizada numa turma do 10º ano de escolaridade, composta por 28 alunos, 10 do género masculino e 18 do género feminino. A média de idades destes é de 15,3 anos, tendo os discentes idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. O estudo teve por pretensão responder às seguintes questões de investigação:

– Que tipo de informação os alunos extraem dos mapas que lhes permitam desenvolver o seu conhecimento histórico e geográfico?
– Que inferências históricas e geográficas produzem os alunos interpretando mapas?
– Que relevância atribuem os alunos à cartografia na construção do conhecimento histórico e geográfico?
– Que competências de literacia cartográfica desenvolveram os alunos?

Desde o início da sua concessão, os instrumentos produzidos no âmbito do projeto foram pensados tendo em vista uma perspetiva de ensino construtivista. À luz desta perspetiva a aquisição de competências do domínio da literacia cartográfica enquadra-se dentro das aprendizagens procedimentais. Esta é tida como o "conjunto de ações ordenadas com vista à observação de um fim, como desenhar ou ler um mapa" (ZABALA, 1997: 166).

Tendo em consideração que o desenvolvimento de aptidões ao nível da literacia cartográfica não é um processo rápido, mas que envolve antes a necessidade de treino no manuseamento dos diferentes instrumentos, com diferentes graus de dificuldade, as atividades realizadas tentaram atender à necessidade de compreender as *Skills* dos alunos no domínio da Cartografia e melhorá-las. Ainda a este respeito Zabala (1997: 37) menciona que "a aprendizagem de ações exige a sua realização, a realização de ações e de sequências de ações, em contextos significativos e funcionais".

Tendo em consideração que o projeto de intervenção pretendia valorizar o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de instrumentos cartográficos, ao longo das aulas lecionadas foram promovidas várias atividades neste âmbito. Numa tentativa de sintetizar o desenho do estudo poder-se-á dizer que foi aplicado um inquérito/ficha de conhecimentos prévios, seguida de um conjunto variado de fichas de trabalho e, por fim, uma ficha de metacognição. Neste artigo apenas se apresentam os resultados de uma pequena parte deste estudo, que resultaram da análise dos dados recolhidos com base num dos instrumentos aplicados neste estudo – Ficha de trabalho – *As conceções do mundo entre 1482 e 1489*. Esta foi implementada com o intuito de promover o desenvolvimento das competências de literacia cartográfica dos alunos e compreender a significância histórica que estes atribuem às representações cartográficas. Efetivamente, procedeu-se à realização de exercícios de leitura e interpretação das seguintes representações cartográficas com intuito de percecionar o impacto que tais recursos didáticos têm no processo de ensino/aprendizagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO EM TORNO DE ALGUNS RESULTADOS: AS CONCEÇÕES CARTOGRÁFICAS DOS ALUNOS

A Ficha de trabalho – *As conceções do mundo entre 1482 e 1489* implicava a resolução de três questões. Num primeiro momento da sua realização foi pedido aos alunos que observassem as seguintes imagens:

IMAGEM 1: MAPA-MÚNDI (1482) | PLANISFÉRIO, NA COSMOGRAPHIA, DE CLÁUDIOS PTOLOMEU
FONTE: HTTP://UFO.METROCOM.RU/UFOIMAG/PTOL2.JPG

IMAGEM 2: MAPA-MÚNDI (1489) | HENRICUS MARTELLUS, BASEADO EM PTOLOMEU
FONTE: HTTP://WWW.ARQNET.PT/PORTAL/ARTIGOS/JSS_EXPANSAO4.HTML

Posteriormente, foram colocadas as seguintes questões:

1.1. Observa a imagem 1 e explica o porquê do planisfério estar cercado de representações de figuras humanas.
1.2. Relaciona a imagem 2 com o decorrer do processo dos descobrimentos.
1.3. Como justificas as diferenças entre as representações do mundo nas imagens 1 e 2?

Se a primeira questão tinha implícita a realização de uma análise à imagem 1, a segunda sugeria que os alunos relacionassem a figura 2 com o decorrer dos descobrimentos. Com a última questão pretendia-se que os alunos estabelecessem uma comparação entre as duas imagens. Conforme foi mencionado anteriormente, as respostas dos alunos foram analisadas e categorizadas seguindo o grau de sofisticação[31].

Na questão 1.1. era esperado que os alunos compreendessem o porquê da relevância atribuída aos ventos na representação cartográfica, bem como as conceções do mundo apresentadas.

A partir da análise das respostas obtidas procedeu-se à seguinte categorização:

QUADRO N.º 1: CATEGORIAS DE RESPOSTAS SEGUINDO OS NÍVEIS DE ELABORAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES DOS ALUNOS À QUESTÃO 1.1.

CATEGORIAS	DESCRITORES	OCORRÊNCIAS
INFERÊNCIAS COM BASE EM ESTEREÓTIPOS	Todas as respostas que, estando enquadradas no objetivo da pergunta, revelam conceções erróneas e/ou sem coerência científica. A explicação é sustentada em ideias alternativas dos alunos.	8
INFERÊNCIAS VÁLIDAS	Todas as explicações partem da leitura e interpretação da fonte (mapa), produzindo inferências históricas e geográficas, revelando competências de literacia cartográfica.	16
INFERÊNCIAS EM CONTEXTO	Todas as respostas que partem da observação e interpretação da fonte icónica, reconhecendo a sua validez histórica e geográfica à luz da época.	2

Com a análise das respostas obtidas verificou-se que 8 alunos apresentaram explicações reveladoras de conceções erróneas e/ou sem coerência cientifica. As explicações são sustentadas em ideias alternativas dos alunos. Observe-se o seguinte exemplo:

Naquela época acreditavam que o mar ainda não explorado era a "casa" de seres monstruosos e perigosos que deu origem a vários mitos e lendas. (Aluno 5).

31 As categorias criadas e agora exibidas foram inspiradas nas categorias apresentadas por Seixas (1997) e por Pinto (2011).

A maioria dos alunos produziu "inferências válidas", isto é, que partem da leitura e interpretação da fonte (mapa), produzindo inferências históricas e geográficas, revelando algumas competências de literacia cartográfica. Conforme se pode observar no seguinte exemplo, os alunos são capazes de identificar o fenómeno tratado, apesar de não se alongarem na sua descrição:

São os grandes ventos que ocorrem no globo inteiro. (Aluno 1).

Neste sentido apenas dois alunos produziram "inferências em contexto" partindo da observação e interpretação da fonte icónica, reconhecendo a sua validez histórica e geográfica à luz da época. Veja-se a resposta de um destes alunos:

O planisfério está cercado de representações de figuras humanas pois representam os ventos que permitiam navegar à vela pelo mar. (Aluno 20).

A questão 1.2. pretendia avaliar se os alunos eram capazes de identificar o momento dos descobrimentos portugueses, expresso no mapa. De facto, era esperado que mencionassem a representação da costa atlântica do continente africano, a passagem do cabo das tormentas e fase dos descobrimentos, entre outros.

QUADRO N.º 2: CATEGORIAS DE RESPOSTAS SEGUINDO OS NÍVEIS DE ELABORAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES DOS ALUNOS À QUESTÃO 1.2.

CATEGORIAS	DESCRITORES	OCORRÊNCIAS
INFERÊNCIAS COM BASE EM ESTEREÓTIPOS	Todas as respostas que, estando enquadradas no objetivo da pergunta, revelam conceções erróneas e/ou sem coerência cientifica. A explicação é sustentada em ideias alternativas e/ou mal estruturadas.	7
INFERÊNCIAS EMERGENTE	Todas as respostas em que o aluno parte da análise da fonte icónica (mapa) para produzir conceções erróneas. A emergência das ideias em causa baseia-se na apreciação da composição da imagem.	6
INFERÊNCIAS APROXIMADAS	Todas as respostas que, não estando cientificamente incorretas, demonstram que os alunos detêm conhecimentos prévios acerca da temática estudada. As explicações são baseadas em conceções pessoais, podendo apresentar-se pouco elaboradas, sem atender à fonte cartográfica.	4
INFERÊNCIAS VÁLIDAS	Todas as explicações partem da leitura e interpretação da fonte (mapa), produzindo inferências históricas e geográficas, revelando competências de literacia cartográfica.	6
INFERÊNCIA CONTEXTUALIZADA	Todas as respostas que revelam domínio científico e leitura da fonte iconográfica, produzindo inferências e deduções válidas, revelando competências de literacia cartográfica. A argumentação é realizada com recurso a terminologia adequada, integrando informação a partir da interpretação da fonte icónica (mapa) e de conhecimentos históricos.	3

Nesta questão foi possível observar uma maior heterogeneidade de respostas. Conforme se pode verificar no quadro n.º 2, na análise desta imagem destaca-se o facto de que alguns alunos partem da apreciação estética do mapa e acabam por produzir inferências erróneas e/ou sem coerência cientifica.

Tal como ocorreu na questão anterior, um número significativo de alunos partiu da leitura e interpretação do mapa para produzir "inferências válidas", mas cuja falta de domínio dos acontecimentos históricos é notória. Se por um lado o aluno demostra competências de literacia cartográfica, por outro evidencia uma relativa dificuldade na compreensão do mapa enquanto fonte de conhecimento histórico.

A questão 1.3. pretende que os alunos analisem os mapas numa perspetiva de evolução das formas de representação do mundo. É esperado que sejam produzidas inferências históricas e geográficas a partir do cruzamento das fontes apresentadas.

QUADRO N.º 3: CATEGORIAS DE RESPOSTAS SEGUINDO OS NÍVEIS DE ELABORAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES DOS ALUNOS À QUESTÃO 1.3.

CATEGORIAS	DESCRITORES	OCORRÊNCIAS
INFERÊNCIAS VAGAS	Todas as respostas que se desviam do objetivo da questão e/ou apresentam ideias cientificamente invalidas ou sem sentido.	2
INFERÊNCIAS COM BASE EM ESTEREÓTIPOS	Todas as respostas que, estando enquadradas no objetivo da pergunta, revelam conceções erróneas e/ou sem coerência cientifica. A explicação é sustentada em ideias alternativas dos alunos.	2
INFERÊNCIAS APROXIMADAS	Todas as respostas que, não estando cientificamente incorretas, demonstram que os alunos detêm conhecimentos prévios acerca da temática estudada. As explicações são baseadas em conceções pessoais, podendo apresentar-se pouco elaboradas, sem atender à fonte cartográfica.	6
INFERÊNCIAS VÁLIDAS	Todas as explicações partem da leitura e interpretação da fonte (mapa), produzindo inferências históricas e geográficas, revelando competências de literacia cartográfica.	12
INFERÊNCIAS CRUZADAS	Todas as respostas que revelam domínio científico e leitura das fontes iconográficas. Através do cruzamento da informação presente nestas, o aluno produz inferências históricas e geográficas contextualizadas. A argumentação é realizada com recurso a terminologia adequada.	4

Relativamente à resolução desta questão destaca-se o facto de que 8 alunos não recorreram aos mapas para produzirem uma resposta. Conforme se se pode observar no seguinte exemplo, estas foram antes baseadas em conceções pessoais, umas mais sofisticadas do que outras:

Como já tinham descoberto novas terras, estavam mais sábios e as figuras monstruosas já não existiam. (Aluno 7).

A grande maioria dos alunos produziu inferências válidas que, apesar de atenderem às fontes, foram reveladoras de lacunas no domínio da literacia cartográfica histórica. Veja-se a seguinte resposta:

Na imagem 1 tem menos informação pois não se tinha ainda muito conhecimento acerca da terra. Na imagem 2 o mapa está mais evoluído pois já havia mais informação. (Aluno 15).

Apenas 4 alunos cumpriram com o objetivo da questão e produziram "inferências cruzadas". Isto é, respostas que revelam domínio científico e leitura das fontes iconográficas. Através do cruzamento da informação presente nestas, o aluno produz inferências históricas e geográficas contextualizadas. Veja-se o seguinte exemplo de resposta:

Em 1489 (imagem 2) foram descobertos ou redescobertos novos continentes e também circulavam por novos oceanos, enquanto na figura 1 o mundo ainda não tinha sido descoberto. (Aluno 13).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da implementação do projeto assumimos o compromisso de responder a um conjunto de questões de investigação supramencionadas. No que subjaz à questão "Que tipo de informação os alunos extraem dos mapas que lhes permitam desenvolver o seu conhecimento histórico?", pode-se concluir que foi possível constatar que num primeiro momento da implementação do projeto os alunos demonstraram ter o hábito de extrair dos mapas apenas informações referentes à localização geográfica dos acontecimentos. Quando solicitado que tirem conclusões mais profundas, a maioria dos discentes apresentam respostas generalizadas ou sem atender aos mesmos.

Efetivamente, Freitas & Pereira (2010: 129), apontam que o recurso aos mapas pode envolver: a sua leitura, que passa pela extração de informação (sendo evidenciadas as caraterísticas do mapa), análise (que envolve processar a informação para a utilizar na descrição de padrões) ou interpretar (indo além do que já foi mencionado e conciliando com conhecimentos previamente para tomar decisões). Tendo isto em consideração podemos dizer que a maioria dos alunos está habituada a cumprir com a primeira e a segunda formas de exploração. Ao longo da intervenção pedagógica supervisionada pretendeu-se atingir a terceira finalidade, levando os alunos a interpretar as fontes cartográficas, promovendo o desenvolvimento de competências de literacia cartográfica e de aptidões ao nível da produção de inferências históricas.

Relativamente à questão "Que inferências históricas produzem os alunos interpretando mapas?" foi possível constatar que os alunos produzem, maioritariamente, inferências de índole geográfica. Na generalidade, pode-se dizer que foi notória uma melhoria progressiva da qualidade das inferências apresentadas. A maioria dos alunos começou a ver as fontes e a "compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado e que não tinham intenção de revelar" (ASHBY, 2003: 42).

Neste ponto, importa referir que, segundo se apurou na análise da ficha de trabalho supra analisada, a maioria dos alunos está habituada a produzir inferências geográficas a partir da análise de mapas. A falta de rigor científico das representações cartográficas apresentadas conjugada com a falta de práticas dos discentes em analisar este tipo de mapas, levou a que se observasse uma grande heterogeneidade de respostas. Se por um lado se observa que os alunos com mais conhecimentos históricos conseguem produzir respostas válidas ou contextualizadas, por outro, os que não detém esses conhecimentos apelam a conhecimentos prévios ou à análise estética do mapa, para poder apresentar uma explicação. Quanto maior o rigor cientifico na representação do espaço, maior é a probabilidade de se obter uma análise da informação geográfica do documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. (2001) – *O ensino-aprendizagem da representação do espaço pela imagem e pela arte. Dissertação de mestrado em Educação.* Braga: Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ASHBY, R. (2003) – *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e conceções de alunos.* In BARCA, Isabel, *org. - Educação e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CEEP. Universidade do Minho.

BELL, J. (2004) – *Como realizar um projeto de investigação.* Lisboa: Gradiva.

BRITO, R. & POEIRA, M. (1991) - *Didáctica da Geografia.* Lisboa: Universidade Aberta.

CACHINHO, H. (2000) – *Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática.* "Infogeo", 15, pp. 69-90.

CALADO, I. (1994) – *A Utilidade educativa das Imagens.* Porto: Porto editora.

FABREGAT, C. & FABREGAT, M. (1991) – *Como preparar uma aula de História.* Rio Tinto: Edições ASA.

FREITAS, M. & PEREIRA, S. (2010) – *Metodologia de Geografia.* Luanda: Plural editores.

FREITAS, M. L.; SOLÉ, M.G; PEREIRA, S. (2010) – *Metodologia de História.* Luanda: Plural editores.

GASPAR, J. (2005) – *Cartas e projecções cartográficas.* 3.ª ed. Lisboa: Lidel.

KOEMAN. C (1993) – *The history of cartography. The history of cartography. In International cartographic association – Basic Cartography for students and technicians.* Hampshire: I.C.A., 1993. Vol. I.

MELO, M. C. (2008) – *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios.* Mangualde: Edições Pedago.

MELO, M; Coelho, B. & SANTOS, C. (2010) – *Do riso ao siso: a leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História.* "História e Imagem", nº 10, s/p. [Disponível online http://www.historiaimagem.com.br/edicao10abril2010/dorisoaosiso.pdf a 12.09.14].

PINTO, M. H. (2011) – *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação.

RAISZ, E. (1969) – *Cartografia Geral.* Rio de Janeiro: Editora científica.

RODRIGUES, A. (s.d.) – *Os usos da cartografia Histórica nos livros didáticos.* [Disponível online http://www.revistanavigator.com.br/navig4/art/N4_art1.pdf a 20.07.14].

SILVA, I. S. (2004) – *Cartografia Aplicada ao Ensino de História. In VIII Simpósio Internacional Processo Civilizador, História e Educação.* Paraíba: Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba. [Disponível online http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/IvisondeSouzaSilva.pdf a 09.09.14].

ZABALA, A. (1998) – *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Editora ARTMED.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE O MANUELINO A PARTIR DE FONTES PATRIMONIAIS DA CIDADE DE BRAGA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

ÉRICA ALMEIDA[32]
GLÓRIA SOLÉ[33]

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido em contexto de intervenção pedagógica supervisionada no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade do Minho, implementado numa turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico do 5.ºano de escolaridade.

A investigação que se apresenta debruçou-se sobre o estudo do património histórico de Braga, mais concretamente, em que medida a exploração sistemática e fundamentada do património local (em concreto de fontes patrimoniais do estilo Manuelino) poderá constituir uma estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico no ensino básico.

Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação: "Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?", "Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?" e "Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?".

Esta estratégia foi desenvolvida e implementada segundo uma abordagem construtivista, operacionalizada no modelo de aula oficina. Em contexto de visita de estudo, os alunos exploraram fontes patrimoniais, nomeadamente, na Sé de Braga a pia batismal, a abóbada de Cruzaria e a cruz da primeira missa no Brasil, aquando da chegada de Pedro Álvares Cabral, e ainda a dois locais de interesse (Casa dos Coimbrã e o Museu Tesouro da Sé de Braga) relacionados com a temática em estudo (Portugal nos séculos XV/XVI e o estilo Manuelino).

32 Universidade do Minho.
33 CIEd, Universidade do Minho

Tendo como pressupostos a relevância do contacto direto com fontes patrimoniais para o conhecimento, consciencialização e valorização do património local, para a concretização desta estratégia foram previamente construídos vários instrumentos (como fichas de trabalho e um guião de visita), suportes materiais áudios com informações pertinentes acerca dos vários locais a visitar e um jogo didático-pedagógico com vista à sistematização e consolidação dos conhecimentos dos alunos na fase final do estudo.

A partir da recolha e análise dos dados foi possível averiguar as conceções que os alunos possuem acerca do património histórico de Braga, quais as inferências e deduções que os alunos realizam tendo por base a evidência em contato direto com fontes patrimoniais, assim como, averiguar os níveis de significância histórica que os alunos atribuem a alguns dos monumentos históricos visitados, como sendo mais relevantes no estudo da história local associado à temática em estudo (Manuelino).

Palavras-chave: *Educação Patrimonial; Fontes Patrimoniais; Significância Histórica; História Local; Visita de Estudo.*

INTRODUÇÃO

O estudo que apresentamos de seguida resultou de uma investigação e intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade do Minho, sob a orientação da professora Doutora Glória Solé tendo sido implementado numa turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico do 5.º ano de escolaridade.

Ao longo das últimas décadas vários investigadores e demais profissionais na área da educação e do ensino têm apresentado diversos estudos empíricos no domínio da Educação Histórica e Patrimonial que evidenciam as potencialidades do uso das fontes patrimoniais no ensino da história em contexto educativo para o desenvolvimento da compreensão histórica em crianças e jovens (COOPER, 2004; NAKOU, 2003; OLIVEIRA, 2011; PINTO, 2011; PINTO & BARCA, 2014; RODRIGUES, 2010; SOLÉ, 2009, 2012).

Em virtude da pesquisa realizada num momento prévio à implementação do projeto foi-nos possível averiguar a pertinência do património local como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico e as potencialidades da cidade de Braga neste domínio, sobretudo, no que concerne às fontes patrimoniais referentes ao manuelino.

O contato direto com as fontes patrimoniais permite que o aluno se sinta interpelado, envolvido e afetivamente impulsionado a, por intermédio delas, dialogar com o passado (Manique & Proença, 1994; Pinto, 2011). Pela mesma razão, também potencializa ao aluno o desenvolvimento de múltiplos conceitos estruturais ou de "segunda ordem" na construção da História, como a evidência e significância histórica que irão estar permanentemente presentes nos momentos destinados à observação, descrição e

interpretação de fontes patrimoniais diversas. Isto porque, quando se interpreta uma fonte patrimonial deve-se compreendê-la como uma evidência, na medida em que, é necessário o seu questionamento.

A exploração educativa do património histórico local ao ser concretizada de uma forma sistemática e fundamentada permite aos alunos desenvolverem capacidades de interpretação, com base na evidência, em contacto direto com fontes patrimoniais, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, sobretudo no âmbito da compreensão histórica.

PATRIMÓNIO E IDENTIDADE/EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL — O USO DE FONTES PATRIMONIAIS NO ENSINO DA HISTÓRIA

O conceito de património foi ao longo da história alvo de constantes modificações, revestindo significados diferentes de acordo com os ideais de cada época. No entanto, associado ao conceito de património manteve sempre intrínseca a ideia de algo herdado das gerações antecedentes, legitimamente adquirido e provido de um valor ímpar e insubstituível.

Intrínseco ao conceito de património emerge como valor, a identidade. A identidade é compreendida como um elemento diferenciador de cada individuo e/ou grupo de indivíduos num quadro de referências concretas. Por outras palavras, o património ao ser compreendido como uma fonte para a compreensão histórica proporciona ao individuo a oportunidade de, através dos seus vestígios e testemunhos do passado, construir o seu conhecimento histórico e consequentemente, a sua identidade.

FIG. 1: O CONCEITO DE PATRIMÓNIO. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, EM OUTUBRO DE 2014.

> *O património tem uma história, é a expressão de uma comunidade, da sua cultura nas suas especificidades e convergências ao longo do tempo, sendo por isso um fator identitário.* (BARCA & PINTO, 2014: 7).

No que concerne ao ensino da história, os normativos legais e programáticos do ensino básico têm privilegiado a interpretação e exploração de fontes históricas, mais concretamente, de fontes escritas e iconográficas, como principais recursos a considerar pelos docentes. O uso de fontes históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico e da compreensão histórica, uma vez que, quem as interpreta deve compreendê-las como uma evidência, na medida em que, é necessário o seu questionamento.

Contudo, o estudo da história e do património não se esgota na interpretação, grande parte das vezes, superficial, de fontes históricas e patrimoniais, nem se restringe ao contexto de sala de aula. A escola deve estabelecer relações constantes com o meio, dinamizando outras estratégias pedagógicas como a realização de visitas de estudo e a utilização de recursos didáticos diversificados que potencializem o estudo do património histórico, indo ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos, promovendo assim, aprendizagens significativas e motivadoras.

Como já tivemos a oportunidade de mencionar, nas últimas décadas vários investigadores têm apresentado estudos empíricos no domínio da Educação Histórica e Patrimonial que evidenciam as potencialidades do uso das fontes patrimoniais no ensino da história em contexto educativo para o desenvolvimento da compreensão histórica em crianças e jovens.

Cooper (2004) elaborou um estudo em que deu a conhecer que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado (como visitas de estudo a locais com valor patrimonial e museus), recorrendo à formulação de questões abertas sobre a evidência e numa atmosfera mais informal, contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Deste modo, os alunos ao poderem contactar com as fontes patrimoniais sentir-se-iam interpelados, envolvidos e impulsionados a dialogar com o passado, construindo interpretações acerca de um passado longínquo.

Segundo um estudo desenvolvido por Nakou (2003) o ambiente educacional dos museus pode influenciar significativamente o pensamento histórico dos alunos, possibilitando a evolução e o desenvolvimento do pensamento histórico comparativamente ao contexto de sala de aula.

Solé (2009) reforça esta mesma ideia, considerando que os museus e seus serviços educativos podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. A autora apresenta vários estudos que foram desenvolvidos com intuito de averiguar as potencialidades pedagógicas dos museus e dos objetos museológicos para o desenvolvimento do pensamento histórico e temporal dos alunos. Em Portugal esta questão também tem despertado a atenção dos investigadores, sobretudo pela pertinência

de desenvolver uma relação de colaboração e articulação entre museu, escola e comunidade. Ainda no mesmo estudo Solé (2009) destaca a relevância da construção de museus na sala de aula, demonstrando as potencialidades desta estratégia para o desenvolvimento de competências históricas nos alunos.

Em 2012 Solé apresenta um novo estudo *A museum in the classroom: learning history from objects* onde dá a conhecer as potencialidades pedagógicas do uso de objetos na sala de aula, entre os quais destacamos:

> *Allows them to learn about other cultures and other times by enabling comparison between present and life in the past, as well as studying other societies and comparing them with their own"; "Develops students' motivation, interest, curiosity and creativity, stimulating enquiry and willingness to learn"; "Promotes the development of specific concepts associated with historical time, chronology, change, continuity and progress.* (SOLÉ, 2012: 20).

De acordo com este estudo podemos concluir que a construção de museus na sala de aula e o uso de objetos constituiu uma excelente estratégia pedagógica para possibilitar aos alunos o contato direto com o passado, e através deste questionar e recolher informações desenvolvendo o pensamento histórico. Por esta razão, a educação histórica e patrimonial deve constituir uma prioridade educativa nas nossas escolas, na medida em que devem ser colocadas em prática várias das propostas apresentadas pelos investigadores que se têm dedicado a esta questão.

A escola deve ampliar o seu contexto de aprendizagem permitindo aos alunos contactar diretamente com as fontes patrimoniais que lhes são disponíveis, promovendo o estudo da história local, quer em contexto museológico como no seu contexto de pertença. Deste modo, os alunos ao terem a oportunidade de contactar com fontes patrimoniais serão instigados a dar os primeiros passados na construção e na compreensão dos conceitos de segunda ordem e dos conceitos substantivos fundamentais para o desenvolvimento da compreensão histórica.

O estudo do património histórico para além de desenvolver o pensamento e o conhecimento histórico dos alunos apresenta uma outra finalidade, desenvolver a consciência histórica e patrimonial dos mais jovens. Após os alunos terem a oportunidade de conhecer e compreender o valor das fontes patrimoniais, maiores serão as possibilidades de lhes conferirem significância histórica, desenvolvendo atitudes de preservação e valorização do património. Pois só podemos preservar e defender o que conhecemos.

Em jeito de conclusão, o trabalho sistemático e fundamentado com fontes históricas e patrimoniais encerra inúmeras potencialidades, na medida em que, ao serem pertinentemente questionadas, tendo por base a evidência que produzem, é possível descodificar as informações que nos transmitem permitindo-nos conhecer o passado e desenvolver o conhecimento histórico.

Os alunos não se devem limitar a considerar as fontes patrimoniais como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só. Estes devem aprender a interrogar as fontes patrimoniais, baseando-se nas evidências que as fontes produzem, desenvolvendo estratégias que os auxiliem a descodificar a informação, sendo-lhes possível realizar inferências e desenvolver interpretações do passado, relacionando-as com o presente, construindo assim o seu pensamento e conhecimento histórico.

FIG. 2: FONTES PATRIMONIAIS NO ENSINO DA HISTÓRIA | FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, EM OUTUBRO DE 2014.

Como defende Correia (2013), não se pretende fazer do aluno um historiador, mas criar situações de aprendizagem que o iniciem na prática de investigação e, sobretudo, que promovam o desenvolvimento das estruturas de pensamento, das quais necessita para aprender e construir História, e que segundo Lee (2001) estão intimamente relacionadas com a capacidade de estabelecer inferências e analisar evidências.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo desenvolveu-se atendendo a uma abordagem metodológica de investigação-ação à qual vários autores a referenciam como sendo uma modalidade de investigação qualitativa. A investigação-ação constitui a metodologia preferencial nas práticas educativas, uma vez que, é integrada numa perspetiva interpretativa aplicada ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula e em conformidade com os intervenientes.

> *Juntando a palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que geralmente é levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si e com os seus alunos.* (SOUSA, 2009: 95).

A escola constitui um terreno propício a gerar múltiplas incertezas nas mais variadas dimensões e a metodologia de investigação-ação surge como a metodologia mais apropriada a este tipo de estudos.

Por esta razão, a maioria destas investigações são realizadas pelos próprios professores com os seus alunos com vista a dar resposta a problemas e necessidades reais, e consequentemente, melhorar as práticas educativas e potencializar o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, o professor assume inúmeras responsabilidades nesta investigação-ação que não se trata de uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação. Ao professor investigador é-lhe atribuído a tarefa de, inicialmente observar o contexto, direcionando o seu olhar para as particularidades do mesmo, e numa fase seguinte, planificar as sessões, observar o desempenho dos alunos e avaliar as suas escolhas. A ideia mais marcante na investigação-ação resulta na extraordinária capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular (COUTINHO *et al*, 2009).

De acordo com as particularidades da metodologia adotada para a presente investigação, ao longo do estudo todas as sessões letivas foram criteriosamente planeadas e constantemente adaptadas atendendo às especificidades do grupo de alunos em questão, privilegiando uma perspetiva construtivista, seguindo o modelo de aula oficina.

O modelo da aula oficina tem por base a teoria construtivista, onde o aluno é o agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas, enquanto o professor é o investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Deste modo, o professor desafia e orienta o desenvolvimento das competências de interpretação/cruzamento de fontes ao longo da aula, utiliza tarefas desafiadoras, avalia sistematicamente as aprendizagens na evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e final da intervenção educativa (BARCA, 2004: 134-136).

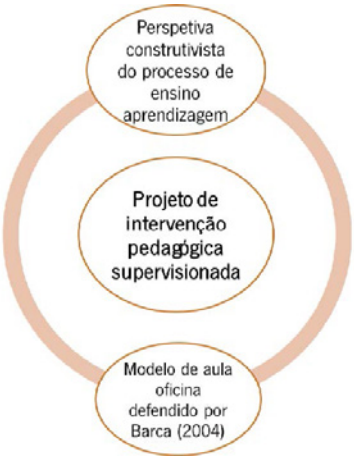


FIG. 3: CONSTRUTIVISMO: MODELO AULA-OFICINA.FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, EM OUTUBRO DE 2014.

O quadro n.º 1 sistematiza o desenho do estudo, que foi realizado numa turma do 5.º ano, de uma escola urbana de Braga, constituída por 25 alunos.

QUADRO N.º 1: DESENHO GLOBAL DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO ESTUDO DESENVOLVIDO COM ALUNOS DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE (MOMENTOS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E TIPO DE INFORMAÇÕES A OBTER). | FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, MARÇO DE 2014.

	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO		**INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**	**TIPO DE INFORMAÇÃO A OBTER**
MOMENTO 1	Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?	Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?	• Ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema programático a estudar, assim como, sobre fontes patrimoniais da época (Manuelino) em estudo na cidade de BRAGA	• Avaliar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o património histórico local de Braga.
MOMENTO 2		Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?	• Guião-questionário da visita de estudo virtual ao Mosteiro dos Jerónimos; • Visita de estudo aos monumentos e edifícios históricos da cidade previamente selecionados; • Tarefas escritas (guiões de visita) com questões acerca dos locais visitados e dos objetos observados; • Ficha de metacognição.	• Compreender de que forma os alunos são capazes de interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído; • Apurar as inferências e deduções realizadas a partir do contato direto com fontes patrimoniais; • Averiguar se os alunos são capazes de relacionar aspetos da história nacional a partir da história local; • Compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

O presente estudo reuniu um vasto leque de objetivos de caráter pedagógico e investigativo a alcançar. Deste modo, perspetivou-se que ao longo do período destinado para a implementação do presente projeto fosse possível averiguar se os alunos desenvolverem várias competências, tais como:

- Compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e cidadania;
- Interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído;
- Realizar inferências e deduções a partir do contato direto com fontes patrimoniais;
- Relacionar aspetos da história nacional a partir da história local;

Planificar uma visita de estudo a locais históricos e a monumentos;

- Desenvolver metodologias de pesquisa e de trabalho cooperativo com os colegas e promoção da autonomia;
- Desenvolver atitudes de preservação e de valorização do património material e imaterial.

Para a concretização destes objetivos formularam-se as seguintes questões de investigação: "Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?", "Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?" e "Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?".

Com vista a dar resposta às três questões norteadoras da investigação definimos dois momentos para os quais foram criteriosamente planeadas e desenvolvidas várias estratégias pedagógicas, como a visita de estudo de caráter focalizado, e construídos vários instrumentos de recolha de dados com a principal finalidade de obter dados empíricos que sejam pertinentes para o rumo da investigação. Os dados após serem minuciosamente recolhidos foram analisados, categorizados e discutidos à luz da literatura em concomitância com as especificidades do contexto.

No que concerne ao primeiro momento pretendia-se avaliar quais os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o património histórico local de Braga, deste modo, procedeu-se à aplicação de uma ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema programático a estudar, assim como, sobre fontes patrimoniais da época (manuelino) em estudo na cidade de Braga.

Em relação ao segundo momento pretendia-se compreender não só de que forma os alunos são capazes de interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído, mas também apurar as inferências e deduções realizadas a partir do contato direto com fontes patrimoniais. Neste sentido, foram aplicadas, aquando da visita de estudo realizada ao centro histórico da cidade, várias tarefas escritas (guiões de visita) com questões acerca dos locais

visitados e dos objetos observados, por fim, procedeu-se à aplicação de uma ficha de metacognição. Este último instrumento de recolha de dados permitiu-nos, não só, mas também, compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

Segundo a natureza deste estudo revelou-se imprescindível definir quais os procedimentos metodológicos necessários e os instrumentos de recolha de dados mais pertinentes para a exequibilidade da presente investigação, com vista a numa fase posterior analisar, categorizar e discutir os dados recolhidos à luz da literatura e em concomitância com as especificidades do contexto.

> *Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes* (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 50).

No que concerne às técnicas e métodos utilizados, procuramos oferecer aos alunos uma vasta diversidade de estratégias de intervenção pedagógica com atividades a serem desenvolvidas pelos mesmos, entre as quais destacamos:

- Mobilização dos conhecimentos prévios face ao conhecimento do tema programático a estudar, assim como, sobre as fontes patrimoniais da época (Manuelino) em estudo na cidade de Braga, a partir da realização de uma ficha diagnóstica;
- Pesquisa, seleção, organização e interpretação de informação a partir de diversas fontes históricas (documentais, orais, iconográficas e patrimoniais);
- Interpretação e compreensão das fontes patrimoniais;
- Planeamento de um itinerário;
- Planificação e textualização da escrita de textos com informações úteis sobre os locais a visitar como suporte para a gravação em podcast;
- Visita de estudo virtual a monumentos históricos de valor patrimonial;
- Visita de estudo focalizada aos monumentos e edifícios históricos da cidade;
- Resposta a um guião de visita por descoberta;
- Resposta a questões colocadas na ficha de metacognição.

As técnicas de investigação privilegiadas para a realização deste estudo basearam-se na observação direta, sistemática e participante da professora estagiária, na tomada de notas de campo e na realização de diários de aula reflexivos, grande parte destes, com referências pertinentes a algumas interações gravadas em suporte áudio, bem como várias tarefas de papel e lápis (fichas de atividades e guiões de visita) realizadas pelos alunos no decorrer deste projeto.

Ao longo das sessões foram aplicados vários instrumentos estruturados de recolha de dados como: a ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, o guião de visita por descoberta aos monumentos e edifícios históricos da cidade visitados, assim como, a ficha de metacognição das aprendizagens/conhecimentos adquiridos relacionados com o estudo do património e história local, entre outros instrumentos de caráter avaliativo como grelhas de registo do desenvolvimento de competências e da evolução dos alunos.

Num momento posterior, dedicámo-nos ao tratamento dos dados recolhidos de forma a inferir conclusões. Este novo procedimento foi conseguido recorrendo a diferentes técnicas de análise, orientadas segundo uma metodologia qualitativa de cariz predominantemente descritiva, conferindo especial enfoque à metodologia de investigação inspirada na *Grounded Theory* (STRAUSS & CORBIN, 1991).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUNS DADOS

Os dados que apresentamos de seguida foram obtidos através da aplicação de vários instrumentos construídos para esse fim, entre os quais destacamos: a ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema programático a estudar, assim como, sobre fontes patrimoniais da época (Manuelino) em estudo na cidade de Braga; o guião questionário aplicado no dia da visita aos monumentos e edifícios históricos da cidade (acompanhado por um podcast com informações pertinentes acerca dos locais/objetos de valor patrimonial a conhecer) e por fim, a ficha de metacognição.

A ficha de levantamento dos conhecimentos prévios que fora aplicada apresentava, na sua totalidade, seis questões, sendo que cinco questões tinham como objetivo averiguar os conhecimentos que os alunos possuíam acerca dos conteúdos programáticos a estudar e uma questão direcionava-se para o projeto a desenvolver. Deste modo foi colocada a seguinte questão, *Consideras que o contato direto com alguns monumentos históricos ou vestígios arqueológicos da época possam ajudar-te na tua aprendizagem histórica? Justifica.* Os alunos responderam *sim* e apresentaram uma grande variedade de justificações como se pode constatar pelo quadro que se segue que apresenta as respostas dos alunos devidamente categorizadas.

QUADRO N.º 2: CATEGORIZAÇÃO DA RESPOSTA DOS ALUNOS À QUESTÃO 5.1, *CONSIDERAS QUE O CONTATO DIRETO COM ALGUNS MONUMENTOS HISTÓRICOS OU VESTÍGIOS ARQUEOLÓGICOS DA ÉPOCA POSSAM AJUDAR-TE NA TUA APRENDIZAGEM HISTÓRICA? JUSTIFICA.*

CATEGORIAS	INDICADORES	OCORRÊNCIAS
NÃO RESPONDE	Ausência de resposta.	9
RESPOSTA VAGA	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação. Exemplo: "Não sei, depende dos monumentos que fossemos ver." (A25)	2
FONTE COMO TESTEMUNHO	Respostas em que os alunos assumem as fontes patrimoniais como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só.| Exemplo: "Sim, porque é mais fácil compreendermos a história se tivermos contato com os monumentos ou vestígios porque há coisas que não estão escritas nos livros." (A19)	2
FONTE COMO FUNÇÃO DIDÁTICA	Respostas em que os alunos reportam para a pertinência do contato direto com fontes patrimoniais, reconhecendo-as como evidência do passado e considerando-as como uma estratégia pedagógica facilitadora da aprendizagem histórica e patrimonial, sobretudo no domínio da compreensão da história local e nacional. | Exemplo: "Porque os monumentos podem-nos ajudar a compreender melhor certos conteúdos a estudar." (A4)	8
FONTE COMO EVIDÊNCIA EM CONTEXTO	Respostas em que os alunos consideram que o contato direto com fontes patrimoniais diversas poderá facilitar a compreensão da época a que se reportam, as fontes, com uma melhor contextualização temporal e espacial dos monumentos analisados, procedendo a uma compreensão histórica contextualizada dos factos históricos relacionados com os monumentos observados. | Exemplo: "Sim porque em cada cidade do nosso país existem monumentos e vestígios arqueológicos de diferentes épocas que nos poderão ajudar a compreender a história da cidade e do país como os descobrimentos que serviram de inspiração ao mosteiro dos jerónimos por exemplo." (A5)	4

De acordo com as respostas apresentadas pelos alunos optámos por definir cinco categorias de resposta. A quarta categoria, *fonte como função didática,* corresponde à categoria em que se registou um maior número de respostas. Neste sentido, considerámos todas as respostas em que os alunos reportam para a pertinência do contato direto com fontes patrimoniais, reconhecendo-as como evidência do passado e considerando-as como uma estratégia pedagógica facilitadora da aprendizagem histórica e patrimonial, sobretudo no domínio da compreensão da história local e nacional, como se pode verificar:

> *Eu acho que sim porque se estudássemos pelos livros e depois fossemos ver os monumentos aprendíamos mais porque há coisas difíceis de perceber só pelo estudo das coisas que estão nos livros ou que a professora diz. (A21).*

Após procedermos à análise cuidada em torno das respostas apresentadas pelos alunos verificámos que todos os alunos consideram que o contato direto com fontes patrimoniais poderá constituir uma mais-valia para a aprendizagem histórica. Segundo as justificações apresentadas pelos alunos evidencia-se uma tendência para os alunos considerarem as fontes patrimoniais como detentoras de uma função didática, isto é, reconhecem-nas como evidência do passado, considerando a sua exploração uma estratégia pedagógica facilitadora da aprendizagem histórica e patrimonial.

O Guião questionário reunia um conjunto de quinze questões, sendo oito questões de escolha múltipla, uma questão para assinalar no mapa os monumentos e edifícios históricos da cidade visitados, cinco questões de resposta curta como por exemplo, *Que elementos decorativos do estilo manuelino consegues identificar nos fechos das abóbadas?* e duas questões com intuito de averiguar a importância que os alunos conferem às fontes patrimoniais, não só no presente como também, no passado.

QUADRO N.º 3: CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS QUESTÃO À 16.ª QUESTÃO, *O QUE PODES CONCLUIR SOBRE A IMPORTÂNCIA DESTE OBJETO NO PASSADO? E PARA TI?*

CATEGORIAS	INDICADORES	OCORRÊNCIAS
NÃO RESPONDE	Ausência de resposta.	7
CONSCIÊNCIA DE INTERESSE TURÍSTICO	Respostas em que os alunos apresentam ideias de valor histórico do monumento, como veículo de atração turística, como ponto de interesse da cidade, uma mais-valia para o turismo. | Exemplo: "É um objeto muito antigo e importante do nosso passado e serve para atrair turistas e para saber mais sobre a história daquela altura." (A21)	1
CONSCIÊNCIA DE UM PASSADO MONUMENTAL	Respostas em que os alunos evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal. | Exemplo: "Este objeto foi muito importante no passado da história de Portugal porque foi usada na primeira missa do Brasil o que fez do país um país cristão. Para mim é importante porque sou cristão." (A10)	6
CONSCIÊNCIA DE UM PASSADO SIMBÓLICO	Respostas em que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo e/ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local e nacional.| Exemplo: "Este objeto foi muito importante no passado mas para mim é mais importante agora porque tem muito valor para a cidade." (A9)	3
CONSCIÊNCIA DE RELAÇÃO PASSADO--PRESENTE	Respostas em que os alunos consubstanciam ideias de significância social e pessoal a um nível sofisticado, destacando-se um sentido relacional passa-do-presente.| Exemplo: "Posso concluir que tem um passado muito antigo, que é muito valioso e que representa a 1ªmissa no Brasil e foi graças a ela que o povo de lá tornou-se cristão." (A9)	6
FONTES COMO TESTEMUNHO	Respostas em que os alunos assumem as fontes patrimoniais como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só. | Exemplo: "A importância da cruz é que só nós temos a cruz, sendo que os brasileiros a queriam ter lá. Mas a verdadeira importância é que a cruz simboliza a descoberta e a conquista do Brasil." (A16)	2

Esta questão tinha como finalidade averiguar os níveis de significância histórica que os alunos atribuem ao objeto museológico observado (cruz usada da primeira missa no Brasil, aquando da chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, que se encontra no Tesouro da Sé, Braga), a partir da mobilização do seu conhecimento histórico.

Nesta questão as respostas apresentadas pelos alunos dividiram-se, com maior incidência, em duas categorias, na *categoria consciência de um passado monumental* e *consciência de relação passado-presente*.

Na terceira categoria, *consciência de um passado monumental*, considerámos todas as respostas em que os alunos evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal, como se pode verificar nas respostas que se seguem:

> *Foi muito importante pois tem muita história e poderíamos retirar muita informação. E para mim é importante porque podemos aprender mais sobre o passado.* (A5).

> *A importância da cruz é que só nós temos a cruz, sendo que os brasileiros a queriam ter lá. Mas a verdadeira importância é que a cruz simboliza a descoberta e a conquista do Brasil.* (A23).

No que concerne à quinta categoria, *consciência de relação passado-presente*, considerámos todas as respostas em que os alunos consubstanciam ideias de significância social e pessoal a um nível sofisticado, destacando-se um sentido relacional passado-presente, como se pode verificar nas respostas que se seguem:

> *Posso concluir que tem um passado muito antigo, que é muito valioso e que representa a 1ªmissa no Brasil e foi graças a ela que o povo de lá tornou-se cristão.* (A9).

> *Foi um objeto muito importante porque foi usado na primeira missa do Brasil, quando foi descoberto.* (A22).

De acordo com as respostas apresentadas pelos alunos podemos considerar que na primeira categoria os alunos atribuíram bastante significância quer social como pessoal ao objeto observado, sobretudo pela informação que este disponibilizava, contribuindo para a compreensão do passado a partir do presente. Em relação à segunda categoria mais destacada, os alunos atribuem, igualmente, significância social e pessoal mas a um nível mais sofisticado, uma vez que, estabelecem um sentido relacional passado-presente. Isto é, os alunos atribuem significância ao objeto observado pois reportam-se para a importância que o mesmo teve no passado e de que forma influenciou o presente.

Através da aplicação da ficha de metacognição os alunos deram a conhecer as suas perceções sobre o projeto desenvolvido, nomeadamente, as estratégias pedagógicas utilizadas e as metodologias de trabalho privilegiadas, assim como, deram a conhecer de que forma o presente projeto contribuiu para a sua aprendizagem e compreensão histórica.

QUADRO N.º 4: CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À 6.ª QUESTÃO, *DAS FONTES PATRIMONIAIS (MONUMENTOS HISTÓRICOS, PARTES DESSES MONUMENTOS E OBJETOS MUSEOLÓGICOS) QUE OBSERVASTE NA VISITA DE ESTUDO, QUAL O QUE CONSIDERAS MAIS IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA LOCAL? JUSTIFICA.*

CATEGORIAS	**INDICADORES**	**OCORRÊNCIAS**
NÃO RESPONDE	Ausência de resposta.	10
RESPOSTA VAGA	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação. Exemplo: "Sé de Braga porque conta histórias da cidade e de Portugal." (A7)	3
CONSCIÊNCIA DE INTERESSE TURÍSTICO	Respostas em que os alunos apresentam ideias de valor histórico do monumento, como veículo de atração turística, como ponto de interesse da cidade, uma mais-valia para o turismo. | Exemplo: "O túmulo de D. Afonso V porque é importante ter o corpo de uma pessoa importante da história na nossa cidade e porque como morreu muito jovem ajuda a atrai turistas." (A21)	2
CONSCIÊNCIA DE UM PASSADO MONUMENTAL	Respostas em que os alunos evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal. | Exemplo: "A Sé de Braga porque tem mais elementos do estilo manuelino e é onde vão mais turistas porque é um monumento conhecido a nível mundial." (A10)	4
CONSCIÊNCIA DE UM PASSADO SIMBÓLICO	Respostas em que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo e/ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local e nacional.| Exemplo: "Não consigo escolher só um porque cada monumento tem o seu valor e representa uma época da história e que nos ajuda a compreender não só a história da cidade mas também do país." (A17)	4
CONSCIÊNCIA DE RELAÇÃO PASSADO-PRESENTE	Respostas em que os alunos consubstanciam ideias de significância social e pessoal a um nível sofisticado, destacando-se um sentido relacional passado-presente.| Exemplo: "Foi a cruz da primeira missa do Brasil porque tinha a ver com o que tínhamos aprendido na aula." (A15)	2

Nesta questão as respostas apresentadas pelos alunos dividiram-se, com maior evidência, em duas categorias, na categoria *consciência de um passado monumental* e *consciência de um passado simbólico*.

Na quarta categoria, *consciência de um passado monumental*, considerámos todas as respostas em que os alunos evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal, como se pode verificar nos exemplos que se seguem:

> *Eu considero que a parte mandada construir por D. Manuel I na Sé de Braga é a mais importante para a História local porque estão representados elementos da época dos descobrimentos, como, marítimos, nacionais e naturalistas porque em Braga há poucas coisas dessa época.* (A22).

Na quinta categoria, *consciência de um passado simbólico*, considerámos todas as respostas em que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo e/ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local e nacional, como se pode verificar a seguir:

> *Não consigo escolher só um porque cada monumento tem o seu valor e representa uma época da história e que nos ajuda a compreender não só a história da cidade mas também do país.* (A17).

> *Para mim a Sé de Braga é um dos monumentos mais importantes da cidade e que nos ajudam a compreender melhor a história local porque foi a primeira sé do país ainda antes do período da reconquista.* (A13).

Na primeira categoria os alunos atribuem maior importância a uma determinada fonte patrimonial em virtude da informação que esta lhes disponibilizou, e consequentemente, de que forma contribuiu para a compreensão do passado à luz do presente. Isto é, nesta categoria, os alunos referiram a Sé de Braga como sendo a fonte patrimonial mais importante para a História Local, provavelmente porque foi o local estudado e visitado com maior pormenor, reunindo assim, mais informações e contribuindo com maior enfase para a aprendizagem histórica.

Na segunda categoria mais expressiva numericamente, segundo as respostas apresentadas pelos alunos, estes voltam a referir a Sé de Braga como uma das fontes patrimoniais mais importantes para a História Local, ou então, como um aluno referiu, todos os monumentos visitados contribuem para a compreensão da História Local e permitem estabelecer relações com a história nacional, neste caso em particular, com a época histórica dos descobrimentos e da expansão marítima portuguesa. De igual modo, também revelam nas suas respostas um sentido de identidade local e nacional.

NOTAS FINAIS

Através da realização do presente estudo e segundo um conjunto de atividades que visaram a consciencialização por parte dos alunos do valor do património local para a construção do conhecimento histórico, foi possível averiguar que os alunos desenvolvem capacidades de interpretação histórica, com base na evidência, em contacto direto com fontes patrimoniais.

Em virtude dos dados pertinentes que conseguimos obter e da sua posterior análise foi possível averiguar as conceções que os alunos possuem acerca do património histórico de Braga, assim como, quais as inferências e deduções que os alunos realizam a partir do contato direto com fontes patrimoniais. A análise realizada em torno das respostas apresentadas pelos alunos permitiu averiguar quais os conhecimentos que estes

constroem a partir do estudo do património histórico local e os níveis de significância histórica que os alunos atribuem a alguns dos monumentos históricos visitados, como sendo mais relevantes no estudo da história local.

Os alunos apresentam nas suas respostas vários níveis de progressão do seu pensamento histórico tendo por base a evidência e a significância histórica, destacando assim, o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial de interesse turístico (como veículo de atração turística), de um passado monumental, de um passado simbólico e da relação passado-presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. (2004) – *Aula Oficina em História: do Projecto à Avaliação.* In BARCA, I., *org. - Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.* Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131-144.

BARCA, I. & PINTO, H. (2014) – *Um percurso na cidade de Guimarães, Património da Humanidade: concepções de alunos e professores.* "Cultura Histórica & Patrimônio", v.2, n.2, pp. 5-29. [ISSN: 2316-5014] Consultado em 20 de outubro de 2014, em http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/01_art_v2n2_barca-pinto

COOPER, H. (2004) – *O Pensamento Histórico das crianças.* In BARCA, I., *org. - Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade.* Braga: Universidade do Minho, pp. 55-74.

COUTINHO, C. P. [et. al] (2009) – *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas.* "Psicologia, Educação e Cultura 2009", vol. XIII n.º 2, Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal, pp. 455-479.

MANIQUE, A. & PROENÇA, M. (1994) - *Didáctica da História – Património e História Local.* Lisboa: Texto Editora.

NAKOU, I. (2003) – *Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu.* In BARCA, I., *org. - Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 59-82.

OLIVEIRA, C. (2011) – *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano de escolaridade.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

LEE, P. (2001) – *Progressão da compreensão dos alunos em História.* In BARCA, I., *org. - Perspetivas em Educação Histórica, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica.* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp.13-27

PINTO, M. H. (2011) – *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação.

RODRIGUES, A. (2010) – *Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5ºano de escolaridade.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

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, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

SOLÉ, G. (2013) – *A consciência histórica e significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses*. "Revista de Educação Histórica- REDUH-LAPEDUH", 2, pp. 93-113. [Disponível online http://hdl.handle.net/1822/29942 acedido 21.08.2014].

SOUSA, A. B. (2009) - *Investigação em educação.* Lisboa: Livros Horizonte.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques.* Sage Publications. The International Professional Publishers. New Park. London. New Delhi.

O PATRIMÓNIO RELIGIOSO DE CÂMARA DE LOBOS: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM ALUNOS DO 5.º ANO

JOSÉ XAVIER DIAS[34]

RESUMO

Tendo em conta o valor do património religioso de Câmara de Lobos e a diversidade de estilos que documentam épocas diversas, realizou-se uma experiência investigativa com alunos do 5.º ano em contexto de visita de estudo. O principal objetivo consistiu em tentar compreender o papel da História local na construção do conhecimento histórico dos jovens de Câmara de Lobos. Para tal, num momento anterior à visita de estudo, propusemos várias questões que nos ajudaram a identificar algumas ideias prévias dos alunos do 5.º ano sobre o património religioso de Câmara de Lobos. A amostra participante deste estudo foi constituída por catorze alunos do 5.º ano entre os 10 e os 15 anos, todos pertencentes à mesma turma de uma escola localizada no referido concelho. Inicialmente os alunos preencheram um questionário com três grupos de perguntas: 1º, pediu-se para identificarem os monumentos através das fotografias fornecidas e referirem se já tinham visitado algum dos monumentos em questão e em que contexto fizeram essa visita; 2º, perante dois textos sobre o património religioso de Câmara de Lobos, os alunos foram questionados sobre as diferenças que encontraram nos dois textos e qual deles os ajudaria a conhecer melhor o património religioso de Câmara de Lobos; 3º, propôs-se que fosse contada a história do património religioso de Câmara de Lobos, com base nas fontes apresentadas e nos conhecimentos que os alunos tinham sobre o assunto. Seguiu-se a realização da visita de estudo aos locais selecionados, orientada pelo responsável deste estudo. Após essa visita, os alunos preencheram de novo o mesmo questionário. A partir dos dados analisados, reflete-se sobre conhecimentos e atitudes dos participantes acerca do significado do património observado e sobre o papel que a História local poderá ter na construção do conhecimento histórico.

34 Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre.

Palavras-chave: *Educação Histórica e Patrimonial; Ensino de História Local; Ideias de Alunos sobre Património; História Local e Construção do Conhecimento Histórico.*

A freguesia de Câmara de Lobos dispõe de um vasto património religioso. http://www.jf-camaradelobos.pt/index.php/slider-news/item/47-o-que-visitar

1. INTRODUÇÃO

A escola deve procurar que o aluno desenvolva a sua identidade pessoal e social, que se deve traduzir numa consciência histórica capaz de se adequar aos problemas atuais. Tarefas como a defesa e conservação do património e a capacidade de conhecer, proteger, valorizar e divulgar o que o circunda devem acompanhar o percurso dos nossos estudantes, independentemente da idade e do percurso formativo.

A observação e análise de fontes de informação existentes no meio que circunda o aluno permite que este se envolva nas temáticas e conheça de forma mais concreta o passado, numa perspetiva aberta para poder melhor compreender o presente e preparar o futuro. Assim, o estudo da História local pode permitir aumentar o interesse dos alunos pela História, pela Literatura, pela Música, pelas Artes, pela Geografia, pela Ciência e também pela Cidadania; aproximar os alunos dos conteúdos lecionados, tornando a História mais real; possibilitar aos alunos a investigação direta com fontes locais, assim como um melhor conhecimento da Geografia do meio envolvente; promover a interdisciplinaridade; promover a preservação do património e aumentar a relação entre a Escola e o meio e entre o local e o global.

Considerada um género menor no âmbito da historiografia, História local ou regional tem vindo aos poucos, a ocupar o lugar que lhe compete. Ao longo das últimas décadas, surgiu uma corrente de investigação em vários países, com destaque para França e Portugal, que pretendia revalorizar a injusta e, por vezes, desqualificada História local e Regional (DIAS, 2012). Hoje em dia a História local pode ser um fator dos mais importantes na formação tanto de jovens como de adultos, não numa perspetiva fechada, mas atenta a vários tipos de identidade. Para isso, há que fazer a exploração das ideias dos alunos sobre História local, mas de forma sistemática e sustentada pela investigação em cognição histórica, a qual se tem revelado muito frutuosa na construção da consciência histórica, principalmente a nível dos jovens (DIAS, 2014).

Nesta perspetiva, consideramos relevante explorar as ideias dos alunos de 5.º ano de uma Escola do Concelho de Câmara de Lobos, acerca da História local. Tendo em conta as comemorações dos 500 anos da Diocese do Funchal, a conclusão das obras de requalificação do Convento de S. Bernardino optamos por trabalhar o património religioso de Câmara de Lobos, recorrendo à construção de roteiro que incluía uma igreja, um convento, duas capelas e outros monumentos não arquitetónicos, como estátuas. Neste sentido, pretendemos dar o nosso contributo para o ensino da História local e para a compreensão do património religioso, construído através do levantamento das ideias dos alunos.

2. METODOLOGIA

2.1 Desenho do estudo

Neste estudo empírico, de natureza predominantemente qualitativa, pretendeu-se responder à questão de investigação "Que conceções os alunos de 5.º ano têm sobre o património religioso de Câmara de Lobos?". Através deste estudo iremos procurar responder ao problema "Qual o papel da História local na construção do Conhecimento Histórico?" e também "Como os alunos integram a interpretação das fontes apresentadas numa narrativa sobre o património religioso de Câmara de Lobos?".

2.2. População e amostra

A população alvo deste estudo é constituída por alunos de 5.º ano de uma escola do Concelho de Câmara de Lobos.

A definição desta população vai ao encontro da preocupação de se tentar conhecer as conceções que os alunos do 2.º ciclo têm sobre o património religioso.

2.3. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 14 alunos de uma turma de 5.º ano, todos residentes na freguesia de Câmara de Lobos. Em termos de faixa etária, no final do ano letivo em que o estudo foi aplicado (2013/2014), as idades variavam entre os 10 e os 15 anos, sendo a média de idades de 10,85.

No que concerne ao género dos alunos participantes neste estudo, verificamos que a maior parte destes são do género feminino (oito), contra seis alunos do género masculino.

De referir que todos os alunos participantes neste estudo frequentam a mesma turma, no turno da tarde e, apesar de inicialmente estarem matriculados 19, na altura em que se realizou este estudo só quinze alunos é que frequentavam assiduamente as aulas. É oportuno enunciar que dos quinze alunos referidos, participaram no preenchimento do questionário catorze e posteriormente participaram na visita somente doze.

Segundo informações da docente de História e Geografia de Portugal, a maioria dos alunos que participaram neste estudo tem muitas dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e é pouco assídua. A avaliação ao longo do ano letivo foi francamente negativa. No que concerne à avaliação de HGP no final do ano letivo de referir que a maioria teve aproveitamento positivo, verificando-se que dos cinco níveis inferiores a três atribuídos, quatro dizem respeito a alunos que deixaram de frequentar as aulas, constituindo situações de abandono escolar.

2.4. Instrumentos

Para a recolha dos dados foi aplicado um Questionário (Anexo 1) com dois grupos de perguntas. No primeiro grupo pretendia-se que os formandos identificassem os monumentos através das fotografias e das legendas propostas:

- Convento de São Bernardino.
- Igreja de São Sebastião.
- Capela de Nossa Senhora da Conceição.
- Capela de São Cândido.
- Estátua de São Francisco de Assis.

Seguidamente perguntou-se se já tinham visitado alguns dos monumentos referenciados e em que contexto fizeram essa visita.

No segundo grupo foram apresentados dois textos sobre o património religioso de Câmara de Lobos e em seguida os alunos foram questionados sobre que diferenças encontraram nos dois textos e qual deles os ajuda a conhecer melhor o património religioso de Câmara de Lobos. Na última questão pretendia-se que fosse contada a história do património religioso de Câmara de Lobos com base nas fontes apresentadas e nos conhecimentos que os formandos tinham sobre o assunto.

Tendo em conta as características do estudo, optámos por uma metodologia combinada (quantitativa e qualitativa), para desta forma podermos procurar respostas sobre o papel da História local na construção do conhecimento histórico.

Numa segunda fase foi organizada uma visita de estudo aos locais assinalados na questão número um, orientada pelo responsável deste estudo e em articulação com a docente de HGP. O roteiro proposto incluía uma igreja, um convento, duas capelas e uma estátua. De referir que os locais visitados foram os mesmos que constavam na pergunta número um do questionário. A partir desta visita refletiu-se sobre conhecimentos e atitudes dos participantes acerca do significado do património observado.

No final da visita de estudo os alunos preencheram novamente o questionário.

2.5. Procedimento da recolha de dados

Primeiramente, selecionou-se a amostra para este estudo. Foram aplicados questionários a 14 alunos de uma turma de 5.º ano.

O questionário foi aplicado pela docente de HGP que explicou aos alunos o objetivo do estudo em causa.

Após a aplicação do questionário, foram analisadas as respostas, pelo investigador. No que concerne à análise e tratamento dos dados, primeiramente procedemos a uma leitura cuidada das respostas dos alunos e, seguidamente, criámos diferentes categorias tendo em conta as perguntas de investigação propostas. O passo seguinte foi transcrever todas as repostas e atribuir-lhes um código para posteriormente ser possível uma análise quantitativa. De referir que, no nosso questionário, tínhamos perguntas ditas abertas e perguntas fechadas. Entretanto, criámos uma base de dados com todas as respostas dos alunos e procedemos a uma análise quantitativa das mesmas, sendo estas apresentadas em gráficos (Anexos 3 e 9) e tabelas (Anexos 2 e 8). Além da análise quantitativa também procedemos a uma análise qualitativa de todas questões abertas, como exemplificaremos seguidamente.

Posteriormente, realizamos a visita de estudo, onde compareceram somente doze alunos. De referir que um dos alunos que compareceu à visita de estudo não tinha preenchido o questionário. Esta visita de estudo foi orientada pelo responsável deste estudo.

Após a realização da visita estudo os alunos preencheram novamente o questionário.

2.6. Apresentação e discussão dos dados
— Questionário 1 (Antes da visita de Estudo)

A apresentação dos dados foi feita de forma quantitativa e qualitativa, conforme a natureza das questões. Relativamente às questões que suscitavam uma apresentação quantitativa optamos pelo uso de tabelas (Anexo 2) e gráficos (Anexo 3) onde foram apresentados os resultados da totalidade dos alunos envolvidos neste estudo. Para as questões abertas, procedeu-se a uma análise qualitativa, onde foram criadas categorias

de respostas, exemplificadas com respostas dos formandos, seguindo as linhas orientadoras da *grounded theory*. Num primeiro momento pretendeu-se obter respostas para a seguinte questão de investigação:

Que conceções os alunos do 5.º ano têm sobre o património religioso de Câmara de Lobos?

Para tal analisámos as questões: *1. Observe as imagens abaixo indicadas e faça a sua legendagem; 1.1. Já visitou alguns dos locais/monumentos acima apresentados?; 1.1.1. Qual?/Quais? e 1.2. Em que contexto?*

No que concerne à questão n.º1, fizemos num primeiro momento uma análise e contagem das legendas colocadas pelos formandos (Tabela 1 – Anexo 2). Assim, relativamente à imagem n.º1 *(Convento de S. Bernardino)* verificámos que dez alunos colocaram a legendagem correta, três colocaram Capela de Nossa Senhora da Conceição e um colocou Igreja de São Sebastião.

Relativamente à imagem n.º 2 *(Igreja de São Sebastião),* a grande maioria dos alunos colocou a legenda correta e três alunos colocaram Capela de São Cândido.

Na imagem n.º 3 verificamos que somente oito alunos colocaram Capela de Nossa Senhora da Conceição e os restantes colocaram: Capela de São Cândido (três), Igreja de São Sebastião (dois) e Estátua de São Francisco de Assis (um).

Na imagem n.º 4 *(Capela de São Cândido)* somente sete alunos colocaram a designação correta e cinco colocaram Convento de São Bernardino e dois colocaram Capela de Nossa Senhora da Conceição.

Finalmente na última imagem *(Estátua de São Francisco de Assis)* somente um aluno colocou legenda incorreta (Capela de Nossa Senhora da Conceção).

Concluímos que a maioria dos formandos deste estudo legendaram todas as imagens e na sua grande maioria fizeram-no de forma correta ou aproximada. Podemos concluir que a maioria dos formandos deste estudo identificou corretamente as cinco imagens apresentadas e relacionadas com o património religioso de Câmara de Lobos.

Na questão 1.1. *(Já visitaste alguns dos locais / monumentos acima apresentados?),* pretendeu-se saber se os alunos já tinham visitado os locais ou monumentos apresentados, após a análise dos questionários, verificamos que doze já visitaram os locais ou monumentos apresentados (Gráfico n.º 1 – Anexo 3).

Na questão 1.1.1. *(Qual/quais?)*, pretendia-se saber qual ou quais os monumentos visitados. Concluímos, que nove alunos visitaram o Convento de São Bernardino, oito visitaram a Igreja de São Sebastião, sete visitaram a Capela de Nossa Senhora da Conceição e os restantes monumentos só foram visitados por um aluno cada (Gráfico nº 2 – Anexo 3).

Após indagarmos se tinham visitado os locais ou monumentos apresentados, tentamos saber em que contextos fizeram essa visita *(Questão 1.2.)*. Verificamos que dez alunos visitaram os referidos locais ou monumentos "Com a família", dois fizeram-no em "Visita de estudo" e dois não responderam (Gráfico nº 3 – Anexo 3).

Como conclusões gerais relativas à pergunta de investigação "Que conceções alunos do 5.º ano têm sobre o património religioso do Funchal?", poderemos referir que a maioria dos formandos que participaram neste estudo, legendaram de forma correta a maioria das imagens apresentadas e conhecem os sítios em questão, mas em alguns casos não sabem os respetivos nomes.

Contudo quando questionados se visitaram os monumentos e em que contexto, somente dois alunos afirmaram que nunca visitaram qualquer um dos monumentos ou locais e a maioria dos que responderam afirmativamente fizeram-no acompanhados com familiares e através de visitas de estudo. De referir que ao longo dos últimos anos o grupo disciplinar de HGP têm organizado inúmeras visitas ao Património de Câmara de Lobos.

Com as questões do grupo 2: *2.1- Que diferenças notas entre os textos 1 e 2?; 2.2. Qual dos dois documentos o ajuda mais a compreender o Património Religioso de Câmara de Lobos?; 2.2.1. Justifica a tua resposta. e 2.3. Conta a história do Património Religioso de Câmara de Lobos servindo-te das fontes apresentadas e dos conhecimentos que tens sobre o assunto,* pretendíamos responder às restantes perguntas de investigação:

Qual o papel da História local na construção do Conhecimento Histórico?
Como os alunos integram a interpretação das fontes apresentadas numa narrativa sobre o património religioso de Câmara de Lobos?

Os alunos inicialmente foram inquiridos sobre que diferenças notavam entre os Textos 1 e 2 (Questão 2.1.).

Nesta questão, propusemos dois textos (Textos 1 e 2), com duas narrativas ligadas ao património religioso de Câmara de Lobos. O Texto 1 foi extraído da página privada do Dr. Manuel Pedro Freitas *(Câmara de Lobos – Dicionário Corográfico)* alojada no site oficial da Câmara Municipal de Câmara de Lobos. O mesmo refere a divisão eclesiástica da freguesia de Câmara de Lobos e enuncia todos os locais de culto das três paróquias desta freguesia, nomeadamente todas as igrejas e capelas.

O texto 2 é extraído do site oficial da Junta de Freguesia de Câmara de Lobos e fala-nos sumariamente do património religioso de Câmara de Lobos, com destaque para a Igreja de S. Sebastião, os Conventos de São Bernardino e da Caldeira, a Estátua de São Francisco de Asis e as suas capelas.

Depois de analisarmos todas as respostas, criámos as seguintes categorias:

A- Sem Resposta

B - Incoerência

C - Vago

D - Distinção de diferenças da mensagem:

D1- Os que referem somente a clareza e quantidade de informação;

D2 – Os que referem que o texto 1 Fala sobre a freguesia de Câmara de Lobos e as suas Capelas e Igrejas e o texto 2 fala do restante património religioso de Câmara de Lobos.

A Categoria onde se registou um maior número de respostas dos alunos é a *D - Distinção de diferenças da mensagem*, subdividida em duas subcategorias: *D1- Os que referem somente a clareza e quantidade de informação; D2- Os que referem que o texto 1 Fala sobre a freguesia de Câmara de Lobos e as suas Capelas e Igrejas e o texto 2 fala do restante património religioso de Câmara de Lobos,* com dez respostas (Gráfico 4 – Anexo 3). Como exemplos temos:

A diferença é que o texto 1 está mais aprofundado, tem mais informação que o texto 2 - José, 10 anos (D1).

O texto 1 é grande e fala sobre a freguesia de câmara de Lobos. O texto 2 é pequeno e fala sobre o património religioso da freguesia de Câmara de Lobos - Sílvia, 10 anos (D2).

Podemos concluir que a maioria dos alunos especificou as diferenças existentes entre ambos os textos e revelou alguma familiaridade com a temática aquando da sua justificação. De referir ainda dois alunos não responderam e dos restantes três, dois colocaram respostas que se encontram na categoria *B – Incoerência,* como por exemplo:

a primeira é a freguesia de câmara de lobos. a segunda é o património religioso de câmara de lobos - Dina, 10 anos.

E um aluno apresentou uma resposta que indica o tema de forma muito vaga, *C – Vago:*

É que o 1 fala de igrejas e o 2 fala de S. Bernardino, etc. - Linda, 11 anos.

Após a apresentação das diferenças entre os dois textos, solicitava-se que selecionassem aquele que os ajudaria mais a compreender o Património Religioso de Câmara de Lobos *(Questão 2.2.)*. A maioria dos alunos deste estudo (dez) escolheram o Texto 1 e somente quatro alunos selecionaram o Texto 2 (Gráfico nº 5 – Anexo 3).

Seguidamente pedia-se que justificassem a escolha dos textos *(Questão 2.2.1.).* Para tal, após analisadas todas as respostas, foram criadas as seguintes categorias para ambos os textos:

A1- Quantidade de informação do texto
A2 - Indicam o tema de forma vaga
B – Perspetiva da História Local

Aquando da análise das respostas do Texto 1 (na *Questão 2.2.*), verificámos que a maioria dos alunos (dez) referem preferir tal texto para compreender o património religioso de Câmara de Lobos (Gráfico nº 6 – Anexo 3). Quando levados a justificar essa escolha registamos que a maioria dos alunos o faz de forma muito vaga. Assim, sete alunos preferem esse texto devido à quantidade de informação (categoria C1):

Porque tem mais texto e dá para perceber melhor - Bianca, 10 anos (A1).

E um aluno indica o tema, mas de forma bastante vaga:

Porque fala mais sobre as igrejas - Linda, 11 anos (A2).

Por fim, três alunos apresentam respostas mais elaboradas que se encontram na Categoria B - *Perspetiva da História Local*:

Porque tem mais informação para ficarmos a conhecer melhor o património religioso - José, 10 anos.

Eu acho que é o texto 1 porque nele apresenta quase todas as igrejas de Câmara de Lobos e apresenta os seus nomes - Luísa, 11 anos.

Como já referimos acima, somente três alunos selecionaram o Texto 2 (Gráfico nº 7 – Anexo 3). Após analisadas as respostas e criadas as diferentes categorias, verificamos que os três alunos apresentam respostas que se situam na categoria *A – Vago.* Como exemplo temos:

Porque tem mais informação do que o texto 1 - Herculano, 15 anos – A1.

Porque tem mais informação acerca do Património - Rui, 10 anos – A2.

Podemos concluir que a maior parte dos alunos deste estudo prefere o Texto 1 *(Questão 2.2.)* por aí compreender melhor o património religioso de Câmara de Lobos. Quando questionados para justificar essa resposta, somente três alunos conseguem dar uma explicação plausível, situando-se na categoria *B - Perspetiva da História Local - Madeira.*

Na questão 2.3., sugeria-se que os formandos contassem a história do Património Religioso de Câmara de Lobos, servindo-se das fontes apresentadas e dos conhecimentos que tivessem sobre este assunto (Gráfico 8 – Anexo 3). Após a leitura e a análise das respostas, surgiram as seguintes categorias e subcategorias:

A- Sem Resposta
B - Incoerência
C - Vago:
C1- Refere vagamente o Património Religioso de Câmara de Lobos

A grande maioria dos alunos não respondeu a esta pergunta (dez) e somente quatro alunos responderam. Destes quatro um dos alunos apresenta uma narrativa que se situa na categoria **B – Incoerência:**

Foi fundado no dia 4 de setembro de 1998 e foi muito importante para a povo - Matilde, 11, anos.

E os restantes três referem vagamente *(Categoria C)* o património religioso de Câmara de Lobos:

O património religioso é fundamentalmente constituído pela Igreja de S. Sebastião - Luísa, 11 anos.

É muito bom, também é muito bonito e já foi inventado há muitos anos atrás - Gonçalo, 11 anos.

As conclusões a que chegamos relativamente à questão acima analisada, são que os alunos que participaram neste estudo ou não responderam ou colocaram respostas catalogadas em categorias de menor grau de sofisticação. Apresentam ideias pouco elaboradas sobre o património religioso de Câmara de Lobos.

2.7. Visita de Estudo

Após a aplicação do questionário acima apresentado, foi organizada uma visita de estudo os monumentos e locais referenciados na questão 1 do nosso questionário. A organização desta visita de estudo teve a colaboração da docente de HGP. Primeiramente o autor deste estudo contactou os responsáveis pelos monumentos a visitar, solicitando a sua colaboração e informou os alunos e a docente de HGP sobre a data, hora e itinerário da referida visita. Posteriormente, foi solicitada por escrito a autorização da visita de estudo ao Conselho Executivo da escola em questão. Assim, dos catorze alunos que inicialmente preencheram o questionário, só participaram na visita de estudo doze, contudo um dos alunos que participou na visita não preencheu anteriormente o questionário. O itinerário da visita foi o seguinte (Anexo 4_a/b):

- Convento de São Bernardino.
- Capela de São Cândido.
- Igreja de São Sebastião.
- Capela de Nossa Senhora da Conceição.
- Estátua de São Francisco de Assis.

O ponto de encontro foi em frente à escola frequentada pelos alunos, por volta das 9h:00, e a visita iniciou-se pelas 9h:30. Após a distribuição do Roteiro da visita de estudo (Anexo 4_a/b) e de alguns esclarecimentos iniciais, por parte do autor deste estudo, a visita iniciou-se no Convento de São Bernardino.

O Convento de São Bernardino de Câmara de Lobos era masculino, pertencia à Ordem dos Frades Menores, da Província de Portugal da Observância e foi fundado por cerca de 1459. Este convento da Custódia da Madeira teve origem num Oratório situado na freguesia de Câmara de Lobos, e a sua fundação deveu-se a Frei Gil de Carvalho que se fixou no Funchal, quando os religiosos que ocupavam o hospício de São João acabavam de sair desta ilha e foram estabelecer uma comunidade nas proximidades de Lisboa. Aí viveu com mais dois eremitas, João Afonso e Martinho Afonso, que esmolavam pelo

povoado para a sustentação dos três. Crescendo o número de religiosos, trataram de levantar um pequeno convento em terreno que lhes foi doado por João Afonso Correia, escudeiro do infante D. Henrique, e sua mulher Inês Lopes. A nova casa erguia-se num local afastado da povoação, cercado dum lado pela ribeira e do outro por uma rocha, propício ao género de vida a que se dedicavam. Foram-se juntando a eles outros religiosos que formaram uma comunidade sob a direção de Frei Gil de Carvalho.

No terceiro quartel do século XV, reconstruído o edifício por Frei Jorge de Sousa, após uma enchente da ribeira que tinha destruído a pequena igreja e parte do convento, esta comunidade, pela organização canónica e melhoria das condições materiais, tornou-se uma verdadeira casa religiosa. A capela-mor da nova igreja foi fundada por Rui Mendes de Vasconcelos, filho de Martim Mendes de Vasconcelos e de Helena Gonçalves, filha de Zarco e sua mulher Isabel Correia, que era descendente dos doadores do terreno em que se tinha levantado o primitivo convento.

Entre 1485 e 1505, viveu no Convento de S. Bernardino Frei Pedro da Guarda, que morreu com fama de santidade e, por esse motivo, o cenóbio tornou-se centro de atração de muitos devotos e local de peregrinação. Frei Pedro da Guarda, nasceu na Guarda em 1435, foi um frade franciscano e ficou conhecido pelos madeirenses por *Santo Servo de Deus*. Rumores dizem que este frade veio para a Madeira, porque na sua terra natal, era uma pessoa notável e seria constantemente louvado. Viveu 20 anos na Madeira, há registos que mostram que Frei Pedro da Guarda escolheu ser cozinheiro, por ser uma profissão humilde e que apenas comia os restos da comida deixada por religiosos, em dias de festa e ainda frutos silvestres.

Em 1607, por testamento aprovado a 12 de dezembro desse ano, João Bettencourt de Vasconcelos, neto do fundador da capela e padroeiro dela, vinculou a terça dos seus bens para acudir às necessidades do Convento.

Por volta do ano de 1763, a Igreja do antigo Convento de São Bernardino foi reconstruída, data que se encontra gravada no alto do frontispício. Uma reconstrução que se impunha depois da enchente da ribeira que destruiu o pequeno templo e parte do convento.

A capela-mor da nova igreja foi fundada por Rui Mendes de Vasconcelos e serviu, durante muitos anos, de jazigo privativo dos seus descendentes. Em 1834, no âmbito da "Reforma geral eclesiástica" empreendida pelo Ministro e Secretário de Estado, Joaquim António de Aguiar, executada pela Comissão da Reforma Geral do Clero (1833-1837), pelo Decreto de 30 de maio, foram extintos todos os conventos, mosteiros, colégios, hospícios e casas de religiosos de todas as ordens religiosas, ficando as de religiosas, sujeitas aos respetivos bispos, até à morte da última freira, data do encerramento definitivo. Os bens foram incorporados nos Próprios da Fazenda Nacional.

Das construções primitivas pouco resta nos dias de hoje, por terem sido parcialmente destruídos no século XIX, primeiro pelo aluvião de 1803 e, depois, após a extinção das Ordens Religiosas. Foi também neste espaço que morreu a Irmã Mary Jane Wilson no ano 1916.

Considerando a importância do património arquitetónico edificado e, em especial, do espírito do lugar, a Câmara Municipal estabeleceu como prioritária a recuperação deste valioso conjunto edificado, tendo como objetivo potenciar a sua valorização turístico-cultural, adequadamente compatibilizado pela vivência espiritual e eclesiástica do mesmo.

O projeto de requalificação decorreu sob a orientação do arquiteto Vítor Mestre, o qual veio evidenciar um conjunto de elementos arquitetónicos únicos na Madeira, tendo o programa funcional do Convento contemplado a recuperação de todo o património edificado e a criação de um novo elemento arquitetónico, por forma a adaptar o edifício para funcionar como residência da Fraternidade Franciscana da Madeira e como Núcleo Museológico. (Anexo 5 – Foto 1).

Depois de visitar o Convento de S. Bernardino o grupo dirigiu-se à Capela de São Cândido. Esta Capela situa-se no sítio do Caminho Grande e Preces, lugar da Fonte da Rocha, freguesia de Câmara de Lobos. Foi fundada em 1732 pelo cónego Francisco Cândido Correia Henriques. O seu alvará de ereção data de 10 de julho de 1732 e foi dado por Frei Manuel Coutinho. Em 1950, segundo notícias veiculadas pela imprensa regional davam conta de que, na altura a capela se encontrava em ruínas, havendo vontade do seu proprietário em a reconstruir e referiam igualmente que tanto a imagem da capela, quanto a respetiva pedra de ara, se encontravam, na casa que os herdeiros de Vicente Henriques de Gouveia, em Câmara de Lobos.

Só nos finais dos anos 50 é que a capela viria a ser alvo de reedificação, mantendo da original as cantarias da porta, do altar e ainda a pia batismal. Anos depois, provavelmente por falta de culto, e depois de ter servido de arrecadação, o estado da capela viria a degradar-se, ficando novamente em ruína. Somente em 2001, numa altura em que continuava em ruínas, foi o terreno onde se encontrava implantada, vendido ao Governo Regional, para aí construir a Escola Básica do 1º. Ciclo da Fonte da Rocha. Durante algum tempo permaneceu em avançado estado de degradação, sendo contudo restaurada por ocasião da conclusão da construção e inauguração do Conjunto Habitacional da Cidade Nova. (Anexo 5 – Foto 2).

Após visitar a Capela de São Cândido seguiu-se a Igreja de São Sebastião, onde a visita foi acompanhada pelo pároco local. Esta igreja está situada mesmo no centro da cidade de Câmara de Lobos e é igreja composta por três naves e onde se destaca o altar-mor em talha dourada e quatro altares laterais. A construção da igreja de São Sebastião, bem como a transferência da sede de freguesia, antes na capela do Espírito Santo, realizaram-se nos princípios do século XVI, não havendo, contudo, certezas quanto à data exata. O culto e evocação de São Sebastião eram muito comuns durante os séculos XV e XVI, devido à sua popularidade em situações de peste e outras calamidades. No teto da igreja podemos contemplar uma pintura dedicada a São Sebastião.

Em finais do século XVII efetuou-se um acrescento no templo e realizou-se a construção do campanário e em meados do século XVII foram realizadas obras muito

importantes. Por fim, na década de 90 do século XX, a igreja foi sujeita a obras de restauro e estas puseram a descoberto uma imagem de São Sebastião, em pedra calcária, que se encontrava enterrada. O fragmento encontrado, de 123x38cm, revela vestígios de policromia e atualmente está no Museu de Arte Sacra. Destaque ainda para uma tela assinada por Nicolau Ferreira (Anexo 5 – Foto 3).

O quarto monumento a visitar foi a Capela de Nossa Senhora da Conceição, também conhecida por Capela do Calhau, situa-se no centro da cidade de Câmara de Lobos. Esta foi mandada construir por João Gonçalves Zarco, contudo desconhece-se a sua fundação. Em finais do século XVII passa a ser a sede da confraria piscatória e em 1723 é reedificada e os melhoramentos são notórios. Nesta altura verifica-se um enriquecimento do altar e nas paredes são colocadas telas do pintor madeirense Nicolau Ferreira. Estes quadros (óleo sobre tela, com dimensões aproximadas de 1,40x1,80m) representam os Mistérios.

Posteriormente em 1908, é sujeita novamente a restauro com intervenção do pintor Bernes. E em 1947 dá-se uma importante recuperação da capela e da sacristia. Com o trabalho dos artistas Bernes (pai) e Bernes (filho), o altar em talha dourada é recuperado, o teto da capela e do coro é pintado e são limpos os dezassete quadros que ornamentam as paredes.

Atualmente podemos admirar o teto em caixotão, com pintura central dedicada a Nossa Senhora e as laterais com cenas dos Evangelhos, envolvidas por decoração barroca. O altar é de obra de talha. A 21 de Outubro de 1933, o Governo Regional da Madeira classificou a Capela de Nossa Senhora da Conceição de Valor Cultural Regional (Anexo 5 – Foto 4).

Por fim, o grupo dirigiu-se ao Jardim de São Francisco, construído em finais dos anos 70, princípios dos anos 80 do século XX e inicialmente denominado de Jardim Público de Câmara de Lobos, ou de Jardim do Espírito Santo e Calçada. Por deliberação camarária de 19 de agosto de 1982 é dedicado a São Francisco de Assis, passando assim a denominar-se de "Jardim de São Francisco de Assis". Esta deliberação surgiu na sequência de um pedido por seis Fraternidades Franciscanas existentes no concelho de Câmara de Lobos, entre elas a da Terceira Ordem Regular – Irmãs Vitorianas – e a da Segunda Ordem – Irmãs Clarissas. Esta iniciativa, tal como outras que se registaram por todo o mundo católico, surgiria na sequência das comemorações relativas ao 8.º Centenário do Nascimento de São Francisco de Assis e acabaria por transpor para Câmara de Lobos aquilo que relativamente a São Francisco havia no Funchal: um jardim a ele dedicado, onde mais tarde, a 1 de novembro de 1984, também haveria de ser colocada uma escultura em sua memória.

A 1 de novembro de 1984, foi colocada neste jardim uma estátua em bronze, com S. Francisco a acariciar um lobo, da autoria do escultor Jaime Santos. Esta estátua seria colocada sobre um pedestal de fajoco, acompanhada de uma lápide também de bronze

que continha a seguinte inscrição: "SÃO FRANCISCO / O POBREZINHO DE ASSIS / HOMENAGEM DE SEUS AMIGOS E / FRATERNIDADES FRANCISCANAS / DE CÂMARA DE LOBOS / 8.º CENTENÁRIO DO SEU / NASCIMENTO 1182-1982 / EM 1-11-1984". De referir ainda que este jardim foi completamente destruído devido às obras de construção de um parque subterrâneo em 2004/2005 e posteriormente em 2006 é reinaugurado e a estátua de São Francisco de Assis é alvo de reenquadramento e implantação (Anexo 5 – Foto 5).

Finalmente o autor deste estudo e responsável pela visita de estudo, fez algumas considerações gerais sobre o roteiro em questão e distribuiu o questionário igual ao realizado antes da visita de estudo, utilizando para tal as instalações da Casa do Povo de Câmara de Lobos, localizadas nas imediações do Jardim de São Francisco de Assis, seguindo os mesmos procedimentos (Anexo 5 – Foto 5). Em anexo juntamos um relatório da visita de estudo elaborado pela docente de HGP da turma em questão (Anexo 6).

2.8. Apresentação e discussão dos dados | Questionário 2 (Depois da visita de estudo)

Após a realização da visita de estudo (Roteiro pelo Património Religioso de Câmara de Lobos), os alunos preencheram novamente o Questionário, com o objetivo de verificar em que medida a referida visita os ajudou a conhecer melhor o património religioso de Câmara de Lobos e responder às diferentes questões de investigação. Todos os doze alunos que participaram na visita de estudo preencheram o referido questionário

No que concerne à *questão 1*, verificamos que a maioria dos alunos que preencheram o referido questionário (designado por *Questionário 2*), legendaram corretamente a maioria das imagens, identificando assim corretamente as cinco imagens apresentadas relacionadas com o património religioso de Câmara de Lobos (Anexo 7- tabela 2). Aqui verificamos algumas diferenças em relação ao Questionário 1, preenchido antes da visita de estudo, nomeadamente o facto de que na primeira e na quinta imagem, onze alunos terem-nas legendado corretamente e nas segunda, terceira e quarta, houve nove alunos que legendaram igualmente de forma correta as imagens. Realce ainda para o facto de um aluno não ter legendado nenhuma das imagens.

Na questão 1.1. (*Já visitou alguns dos locais / monumentos acima apresentados?*), todos os formandos responderam que já visitaram os monumentos em questão (Gráfico n.º 9 - Anexo 8). Na questão 1.1.1. *(Qual/quais?)*, como já foi dito anteriormente pretendia-se saber qual ou quais os monumentos visitados. Concluímos, que somente um aluno não colocou nenhum monumento, todos os outros colocaram os cinco monumentos (Gráfico n.º 10 – Anexo 8).

Na questão 1.2. pretendíamos saber em que contextos fizeram essa visita e verificamos que todos os alunos colocaram que tinham visitado os monumentos em *Visita de estudo*

e três colocaram também que visitaram os monumentos com a família e por fim dois alunos colocaram a hipótese outros e ambos referirão que foi durante uma *procissão* (Gráfico n.º 11 – Anexo 8).

Como conclusões gerais relativas à questão de investigação "Que conceções os alunos de 5.º ano têm sobre o património religioso de Câmara de Lobos?", poderemos referir que a maioria dos formandos, que participaram na visita de estudo e que preencheram o questionário pela segunda vez, legendou de forma correta todas as imagens apresentadas e refere que conhece os sítios em questão. Quando questionados se os visitaram, todos responderam afirmativamente. Nas respostas à questão 1.2., todos os alunos responderam que os visitaram em contexto de visita de estudo. Se compararmos estas respostas com as respostas ao questionário preenchido inicialmente, verificamos que devido à visita de estudo a grande maioria dos formandos identificou todos os monumentos e teve oportunidade de os visitar.

Como já foi referido anteriormente com as questões do grupo 2, pretendíamos responder às restantes perguntas de investigação:

Qual o papel da História local na construção do Conhecimento Histórico?
Como os formandos integram a interpretação das fontes apresentadas numa narrativa sobre o património religioso de Câmara de Lobos?

Aquando da análise da questão sobre *que diferenças notavam entre os Textos 1 e 2* (Questão 2.1.), verificamos que na Categoria *D - Distinção de diferenças da mensagem,* encontramos dez respostas, subdivididas em: *D1 - Os que referem somente a clareza e quantidade de informação* e *D2 – Os que referem que o texto 1 fala sobre a freguesia de Câmara de Lobos e as suas Capelas e Igrejas e o texto 2 fala do restante património religioso de Câmara de Lobos* (Gráfico 12,– Anexo 9). Como exemplos temos:

A diferença que eu encontrei foi que o texto 1 está mais aprofundado e tem mais informação que o texto 2 - Jacinta, 10 anos (D1) (Questionário 2).
O 1.º texto fala sobre as igrejas e capelas que Câmara de Lobos tem, e o 2.º texto fala sobre o património religioso - Rui, 10 anos (D3) (Questionário 2).

Encontramos ainda uma resposta que se aproxima do tema, mas de forma bastante vaga, *C – Vago,* como por exemplo:

A diferença é que no texto 1.º texto tem mais igrejas - Carlos, 10 anos (Questionário 2).

De referir ainda que um aluno não colocou qualquer resposta. Se compararmos com as respostas dadas no primeiro questionário, não verificamos grandes diferenças a registar. Assim, podemos concluir que a maior parte dos formandos especificou as diferenças existentes entre ambos os textos e em ambos os questionários, revelou alguma familiaridade com a temática aquando da sua justificação.

Seguidamente, solicitava-se que selecionassem aquele que os ajudaria mais a compreender o património religioso do Funchal *(Questão 2.2.)*. Tal como no primeiro questionário a grande maioria dos alunos escolheu o Texto 1. Assim, oito alunos selecionaram o referido texto e quatro selecionaram o Texto 2 (Gráfico nº 13 – Anexo 8).

Após a análise da questão 2.2, pedia-se aos alunos que justificassem a sua resposta *(Questão 2.2.1.)*. No que concerne à análise das respostas dos alunos que selecionaram do Texto 1 (Gráfico nº 14 – Anexo 8), verificámos que um aluno não respondeu e os restantes sete fizeram-no de forma bastante Vaga (Categoria B), nomeadamente *B1 - Quantidade de informação do texto.* Como exemplo temos:

> *Como eu disse o texto está mais aprofundado e tem mais informação* - Jacinta, 10 anos (Questionário 2).

De referir que esta aluna no primeiro questionário selecionou também o texto 1 e quando foi solicitado para justificar a sua escola fê-lo também de forma mais clara e a sua resposta foi colocada numa categoria *C – Perspetiva da História local.* Nesta categoria no primeiro questionário tínhamos 3 respostas e no segundo não temos uma única.

No que concerne aos alunos que selecionaram o Texto 2, verificamos que neste segundo questionário cinco alunos optaram por este texto, e no primeiro questionário tínhamos tido somente três (Gráfico nº 15 – Anexo 8). Após analisadas as respostas e criadas as diferentes categorias, verificamos que dos alunos se situam na categoria *B – Vago*, subdividida em *B1 Quantidade de informação do texto* e *B2 Indicam o tema de forma vaga.* Como exemplo temos:

> *Porque descreve mais* - Luísa, 11 anos – B1 (Questionário 2).

> *Porque fala mais sobre o património religioso* - Carlos, 10 anos - B2 (Questionário 2)

Por sua vez registamos que dois alunos colocaram respostas que se situam numa categoria mais elaborada, nomeadamente na Categoria *C – Perspetiva da História local,* como exemplos temos.

> *É o 2.º texto porque logo no início fala nas igrejas e capelas e restante património de Câmara de Lobos* - Rui, 10 anos (Questionário 2).

> *Porque me dá dados sobre o património de Câmara de Lobos* - Francisco, 10 anos (Questionário 2).

No caso do aluno Rui no primeiro questionário tinha selecionado igualmente o texto 2, mas a sua resposta foi colocada na categoria A, mais concretamente em A2, indica o tema de forma Vaga. Relativamente ao aluno Francisco, no primeiro caso tinha selecionado o Texto 1 e a sua resposta está, tal como agora colocada na categoria C.

Podemos concluir que a maior parte dos formandos deste estudo, tanto aquando do preenchimento do questionário 1 como do questionário 2, prefere o Texto 1 *(Questão 2.2.)*, por aí compreenderem melhor o Património Religioso de Câmara de Lobos. Quando questionados para justificar essa resposta, a maioria não consegue dar uma explicação muito plausível e indica que é devido à maior quantidade de informação. Somente cinco alunos apresentam respostas categorizadas na categoria *C - Perspetiva da História Local,* como exemplificamos acima.

Por fim, na *questão 2.3.*, sugeria-se como já foi referido atrás, que os alunos contassem a história do património religioso de Câmara de Lobos, servindo-se das fontes apresentadas e dos conhecimentos que tivessem sobre este assunto (Gráfico nº 16 – Anexo 8). Assim, dos doze alunos que participaram na visita de estudo e preencheram o questionário pela segunda vez, verificamos que três deles não responderam. De referir que um deles, o Carlos, também não tinha respondido à *questão 2.3.*, aquando do preenchimento do questionário antes da visita de estudo, onde como já foi referido dez alunos não responderam.

Dos nove alunos que responderam à questão em análise, oito elaboraram narrativas pouco interessantes, que se situam na categoria *C - Vago*, subdividida em *C1 - os que fazem alusão à visita de estudo* e *C2 - os que referem vagamente o património religioso de Câmara de Lobos.* Na subcategoria C1 temos sete respostas, como por exemplo:

> *Na visita de estudo conheci capelas, igrejas, conventos e a estátua de S. Francisco de Assis* - Sílvia, 10 anos (Questionário 2).

Por sua vez na subcategoria C2, encontramos somente uma resposta:

> *A história do património religioso tem capelas, igrejas , etc…* Luísa, 11 anos (Questionário 2).

Por fim, encontramos somente uma narrativa na qual o aluno conta a História do Património Religioso de Câmara de Lobos, com base nas fontes apresentadas e nos conhecimentos que tinha sobre o assunto, destacando o descobrimento da ilha, a construção e a riqueza patrimonial de alguns edifícios religiosos e sua conservação. Esta resposta foi colocada na categoria *D - Comentário geral sobre o Património Religioso de Câmara de Lobos.* Como exemplos desta Categoria temos a resposta do Rui de 10 anos:

> *A história do património religioso de Câmara de Lobos começa perante o descobrimento da Madeira em 1419, e os seus descobridores mandaram construir vários conventos, capelas e igrejas, desde então conservaram até hoje. Uma das primeiras foi a Igreja de S. Sebastião com os seus antigos painéis de ouro, depois várias capelas foram mandadas construir por pessoas importantes* - Rui, 10 anos (Questionário 2).

Para catalogar esta resposta foi necessário criar mais uma categoria, relativamente às categorias criadas aquando da análise do questionário preenchido antes da visita de estudo.

As conclusões a que chegamos relativamente à questão acima analisada, do Questionário 2, são idênticas às enunciadas aquando da análise do Questionário preenchido antes da visita de Estudo. Contudo aqui um aluno apresenta ideias mais elaboradas sobre o Património Religioso de Câmara de Lobos, recorrendo aos conhecimentos que adquiriu em diversas situações e não se limitou às fontes apresentadas e verificamos também que a maioria dos alunos valorizou a visita de estudo e utilizou os conhecimentos adquiridos para elaborar as suas narrativas, apesar de o ter feito de forma vaga.

2.9. Reflexões finais

Como reflexões finais poderemos referir que os alunos que participaram neste estudo identificaram a maioria dos monumentos e locais relacionados com o património religioso de Câmara de Lobos, e alguns, apesar de não saberem o nome de todos eles, afirmaram que já os conheciam e que já os tinham visitado. Verificamos igualmente que estes alunos atribuem importância à História local.

Assim, as conclusões a que chegámos ajudam-nos a compreender as ideias que estes alunos do 5.º ano têm acerca do Património Religioso de Câmara de Lobos, assim como que significâncias atribuem à História local e que contacto têm eles com as fontes da História local.

De uma forma geral pretendemos com este estudo dar o nosso contributo para a investigação em cognição histórica e para o ensino da História local, construído através das ideias prévias dos alunos de 2.º ciclo, assim como para a compreensão do património religioso da freguesia de Câmara de Lobos. Pretendemos igualmente mostrar a importância religiosa, patrimonial e turística dos monumentos selecionados, assim como apelar para a defesa e conservação dos mesmos.

O roteiro criado poderá ser usado quer a nível escolar com alunos dos vários níveis de ensino quer a nível turístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARCA, I. (2007) – *A Educação Histórica numa sociedade aberta.* [Disponível online www.curriculosemfronteiras.org] [Acedido em: 11.03.2008].

BARCA, I. (2007) – *Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses.* [Disponível online www.curriculosemfronteiras.org] [Acedido em: 11.03.2008].

BARCA, I. (2000) – *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.* Braga: CEEP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel & DIAS, José X. (2014) – *O património Religioso do Funchal: uma experiência com formandos dos cursos EFA.* In *Os 500 anos da Diocese do Funchal – a primeira diocese global: história, cultura e espiritualidade.* Funchal: Esfera do Caos Editora, pp. 73-108.

CARITA, R. (1991) – *O Convento de São Bernardino em Câmara de Lobos.* "Girão", Nº6 (1º semestre/1991), pp. 237-240.

CASCÃO, R. (2002) – *Reflexões acerca da História local.* In *As Oficinas da História.* Coimbra: Edições Colibri e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 85-87.

CROIX, A. & GUYVARC'H, D. (1990) – *Guide d'histoire Locale.* Paris: Seuil.

DIAS, J. X. (2008) – *A identidade local numa abordagem intercultural: um estudo com alunos da ilha da Madeira.* Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

DIAS, J. X. (2012) – *A identidade local: um estudo com alunos do 6.º ano.* "Islenha", DRAC, pp. 127-150.

FREITAS, G. & SANTOS, M. (1990) – *Notas Sobre a Freguesia de Câmara de Lobos.* "Girão", Nº5 (2º semestre/1990), pp. 177-180.

MANIQUE, A. & PROENÇA, M. (1994) – *Didáctica da História: Património e História local.* Lisboa: Texto Editora.

PURKIS, S. (1997) – *A Sense of History: Local History – Teacher's Guide.* Harlow: Longman.

SAINZ-TRUEVA, J. (1990) – *Presença de Nicolau Ferreira: Um Pintor Madeirense do Século XVIII na Vila de Câmara de Lobos.* "Girão", Nº 5 (2º semestre/1990), pp. 201-203.

SANTOS, M. (1988) – *Notas sobre a Fundação do Concelho de Câmara de Lobos.* "Girão", Nº1 (2º semestre/1988), pp. 8-11.

SCHMIDT, M. A. & CAINELLI, M. (2004) – *História local e o ensino da História.* In *Ensinar a História.* São Paulo: Editora Scipione, pp. 111-123.

SILVA, F. A. & MENESES, C. A. (1983) – *Elucidário Madeirense. Fac-Símile* da edição de 1940-1946, Funchal, Secretaria Regional do Turismo e Cultura, Direcção Regional dos Assuntos Culturais, 3 volumes.

TUCKMAN, B. (2005) – *Manual de Investigação em Educação,* 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VERISSIMO, N. (2002) – *O Convento de S. Bernardino em Câmara de Lobos Elementos para a sua História,* Câmara de Lobos, Centro Social e Paroquial de Santa Cecília.

VIEIRA, A., *coord.* (2001) – *História da Madeira,* Secretaria Regional da Educação, Funchal.

WEBGRAFIA

http://www.concelhodecamaradelobos.com/

http://www.freguesiacamaradelobos.pt/portal/v1.0/mod_texto.asp?pag=patr

ANEXOS | Anexo 1 – Questionário

NOME: _____ IDADE _____

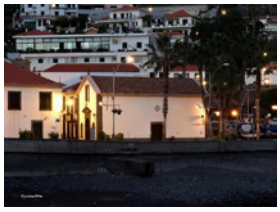
ANO DE ESCOLARIDADE: _____ TURMA: _____ LOCALIDADE: _____

** Este questionário destina-se a um trabalho de investigação sobre o património religioso de Câmara de Lobos.*

1. OBSERVA AS IMAGENS ABAIXO INDICADAS E FAZ A SUA LEGENDAGEM:

•Igreja de S. Sebastião •Capela de São Cândido •Convento de S. Bernardino

•Estátua de S. Francisco de Assis •Capela de Nossa Senhora da Conceição



_____ _____ _____

_____ _____

JÁ VISITASTE ALGUNS DOS LOCAIS / MONUMENTOS ACIMA APRESENTADOS?

_____

QUAL? / QUAIS?

_____

_____

EM QUE CONTEXTO?

VISITA DE ESTUDO ☐ COM A FAMÍLIA ☐ SOZINHO ☐ OUTRO ☐ QUAL? _____

2. LÊ ATENTAMENTE OS ENUNCIADOS E RESPONDA ÀS QUESTÕES PROPOSTAS:

TEXTO 1

"A freguesia de Câmara de Lobos possuía até 4 de Setembro de 1998, três igrejas, que correspondiam às sedes das três paróquias em que se encontra, eclesiasticamente, dividida: a igreja de São Sebastião, a igreja de Santa Cecília, que corresponde à antiga igreja do ex-convento de São Bernardino e a igreja de Nossa Senhora do Carmo. Contudo, nesta data com bênção de um novo espaço de culto, para onde foi transferida a sede da paróquia de Santa Cecília faz com que Câmara de Lobos veja aumentar em mais uma, o número das suas igrejas. Para além das igrejas, a freguesia de Câmara de Lobos possui: a capela de Nossa Senhora da Conceição, a capela do Espírito Santo, a capela de Nossa Senhora das Preces, a capela de Nossa Senhora da Boa Hora, a capela de Jesus Maria José, também conhecida por capela da Sagrada Família, acapela de Nossa Senhora da Piedade, a capela da Boa Morte, a capela de São Cândido e a capela de Nossa Senhora da Nazaré. Para além destas, no cemitério existe ainda uma capela com a invocação de Nossa Senhora das Dores.(…)"

IN, HTTP://WWW.CONCELHODECAMARADELOBOS.COM/ (ACEDIDO A 22 DE JUNHO DE 2014)

TEXTO 2

"O património religioso da freguesia de Câmara de Lobos, é fundamentalmente constituído pela igreja de S. Sebastião, pelas suas capelas, Convento de S. Bernardino e o Convento da Caldeira. Podemos ainda encontrar na freguesia de Câmara de lobos algumas estátuas, com destaque para a de S. Francisco de Assis."

IN, HTTP://WWW.FREGUESIACAMARADELOBOS.PT/PORTAL/V1.0/MOD_TEXTO.ASP?PAG=PATR (ADPTADO)

QUE DIFERENÇAS NOTAS ENTRE OS TEXTOS 1 E 2?

_____

QUAL DOS DOIS TEXTOS TE AJUDA MAIS A CONHECER O PATRIMÓNIO RELIGIOSO DE CÂMARA DE LOBOS?

_____

2.2.1. JUSTIFICA A TUA RESPOSTA.

_____

CONTA A HISTÓRIA DO PATRIMÓNIO RELIGIOSO DE CÂMARA DE LOBOS SERVINDO-TE DAS FONTES APRESENTADAS E DOS CONHECIMENTOS QUE TENS SOBRE O ASSUNTO.

Anexo 2 - Tabela 1
Análise da questão 1 do questionário 1.

	TORRE - 14 ALUNOS
	FIG. 1 CONVENTO DE S. BERNARDINO
CONVENTO DE S. BERNARDINO	10
IGREJA DE S. SEBASTIÃO	1
CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	3
	FIG. 2 IGREJA DE S. SEBASTIÃO
IGREJA DE S. SEBASTIÃO	11
CAPELA DE S. CÂNDIDO	3
	FIG. 3 CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO
CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	8
CAPELA DE S. CÂNDIDO	3
IGREJA DE S. SEBASTIÃO	2
ESTÁTUA DE S. FRANCISCO DE ASSIS	1
	FIG. 4 CAPELA DE S. CÂNDIDO
CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	2
CONVENTO DE S. BERNARDINO	5
CAPELA DE S. CÂNDIDO	7
	FIG. 5 ESTÁTUA DE S. FRANCISCO DE ASSIS
ESTÁTUA DE S. FRANCISCO DE ASSIS	13
CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	1

Anexo 3 - Gráficos (1 a 8)
Gráficos do Questionário 1

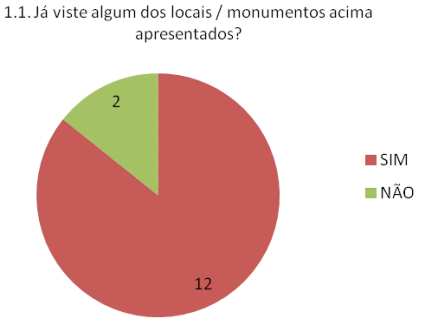


GRÁFICO Nº 1 – QUESTÃO 1.1 - JÁ VISITASTE ALGUNS DOS LOCAIS/MONUMENTOS ACIMA APRESENTADOS?

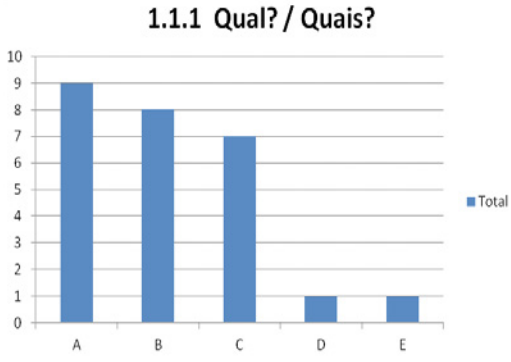


GRÁFICO Nº 2 | QUESTÃO 1.1.1. QUAL?/QUAIS? (OS MONUMENTOS VISITADOS)

GRÁFICO Nº 3 | QUESTÃO 1.2. EM QUE CONTEXTO (VISITASTE OS DIFERENTES LOCAIS OU MONUMENTOS)?

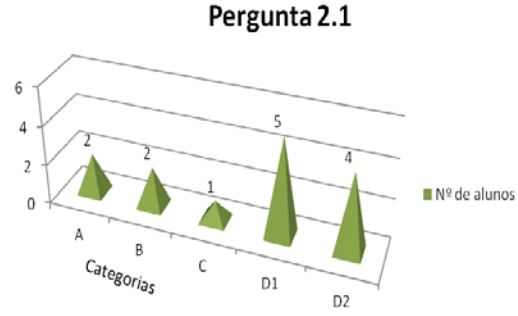


GRÁFICO Nº 4 – QUESTÃO 2.1. QUE DIFERENÇAS NOTAS ENTRE OS TEXTOS 1 E 2?

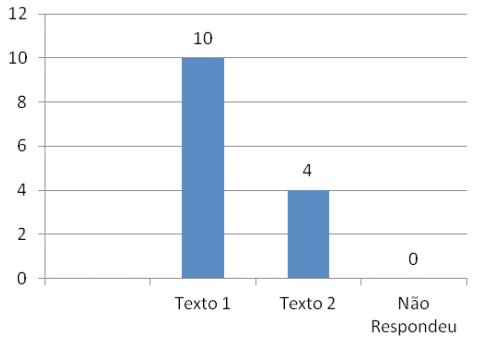


GRÁFICO Nº 5 – QUESTÃO 2.2. QUAL DOS DOIS TEXTOS TE AJUDA MAIS A CONHECER O PATRIMÓNIO RELIGIOSO DO FUNCHAL?

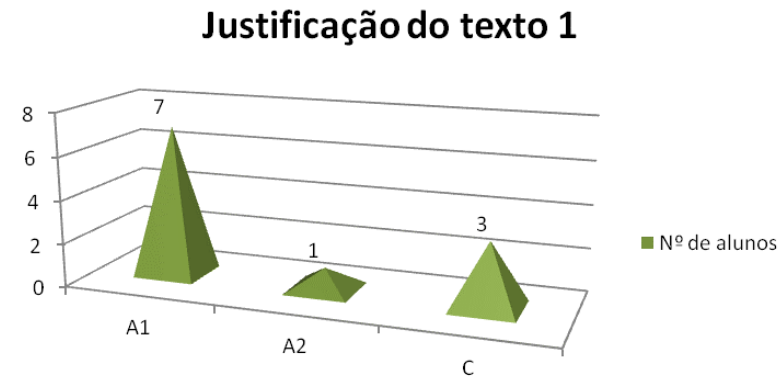


GRÁFICO Nº 6 – QUESTÃO 2.2.1 JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.

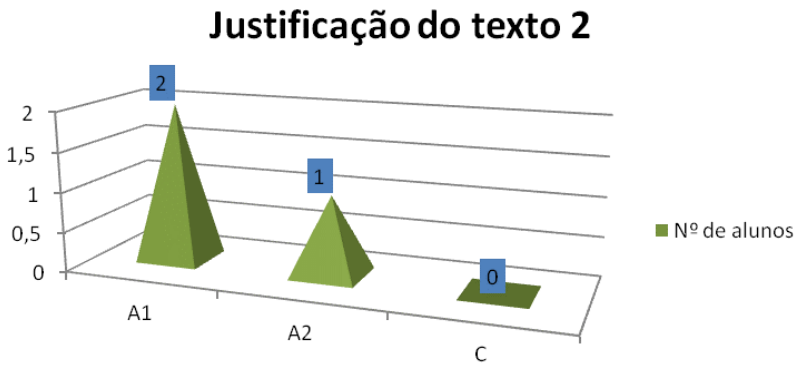


GRÁFICO Nº 7 – QUESTÃO 2.2.1 JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.

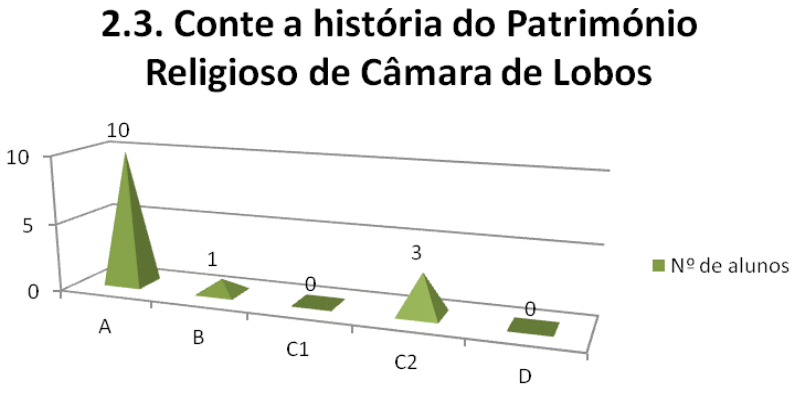


GRÁFICO Nº 8 – QUESTÃO 2.3. CONTE A HISTÓRIA DO PATRIMÓNIO RELIGIOSO DO FUNCHAL, SERVINDO-SE DAS FONTES APRESENTADAS E DOS CONHECIMENTOS QUE TEM SOBRE O ASSUNTO.

Anexo 4 – Roteiro da Visita de Estudo

Defesa e Preservação do Património

"Património é qualidade e memória. Sem qualidade, intrínseca ou circunstancial, não haverá fundamento para que um testemunho-memória seja conservado."

(Almeida, 1993)

O património é a herança que os nossos antepassados nos deixaram. Assim, tudo aquilo que os nossos antepassados construíram e criaram e que faz de nós portugueses, madeirenses e camaralobenses.
Podemos definir o património como o conjunto de todos os bens materiais e imateriais, que pelo seu valor, devam ser considerados de interesse relevante para a permanência e a identidade da cultura de um povo. O património é a nossa herança do passado, com que vivemos na atualidade, e que passamos às gerações seguintes. Devemos por isso defende-lo, respeitá-lo e preservá-lo, para assim perspetivar identidades individuais e coletivas, cimentadas pela memória. Do património cultural fazem parte bens imóveis (castelos, igrejas, casas, ...) e bens móveis (pinturas, esculturas, artesanato, ...). No que concerne aos bens imateriais poemos referir a literatura, a música e os costumes.

Património Histórico, Cultural e Natural de Câmara de Lobos

O concelho de Câmara de Lobos possui uma superfície total de 52,37 km², ocupando a freguesia de Câmara de Lobos 7,87 km2; a freguesia do Estreito e do Jardim da Serra 15,24 km²; a freguesia do Curral das Freiras 25,07 km² e a freguesia da Quinta Grande 4,19 km². É limitado a leste pelo concelho do Funchal, a oeste pelo concelho da Ribeira Brava, a norte pelos concelhos de Santana e São Vicente e a sul pelo oceano Atlântico. A origem do seu nome provém da considerável quantidade de lobos marinhos encontrados aqui, quando Zarco partiu para esta enseada. Este concelho tem um rico património material e imaterial, com destaque para o património natural, cultural e religioso.

Património Religioso

O concelho de Câmara de Lobos e em particular a freguesia com o mesmo nome dispõem de um vasto património religioso com características de vários estilos que documentam épocas diversas e com grande valor patrimonial e religioso. Este património é fundamentalmente constituído pelo Convento de São Bernardino, pela igreja de São Sebastião e por diversas capelas, tais como a de Nossa Senhora da Conceição e a de São Cândido. Podemos ainda encontrar na freguesia de Câmara de Lobos algumas estátuas, com destaque para a de São Francisco de Assis.

O Convento de São Bernardino de Câmara de Lobos era masculino, e pertencia à Ordem dos Frades Menores, da Província de Portugal da Observância e foi fundado por cerca de 1459. Das construções primitivas pouco resta nos dias de hoje, por terem sido parcialmente destruídas no século XIX, primeiro pelo aluvião de 1803 e, depois, após a extinção das Ordens Religiosas. Ao longo dos séculos sofreu várias remodelações, a última aconteceu recentemente. Aqui viveu Frei Pedro da Guarda e a Irmã Mary Jane Wilson.

Capela de São Cândido. Esta Capela situa-se no sítio do Caminho Grande e Preces, lugar da Fonte da Rocha, freguesia de Câmara de Lobos. Foi fundada em 1732 pelo cónego Francisco Cândido Correia Henriques. O seu alvará de ereção data de 10 de julho de 1732 e foi dado por Frei Manuel Coutinho.

A Igreja de São Sebastião está situada mesmo no centro da cidade de Câmara de Lobos e é composta por três naves e onde se destaca o altar-mor em talha dourada e quatro altares laterais. A sua construção bem como a transferência da sede de freguesia, antes era na capela do Espírito Santo, realizaram-se nos princípios do século XVI, não havendo, contudo, certezas quanto à data exata.

Capela de Nossa Senhora da Conceição, também conhecida por Capela do Calhau, situa-se no centro da cidade de Câmara de Lobos. Esta foi mandada construir por João Gonçalves Zarco, contudo desconhece-se a sua fundação. Em finais do século XVII passa a ser a sede da confraria piscatória e em 1723 é reedificada e os melhoramentos são notórios.

Estátua de São Francisco de Assis, é uma estátua em bronze, com S. Francisco a acariciar um lobo, da autoria do escultor Jaime Santos. Esta estátua seria colocada sobre um pedestal de fajoco, acompanhada de uma lápide também de bronze, em 1984.

José Xavier Dias, 2014 (Adaptado)

Objectivos da Visita:

- Conhecer os principais monumentos religiosos de Câmara de Lobos;
- Sensibilizar os alunos para o Património Religioso de Câmara de Lobos;
- Desenvolver o interesse pelo Património Religioso local;
- Promover a ligação entre a comunidade escolar e o meio envolvente;
- Sensibilizar os alunos para a preservação do Património;
- Promover o seu desenvolvimento pessoal e social.

Roteiro:

26 de junho de 2014

09H30 - Início da Visita – Partida da escola (a pé);

10H00 – Visita ao Convento de S. Bernardino;

10H30 – Visita à Capela de S. Cândido;

11H00– Visita à Igreja de S. Sebastião (visita orientada pelo pároco local);

11H30 – Lanche Convívio (Praça da Autonomia);

12H00 – Visita à Capela de Nossa Senhora da Conceição;

12H30 – Visita ao Jardim S. Francisco de Assis;

13H00 – Preenchimento do questionário na sede da Casa do Povo de Câmara de Lobos.

13H30 – Regresso à escola.

Organização:

- Grupo disciplinar de HGP.
- Professores Acompanhantes: Liliana Dias e *José Xavier Dias*

Escola Básica do 2.º E 3.º Ciclos Da Torre

Ano letivo 2013/ 2014

Visita de Estudo

Património Religioso de Câmara de Lobos

Anexo 5 – Fotografias da Visita de Estudo

FOTO 1- CONVENTO DE S. BERNARDINO

FOTO 2 – CAPELA DE S. CÂNDIDO

FOTO 3 – IGREJA DE S. SEBASTIÃO

FOTO 4 – CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

FOTO 5 – ESTÁTUA DE S. FRANCISCO DE ASSIS

Anexo 6 – Relatório da Visita de Estudo

Anexo 6 – Relatório da Visita de Estudo

Escola Básica dos 2º. e 3º. Ciclos da Torre

Ano letivo 2013/2014

Grupo de História e Geografia de Portugal

Descrição da visita de estudo

No âmbito das atividades do grupo de **História e Geografia de Portugal** e de modo a assinalar a comemoração dos ***500 Anos da Diocese do Funchal*** realizou-se no passado dia 26 de junho (quinta-feira), entre as 09h30 e as 13h30, uma visita de estudo ao **Património Religioso de Câmara de Lobos,** com a turma E do 5.º ano. Com esta visita de estudo pretendia-se: conhecer os principais monumentos religiosos de Câmara de Lobos; sensibilizar os alunos para o Património Religioso de Câmara de Lobos; desenvolver o seu interesse pelo Património Religioso local; promover a ligação entre a comunidade escolar e o meio envolvente; sensibilizar os alunos para a preservação do Património e promover o seu desenvolvimento pessoal e social.

Assim, os discentes, acompanhados pelos professores José Xavier Dias e Liliana Dias saíram da Escola um pouco depois da hora prevista, iniciando a visita a pé aos principais monumentos religiosos de Câmara de Lobos, seguindo-se o seguinte roteiro: *Convento de S. Bernardino* (exterior)*; Capela de S. Cândido; Igreja de S. Sebastião; Capela de Nossa Senhora da Conceição e Jardim de S. Francisco*. Convém referir que, no decurso deste roteiro e aproveitando a tranquilidade da Praça da Autonomia, os alunos puderam lanchar e apreciar a paisagem envolvente.

Após a visita ao Jardim de S. Francisco, o grupo dirigiu-se até às instalações da Casa do Povo de Câmara de Lobos, onde procedeu ao preenchimento de um questionário sobre o Património Religioso de Câmara de Lobos, como forma de aferir os seus conhecimentos sobre o tema. Para finalizar, os participantes iniciaram a viagem de regresso à Escola, chegando após a hora previamente estabelecida, nomeadamente às 13h30.

Deste modo, com a visita aos monumentos religiosos supracitados, os alunos tiveram a possibilidade de apreciar *in loco* a beleza patrimonial, arquitetónica e estética dos mesmos, além de ficarem também a conhecer um pouco mais sobre a sua construção e significado

216

Anexo 6 – Relatório da Visita de Estudo (continuação)

histórico. Isto porque, se verificou a inexistência de um conhecimento sólido sobre esta temática, daí a importância desta visita de estudo para tentar despoletar essa aprendizagem junto dos discentes.

Paralelamente, ao longo da atividade foi possível observar o relacionamento e a interação dos alunos da turma, sendo evidente a necessidade de se realizar este tipo de atividades, de modo a estimular o seu desenvolvimento pessoal e social, preparando-os assim, para o exercício de uma cidadania plena e responsável.

Posto isto, podemos dizer que a visita de estudo supracitada decorreu dentro de total normalidade, tendo em conta a faixa etária e o nível de escolaridade dos alunos, cumprindo-se claramente todos os objetivos anteriormente elencados. Assim sendo, consideramos que o balanço da mesma é positivo, tendo os discentes demonstrado o seu agrado por terem tido a possibilidade de participarem numa visita de estudo.

Os professores	O Conselho Executivo
_____	_____
_____	/ /

217

Anexo 7 - Tabela 2
Questão 1 / Questionário 2 _ depois da visita de estudo.

	TORRE - 12 ALUNOS
	FIG. 1 CONVENTO DE S. BERNARDINO
CONVENTO DE S. BERNARDINO	11
NR	1

	FIG. 2 IGREJA DE S. SEBASTIÃO
IGREJA DE S. SEBASTIÃO	9
CAPELA DE NOSSA SRA. DA CONCEIÇÃO	2
NR	1

	FIG. 3 CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO
CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	9
CAPELA DE S. CÂNDIDO	1
IGREJA DE S. SEBASTIÃO	1
NR	1

	FIG. 4 CAPELA DE S. CÂNDIDO
CAPELA DE S. CÂNDIDO	9
IGREJA DE S. SEBASTIÃO	1
CAPELA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	1
NR	1

* TABELA 1 – LEGENDAGEM DAS IMAGENS APRESENTADAS (QUESTÃO 1).

Anexo 8 - Gráficos (9 a 16 do Questionário 2)

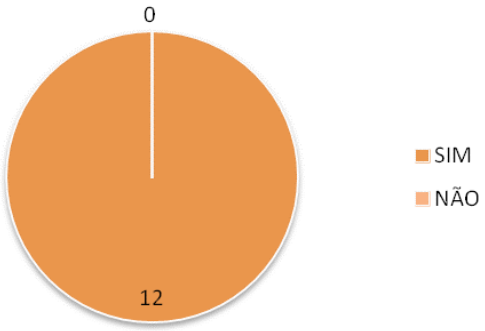


GRÁFICO Nº 9 – QUESTÃO 1.1-JÁ VISITASTE ALGUNS DOS LOCAIS/MONUMENTOS ACIMA APRESENTADOS?

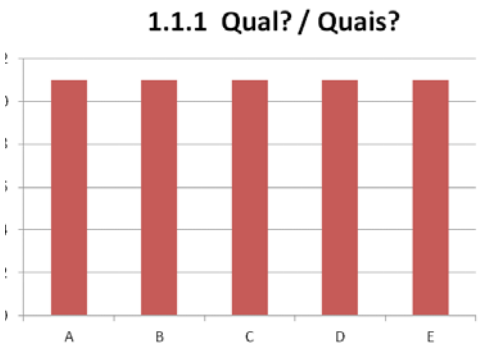


GRÁFICO Nº 10 – QUESTÃO 1.1.1. QUAL?/QUAIS? (OS MONUMENTOS VISITADOS)

GRÁFICO Nº 11 – QUESTÃO 1.2. EM QUE CONTEXTO (VISITASTE OS DIFERENTES LOCAIS OU MONUMENTOS)?

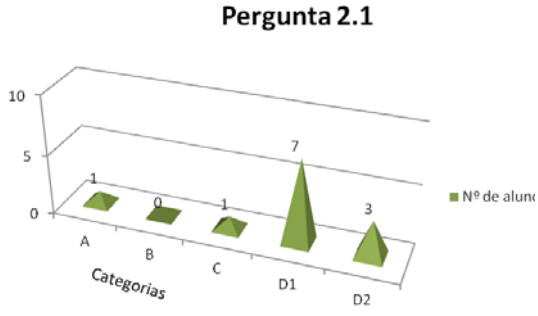


GRÁFICO Nº 12– QUESTÃO 2.1. QUE DIFERENÇAS NOTA ENTRE OS TEXTOS 1 E 2?

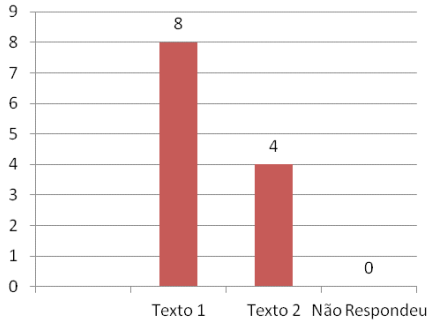


GRÁFICO Nº 13 – QUESTÃO 2.2. QUAL DOS DOIS TEXTOS TE AJUDA MAIS A CONHECER O PATRIMÓNIO RELIGIOSO DO FUNCHAL?

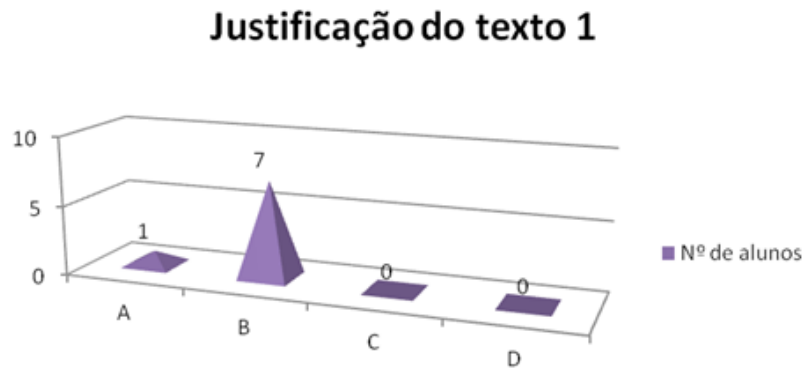


GRÁFICO Nº 14 – QUESTÃO 2.2.1 JUSTIFICA A TUA RESPOSTA. (QUESTIONÁRIO 2)

GRÁFICO Nº 15 – QUESTÃO 2.2.1 JUSTIFICA A TUA RESPOSTA. (QUESTIONÁRIO 2)

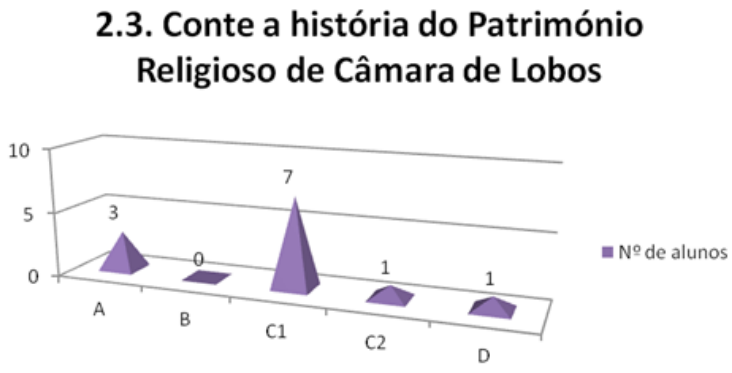


GRÁFICO Nº 16 – QUESTÃO 2.3. CONTE A HISTÓRIA DO PATRIMÓNIO RELIGIOSO DO FUNCHAL, SERVINDO-SE DAS FONTES APRESENTADAS E DOS CONHECIMENTOS QUE TEM SOBRE O ASSUNTO. (QUESTIONÁRIO 2) SERVINDO-SE DAS FONTES APRESENTADAS E DOS CONHECIMENTOS QUE TEM SOBRE O ASSUNTO.

Anexo 9 - Poster

O património religioso de Câmara de Lobos: uma experiência de educação patrimonial com alunos do 5.º ano

José Xavier Dias (Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre)
diasxavier@hotmail.com

Desenho do estudo

Estudo empírico, de natureza predominantemente qualitativa.

Questões de investigação:

-"Que conceções os alunos de 5.º ano têm sobre o património religioso de Câmara de Lobos?".

-"Qual o papel da História local na construção do Conhecimento Histórico?"

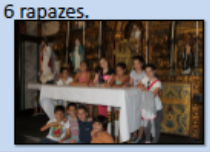
-"Como os alunos integram a interpretação das fontes apresentadas numa narrativa sobre o património religioso de Câmara de Lobos?".

Instrumentos

Questionário com dois grupos de perguntas. No primeiro grupo pretendia-se que os formandos identificassem os monumentos através das fotografias e das legendas propostas e no segundo grupo foram apresentados dois textos sobre o património religioso de Câmara de Lobos.

População e amostra

A amostra deste estudo é constituída por 14 alunos de uma turma de 5.º ano, todos residentes na freguesia de Câmara de Lobos. As idades variavam entre os 10 e os 15 anos, sendo a média de idades de 10,85. O grupo era constituída por 8 raparigas e 6 rapazes.



Metodologia

Quantitativa e qualitativa (seguindo as linhas orientadoras da *grounded theory).*

Procedimentos da recolha de dados

-Aplicação do questionário a 14 alunos de uma turma de 5.º ano.

-Análise das respostas, pelo investigador.

-Realização da visita de estudo com 12 alunos, orientada pelo responsável deste estudo.

-Preenchimento o questionário pela segunda vez.

-Análise das respostas, pelo investigador.

Referências bibliográficas

BARCA, I. (2007). *A Educação Histórica numa sociedade aberta*. In, www.curriculosemfronteiras.org (11.03.2008)

DIAS, J. Xavier (2012). *A identidade local: um estudo com alunos do 6.º ano*. Islenha, pp. 127-150, DRAC.

SCHMIDT, M. A. & CAINELLI, M. (2004). *História local e o ensino da História*. In, *Ensinar a História*. São Paulo: Editora Scipione, pp. 111-123.

TUCKMAN, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*, 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O património Religioso de Câmara de Lobos

O concelho de Câmara de Lobos e em particular a freguesia com o mesmo nome dispõem de um vasto património religioso com características de vários estilos que documentam épocas diversas e com grande valor patrimonial e religioso. Este património é fundamentalmente constituído pelo Convento de São Bernardino, pela igreja de São Sebastião e por diversas capelas, tais como a de Nossa Senhora da Conceição, a do Espírito Santo e a de São Cândido. Podemos ainda encontrar na freguesia de Câmara de Lobos algumas estátuas, com destaque para a de São Francisco de Assis.

Resultados da análise de dados

-A maioria dos formandos que participaram neste estudo, legendaram de forma correta a maioria das imagens apresentadas e conhecem os sítios em questão, mas em alguns casos não sabem os respetivos nomes.

-Somente dois alunos afirmaram que nunca visitaram qualquer um dos monumentos ou locais (G. 1) e a maioria dos que responderam afirmativamente fizeram-no acompanhados com familiares e através de visitas de estudo (G. 2).

Gráfico 1

Gráfico2

-No 2.º grupo a maioria dos alunos especificou as diferenças existentes entre os textos 1 e 2 e revelou alguma familiaridade com a temática.

-A maioria dos alunos prefere o texto 1 por aí compreender melhor o património de Câmara de Lobos (G. 3).

- Na questão 2.3. os alunos ou não responderam (Cat. A) ou colocaram respostas catalogadas em categorias de menor grau de sofisticação (Cat. C – Vago). Apresentam assim ideias pouco elaboradas sobre o património religioso de Câmara de Lobos (G. 4).

Gráfico 3

Gráfico 4

Conclusões:

Os alunos que participaram neste estudo identificaram a maioria dos monumentos e locais relacionados com o património religioso de Câmara de Lobos, e alguns apesar de não saberem o nome de todos eles, afirmaram que já os conheciam e que já os tinham visitado. Verificamos igualmente que estes alunos atribuem importância à História local.

As conclusões a que chegámos ajudam-nos a compreender as ideias que estes alunos do 5.º ano têm acerca do Património Religioso de Câmara de Lobos, assim como que significâncias atribuem à História local e que contacto têm eles com as fontes da História local.

Pretendemos com este estudo dar o nosso contributo para a investigação em cognição histórica e para o ensino da História local, construído através das ideias prévias dos alunos de 2.º ciclo, assim como para a compreensão do património religioso da freguesia de Câmara de Lobos. Pretendemos igualmente mostrar a importância religiosa, patrimonial e turística dos monumentos selecionados, assim como apelar para a defesa e conservação dos mesmos

O roteiro criado poderá ser usado quer a nível escolar com alunos dos vários níveis de ensino, quer a nível turístico.

IV.
CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS BRASILEIRAS DO LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA (LAPEDUH/UFPR) AOS DEBATES ATUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

LUCAS PYDD NECHI[35]

RESUMO

Apresentação realizada no XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, no Simpósio "Educação Histórica: perspetivas de investigação nacional e internacional", com o objetivo de apresentar os mais recentes trabalhos do grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR). Este artigo apresenta teses e dissertações produzidas a partir de 2009, relatos dos cursos de formação de professores oferecidos pelo Laboratório e uma breve discussão acerca do contexto político brasileiro em relação à educação.

Palavras-chave: *Educação Histórica; LAPEDUH.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar algumas das recentes contribuições do grupo de pesquisadores do *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica*, da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, Brasil (LAPEDUH/UFPR). Nos últimos anos, as pesquisas deste grupo demarcam profundos avanços no debate acerca do conhecimento da didática da História. Tais pesquisas, em sua maioria trabalhos de dissertação de mestrado e teses de doutorado, abrangem os mais variados aspectos das relações de ensino e aprendizagem da História, tanto em suas construções teóricas como em observações empíricas. Destaca-se, ainda, o trabalho conjunto realizado entre o grupo brasileiro citado e o grupo de pesquisadores portugueses, sobretudo da Universidade do Minho, os quais juntos constituíram uma via colaborativa de pesquisas, difundidas e debatidas nos Congressos Internacionais das Jornadas de Educação Histórica, que celebra sua décima quinta edição neste ano de 2015.

35 Bolsista do "Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior" (PDSE). BOLSA CAPES: proc. BEX 10573/14-3. Doutorando da Universidade Federal do paraná (UFPR) e do Special Research Program no Institute of Education da University College Londo (IoE UCL) e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH UFPR). Orientadora: Prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt; Oientador IoE: Prof. Dr. Arthur Chapman. Email: lucaspyddnechi@hotmail.com.

O LAPEDUH, em seus 12 anos de existência capitaneado pela professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, delimita seu recorte teórico a partir da teoria da consciência histórica do filósofo alemão Jörn Rüsen, difundida em língua portuguesa principalmente a partir das primeiras traduções da trilogia Teoria da História (RÜSEN, 2001, 2007a e 2007b). Desde então, o empenho dos integrantes do LAPEDUH é de aproximar a discussão da teoria da História de pesquisadores alemães e de toda Europa à realidade educacional brasileira, com suas características, limites e desafios próprios.

Neste trabalho procuro sintetizar as contribuições de colegas pesquisadores utilizando um enfoque teórico como critério de divisão em grupos temáticos, bem como contextualizar os desafios da realidade educacional brasileira em relação às políticas públicas de educação básica. Assim, este texto está dividido em três seções: Teses e Dissertações, Formação de Professores e, por fim, Contexto Histórico e Político Brasileiro da recente produção do LAPEDUH.

TESES E DISSERTAÇÕES

Em 2011, o professor Geyzo Germinari realizou uma importante reflexão sobre a produção acadêmica do LAPEDUH, atrelando-a às importantes discussões realizadas em países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e Portugal (GERMINARI, 2011). Germinari debate as correlações entre linhas de pensamento e de pesquisa de diferentes países que possuem, em comum, o interesse e o foco na aprendizagem histórica, inscrita na cognição histórica de crianças e jovens em processo de educação formal. Para este autor tais debates, pesquisas e produções são elementos suficientes para serem considerados como constituidores da Educação Histórica como um campo de pesquisa, pois "diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História" (GERMINARI, 2011: 56).

Os trabalhos apresentados a seguir foram consultados no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná[36], no site do LAPEDUH[37] e nos Anais da edição de 2014 do Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, usando como recorte temporal as publicações de pesquisas a partir de 2008.

Conceitos substantivos históricos

As pesquisas que focam suas investigações em conceitos substantivos históricos, definidos pelo professor inglês Peter Lee (LEE, 2001, 2003, 2005 e 2006), possuem em comum a escolha de conceitos de grande relevância tanto no debate histórico brasileiro quanto

36 http://www.ppge.ufpr.br/.
37 https://lapeduh.wordpress.com/.

na formação de crianças e jovens. Destacam-se aqui trabalhos sobre os seguintes conceitos substantivos: África, Religião, Ditadura Militar Brasileira e Islã.

A professora Adriane Sobanski desenvolveu sua dissertação de mestrado em torno do conceito "África" (SOBANSKI, 2008), tendo como objetivo a reflexão crítica das consequências da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que tornou obrigatório no Brasil o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Para tanto, foram investigados pensamentos históricos de professores e jovens brasileiros e portugueses. Sobanski afirma que a lei não contempla a necessidade de formação dos professores, principalmente em relação ao uso de fontes históricas em sala de aula:

> [...] *ficou evidente que a consciência histórica dos jovens estudantes, sejam brasileiros ou portugueses, é elaborada a partir da interferência dos seus professores. Se estes não têm uma relação direta com as fontes, o mesmo acontecerá com seus alunos que, portanto, passam a reproduzir um conhecimento apreendido pela explicação de seus professores* (SOBANSKI, 2008: 112).

A pesquisadora concluiu, dentre outros elementos, que deveriam ser somadas à lei capacitações fundamentadas em diversificadas historiografias e no contato de professores e alunos com fontes históricas (SOBANSKI, 2008, p. 113).

Já a professora Lilian Castex, também em 2008, investigou o conceito de "Ditadura Militar Brasileira", o qual ainda desperta inúmeros debates e questionamentos políticos. Este período triste da História brasileira, apesar de recente, é muitas vezes pouco compreendido pelos estudantes. Castex investigou naquela ocasião como o processo de escolarização influencia a compreensão dos jovens em relação ao conceito substantivo histórico "Ditadura Militar Brasileira".

Os jovens e professores investigados pertenciam a duas escolas: uma pública e uma particular. A investigação aponta que houve progressão do pensamento histórico dos alunos após a intervenção dos professores especificamente em relação ao assunto. Porém, a análise conjunta dos livros didáticos apresentou que tais materiais não apresentam noções multiperspectivadas da historiografia, o que incide em consequências determinantes para a formação da consciência histórica dos jovens alunos. Para a autora, a formação dos professores e os livros didáticos utilizados não contribuem para a investigação do conhecimento prévio dos alunos em relação ao conceito investigado, limitando o desenvolvimento de sua aprendizagem (CASTEX, 2008).

Em 2011, conclui minha dissertação de mestrado que tratou das aproximações entre o ensino e a aprendizagem histórica com o conceito substantivo "Religião" e seus derivados de mesma temática (PYDD NECHI, 2011). Nesta pesquisa contrastei a análise da narrativa de jovens do Ensino Médio com as narrativas dos livros didáticos utilizados por eles nos últimos 3 anos de suas vidas escolares. Os resultados apontam para uma grande influência das narrativas dos livros na vinculação realizadas pelos jovens entre conteúdos

históricos e a temática religiosa. Também merece destaque a predominância de narrativas indicadoras de consciência histórica tradicional e exemplar, dentro da divisão da tipologia proposta por Rüsen (RÜSEN, 1992), com poucas compreensões de características críticas ou genéticas, o que favorece, no caso específico das tradições religiosas, o preconceito e a dificuldade de tolerância e respeito a alteridade de outros sujeitos.

O professor João Bertolini, no mesmo ano, debateu em sua dissertação sobre o conceito histórico "Islã", contrastando também as ideias prévias de jovens estudantes do ensino médio com a forma pela qual os livros didáticos apresentavam não só o 'Islã' mas a noção de Oriente como um todo (BERTOLINI, 2011).

Durante uma aula de História utilizou-se com os jovens a ferramenta "chuva de ideias" na qual o resultado indicou a prevalência de noções preconceituosas, superficiais e fortemente ligadas à guerra e à violência. Tais respostas impulsionaram o investigador a buscar compreender sua correlação com leis orientadoras de propostas curriculares e as narrativas dos livros didáticos usados pelos estudantes. Segundo o autor, a análise de livros didáticos aponta para uma noção limitada do Islã, com traços marcantes de preconceito, etnocentrismo – marcadamente o eurocentrismo – além de uma visão maniqueísta apresentada sobre forma de narrativa religiosa na descrição dos elementos da cultura oriental.

Ensino e Aprendizagem de História

Os trabalhos apresentados nesta seção nomeada "Ensino e Aprendizagem de História" referem-se a diversos aspectos desta intrincada relação formativa, ora focando em conceitos fundantes da teoria da História – como intersubjetividade, consciência histórica, identidade histórica e narrativa histórica – ora debatendo elementos da didática da História que possam contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes – como canção popular, história em quadrinhos, cinema e História da cidade.

A professora Rosi Gevaerd privilegiou a análise do conceito de narrativa histórica em uma detalhada observação durante sua pesquisa de doutorado (GEVAERD, 2009). Durante um ano letivo a professora acompanhou aulas de História em uma turma de 5º ano do ensino fundamental na cidade de Curitiba. O estudo qualitativo buscou identificar a convergência – de fato encontrada – entre a estrutura de narrativas do manual didático, as propostas curriculares e as aulas ministradas pela professora. A pesquisadora aponta que predomina entre os dados coletados a noção de uma narrativa histórica tradicional do estado do Paraná.

> *Ficou evidenciado que a concepção de história presente nas narrativas dos manuais didáticos usados pela professora é, de modo geral, a de uma história factual, acrítica e cronológica. Uma história construída a partir de 'grandes vultos' e 'heróis', apresentando datas que determinam épocas de fatos e acontecimentos, em uma concepção de cunho positivista da história* (GEVAERD, 2009: 287).

Esta tese apresenta inúmeras conclusões relevantes para a área da Educação Histórica. Além da predominância do ensino da História de forma tradicional, convergente nos manuais, nas diretrizes e na fala das professoras, a autora aponta que a professora observada utiliza construções e interpretações de sua própria consciência histórica, com elementos não presentes nos livros, especialmente quando realiza mediações de aprendizagem com os alunos. As aulas analisadas apresentaram foco em memorização, oportunizando poucas narrativas elaboradas pelos estudantes, dentre as quais não foram observadas ideias de multiperspectividade da História. Gevaerd, ao fim, defende um debate historiográfico que subsidie uma reconstrução curricular no que tange à história do Paraná e a "necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia de narrativa histórica como uma maneira de aprender e ensinar história" (GEVAERD, 2009: 291).

O professor Geyzo Germinari, ao desenvolver seu projeto de pesquisa de doutoramento no ano de 2010 trabalhou com os conceitos de consciência histórica, identidade de jovens e História da cidade, especificamente de Curitiba. O objetivo de sua pesquisa foi buscar compreender como jovens curitibanos desenvolvem sua identidade histórica através da consciência histórica em relação à História da cidade onde vivem. O resultado da aplicação de questionários semiestruturados em 174 jovens do ensino médio aponta para uma forte influência de uma determinada visão política da cidade, construída intencionalmente pelos governantes nos últimos 40 anos. Segundo o autor:

> *A identidade coletiva manifesta-se em dois sentidos por um lado, a maior parte dos jovens tem uma visão positiva da cidade: valorizam os parques, as áreas verdes, o transporte coletivo, o planejamento urbano e os espaços de lazer, ponto de vista fortemente marcado pela ideia de Curitiba cidade modelo de urbanização, criada pela administração pública, a partir da década de 1970. De outro lado, em menor escala, os jovens percebem uma cidade com problemas sociais, semelhantes aos sofridos por outras cidades, como a violência e a pobreza* (GERMINARI, 2010: 158).

O pesquisador ainda aponta que esta tensão entre a consciência histórica dos jovens e a identidade histórica forjada pela ideia de pertencimento a cidade, influencia sua experiência de presente. Dados relevantes sobre os currículos e os livros didáticos, os quais os sujeitos da pesquisa utilizaram, apontam para uma grande influência intencional do processo de escolarização nesta constituição de reconhecimento da cidade como 'cidade modelo', até mesmo quando a própria experiência de vida perante adversidades da mesma cidade contrastava com a imagem oficial. Dentre suas conclusões, Germinari sugere a necessidade de se investigar a forma como professores se relacionam com o passado da cidade de Curitiba em articulação com suas estratégias de ensino, a possibilidade de estudos de narrativas em manuais didáticos e aulas para ensino fundamental e, por fim, a realização de estudos comparativos com outras cidades.

O professor Marcelo Fronza realizou dois importantes trabalhos a partir de seu interesse no uso de histórias em quadrinhos para a didática da História. Em sua dissertação de mestrado, de 2007, discorreu sobre o significado das histórias em quadrinhos para a aprendizagem histórica de jovens do ensino médio. Em 2012, o aprofundamento da temática foi realizado em sua tese de doutoramento na qual debateu os conceitos de intersubjetividade e verdade na aprendizagem histórica dos jovens, também a partir da relação com as histórias em quadrinhos.

Metodologicamente, Fronza solicitou aos alunos que comparassem duas histórias em quadrinhos diferentes sobre o mesmo fato histórico, a independência do Brasil. Posteriormente os jovens também produziram suas próprias histórias em quadrinhos. Dentre tantas contribuições relevantes, contidas nos resultados desta investigação, destaca-se o papel fundamental da cultura juvenil no processo de aprendizagem histórica:

> *Por isso entendo que o local da cultura juvenil numa matriz didática da História está vinculado as formas históricas e narrar pertencentes a essa cultura e que explicitam os valores máximos da dignidade humana: os direitos a igualdade e a liberdade* (FRONZA, 2012: 434.).

A cultura juvenil aparece como elemento determinante também na pesquisa de Luciano de Azambuja (2013), porém relacionada com canções populares e aprendizagem histórica. Azambuja investigou narrativas produzidas por jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir de leituras e escuta de canções como fontes históricas, escolhidas dentro de seus repertórios de gostos pessoais.

Como conclusão de sua pesquisa o autor propõe "seis perspectivas-princípios sobre o ensino e aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular": a narrativa de vida – como forma de diagnosticar a identidade histórica de jovens inscritos na cultura; a relevância da música na vida prática cotidiana dos jovens; a compreensão da música como fonte histórica passível de utilização na aprendizagem histórica; a aula-audição como atividade didática intencional de compreensão das canções como fonte histórica; a canção popular como elemento complexo de influência na subjetividade humana e, por fim, as protonarrativas da canção, como respostas primeiras dos estudantes a questões históricas remetidas às canções, denotando os primeiros significados e sentidos desenvolvidos pelos jovens (AZAMBUJA, 2013: 476).

Também de 2013, a dissertação de mestrado da professora Solange Nascimento investigou um relevante aspecto na intersecção entre Literatura e História, sobretudo no uso de narrativas literárias pelos manuais didáticos de História de anos iniciais. Foram investigadas nove coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do governo brasileiro. O resultado desta pesquisa apresenta a possibilidade e necessidade de compreensão da aproximação entre educação histórica e literatura. A autora aponta, também, que nos livros analisados há uma grande presença

de narrativas literárias, porém as atividades propostas carecem de teórico relativo à aprendizagem histórica, pois predominam atividades que instigam apenas a apropriação da linguagem escrita (NASCIMENTO, 2013).

No ano seguinte, o professor Eder de Souza aprofundou o debate sobre elementos da cultura histórica e da cultura juvenil no processo de aprendizagem histórica. Apesar do autor ter como objeto de estudo o uso de filmes em aulas de História, temática já estudada em outras abordagens, sua tese se diferencia e adquire suma importância por investiga-la sob a perspectiva da Educação Histórica, com conceitos próprios a ela como literacia histórica, cognição histórica situada e consciência histórica.

Em termos empíricos, a pesquisa utilizou a metodologia de grupo focal, oportunizando a um grupo de jovens a transmissão e debates de três filmes com o mesmo tema histórico – nazismo. Segundo o autor, o uso de filmes em aulas de História possui um grande potencial, desde que sejam utilizados critérios científicos históricos para a interpretação e análise das fontes:

> *A linguagem fílmica possibilitou o aumento das experiências históricas de forma complexa, tanto num sentido quantitativo quanto qualitativo. Essas mesmas experiências, no entanto, precisaram ser confrontadas com critérios de validação do conhecimento, para que efetivamente contribuíssem para uma orientação histórica racional* (SOUZA, 2014: 334).

Entre as vantagens do uso deste recurso são citados ganhos cognitivos em diversos sentidos "que vão desde a ruptura com um padrão pré-concebido de filmes como janelas abertas ao passado, e também a compreensão da História como um campo em disputa, no qual perspectivas divergentes são possíveis e devem ser levadas em consideração." (SOUZA, 2014: 335). Porém, a aprendizagem histórica por meio de filmes também apresenta limitações. A narrativa dual ou maniqueísta, própria da maioria dos roteiros cinematográficos, limita a compreensão da multiperspectividade histórica. Assim, os jovens da pesquisa, também demonstraram dificuldade em lidar com a História dita sobrecarregada, ora tomando partido de forma dicotômica, ora se distanciando e enfraquecendo laços de empatia histórica.

No presente ano de 2015, a investigação do professor Tiago Sanches teve como foco a relação entre as ciências pedagógicas e a História na constituição da didática da História para os anos iniciais. Vale destacar que, no Brasil, os professores da educação infantil até o 6º ano do ensino fundamental são generalistas, isto é, possuem graduação em magistério e/ou Pedagogia. Desta forma, sua formação para lecionar História restringe-se às matérias de metodologia de ensino de História. Para Sanches:

> *a Didática da História específica para os anos iniciais assumiu, ao longo de sua constituição, diferentes aspectos teóricos e funcionais, propiciando diversas orientações metodológicas referentes ao ensino da disciplina. Dentre estas orientações pode-se*

> *ressaltar que houve, no seu percurso de constituição, uma escolarização do conhecimento histórico, objetivando a transposição do conhecimento histórico científico em conhecimento histórico escolar* (SANCHES, 2015: 135).

Esta escolarização do conhecimento muitas vezes não levou em consideração as especificidades da ciência da História e dos desdobramentos das pesquisas em didática da História, tendo como resultado um processo de transposição didática, na qual cabe aos professores de sala de aula apenas reproduzir conceitos desenvolvidos por pesquisadores. O pesquisador conclui, destacando:

> *a aprendizagem histórica não pode ser compreendida apenas como uma apropriação de narrativas singulares sobre o passado, mas sim como um processo de desenvolvimento do pensamento histórico, que permita aos sujeitos compreenderem a si e ao seu mundo na perspectiva do tempo* (SANCHES, 2015: 154).

Sujeitos da Aprendizagem Histórica

Dentre as últimas produções dos pesquisadores do LAPEDUH, duas se destacam por investigar a aprendizagem histórica intrinsecamente ligadas aos sujeitos desta aprendizagem. Porém, os conceitos de *juventude* e de *infância* utilizados pelas autoras não se referem somente às divisões estritamente biológicas ou de psicologias deterministas. Mas sim, ser jovem e ser criança em um determinado tempo histórico, com seu contexto e suas concepções culturais que lhes atribuem sentido e identidade.

A professora Lidiane Lourençato, em 2012, realizou sua dissertação de mestrado com pesquisas de campo em duas escolas públicas, com sujeitos a qual identificou como 'jovens-alunos', e suas concepções de evidência histórica, fonte histórica e temporalidade, subscritas em suas consciências históricas. Dentre suas conclusões encontram-se a percepção dos sujeitos sobre o que é ser *jovem,* na qual as respostas continham noções vinculadas à relevância do ensino de História:

> *[...] grande parte dos sujeitos investigados percebe que a sua condição de ser jovem está ligada a uma perspectiva de futuro, assim como a importância que vem no estudo da História. Para eles, ser jovem é se preparar para o futuro, estudar, tentar alcançar seus objetivos e a história serve para que, através do passado, seja possível entender o presente e planejar o futuro* (LOURENÇATO, 2012: 110).

A pesquisadora também aponta para a influência importante de elementos da cultura histórica no desenvolvimento da consciência histórica de jovens alunos.

Em relação à infância, mais precisamente na Educação Infantil, a professora Andressa de Oliveira apresentou em 2013 sua dissertação de mestrado com importantes conclusões e desdobramentos da teoria da consciência histórica em relação a esta etapa de aprendi-

zagem. Seu trabalho, realizado com profundo rigor teórico, conseguiu aproximar as experiências didáticas investigativas inglesas, notadamente as da pesquisadora Hilary Cooper, com a profundidade das preposições de Jörn Rüsen, em uma pesquisa qualitativa baseada nos princípios metodológicos de pesquisa em colaboração e observação participante.

A pesquisa buscou compreender as possibilidades de aprendizagem histórica com crianças da educação infantil, entre 4 e 6 anos de idade. Como resultados, Oliveira afirma que:

> *É possível apontar que crianças, entre quatro e seis anos de idade, que participaram da pesquisa, demonstram ideias sobre a experiência humana no tempo, reconhecendo que a passagem do tempo incide em mudanças, isso pôde ser percebido ao se referirem as mudanças em sua vida, na de familiares - sabem que os pais já foram criança, jovem, se tornaram adultos, estendendo-se à outros casos* (OLIVEIRA, 2013: 191).

Além da capacidade das crianças pensarem historicamente, este trabalho contribui para a percepção da influência do contexto histórico, político e cultural no qual estão inseridas as escolas públicas brasileiras, principalmente no que se refere a formação básica e a formação continuada de professores da educação infantil.

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES

O LAPEDUH possui especial abertura, contato e preocupação com os profissionais da educação que se dedicam ao ensino da História, sejam especialistas ou professores generalistas das séries iniciais. Buscando superar a culpabilização irresponsável, muito comum em meios de comunicação de massa e até mesmo em políticas públicas voltadas à educação, os pesquisadores deste laboratório procuram diminuir o abismo entre a academia e a escola pública. Para tanto, constroem-se pontes nas quais os professores são compreendidos como sujeitos em sua alteridade, responsáveis e capazes pela formação de seus alunos e sua própria formação pessoal e profissional. Apresentam-se aqui teses e dissertações que procuram observar e compreender melhor o papel dos professores na relação de ensino e aprendizagem, os recentes cursos oferecidos pelo LAPEDUH e os resultados desta abertura materializado nas publicações da Revista de Educação Histórica (REDUH).

Teses e Dissertações sobre a Formação e a Prática de Professores

Ana Claudia Urban, professora da Universidade Federal do Paraná, concluiu seu doutoramento em 2009, com sua tese na qual observou elementos da didática da História no Brasil e na Espanha. Urban considera que exista um código disciplinar da didática da História e buscou compreendê-lo analisando manuais e legislações especificamente voltados a formação de professores, e narrativas de professores e alunos envolvidos neste processo.

Esta pesquisa com sujeitos e materiais de dois países aponta que "ensinar História não é aprender a transpor conteúdos" (URBAN, 2009: 172). O grande diferencial e que possibilita a atribuição de sentido e significado para a aprendizagem histórica está intimamente ligado com a maneira pela qual a epistemologia da História é consultada e empregada na constituição deste código disciplinar. A pesquisadora aponta, assim, a fundamental importância sobre as investigações da aprendizagem que enfoquem a cognição histórica situada.

Em 2011, o professor André Luiz Batista da Silva apresentou sua dissertação de mestrado, na qual investigou a relação entre as concepções de aprendizagem histórica de professores e a maneira pela qual lecionam esta disciplina. Os resultados, endossam a tese de Urban, pois indicam que os professores investigados possuem compreensões distantes da epistemologia da História. Segundo Silva, os professores se relacionam com a disciplina por meio de conteúdos substantivos, e concepções de aprendizagem pautadas por linhas da pedagogia e da psicologia (SILVA, 2011).

A Educação Histórica e a formação de professores foram os temas centrais da dissertação de mestrado do professor Thiago Divardim de Oliveira, que destacou a concepção de práxis na relação entre ensino e aprendizagem. Aproximando a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen com a perspectiva libertadora da pedagogia do brasileiro Paulo Freire, entre outros debates teóricos, Divardim de Oliveira inqueriu sete professores de História do município de Araucária no estado do Paraná.

Em seus resultados o autor pontua a centralidade da narrativa no processo de compreensão dos professores acerca do pensamento histórico de seus alunos. Concebendo os professores como intelectuais, esta pesquisa aponta potenciais caminhos para a formação inicial e continuada de professores, sempre levando em consideração as condições materiais a que tais sujeitos estão circunscritos (DIVARDIM DE OLIVEIRA, 2012).

O conceito de passado em sua relação com o conceito de segunda ordem significância histórica, foi o objeto de investigação da professora Rita Pacheco dos Santos, também adotando os professores como sujeitos da pesquisa. Santos, a partir da análise de respostas de dezessete professores de História, apresenta cinco categorias de concepções de passado: *passado estático, passado para criar empatia*, passado como memória ou memorização, passado exemplar e passado para orientação. A maioria dos professores investigados foi enquadrada na categoria passado para criar empatia. O processo de escolha dos livros didáticos utilizados e as concepções de passado e significância histórica também foram investigados (SANTOS, 2013).

A formação inicial e continuada de professores é também a preocupação das professoras e pesquisadoras Adriane Sobanski e Maria Auxiliadora Schmidt, que em artigo apresentado no XXVIII Simpósio Nacional de História realizam uma recapitulação das concepções da formação de professores de História. As autoras identificam tendências teóricas, políticas e de concepção de currículo que reforçaram a separação entre a formação de professores

e formação de historiadores. Assim, compreende-se ainda hoje o professor da educação Básica como um mero transmissor de conhecimentos elaborados na academia.

Um dos mais recentes documentos norteadores do currículo escolar da História, as Diretrizes Curriculares Nacionais, não resolvem esta problemática e, ainda, terminam por agravá-la:

> *Com essa orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais, percebe-se, a forma como os cursos de História nas Universidades brasileiras separam, em seu currículo, uma grade com formação específica para a pesquisa, no caso dos estudantes do Bacharelado, e uma formação instrumental, para os estudantes que seguem a Licenciatura* (SOBANSKI & SCHMIDT, 2015: 12).

As autoras reiteram a necessidade da investigação das estruturas dos currículos do curso de História nas universidades federais brasileiras, como instrumento de compreensão da identidade dos professores e as atuais necessidades de reestruturação de suas formações inicial e continuada.

A professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, responsável pela coordenação do LAPEDUH-UFPR, debate esta temática com profundidade, ampliando a discussão sobre a relação entre a ciência da História e o ensino de História, no âmbito da teoria da História de Jörn Rüsen. Em artigo de 2014, Schmidt utiliza o conceito de Cultura Histórica como categoria de referência para análise desta dicotomia.

Ao utilizar a Educação Histórica como referência, a autora sugere a tomada de pressupostos em relação aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da História. No que tange aos professores indica-se sobretudo uma "relação orgânica entre ensino e pesquisa" (SCHMIDT, 2014: 43), superando a concepção de reprodutores de um conhecimento prévio. Já em relação às crianças e jovens inseridos no processo de escolarização, aponta sobre a necessidade de: "procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania." (SCHMIDT, 2014: 43).

Destes dois pressupostos a autora aponta a decorrência de um ensino de História que influa de forma dinâmica na sociedade em que tais sujeitos estejam inseridos, tendo em vista que se busca a formação da consciência histórica das crianças e jovens, das quais a formação do professor é fator preponderante.

Cursos de Formação de Professores

Além das pesquisas envolvendo professores, o LAPEDUH ofereceu nos últimos anos cursos de formação continuada para professores do estado do Paraná e do município de Curitiba.

Em 2013, o curso intitulado "O Trabalho com Fontes Históricas e a Literacia Histórica: Questões Teóricas e Práticas" procurou auxiliar a compreensão do desenvolvimento de atividades pedagógicas com o uso de fontes históricas. Pelo depoimento dos professores, pode-se notar que o uso de fontes históricas em sala de aula ainda não é totalmente disseminado nas escolas públicas brasileiras. Sobanski, que participou ativamente do curso ministrado por Schmidt, relata a proposta:

> *O curso se baseou na relação entre teoria e prática, considerada extremamente importante para a atuação de qualquer profissional de educação. Assim, contando com uma orientação teórica acerca da Educação História e dos elementos que a embasam, os professores foram conduzidos a uma nova proposta de trabalho: seleção de uma fonte histórica primária no Arquivo Público do Paraná, a qual deveria ser relacionada a um conteúdo específico trabalhado em sala de aula, independente do ano em que lecionassem* (SOBANSKI, 2014: 133).

Em 2014, o tema foi "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica" tendo como objetivo propiciar o aprofundamento teórico e prático das investigações no âmbito da Educação Histórica com ênfase no conceito de literacia histórica, e também o trabalho com fontes filmográficas em aulas de História utilizando o acervo documental da Cinemateca de Curitiba.

O destaque desta edição foi a promoção do debate de forma inovadora entre professores de escolas públicas estaduais e municipais e estudantes estagiários do curso de História da Universidade Federal do Paraná. A parceria também foi estabelecida com a Cinemateca de Curitiba, que ofereceu material filmográfico peculiar e de grande potencial de estudo. Desta forma, professores com muita experiência profissional e futuros professores puderam se aproximar das mais recentes discussões relacionadas à área da aprendizagem histórica, mais especificamente nas propostas do campo da Educação Histórica.

Nestas duas edições de cursos de formação de professores, observou-se que não se intencionou a transmissão de conhecimentos acadêmicos para os professores de forma unilateral. Os professores de História foram incentivados e acompanhados na produção de artigos científicos, apresentados em várias edições do Seminário da Educação Histórica[38] e publicados na Revista de Educação Histórica (REDUH)[39].

A REDUH, desta forma, se apresenta como uma ferramenta de emancipação e formação dos professores, os quais após anos de prática docente distante da universidade e dos debates acadêmicos, têm a oportunidade de se apropriarem e debaterem o conhecimento advindo de suas experiências de sala de aula. As últimas edições apresentaram

38 Os anais dos seminários podem ser acessados em https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/seminarios-de-educacao-historica/.
39 https://lapeduh.wordpress.com/revista/.

como temática: "Trabalho com fontes e aprendizagem histórica" (REDUH 04); "A prática da sala de aula" (REDUH 05); "Debates contemporâneos" (REDUH 06) e "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica" (REDUH 07).

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO BRASILEIRO DA RECENTE PRODUÇÃO DO LAPEDUH

A professora Maria Auxiliadora Schmidt, também no ano de 2015, discute as concepções de aprendizagem presentes nos documentos oficiais brasileiros bem como a forma pela qual o conhecimento histórico é organizado. Para isto, a pesquisadora analisou documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais), avaliações de larga escala (Exame Nacional do Ensino Médio), guia de critérios para livros didáticos, além de falas de professores e alunos do Ensino Médio.

Neste artigo (SCHMIDT, 2015) apresenta de maneira enfática a situação complexa e desafiadora da educação no contexto da sociedade brasileira, enfocando especificamente o Ensino Médio, etapa final da escolarização básica que atende jovens entre 15 e 17 anos.

Ao investigar a somatória de propostas apresentadas para esta faixa etária, Schmidt preocupa-se com o local e as atribuições da historiografia e da teoria da História na construção das novas opções de Ensino Médio vislumbradas. Aponta, assim, um tripé conceitual delicado: "contextualização, cotidiano e competências" (SCHMIDT, 2015: 96) que denotaria claramente uma compreensão da função da escola como exclusiva etapa preparatória para o mundo de trabalho, descartando a epistemologia da aprendizagem histórica no que se refere ao desenvolvimento de uma leitura crítica da sociedade.

A autora ainda se posiciona em relação a maneira pela qual a interdisciplinaridade é citada e prescrita nos documentos oficiais, coadunando-se com a pedagogia das competências e afastando-se definitivamente do ensino atento a formação da consciência histórica dos jovens alunos.

A pesquisadora Lidiane Lourençato também se debruça atualmente a compreender o impacto de algumas propostas do governo no campo de ensino de História. Lourençato apresenta a análise do "Programa Ensino Médio Inovador" (ProEMI), também do governo federal, que propõe uma reorganização curricular com participação dos jovens e dos educadores de cada escola.

A proposta do ProEMI endossa a ideia do ensino por áreas do conhecimento, comentado por Schmidt em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que pode trazer consequências contraditórias no que tange a educação histórica. Para Lourençato, uma das contradições destas propostas é, ao fim do processo, a objetivação de um desempenho similar e quantificável:

Os documentos defendem que o redesenho curricular deve ser pensado atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio, porém requer que todos os alunos, mesmo com suas especificidades, atinjam um mesmo patamar, uma vez que o desempenho no ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] é uma das formas de avaliar estas ações (LOURENÇATO, 2015: 382).

No campo político, cabe ressaltar que as notícias vindas do Brasil não são animadoras para o campo da educação como um todo. Face a uma crise política motivada e retroalimentada pela instabilidade econômica, a educação tem sido mais uma vez alvo de cortes e desestruturação, como é infelizmente corriqueiro neste país.

No início do ano, o governo federal realizou um corte de R$ 7 bilhões (aproximadamente 2 bilhões de Euros) no orçamento destinado a educação[40] o que influencia diretamente a estrutura das universidades federais, muitas já em greve. Nos estados, a situação também é delicada. No estado do Paraná, no qual o LAPEDUH está situado, uma série de medidas do governo fragilizou ainda mais a educação pública. Enquanto o governo em medidas questionáveis utilizou o fundo de aposentadoria dos professores e demais servidores públicos para outros fins, aumentou salários e benefícios de políticos e o auxílio moradia para juízes, muito superior ao salário de professores em tempo integral.

Os desdobramentos das decisões governistas levaram a graves acontecimentos no primeiro semestre deste ano. Em momento de greve, professores que buscavam impedir as manobras citadas acima foram agredidos por forças especiais da polícia e por um imenso contingente da polícia militar no Centro Cívico de Curitiba, usado raramente na História do Estado. O resultado absurdo foram mais de 200 professores e alunos feridos durante horas daquilo que foi considerado um massacre[41].

Os pesquisadores do LAPEDUH buscaram demarcar sua atuação política e, em uma força tarefa, construíram em menos de um mês o livro documental "Um Registro do 29 de Abril de 2015: Para não Esquecer", organizado pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban, do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. (URBAN & SCHMIDT, 2015).

Em suma, os trabalhos apresentados e as discussões estabelecidas por estes diversos pesquisadores avançam sob temas diferentes, mas com o entrelaçamento comum de investigações em Educação Histórica pautadas pela fundamentação na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Grande parte das pesquisas e avanços teóricos deve-se sobretudo à parceria com os colegas pesquisadores da Universidade do Minho de Portugal, com debates, investigações e discussões ocorridas anualmente nas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

40 http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150108_corte_contas_ms_lgb.

41 http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html.

As pesquisas em Educação Histórica no Brasil não se limitam ao grupo do LAPEDUH. Porém, a partir dos trabalhos investigativos deste grupo pode-se alinhavar alguns princípios metodológicos e políticos encontrados como substrato das pesquisas: a compreensão de professores como intelectuais e pesquisadores construtores de conhecimento; a necessidade de formação inicial e continuada de qualidade como política pública para os professores; a educação básica pública, gratuita e de qualidade; o ensino de História realizado a partir da teoria e da didática da História; e, por fim, a constituição da Educação Histórica como área de pesquisa que subsidie o processo de ensino e aprendizagem de História com vista ao desenvolvimento da formação *(bildung)* da consciência histórica e superação da visão mercadológica e utilitarista da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZAMBUJA, L. (2013) – *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

BATISTA DA SILVA, A. (2011) – *Concepções e Significados de Aprendizagem Histórica na Perspectiva da Experiência de Professores de História.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

BERTOLINI, J. L. S. (2011) – *A Interpretação do Outro: A Ideia de Islã na Cultura Escolar.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

CASTEX, L. (2008) – *O Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) Na Perspectiva de Jovens Brasileiros: Um Estudo de Caso em Escolas de Curitiba – Pr.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

DIVARDIM DE OLIVEIRA, T. (2012) – *A Relação ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

FRONZA, M. (2012) – *A Intersubjetividade e a Verdade na Aprendizagem Histórica de Jovens Estudantes a Partir das Histórias em Quadrinhos.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

GERMINARI, G. (2010) – *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

GERMINARI, G. (2011) – *Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa.* "Revista HISTEDBR On-line", Campinas, n.42, jun2011, pp. 54-70. ISSN: 1676-2584.

GEVAERD, R. T. F. (2009) – *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

LEE, P. (2001) – *Progressão da compreensão dos alunos em história* In *Jornadas Internacionais de Educação Histórica,*1. Braga, Portugal. Actas... Braga, Portugal: UMINHO - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

LEE, P. (2003) – *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé.* In *Educação Histórica e Museus - Jornadas Internacionais de Educação Histórica,* 2, Braga, Portugal. Atas... Braga, Portugal: UMINHO - Centro de Estudos em Educação e Psicologia. pp. 19-36.

LEE, P. (2005) – *Putting principles into practice: understanding history.* In BRANSFORD, J. D. & DONOVAN, M. S., *ed. - How students learn: history, math and science in the classroom.* Washington: Academy Press.

LEE, P. (2006) – *Em direção a um conceito de literacia histórica.* "Educar em Revista", Curitiba, edição especial, pp. 131-150.

LOURENÇATO, L. (2012) – *A Consciência Histórica dos Jovens-alunos do Ensino Médio: Uma Investigação com a Metodologia da Educação Histórica.* Dissertação de mestrado, Universidade de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

LOURENÇATO, L. & SCHMIDT, M. A. (2015) – *A Aprendizagem Histórica E Os Jovens Nos Documentos Orientadores Do Programa Ensino Médio Inovador.* In *Anais do Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica 2014.* [Disponível online http://www.anais.ueg.br/index.php/cijeh/article/view/3280]

NASCIMENTO, S. (2013) – *Narrativa Literária E Aprendizagem Histórica nos Anos Iniciais: Um Estudo a Partir de Manuais Didáticos de História.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

OLIVEIRA, A. (2013) – *Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: Possibilidades e Perspectivas da Educação Histórica.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

PACHECO DOS SANTOS, R. (2013) – *A Significância do Passado Para Professores de História.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

PYDD NECHI, L. (2011) – *Educação Histórica e Religião: Aproximações a partir de um Estudo da Consciência Histórica de Jovens Alunos.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

RÜSEN, J. (1992) – *El desarrollo de La competência narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a consciência moral.* Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa, Argentina, n.7, out.

RÜSEN, J. (2001) – *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RÜSEN, J. (2007a) – *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica.* Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RÜSEN, J. (2007b) – *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.* Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

SANCHES, T. (2015) – *A Didática da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise a Partir da Educação Histórica.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

SCHMIDT, M. A. (2014) – *Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica.* "Revista NUPEM" (Campo Mourão), v.6, n.10. p.31-50, jan./jun. 2014.

SCHMIDT, M. A. (2015) – *Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros.* "Diálogos" (Maringá. Online), v. 19, n.1, jan.-abr./2015, pp. 87-116. DOI 0.4025/dialogos.v19i1.1064

SOBANSKI, A. (2008) – *Como os Professores e Jovens Estudantes do Brasil e de Portugal se Relacionam com a ideia de África.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

SOBANSKI, A. (2014) – *Formação Dos Professores De História: Educação Histórica, Pesquisa E Produção De Conhecimento.* "História & Ensino", Londrina, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014, pp. 129-142. [Disponível online http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/19666/15986]

SOBANSKI, A. & SCHMIDT, M. A. (2015) – *Formação dos Professores de História: Educação Histórica, Pesquisa E Produção De Conhecimento.* In *XXVIII Simpósio Nacional de História, Anais.* [Disponível online http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428080539_ARQUIVO_ANPUH2015.pdf]

SOUZA, E. (2014) – *Cinema e Educação Histórica Jovens e Sua Relação Com a História em Filmes.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

URBAN, A. (2009) – *Didática da História: Percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

URBAN, A. & SCHMIDT, M. A. (2015) – *Um Registro do 29 de Abril de 2015: Para não Esquecer.* Ed. W.A. editores. Curitiba, Brasil.