Luís Grosso Correia
(organização)

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO BIBLIOTECA DIGITAL

Título
O passado é um país estranho.
Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

Organizador
Luís Grosso Correia

Editor
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Biblioteca Digital

Capa e tratamento gráfico
Pedro Lima

Infografia dos capítulos
Autores

ISBN:
978-989-8969-94-1
outubro | 2021

Suporte:
Eletrónico

Todo o conteúdo desta publicação,
exceto onde esteja identificado,
está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos capítulos
é da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

Luís Grosso Correia, Introdução 02

Miguel Angel Silva, Espacialidade..... 09

Anabela Costa Gomes, Cidade Educadora..... 35

Armando Duarte Figueiredo, Ruínas e experiência do lugar 67

Vítor Fontes, Mitos e Lendas..... 89

Carla Ferreira, Música 122

Maria João Duarte, Dramatização 152

Ana Isabel Dias, Fotografia 173

Pedro Pateira, Mapeamento conceptual.....213

Mónica Costeira, Concepções de História 244

Luís Grosso Correia, Temas vivos 264

Notas biográficas do/as autores/as 289

Cidade Educadora

Anabela Costa Gomes*

Habitualmente associado à Geografia, o espaço pode afirmar-se igualmente como um importante objeto de estudo histórico, capaz de despoletar nos alunos não só uma consciência espacial, mas também uma consciência histórica. Na verdade, "o espaço contém tudo – desde a ação humana até os usos diferenciados do espaço e do tempo que tal ação provoca", aliás, "o homem está no mundo e com o mundo – produzindo-o e transformando-o, preenchendo com a cultura os espaços geográficos e os tempos históricos" (Vidal Perez, 2005: 24). De facto, baseando-se nas ideias de Milton Santos, Carmen Vidal Perez descreve o espaço como o "território usado", sendo possível a partir dele conhecer a sociedade que ali se desenvolveu, no fundo, "fazer a sociedade falar através do território" (Santos, 1997, *apud* Vidal Perez, 2005: 29). Deste modo, e enquanto lugar fundamental de encontro, convívio e participação dos indivíduos, a cidade pode constituir um espaço capaz de concretizar aprendizagens históricas e neste sentido contribuir para a formação e desenvolvimento de uma consciência histórica por parte dos alunos. De acordo com Jörn Rüsen, o ensino da História mais do que fornecer um conjunto de factos e acontecimentos, deve permitir aos alunos o desenvolvimento de uma consciência histórica, que se refere à capacidade de conhecer a história, interpretá-la e agir de acordo com essa interpretação. Assim, as três componentes essenciais da consciência histórica são a experiência, a interpretação e a orientação. Em primeiro lugar, a aprendizagem da História conduz a um aumento do conhecimento acerca do que aconteceu no passado, percebendo o aluno que se trata de um tempo qualitativamente diferente do presente. De facto, "a experiência histórica é, pois, fundamentalmente, experiência da diferença e da mudança do tempo" (Rüsen, 2011: 112). Por outro lado, a aprendizagem da história permite também melhorar a competência interpretativa, que nos leva a atribuir significado aos saberes históricos e a desenvolver uma competência reflexiva, ao sermos capazes de lidar com diferentes perspetivas. Por fim, a aprendizagem da História possibilita um aumento da competência de orientação, que se refere à utilização dos saberes históricos de forma a organizar a vida prática. Na visão do autor, estas três dimensões da aprendizagem histórica estão relacionadas entre si, "não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência" (*idem*, 118). Um pouco nesta linha de pensamento, Maria Cândida Proença defende que a instrução histórica deve permitir aos alunos adquirir uma "cultura histórica operatória" e desenvolver "atitudes de interrogação e de pesquisa que os incitam a ultrapassar as interpretações mágicas ou teológicas da História" (1990: 56).

Na verdade, ao dispor de elementos tão importantes como museus, bibliotecas, praças e até as próprias ruas, a cidade pode apresentar-se como um recurso fundamental para o ensino da História e, de um modo geral, para a educação e formação integral dos jovens. Afirmam Gómez-Granell & Vila (2001), que "a cidade, é em si mesma, um agente educativo e assim foi entendida por diferentes civilizações. Um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar na vida social e política, para exercer os seus direitos de cidadãos. Obviamente que a cidade é também um lugar de crise e conflito" (citado por Lopes, 2009: 51).

* Citar como:
Gomes, Anabela Costa (2021). Cidade educadora. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 35-66. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa2.

Este binómio cidade-educação derivou do conceito de educação permanente, que surgiu na década de 70, aquando das críticas que se levantavam ao modelo escolar tradicional, cujo principal objetivo era dotar o aluno apenas de competências técnicas e profissionais. Nesta altura, começava a reconhecer-se o importante papel que a escola deve desempenhar na formação social e cívica do indivíduo, na formação de cidadãos autónomos, responsáveis e conscientes. Foi, pois, neste contexto, que surgiu o Relatório publicado pela Unesco e coordenado por Edgar Faure "Aprender a ser. La educación del futuro" (1973), que nos alerta precisamente para esta necessidade. Apesar das críticas apontadas ao modelo de ensino tradicional, os relatores deste documento não são a favor de soluções demasiado rígidas e radicais, que passem pela abolição da instituição escolar. Pelo contrário, fazem-nos ver que, de facto, "tanto en el presente como en el porvenir, la escuela, es decir, todo organismo concebido para dispensar una enseñanza metódica a la generación que comienza su vida, es y será el factor decisivo para la formación de un hombre apto para contribuir al desarrollo de la sociedad, para tomar una parte activa en la vida, es decir, válidamente preparado para el trabajo" (Faure, 1973: 39). Por outro lado, sustentam a importância de cada indivíduo desempenhar um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, destacando as inúmeras possibilidades a explorar na aprendizagem extraescolar. É assim que ganha corpo a ideia de cidade educativa, uma das noções fundamentais tratadas ao longo deste relatório, onde se atesta que "en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan , sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye" (*idem*, 242).

Com base no que tem vindo a ser exposto, conseguimos compreender que o conceito de cidade educadora é bastante recente, tendo surgido na década de 70, a partir do mencionado relatório publicado pela Unesco, que concebe a cidade como um espaço formativo. No entanto, é em novembro de 1990 que esta ideia ganha maior expressão e dinamismo, com a realização do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona. Deste encontro resulta a Carta das Cidades Educadoras, documento onde estão enunciados os diversos princípios e valores que norteiam e orientam este movimento. É importante referir que esta Carta foi já sujeita a uma revisão em 1994, em Bolonha e outra em 2004, em Génova. Os vinte princípios que integram a atual Carta das Cidades Educadoras estão organizados e subdivididos em três grandes grupos, intitulando-se o primeiro "O Direito a uma Cidade Educadora", o segundo "O Compromisso da Cidade" e o último "Ao Serviço Integral das Pessoas" (Carta das Cidades Educadoras, 2004).

A Associação Internacional das Cidades Educadoras encontra-se sediada em Barcelona, fazendo parte deste movimento, atualmente, 495 cidades, distribuídas por 35 países, pertencentes na sua maioria à Europa (14 países, com 384 cidades associadas[1]) e à América (10 países, com 76 cidades associadas)[2]. De dois em dois anos é organizado um Congresso, para troca de ideias e experiências que visam explorar as potencialidades educativas do território. Até ao momento, foram já realizados quinze congressos, estando o próximo agendado para outubro de 2022, em Andong, República da Coreia, subordinado ao tema "Conceber o futuro da educação na cidade: inovação, tradição e inclusão".

Podemos ler no preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras que "hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de

1 A cidade do Porto aderiu ao movimento das Cidades Educadoras no ano de 2001.
2 Informação consultada em https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/a 04/08/2021.

outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral" (2004: 2). Importa agora deter a nossa atenção especificamente sobre o conceito de Cidade Educadora, procurando reunir informação que nos permita clarificar o seu sentido e, por conseguinte, compreender um pouco melhor toda a complexidade que lhe está inerente. Desde logo, será pertinente refletir acerca dos dois conceitos que compõem esta expressão, a saber, cidade e educação.

Por um lado, conceber a cidade como cidade educadora é pensá-la como um espaço distinto daquele que geralmente imaginamos: além das suas funções económica, social, política e de prestação de serviços, a cidade passa a ser pensada sob o ponto de vista da educação, portanto, como um espaço de construção de saberes, conhecimentos, atitudes e valores. Autores como Jaqueline Moll defendem mesmo a necessidade de se reconceptualizar a noção de cidade, "entendendo-a, no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontáveis possibilidades educativas" (2002: 23). Com efeito, a cidade adquire uma intencionalidade pedagógica, quando assume os seus espaços, a sua cultura, a sua memória e história local, intencionalmente, como espaços que podem ser aproveitados do ponto de vista educativo. Neste mesmo sentido, diz-nos Maria Belén Caballo Villar que, "a cidade educadora configura-se na medida em que todos os espaços e atividades da cidade adquiram uma significação educativa" (2001: 39).

Para autores como Bernet (1997) e Brarda e Rios (2004), a cidade pode ser educativa em três dimensões fundamentais: "aprender na cidade", "aprender da cidade" e "aprender a cidade" (apud Silva, s/d.: 6). O *aprender na cidade* refere-se à cidade como contexto ou meio educativo, que através das suas instituições, equipamentos e recursos permite ao indivíduo que aprenda na cidade. Já o *aprender da cidade* diz respeito à possibilidade de se aprender a partir do contacto com a cidade, com os seus elementos de cultura, formas de vida, tradições ou valores. Assim, a cidade assume-se como "uma transmissora, uma agente informal de educação, gerando a aprendizagem a partir do seu uso" (*idem*, 6). Por último, "aprender a cidade é considerar a própria cidade como conteúdo educativo" (*idem*, 6).

Por outro lado, a ideia de cidade educadora conduz a um alargamento do conceito de educação, que na perspetiva de Fernando Pinto deixa de ser exclusivamente função da escola e passa a abarcar a "formação de todos, em todas as oportunidades e espaços do quotidiano, ao longo de toda a vida" (2004: 151). Depreende-se das palavras do autor, uma valorização da educação permanente, da aprendizagem ao longo da vida, que implica uma verdadeira conjugação e complementaridade entre os diferentes tipos de educação: formal, não formal e informal. De facto, a educação não tem de ocorrer exclusivamente em espaços formais como a escola, ela pode resultar das mais diversas experiências vivenciadas pelos indivíduos nos diferentes espaços da cidade. Neste sentido, "a escola passa a ser todo o território; a educação torna-se efetivamente permanente: educação para uma vida cultural e socialmente multiativa em qualquer fase do percurso da vida dos indivíduos" (*idem*, 151). No fundo, podemos considerar que a filosofia das Cidades Educadoras sublinha a ideia de que todos os cidadãos e instituições locais de uma cidade são responsáveis pela educação de todos (Lopes, 2009: 93). Joaquim Machado, investigador do campo educacional, que acompanha as ações desenvolvidas pelo município de Braga, pertencente ao movimento das cidades educadoras, considera que "a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal" (2004: 83).

Além disso, a cidade educadora está intimamente relacionada com a participação ativa e efetiva do indivíduo na sua comunidade, ou seja, com o exercício da cidadania. Ao abrir ao indivíduo espaços de participação e de exercício da cidadania, a cidade contribui significativamente para a democratização da sociedade. Deste modo, "por cidade educadora entende-se o lugar onde se exerce a cidadania. Onde se aprende a cidadania, exercendo-a" (Pinto, 2004: 152). Assim, a abertura da escola à cidade será uma mais-valia no que toca à educação dos nossos jovens para a cidadania e à sua preparação para intervir de forma responsável e consciente numa sociedade em constante evolução.

Em suma, temos vindo a realçar até aqui a estreita relação que une educação e território, desempenhando estas duas instâncias funções complementares na formação do indivíduo. Caballo Villar propõe a noção de sistema formativo integrado, para evidenciar precisamente esta relação entre escola e território na formação dos jovens. Ora, ao pôr à disposição do indivíduo diversos serviços socioculturais, como museus, arquivos ou bibliotecas, o território ocupa um lugar central no estabelecimento de uma relação direta do jovem com os factos e acontecimentos do mundo, da realidade. Por seu turno, a escola destaca-se "trabalhando sobre as ideias espontâneas que o sujeito vai gerando a respeito dos factos e das experiências" (Caballo Villar, 2001: 35). A partir daqui, o jovem vai consolidando as suas ideias, com a ajuda tanto da cidade/território, como da escola, uma vez que "a cultura se contrasta e se valida na vida real" (*idem*, 35). Conclui, então, a autora que, "portanto, a lógica do projeto requer que o território promova uma série de ocasiões educativas articuladas com os recursos disponíveis, e que a escola clarifique o seu papel sobre a transformação desta experiência de vida em experiência de cultura" (*idem*, 33).

Embora conscientes de toda a complexidade e abrangência da noção de cidade educadora, interessa-nos neste trabalho aplicá-la ao ensino da História, refletindo acerca das potencialidades educativas da cidade do Porto para o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Sendo o espaço uma construção, que na aceção de Santos (1996) é "a própria história territorializada" (*apud* Vidal Perez, 2005: 28), a cidade pode revelar-se um terreno profícuo para o desenvolvimento de aprendizagens na área de História, explorando-se particularmente a história local da cidade do Porto. Assim, no trabalho desenvolvido perspetivou-se a cidade do Porto enquanto recurso pedagógico para o ensino da História, ao mesmo tempo que através da visita de estudo realizada se pretendiam trabalhar conteúdos e competências do domínio atitudinal, com vista à formação integral dos alunos.

1. História Local

Menosprezada por uns e exaltada por outros, a História Local enquanto ramo ou especialidade do conhecimento histórico, que se dedica ao estudo do particular, do individual, tem reunido pareceres e opiniões divergentes por parte dos diferentes historiadores. Por uns, é encarada como uma forma menor de História, que apresenta enormes dificuldades de afirmação no campo da historiografia, sendo escrita maioritariamente "por curiosos, sem escola, sem formação universitária ou com formação universitária não específica" (Silva, 1998: 384). Outros há, contudo, que reconhecem a importância e o contributo da História Local para o desenvolvimento, progressão e fiabilidade do conhecimento histórico, apostando-se cada vez mais na criação de instituições estatais ou particulares que desenvolvam estudos e investigações nesta área.

Autores como Francisco Ribeiro da Silva consideram que a valorização e o gosto pela História Local têm vindo a desenvolver-se por diversos motivos, dos quais destacamos a tomada de

consciência de que "o conhecimento da história local é indispensável para a construção da história nacional" (1998: 383). Além disso, na perspetiva do autor, quem se interessa pela História em geral acabará naturalmente por interessar-se também pela História Local, uma vez que "a História Geral de um país não pode descer às particularizações e aos pormenores que são próprios da História Local" (*idem*, 385).

No âmbito do ensino da História, a escala local tem também um importante papel a desempenhar, na medida em que ao explorar acontecimentos e lugares que fazem parte da realidade dos alunos, promove uma maior aproximação destes para com a disciplina de História. Defende Circe Bittencourt que "o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa - para professores e alunos - e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos" (2004: 121).

Uma das funções e objetivos do ensino da História é justamente levar os alunos a compreender a estreita relação e interação que se estabelece entre passado e presente, o que pode ser potenciado através da História Local. Nada melhor do que servir-se da localidade a que os alunos pertencem e de toda a história que lhe está associada, para lhes despertar a curiosidade e interesse em saber mais acerca do passado, de forma a compreenderem determinados aspetos que fazem parte do seu presente. Portanto, quando o professor tenta ensinar, simultaneamente, a uma escala local, nacional e global, consegue transmitir novos dados aos alunos e fomentar análises e comparações mais significativas. Desta forma, os alunos veem inter-relações que de outro modo não podiam observar, desenvolvendo a capacidade de relacionar particularidades, acontecimentos, fenómenos e factos em enquadramentos mais abrangentes, não se limitando a uma listagem de tópicos e ideias soltas.

Além de poder despertar o interesse dos alunos para os conteúdos e saberes históricos, a História Local pode ser também uma ótima estratégia para favorecer a articulação entre a escola e o meio, um dos objetivos centrais da ideia de cidade educadora, já anteriormente apresentada. Dar a conhecer aos alunos a história, a cultura e o património local, colocando-os em contacto direto com essa realidade através da realização de visitas de estudo, por exemplo, contribuirá certamente para uma formação mais completa dos nossos alunos, tanto a nível cognitivo como atitudinal. Compreender o património como expressão da identidade, da cultura e da história da sua localidade tornará os alunos mais conscientes e sensíveis para a preservação desse património. Se o ensino da História visa em última instância formar cidadãos esclarecidos, críticos e responsáveis, contar com o contributo da História local poderá ser neste sentido uma mais-valia. Em suma, podemos concordar realmente que "a utilização de forma apropriada da Localidade pode constituir um fator essencial à motivação para os conteúdos e ao exercício da cidadania" (Alves, 2006: 68).

Neste trabalho, a cidade do Porto, enquanto cidade educadora e exemplo privilegiado de história local, foi o espaço por nós escolhido para operacionalizar estas questões, com o objetivo de levar os alunos a desenvolver a sua consciência histórica.

1.1 A cidade do Porto

Situada na margem direita do Rio Douro, a cidade do Porto é delimitada a Oeste e a Sul pelo Oceano Atlântico e pelo Rio Douro e a Este e Norte pelos concelhos de Gondomar, Maia e Matosinhos. "Com um perímetro de 33.2 Km, a cidade do Porto ocupa uma área de 40.6 Km²" (Oliveira, 1973: 17).

O povoamento do Porto é muito antigo, sendo que a ocupação do Morro da Sé se deve ao facto de ser um local estratégico, no que toca a questões relacionadas com a defesa da população. Embora já desde há muito tempo abrigo de diversos povos, "o Porto emergiu definitivamente para a história nas vésperas de haver Portugal" (Sousa, 2000: 120). Foi, então, nos tempos medievais que "o Porto arrancou para o futuro até hoje" (*idem*, 120).

Durante a Idade Média, o Porto era caracterizado, essencialmente, com recurso a adjetivos depreciativos, a saber cidade "sobre pedra", "estéril", "seco sítio", entre outros (Sousa, 2000). Note-se que os burgueses portuenses caracterizavam, habilmente, a sua cidade desta forma como um meio de obterem privilégios e de preservaram aqueles que já possuíam. Assim, "desmerece-se a terra para enaltecer o esforço dos homens e nele fundar a razão de privilégios havidos e a haver" (*idem*, 123). Em termos de área ocupada, no século XII, a cidade restringia-se ao Morro da Sé, apresentando-se como uma cidade muito pequena, sem grandes motivos de interesse, descrita por Magalhães Basto (1934) como um "acanhadíssimo recinto" (*apud* Sousa, 2000: 125). Nesta altura, havia sido já construída a Cerca Velha ou Cerca Românica, cujo perímetro rondava os 750 metros e a partir da qual se abriam para o exterior quatro portas: Porta de Sant'Ana, Porta de S. Sebastião, Porta de Vandoma e Porta das Verdades.

Com o passar do tempo e à medida que o Porto foi crescendo e se expandindo, o recinto no interior da cerca deixou de se chamar cidade e passou a designar-se por *Castelo.* Explica Armindo de Sousa que, "de certeza certa sabe-se que nos começos do século XII havia dentro dos muros uma ermida-catedral, um cemitério e, obviamente, casas" (2000: 128). Relativamente ao urbanismo, existiam "vias e vielas, praças e pracetas, à toa, acotoveladas e imundas" (*idem*, 128). O autor caracteriza este Porto como "Porto infante", cercado por muros, onde existia uma Sé, um bispo e uma história. "Ora, este Porto infante rapidamente cresceu" (*idem,* 129).

Com efeito, a instabilidade política e militar que caracterizava os períodos das invasões bárbaras, do domínio muçulmano e da reconquista cristã não favoreceu o crescimento urbano. Só com o afastamento da reconquista para Sul é que se foram criando as condições favoráveis para a expansão da cidade, que se inicia a partir de finais do século XII. O ambiente de maior tranquilidade que se fazia sentir favoreceu as trocas comerciais, impulsionando o rápido crescimento da cidade. Deste modo, "facto foi que volvidos 200 anos sobre a data do foral de D. Hugo, o Porto tinha virado outra urbe. Extravasava da cerca velha para todas as direções" (*idem*, 132). Em 1339, o Porto era já uma cidade importante, sobretudo a nível comercial e marítimo, tendo-se expandido até ao rio. Passamos, então, a ter um núcleo urbano bipolar, constituído pelo burgo episcopal e pela zona ribeirinha, resultante da expansão do povoamento extramuros. Neste mesmo sentido vai a opinião de José Alberto Rio Fernandes ao afirmar que "o núcleo de fixação e crescimento é dual: à cota alta, qual acrópole, onde é melhor a defesa, estabelece-se o poder (marcado pela Sé Catedral e a Casa do Cabido) e o essencial do casario; junto do rio (Douro), efetua-se o essencial das trocas e estabelece-se um centro de comércio e alguma residência" (2005: 2).

Com este crescimento da cidade, em termos de população e de superfície, começa a evidenciar-se a necessidade de uma nova cerca, que protegesse as pessoas do inimigo, da guerra e da peste. Os primeiros a sentir esta necessidade foram os burgueses, que tinham a sua casa e o seu negócio fora da muralha. Em 1355, D. Afonso IV manda construir a Cerca Nova, que só fora concluída no reinado de D. Fernando, em 1370. De facto, "foi D. Afonso IV o verdadeiro autor do amuralhamento trecentista do Porto; e não tanto D. Fernando, de quem a obra séculos fora traz o nome, por "muralha fernandina" sendo conhecida" (Sousa, 2000: 138). Com um perímetro de cerca de 2600 metros, nesta muralha foram abertas um total de 18 portas e postigos, "a maioria posicionados de acordo com o pré-traçado das principais vias divergentes da cerca velha, que iam reforçando assim a sua posição hierárquica, consubstanciando a formalização de um plano urbano de tipo semi-radioconcêntrico" (Oliveira e Marques 1992: 40). No fundo, estas várias portas da muralha permitem posteriormente estruturar o crescimento da malha urbana (Fernandes, 2005). Comparando a área circundada pela Cerca Velha e pela Nova, pode afirmar-se que "em 15 anos o Porto fortificado multiplicou-se por doze", tornando-se uma cidade muito poderosa, do ponto de vista militar (Sousa, 2000: 140). Com efeito, o amuralhamento da cidade seguiu, essencialmente, objetivos militares de forma a que se pudesse vigiar o mais longe possível a terra e mar circundantes. Porém, "obra militar para fins militares, a muralha do Porto desejou-se funcional" (*idem*, 141). Quer isto dizer que, além dos imperativos estratégicos e militares, que visavam a proteção contra o inimigo, a muralha teria de servir também os interesses civis, do cidadão comum, morador ou visitante, que todos os dias necessitava de entrar e sair. Para dar resposta a estas necessidades foram abertas várias portas e postigos, mesmo não agradando muito às mentes militares que projetaram a muralha. Na verdade, estas aberturas "do ponto de vista estratégico eram inoportunas e do ponto de vista financeiro também" (*ibidem*, 144), porque exigiam mais artifícios defensivos. Contudo, era inevitável respeitar a vontade do povo e dar resposta às suas necessidades.

No interior da muralha, a cidade ia crescendo sem obedecer a qualquer plano de organização, à imagem de um verdadeiro labirinto caótico, repleto de ruas estreitas e tortuosas. Estas características do urbanismo medieval são passíveis de ser observadas ainda hoje no centro histórico do Porto, que como afirmam Oliveira e Marques "corresponde à área de mais longa, intensa e continuada ocupação humana do atual território da cidade e, apesar de apresentar uma morfologia urbana que ficou de diferentes épocas, são ainda as ressonâncias medievais que lhe dão especificidade e o diferencial do resto da cidade" (1992: 35). De realçar, contudo, neste período medieval, a construção da chamada Rua Nova ou Rua Formosa, que pelas suas características (rua muito larga e retilínea) se apresentou como uma novidade para a época, comparável apenas a outras ruas de períodos históricos posteriores, por exemplo, a Rua das Flores construída no século XVI. Mandada construir por D. João I, a Rua Nova, hoje conhecida como Rua do Infante D. Henrique, torna-se emblemática, concentrando em torno de si a vida do Porto mercantil e atestando a importância conquistada pela zona baixa da cidade (Sousa, 2000).

Em suma e de acordo com Sousa (2000), durante o século XV, o Porto podia dividir-se em três zonas distintas: a Zona Alta, a Baixa Portuense e o Monte do Olival.

A Zona Alta era constituída pelo espaço que se encontrava circundado pela cerca velha, ou seja, o Morro da Sé ou o espaço inicial da cidade. Neste espaço, onde se encontrava a Sé Catedral, concentrava-se o poder do clero, sendo aí "o espaço real e simbólico da sua autoridade e da sua altivez" (Sousa, 2000: 148). Ora, os eclesiásticos eram assim os principais agentes dominadores, cujo poder foi sendo contestado à medida que a cidade cresceu e que a burguesia se foi

afirmando. Facilmente compreendemos que, "Porto-cidade-marítima e Porto-senhorio-da-Igreja não se revelaram concordes" (*idem*, 149).

Por sua vez, a Baixa Portuense começa a afirmar-se na segunda metade do século XIV, devido à forte atração exercida pelo rio e pelo mar. A Rua Nova, a que aludimos anteriormente, tornou-se o centro desta zona, dominada pela burguesia, cuja atividade principal era o comércio. Transparece daqui uma diferença significativa entre a Alta e a Baixa do Porto, que encarnam "dois espaços, duas conceções políticas, dois tipos de mentalidade, dois modos de estar na história" (*idem*, 152).

Por último, o Monte do Olival, que até ao século XIV praticamente não possuía construções. Porém, em 1386, D. João I mandou instituir aí a Judiaria do Olival, para onde foram enviados todos os judeus, que constituíam uma "comunidade rica e possuidora de um nível de cultura muito superior ao do tripeiro comum" (*idem*, 152). No século XVII, foi construído neste monte o Mosteiro de São Bento da Vitória, adquirindo a designação que possui atualmente, Monte da Vitória. O reinado de D. Manuel I (1495-1521) marca também um período importante no urbanismo portuense, com a construção do Convento de São Bento da Avé Maria (1516) e a abertura de uma série de novas ruas, entre as quais se destaca a Rua da Santa Catarina das Flores (1521). Como afirma Pereira de Oliveira, "até ao final do século XVI continuou o enriquecimento arquitetónico e urbanístico da cidade" (1973: 251).

Relativamente ao território que se encontrava no exterior da muralha, só a partir do século XVIII há informação disponível que denota a sua verdadeira expansão e urbanização. Neste processo foi crucial a ação dos Almadas: João de Almada e Melo e seu filho Francisco de Almada e Mendonça. Com o objetivo de dar resposta ao crescimento económico da cidade e ao aumento da sua população procede-se à abertura de novas ruas e acentuam-se as preocupações com a higiene, a limpeza, o abastecimento de águas, a pavimentação e a criação de passeios. Subjacente a estas preocupações está, como é óbvio, uma nova conceção da cidade, que privilegia "a abertura, a luz, a higiene, a racionalização do espaço físico e social da cidade" (Serén, Pereira, 2000: 379). Face ao rápido e desordenado crescimento da área extramuros que se verificava nesta altura, emerge este esforço de retificação, organização e racionalidade, que contrastam fortemente com as características do urbanismo medieval que predominam na zona amuralhada.

Na perspetiva de Pereira de Oliveira, "o período dos Almadas corresponde no século XVIII e nas devidas proporções, ao que foram os períodos de D. João I e D. Manuel I, para a urbanização do Porto nas respetivas épocas" (1973: 265). Com efeito, em todas elas se notou uma preocupação em abrir arruamentos que respondessem às necessidades da cidade: D. João I impulsiona a abertura da Rua Nova para dar resposta ao aumento da vida mercantil; com D. Manuel I a Rua das Flores, que permitiu uma nova ligação entre a "cidade alta" e a "cidade baixa" (Fernandes, 2005: 2); por fim, com os Almadas dá-se a abertura de várias ruas (Rua de São João Novo, Rua do Almada, Rua de Santo António...), para melhorar os problemas de circulação urbana, levantados pela intensificação das atividades económicas da cidade.

Acerca da evolução da cidade até aos nossos dias haveria ainda, com certeza, muitos aspetos a abordar, dada a riqueza e complexidade deste assunto. Porém, num trabalho desta natureza, ficamo-nos por estas breves notas, com as quais pretendemos apenas fazer alusão à evolução da cidade do Porto, no tempo e no espaço, concretamente nas áreas contempladas pela visita de estudo levada a cabo.

2. As visitas de estudo: conceito, potencialidades e limites

Ao longo do seu percurso profissional, os professores trabalham com uma grande quantidade de alunos que muito diferem entre si aos mais diversos níveis, desde as características pessoais que os definem, aos contextos sociais, económicos e culturais que os envolvem. Assim, é necessário que o professor tenha o cuidado de diversificar as estratégias e experiências de aprendizagem que implementa nas suas aulas, de forma a dar resposta aos interesses da maior parte possível de alunos e a proporcionar-lhes idênticas oportunidades de sucesso escolar. Com efeito, esta preocupação é sublinhada precisamente pela Lei de Bases do Sistema Educativo, que apresenta a escola como uma instituição democrática, cujo objetivo primordial é garantir aos alunos "o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (Lei nº 46/86, de 16 de Outubro, Artigo nº 2). Neste sentido, a visita de estudo aparece-nos como uma das experiências educativas que o professor pode promover durante o processo de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais e relacionais dos seus alunos e que se reveste, ao mesmo tempo, de um carácter bastante motivador e estimulante para eles. Considera António Almeida (1998), que qualquer que seja o modelo curricular em vigor, mais centrado no aluno ou nos conteúdos, a visita de estudo contribui sempre para o desenvolvimento integral do aluno. Não podemos, pois, esquecer que "o processo ensino-aprendizagem não pode ser limitado nem pelas paredes da sala, nem pelos muros da escola. É na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens ativas, significativas e socializadoras" (Monteiro, 1995: 173).

Embora, à primeira vista, o termo visita de estudo nos pareça de fácil entendimento, convém clarificar e justificar a utilização do mesmo ao longo deste trabalho, em detrimento de vários outros, que muitas vezes se empregam para designar este tipo de atividade pedagógica, que implica a saída do espaço escolar.

Comecemos, então, por estabelecer algumas distinções: enquanto a visita de estudo pode decorrer em locais abertos ou fechados, "os termos saída de campo e visita de campo são mais restritos por se referirem fundamentalmente a deslocações em ambientes abertos" (Almeida, 1998: 51). O trabalho de campo, por sua vez, está associado normalmente à realização concreta de determinadas tarefas, "nomeadamente a recolha de seres vivos ou amostras de rochas, o manuseamento de instrumentos vários para recolha de dados ou cartografia de áreas delimitadas" (*idem,* 51). À imagem do que defende António Almeida, consideramos que esta noção é bastante mais restrita do que a de visita de estudo, podendo inclusive fazer parte desta última. Posto isto, e seguindo aqui a perspetiva do autor, entendemos a visita de estudo como "qualquer deslocação efetuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetivos educacionais mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos" (*ibidem*, 51)[3].

Tal como qualquer experiência que se encontra integrada no processo de ensino-aprendizagem, também a visita de estudo tem de obedecer a uma rigorosa preparação e planificação, etapas cruciais para o sucesso da atividade. Deste modo, é fundamental definir, em primeiro lugar, os objetivos que com esta se pretendem atingir e que podem ser de diversa ordem. Na ótica de Manuela Monteiro (1995), tais objetivos podem passar pela aquisição e/ou aplicação de conhecimentos, pela sensibilização dos alunos para a introdução de um novo tema, pela recolha de dados para a realização de um trabalho, assim como pelo desenvolvimento de variadas competências,

3 Por caonseguinte, ao longo do presente trabalho será frequente a utilização do termo visita de estudo, não só por ser um termo mais abrangente, onde se enquadra perfeitamente a experiência concretizada nesta investigação, mas também por ser o termo que nos aparece na regulamentação proveniente do Ministério da Educação e que se aplica com mais frequência em meio escolar.

como é o caso da capacidade de observação, recolha e tratamento de informação ou ainda a capacidade de trabalho em equipa e a comunicação. Claro que, tal como previne a autora, "ao organizar a visita, os professores devem prever períodos de divertimento e de convívio. Uma visita sobrecarregada acaba por ter efeitos negativos. Além disso, um objetivo importante deste tipo de atividades é favorecer a comunicação entre os participantes, bem como aliar o aspeto lúdico ao trabalho" (Monteiro, 1995: 193).

Em função dos objetivos definidos, seleciona-se o local e a data, devendo sempre o professor realizar uma visita prévia ao local para recolher informação pertinente, que pode auxiliar na elaboração do guião que deve acompanhar os alunos durante a visita. De facto, e tal como nos alerta Orlando Ribeiro, "não basta apenas sair para o campo: é necessário saber ver" (2012: 68) e neste sentido, o papel do professor é determinante, tanto na preparação da atividade, como na forma de orientar e conduzir os seus alunos, ajudando-os a trabalhar e desenvolver as suas competências de observação.

De acordo com Manuela Monteiro, podemos distinguir dois tipos de visita. Por um lado, a visita guiada ou dirigida, que "valoriza, sobretudo, a transmissão de conhecimentos" (1995: 192) adotando um carácter mais expositivo. Uma vez que a participação dos alunos não é solicitada, o período de exposição deve ser o mais curto possível, de modo a manter a atenção e interesse do aluno. Por outro lado, na visita de descoberta "os alunos têm um papel ativo: orientados por um guião, por fichas com informação, os alunos progridem no local a visitar" (*idem*, 192). Embora a autora faça esta distinção, pensamos ser possível e até mesmo pertinente combinar e articular os dois tipos de visita, numa mesma experiência, proporcionando aos alunos, quer períodos de alguma exposição e explicação dos aspetos mais importantes, quer atividades e momentos em que se incentiva a descoberta por si próprios da realidade envolvente.

Durante a realização da visita de estudo, o professor deve fomentar o envolvimento e participação ativa dos seus alunos, pois "o aspeto mais importante de uma visita é a adesão dos alunos: é mesmo a condição do seu sucesso" (Monteiro, 1995: 194). Na verdade, alunos motivados ficam mais disponíveis para aprender e mais recetivos a novas experiências.

Com base nas leituras efetuadas, foi possível constatar que as visitas de estudo apresentam diversas vantagens, não totalmente consensuais, mas também algumas limitações a que devemos estar atentos, para as podermos contornar da melhor forma possível.

Na perspetiva de Manuela Monteiro, as visitas de estudo apresentam "múltiplas potencialidades pedagógicas" (1995: 189), permitindo aos alunos construir um conhecimento mais alargado do meio e desenvolver uma relação de maior proximidade com colegas e professores. A autora destaca na visita de estudo três vantagens principais, ao descrevê-la como "uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade" (*idem*, 188).

Com efeito, a visita de estudo pode ser uma ótima estratégia para fomentar a interligação entre a teoria e a prática, isto é, entre a escola e a realidade com que os alunos contactam, dando-lhes a entender a utilidade dos conhecimentos científicos que adquirem na escola. Para os verdadeiros defensores deste tipo de atividade, o contacto direto com o meio é indispensável para a aquisição de aprendizagens cognitivas mais duradouras, possibilitando aos alunos compreender e apreender mais facilmente determinados conceitos.

Outra das potencialidades das visitas de estudo, que reúne um consenso mais alargado entre os vários autores que se dedicam ao assunto, está relacionada com a relação professor-aluno. A proximidade que se estabelece num ambiente menos formal, comparativamente com a habitual sala de aula, proporciona melhorias significativas no relacionamento interpessoal. De destacar ainda, o papel determinante da visita de estudo para o despertar de valores e atitudes nos alunos, ao nível da responsabilidade, solidariedade ou criatividade.

Por outro lado, existem também algumas limitações e condicionantes que por vezes exercem bastante influência sobre a decisão de se levar ou não a cabo uma atividade deste género. De facto, apesar de todas as vantagens apontadas, a realização de visitas de estudo continua a ser diminuta, havendo com certeza razões que expliquem esta situação. Almeida (1998) agrupa em três categorias os obstáculos que se podem levantar à concretização de visitas de estudo, apontando especificamente motivos institucionais, pessoais e motivos relacionados com as características dos alunos.

Podemos começar por referenciar o crescente número de exigências e imposições que se colocam ao professor, entre as quais se conta o cumprimento dos extensos programas, associados muitas vezes à realização de exames nacionais. Assim, os professores nem sempre dispõem do tempo necessário para implementar este tipo de atividade, que exige uma cuidada preparação, com a deslocação prévia do professor ao local e a elaboração de instrumentos que permitam maximizar o valor pedagógico da visita.

Outro dos constrangimentos com bastante peso são as dificuldades económicas que não permitem à escola, nem às famílias suportar os custos exigidos por algumas visitas de estudo. Porém, não podemos deixar de salientar que uma visita de estudo não tem de ser realizada necessariamente para locais muito distantes da escola, tornando a atividade mais dispendiosa. Muitas vezes, a área que envolve a escola pode ser um terreno fértil para aprendizagens.

Há ainda autores que apontam como obstáculo a existência de uma certa resistência por parte dos professores a experiências de aprendizagem que decorram no exterior da sala de aula, quer porque se sentem menos à vontade, cientificamente, para organizar uma experiência deste género, quer porque se sentem menos seguros para controlar um número muitas vezes excessivo de alunos agitados e indisciplinados fora do espaço da sala de aula.

Para terminar, não podemos ainda esquecer todos os outros fatores condicionantes que o professor não pode controlar, como os estados de tempo, que podem inviabilizar a concretização de uma visita de estudo ao ar livre ou as distrações que podem surgir na rua e que de imediato prendem a atenção dos alunos.

3. Estudo de caso

Procuramos, de seguida, explicitar as escolhas de natureza metodológica subjacentes à realização do estudo de caso, começando por definir a problemática e os objetivos delineados para a investigação, seguindo-se a apresentação dos instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como dos procedimentos implementados no tratamento da informação.

3.1 A Problemática em estudo

Para a realização do estudo de caso foi selecionada uma amostra constituída por 20 alunos, 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos.

Através da visita de estudo à cidade do Porto, pretendíamos estudar a evolução do pensamento dos alunos e o desenvolvimento das suas competências em termos históricos, afigurando-se, portanto, como principal objetivo da investigação compreender o contributo das visitas de estudo para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos, nos domínios cognitivo (leitura histórica da cidade) e atitudinal.

Neste sentido, a problemática central do presente trabalho consiste em tomar conhecimento em que medida a visita de estudo contribui para a melhoria e/ou maior significado das aprendizagens na área disciplinar de História. Em nosso entender, enquanto experiência de aprendizagem que proporciona o contacto direto do aluno com a realidade local, a visita de estudo promove o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, tanto a nível cognitivo como atitudinal. De salientar que, perspetivamos aqui a visita de estudo enquanto experiência de aprendizagem que permite explorar a história da cidade do Porto (história local) e o seu potencial educativo (cidade educadora). De facto, através desta é possível promover o contacto direto dos alunos com o património histórico-cultural, sensibilizando-os para a sua preservação e melhorando o seu conhecimento acerca de factos marcantes da história nacional e do lugar onde vivem, ou seja, da história local da sua cidade, com todos os benefícios que daí possam advir.

A observação e exploração de sítios e monumentos de diferentes épocas históricas assume-se como um meio mais estimulante e apelativo de acesso ao conhecimento. Desta feita, ao promover o contacto do aluno com objetos, edifícios e locais/sítios considerados históricos, as visitas de estudo permitem constituir, de alguma forma, pontes que ligam os alunos ao passado, fazendo-os compreender que a História está presente também no seu dia-a-dia. Com efeito e tal como afirma Dunn "the challenge in history education is to reduce to some extent the weirdness of the past and to build at least rickety bridges of empathy and comprehension between our students the departed" (*apud* Stearns, Seixas, Wineburg, 2001: 133). Além disso, o ensino da História deve favorecer a educação integral dos estudantes, apelando ao desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da formação cívica dos alunos e aí mais uma vez as visitas de estudo podem desempenhar um papel importante, ao contribuir para a formação de indivíduos conscientes do valor e da necessidade de respeitar e preservar o património social e cultural.

3.2 À descoberta da cidade do Porto: a visita de estudo

Para a concretização do nosso estudo, foi planeada e implementada uma visita de estudo ao espaço urbano do Porto, cujo principal objetivo seria levar os alunos a olhar para a cidade, espaço tão familiar onde habitam, estudam e convivem, de um ponto de vista mais histórico. Pretendia-se que os alunos fossem capazes de construir e desenvolver um pensamento histórico contextualizado, a partir do contacto direto com a realidade, no caso concreto, o espaço urbano do Porto, mobilizando um conjunto de competências que lhes permitissem apreender e compreender a evolução da cidade no tempo e no espaço.

Estando já definido o espaço onde iria decorrer a visita de estudo, procedeu-se de seguida à delimitação do percurso a realizar, em função dos objetivos que norteavam a investigação. Para isso, foi necessário, em primeiro lugar, aprofundar conhecimentos acerca da cidade do Porto e da

forma como esta foi crescendo ao longo do tempo, através de pesquisa bibliográfica que retratasse tal desenvolvimento.

Relativamente ao percurso pelo qual se optou, após o levantamento e verificação *in loco* de várias possibilidades, é importante referir que houve a preocupação de mostrar aos alunos locais que lhes permitissem ter consciência da evolução espácio-temporal da cidade. Deste modo, o percurso iniciou-se pelo local relacionado com a origem da cidade, o Morro da Sé, percorrendo-se de seguida algumas ruas que integravam o espaço abrangido pela cinta de muralhas que envolveu o Porto a partir do século XIV. Para que os alunos compreendessem a expansão da cidade para lá da muralha e tivessem a oportunidade de observar espaços de construção mais recente, que refletem outros períodos da história e consequentemente novas maneiras de pensar e conceber a cidade, optamos por passar também por locais como a Avenida dos Aliados e a Praça da Liberdade. Haveria, certamente, inúmeros outros locais de interesse para visitar, no entanto, as limitações de tempo e o facto de se tratar de um percurso exclusivamente pedonal obrigaram-nos a fazer escolhas.

3.3 Instrumentos de recolha da informação

De forma a obter informação pertinente e adequada à concretização dos objetivos traçados para o estudo, procedeu-se à construção de um conjunto de instrumentos de recolha de dados, que possibilitaram a constituição do corpus documental que sustenta o estudo de caso.

3.3.1 O questionário inicial

Sendo um dos objetivos deste trabalho perceber se houve uma evolução no pensamento dos alunos, a nível histórico, na sequência da participação na visita de estudo, consideramos necessário e pertinente tomar consciência, na fase de preparação da visita, do que os alunos sabiam acerca da cidade do Porto. Desta feita, o primeiro instrumento de recolha de dados foi um pequeno questionário, que colocava os alunos perante a seguinte situação: *Imagina que vais receber, no próximo fim-de-semana, um amigo teu que nunca esteve no Porto. Como bom anfitrião que és, decides mostrar-lhe a tua cidade! Onde o levarias? Porquê?*

Ora, o principal objetivo deste questionário inicial era precisamente fazer um levantamento das ideias que os alunos tinham da sua cidade, procurando perceber o que eles conheciam e destacavam como relevante na mesma. No fundo, ambicionávamos de alguma forma captar o tipo de olhar que os alunos tinham da sua cidade, para numa fase posterior, verificar se se registou algum tipo de transformação ou evolução.

3.3.2 O Roteiro (cf. Apêndice 1) e o desenrolar da visita

Com a realização da visita de estudo e com o roteiro elaborado para acompanhar os alunos durante a mesma, pretendia-se que estes aprendessem a observar e a pensar o espaço que os rodeia, guiados por um conjunto de tarefas e desafios a que teriam de dar resposta em contacto direto com a realidade. Deste modo, os alunos estariam a desempenhar um papel bastante ativo na construção da sua própria aprendizagem. Através da visita de estudo, os alunos poderiam conhecer a parte medieval da sua cidade, percebendo de forma mais realista e direta algumas das características deste período da história. A passagem pela Estação de São Bento ou pela Praça da Liberdade seria uma forma interessante de recuperar conteúdos tratados no 8º ano de escolaridade, no âmbito do expansionismo europeu e das revoluções liberais.

Além disso, as visitas de estudo são também um meio privilegiado para fomentar o desenvolvimento de aprendizagens, que vão além dos conteúdos temáticos previstos nos programas das disciplinas, abarcando portanto, um conjunto de capacidades e atitudes. Formar cidadãos implica contribuir de forma decisiva para a promoção de valores e atitudes relacionadas com o respeito, a cooperação ou a responsabilidade.

Procurou-se, então, construir um roteiro, ou seja, uma espécie de guia orientador da visita, que abarcasse conhecimentos na área disciplinar de História e apelasse ainda a competências transversais, como a capacidade de observação da realidade, e às sensações que a experiência de aprendizagem despertava nos alunos.

De forma breve, procuramos explicitar os objetivos de cada uma das tarefas que constavam do roteiro, agrupando claro aquelas cuja finalidade se afigura idêntica.

Com a primeira, segunda e sétima tarefas, pretendia-se que os alunos completassem a legenda de um mapa (1ª tarefa) e de uma planta (2ª e 7ª tarefas), trabalhando desta forma competências ao nível da espacialidade, além de adquirirem conhecimento histórico, relacionado com as muralhas que circundavam a cidade do Porto, em momentos específicos da história.

Sendo um dos objetivos gerais da visita de estudo desenvolver a capacidade de observação e reflexão dos alunos, procurou-se nas tarefas 3, 4 e 5 incitá-los a estar atentos à realidade envolvente, recolhendo e posteriormente registando informação sobre o espaço percorrido (identificar monumentos, indicar o nome das ruas, descrever a cidade medieval, direcionando o seu olhar para aspetos como o traçado das ruas, o tipo de habitação, os monumentos...). Assim, mais do que ouvir explicações do professor ou do arqueólogo que nos acompanhou em parte do percurso, seriam eles a descobrir a informação solicitada, o que lhes exigia capacidade de observação e atenção a determinados aspetos que normalmente passariam despercebidos. Consideramos ser esta uma boa forma de treinar o olhar dos alunos, fazendo-os encarar a sua cidade numa outra perspetiva.

Na questão 6, o nível de exigência era um pouco maior, visando a reflexão acerca da realidade observada e o desenvolvimento da compreensão do papel desempenhado por determinados grupos sociais em diferentes momentos da história.

As tarefas 8, 9, 10 e 11 fazem apelo mais uma vez à capacidade de observação dos alunos, despertando-lhes o olhar para determinados pontos fundamentais da paisagem, como o Rio Douro, a Ponte D. Luís, ou a Ribeira.

Os desafios 12 e 13 eram de resposta livre, apelando-se no 12 às sensações que o percurso e a paisagem despertavam em cada um dos alunos, enquanto no 13 se pretendia uma descrição da cidade do Porto, a partir do Jardim do Morro, em Vila Nova de Gaia, recorrendo a palavras ou desenhos. Mais do que conhecimentos do foro cognitivo, estas duas questões permitiam avaliar emoções e atitudes, além de nos darem a conhecer as conceções e representações dos alunos acerca da cidade. Através do desenho que esboçaram, os alunos transmitiram a sua visão pessoal da cidade do Porto, o seu mapa mental da cidade, uma vez que alguns deles não se limitaram a desenhar o que visualizaram, mas o que para eles representa a cidade do Porto. Estas tarefas foram realizadas durante a pausa efetuada para almoço, no Jardim do Morro, em Vila Nova de Gaia, que consideramos ser o momento e o local mais indicados para apelar à sensibilidade dos alunos. Por um lado, encontravam-se perante uma nova perspetiva da cidade do Porto, observando-a agora a partir de um ponto exterior, que lhes oferecia uma vista privilegiada. Por outro lado, os alunos foram organizados em pequenos grupos de três e quatro elementos, sendo conduzidos para o local selecionado apenas um grupo de cada vez, para que pudessem usufruir da calma e concentração necessárias ao desempenho das tarefas propostas e à apreciação da paisagem envolvente.

Na tarefa 14, mais uma vez se procurou estimular a capacidade de observação e pesquisa dos alunos, num local já seu conhecido, a Estação de S. Bento, chamando-lhes a atenção para aspetos que no dia-a-dia não valorizam: os painéis de azulejos que a maioria dos alunos confessou nunca ter notado. Ao observarem os azulejos e lerem as respetivas placas informativas, para perceberem o que aí se encontrava retratado, os alunos estavam a trabalhar competências transversais e fundamentais para a sua formação e concomitantemente a recuperar conhecimentos adquiridos no âmbito da disciplina de História, como a conquista de Ceuta ou o casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre.

Nos desafios 15, 16 e 17 era solicitado aos alunos recolher e sistematizar informação sobre os locais visitados: Avenida dos Aliados, Praça da Liberdade, Torre dos Clérigos e Centro Português de Fotografia. Em cada um destes locais houve pequenas paragens, que lhes permitiram observar o espaço e a sua organização (traçado das ruas, tipo de construção...), de forma a poderem refletir e estabelecer uma comparação com os espaços visitados durante a manhã. No fundo, pretendia-se que eles começassem a desenvolver uma consciência da evolução da cidade no tempo e no espaço, ao constatarem as diferenças que separam a cidade intra e extra-muralhas. O Centro Português de Fotografia foi um local escolhido para esclarecer os alunos acerca da função social dos edifícios e da forma como esta se vai alterando ao longo do tempo, mesmo que o edifício, isto é a sua estrutura física, se mantenha.

Por fim, a tarefa 18 vinha na sequência da anterior, servindo para sintetizar de alguma forma os conhecimentos adquiridos ao longo do dia e levar os alunos a ter consciência da evolução da cidade. Para isso, tinham de selecionar o tipo de planta que melhor se adequava à cidade do Porto, justificando a sua escolha. Assim, estariam a refletir sobre a evolução da cidade, percebendo a estreita interligação que se pode estabelecer entre espaço e tempo.

3.3.3 A grelha de avaliação atitudinal (cf. Apêndice 2)

Perspetivando aqui o currículo como o conjunto de "tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como possibilidade de aprender" (Botía, 1992: 20), não poderíamos deixar de contemplar numa atividade deste género a avaliação de um conjunto de atitudes que os alunos foram manifestando ao longo do dia. Se pensarmos nas transformações que se têm vindo a verificar nas funções da escola, rapidamente nos apercebemos que, enquanto agente fundamental de socialização, esta não se pode limitar a ensinar, tem também de educar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, ativos e participativos na sociedade em que se inserem. Portanto, uma visita de estudo pode apresentar-se como uma excelente oportunidade para trabalhar com os nossos alunos todo um conjunto de atitudes e valores que subjazem a qualquer saber-saber.

Neste sentido, foi concebida uma grelha de avaliação atitudinal, que visava avaliar a manifestação de quatro atitudes, por parte dos alunos, durante a visita de estudo:

– Empenho: o aluno empenhou-se na realização das tarefas propostas;

– Curiosidade: o aluno demonstrou curiosidade durante a visita de estudo, colocando questões pertinentes e esclarecendo possíveis dúvidas;

– Responsabilidade: o aluno entregou, no final, o roteiro fornecido para a visita de estudo;

– Cooperação: o aluno cooperou com os colegas e professores, acatando possíveis indicações e chamadas de atenção.

3.3.4 O balanço da visita de estudo

No dia seguinte à realização da visita de estudo, pediu-se aos alunos para refletirem e fazerem, por escrito, um balanço acerca da experiência de aprendizagem em que haviam participado.

O objetivo deste instrumento era recolher a opinião dos alunos sobre a visita de estudo à cidade do Porto, de modo a entender a forma como estes percecionaram a experiência.

Desta feita, foi-lhes pedido que descrevessem os aspetos que mais e menos gostaram durante a atividade, que apresentassem possíveis sugestões, que referissem o que aprenderam, bem como o que mais lhes chamou a atenção nos espaços percorridos e paisagens observadas, entre outros aspetos que considerassem importantes.

3.3.5 O relatório da visita de estudo

Na sequência da visita de estudo, foi lançado aos alunos o desafio de realizar um pequeno trabalho, ou seja, uma espécie de relatório da visita, com base na informação recolhida (conhecimentos e fotografias tiradas ao longo do percurso).

A turma foi dividida em vários grupos de dois e três elementos, tendo cada grupo elaborado o seu relatório, cujo principal objetivo era levar os alunos a pensar sobre a experiência de aprendizagem vivenciada e verificar, pelos comentários tecidos, se houve aquisição de conhecimentos.

3.3.6 O Questionário Final

Neste instrumento, pedia-se novamente aos alunos que indicassem os locais onde levariam um amigo que nunca tivesse estado na cidade do Porto, justificando as suas opções. O objetivo era comparar as respostas dos alunos com as que haviam dado no questionário inicial, de modo a tentar perceber se houve evolução ao nível do pensamento e da forma como encaram, descrevem e percecionam a sua cidade. Com efeito, pretendia-se avaliar o impacto de uma experiência de aprendizagem concreta, a visita de estudo, através das diferenças encontradas nas respostas construídas pelos alunos, que em nosso entender, refletem precisamente a sua conceção e perceção da cidade, no fundo, o seu olhar sobre a cidade do Porto.

3.4 Tratamento da informação e procedimentos de análise

Toda a informação recolhida a partir dos instrumentos anteriormente apresentados foi alvo de um tratamento adequado, recorrendo-se para tal a diferentes procedimentos de análise, consoante o tipo de dados suscitados pelo investigador. A análise quantitativa foi usada essencialmente para atribuir uma classificação final ao roteiro preenchido pelos alunos, de modo a perceber as tarefas em que estes revelaram melhores e piores desempenhos. Além disso, a informação recolhida a partir da grelha de avaliação atitudinal foi, também, submetida a uma análise quantitativa, onde se pretendia verificar quais as atitudes mais/menos evidenciadas pelos alunos. Nos restantes instrumentos, optou-se por uma análise de cariz qualitativo, como forma de apreender os olhares e as vozes dos alunos que participaram na visita de estudo.

Os questionários inicial e final, cuja estrutura é idêntica, foram construídos com o objetivo de fazer um levantamento inicial das ideias que os alunos tinham acerca da sua cidade (questionário inicial), para posteriormente perceber se houve algum tipo de transformação ou evolução

(questionário final). Desta feita, estávamos interessados em conhecer e analisar as opiniões e comentários tecidos pelos alunos, antes e depois da realização da visita de estudo. Como tal, a análise qualitativa e especificamente a análise de conteúdo, enquanto "conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 1977: 31), que permite a "inferência de conhecimentos" (*idem*, 38), revelou-se o procedimento mais adequado à concretização dos objetivos visados. Assim, para tratar estes dados suscitados pelo investigador (Esteves, 2006), foi necessário, em primeiro lugar, fazer uma leitura flutuante do material recolhido, de modo a ter uma ideia geral dos discursos e dos sentidos produzidos pelos alunos, para poder esboçar as categorias a usar no tratamento da informação. Para a criação das categorias, optou-se por um procedimento aberto, uma vez que estas foram definidas à medida que o material recolhido ia sendo analisado, caminhando-se assim, segundo Esteves "dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adeque" (2006: 110).

Com o objetivo de não revelar a identidade dos indivíduos que participaram neste estudo de caso, procedeu-se, aleatoriamente, à atribuição de um número a cada aluno e à codificação dos diversos instrumentos de recolha de dados, por estes preenchidos.

Quando questionamos os alunos acerca dos locais onde levariam um amigo que não conhecesse a cidade do Porto, optamos por contabilizar todos os locais identificados, recorrendo à quantificação da informação.

No que respeita aos motivos apontados para a seleção desses locais, foram definidas três categorias, com os respetivos indicadores, que ajudam a clarificar e especificar cada uma delas (Quadro 1).

Através do processo de categorização foi possível simplificar a informação recolhida e perceber que os alunos selecionaram os locais a visitar em função de três motivos fundamentais: pela sua importância histórica, pelo impacto estético que suscitam e pela função espacial que desempenham.

Os dados recolhidos através do balanço da visita de estudo foram alvo de uma avaliação qualitativa, tendo-se para isso recorrido à análise de conteúdo das opiniões emitidas pelos alunos acerca da experiência em que participaram.

Neste caso, além da análise categorial ou temática, optou-se ainda por uma análise de avaliação, que "tem por finalidade medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que fala" (Esteves, 2006: 111). De facto, procurávamos conhecer a opinião dos alunos acerca da visita de estudo, nomeadamente no que se refere aos aspetos que mais e menos gostaram, criando-se assim categorias que permitissem acolher "unidades de registo com carga avaliativa, no sentido de vir a estabelecer a direção e a intensidade das atitudes do (s) sujeito (s) em relação a determinados objetos" (*idem*, 111).

Com base na análise dos dados recolhidos, foram definidas cinco categorias, que constam do Quadro 2, para agrupar todos os aspetos focados pelos alunos relativamente à visita de estudo.

Quadro 1: Categorias e indicadores dos motivos apontados para selecionar os locais a visitar na cidade do Porto

Categorias	Indicadores
Importância Histórica	Tempo
	Monumento
	Sítio / local
Impacto Estético	Objetivo / Descritivo
	Subjetivo (sensações proporcionadas)
Função Espacial	Comercial
	Serviços
	Turística

Quadro 2: Categorias e indicadores criados a partir da opinião dos alunos acerca da visita de estudo

Categorias	Indicadores
Opinião sobre a visita de estudo	Características gerais da visita e apreciação
Aspetos que os alunos gostaram na visita e que mais despertaram a sua atenção	Fuga à rotina / contacto com a realidade e com os seus problemas
	Carácter lúdico
	Beleza da paisagem
	Conhecimentos adquiridos / interesse
	Percurso e locais visitados
Aspetos que os alunos menos gostaram na visita	Estado do tempo
	Cansaço
	Outros aspetos
Sugestões para uma próxima visita	Locais a visitar
	Estratégias
O que aprendeu durante a visita de estudo	Conhecimentos
	Comportamento

3.5 Interpretando resultados...

Era nosso propósito, com esta intervenção, perceber se a visita de estudo, enquanto experiência de aprendizagem mais estimulante e motivadora para os alunos, possibilitaria o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, na área disciplinar de História. Para tal, decidimos centrar a nossa atenção na cidade do Porto, enquanto cidade educadora e palco privilegiado de história local. Assim, começamos por tentar captar o tipo de olhar que os alunos tinham da sua cidade, para na sequência da realização da visita de estudo, verificarmos se ocorreu algum tipo de transformação ou evolução nesse mesmo olhar e, consequentemente, no pensamento dos alunos.

Podemos, então, começar por confrontar as conceções dos alunos acerca da cidade do Porto, presentes em dois instrumentos utilizados: o questionário inicial (QI), aplicado muito antes da realização da visita de estudo e o questionário final (QF), aplicado em data posterior à visita. Verificamos que houve diferenças significativas nos locais selecionados pelos alunos para dar a

conhecer o Porto a um amigo. Decidimos aqui agrupar esses locais em categorias, de modo a tentar perceber a conceção de cidade que subjaz às respostas dadas pelos alunos, nestes diferentes momentos (Quadro 3).

Quadro 3: Locais identificados pelos alunos para dar a conhecer o Porto a um amigo, no QI e no QF

Local		QI		QF	
		N	**%**	**N**	**%**
Centro Histórico		27	37	76	72
Porto Concelho	Cultura	12	16	7	7
	Desporto e lazer	30	41	15	14
	Outros	1	2	-	-
Fora do Porto		3	4	7	7
Total		**73**	**100**	**105**	**100**

Pela análise do Quadro 3, facilmente saltam à vista alguns aspetos importantes. Em primeiro lugar, o número de referências a locais ou monumentos do Porto aumentou, passando de 73, distribuídas por 26 categorias diferentes no QI, para 105, repartidas por 33 categorias no QF. Além disso, quando olhamos para essas categorias também conseguimos ver uma maior diversidade, o que significa que os alunos alargaram os seus conhecimentos acerca dos locais que poderiam ter interesse para se mostrar a um amigo que não conhecesse o Porto.

Fazendo uma comparação entre o número de referências presente em cada categoria, verificamos que deixam de ser os locais associados ao desporto e ao lazer que mais peso têm na perspetiva dos alunos, para sobressaírem os espaços que integram o Centro Histórico do Porto (72%). De salientar que, o QF foi passado no final do mês de maio, data muito próxima do início das férias letivas e ainda assim a referência a praias desceu de sete para apenas uma, ao contrário do que seria de esperar. Esta significativa diferença é indicativa de uma transformação no olhar dos alunos sobre a sua cidade, denotando-se uma maior valorização da cidade enquanto espaço de interesse, de conhecimento e cultura, onde é possível aprender, em detrimento de uma visão da cidade espaço de diversão e lazer, onde se destacam as praias e os estádios de futebol. Esta evolução dá-se no sentido do reconhecimento de uma *cidade educadora*, ou seja, de um espaço que "dispõe de inúmeras possibilidades educadoras", tal como é afirmado na Carta das Cidades Educadoras (2004), oferecendo aos indivíduos locais e equipamentos que contribuem para o seu desenvolvimento cultural e social. Embora possam não ter clara consciência disso, os alunos evidenciam pelos seus comentários serem capazes do *aprender da cidade,* tal como o entende Bernet (1997): "Las ciudades enseñan directamente: elementos de cultura; formas de vida, normas y actitudes sociales; valores y contravalores; tradiciones, costumbres, expectativas..." (*apud* Silva, s/d.: 6).

Relativamente aos motivos apresentados pelos alunos para justificar a escolha dos locais a visitar, também aqui podemos considerar ter havido uma evolução. Desde logo, é percetível, a existência de comentários mais extensos e desenvolvidos, o que pode estar em parte relacionado com a estrutura do questionário. Embora as questões fossem as mesmas (onde levaria o amigo e porquê), no questionário final os alunos dispunham de mais espaço para responder. No entanto, o facto de haver mais linhas e mais espaço não será certamente o único motivo justificativo desta situação, o que nos indica que os alunos também tinham que dispor de mais conhecimentos, que lhes permitissem desenvolver os seus argumentos.

No primeiro questionário respondido, os alunos justificam os locais selecionados essencialmente pelo seu impacto estético, na sua vertente mais subjetiva, ou seja, relacionada com as sensações proporcionadas. Verifica-se um peso bastante significativo das sensações relacionadas com a diversão, o passeio ou o descanso. Embora com menor frequência, a importância histórica é também um motivo apontado, mas tal como já anteriormente se ressalvou a maioria dos alunos apenas a enuncia, não conseguindo justificá-la. Por outro lado, no questionário final, este argumento passa a ser o mais utilizado, ultrapassando largamente o impacto estético. O mais importante, contudo, é que os alunos demonstram ser capazes de associar os espaços e as suas características em termos urbanísticos a determinados períodos históricos.

Além destes dois instrumentos que temos vindo a analisar, temos outros cujos resultados convergem também nesta direção. Desde logo, o roteiro preenchido durante a visita de estudo e cujas classificações obtidas foram bastante positivas, revelando que os alunos estiveram atentos e foram capazes de observar e recolher informação para responder aos diversos desafios. Claro que este dado, por si só, não seria sinónimo de uma aquisição de conhecimentos, os alunos podiam ter-se limitado a copiar uns pelos outros, ou simplesmente registar informação que não consideraram significativa e portanto, na ótica de David Ausubel, não integraram nas suas estruturas cognitivas. Todavia, cruzando esta informação com o balanço feito pelos alunos acerca da visita, com o relatório que elaboraram ou até com as respostas do questionário final, como já vimos, não parece deveras ter sido essa a situação.

No balanço que fazem da visita de estudo, os alunos demonstram ter consciência de que houve um alargamento dos seus conhecimentos acerca da cidade do Porto e dos espaços que a integram. Refere um aluno que *"nunca tinha ido para os locais, no centro histórico do Porto, que fomos, como por exemplo a Sé, a rua de D. Hugo, etc."* . Pensamos que este conhecimento de outros espaços, que normalmente não pertencem ao trajeto percorrido pelos alunos na sua cidade, é fulcral para o despoletar de um novo olhar sobre a cidade, onde os conhecimentos de História começam a fazer sentido e a ter, acima de tudo, uma aplicabilidade prática. Como afirma Falk (1983), "providenciar a criança com novas experiências é algo inerente à filosofia das visitas" (*apud* Almeida, 1998: 66). Levar os alunos a lugares que não conheciam ou chamar-lhes a atenção para perspetivas e aspetos que no dia-a-dia lhes passam despercebidos foi precisamente o que procuramos fazer ao longo desta atividade. A título de exemplo, referira-se a passagem pela Rua de D. Hugo, a travessia da Ponte D. Luís a pé ou a observação dos painéis de azulejos na Estação de São Bento.

Nos relatórios elaborados acerca da visita à cidade do Porto, os alunos reconhecem que é possível, aliar o caráter lúdico da visita de estudo com a sua vertente pedagógica e didática, admitindo que "*com esta visita alargamos os nossos conhecimentos sobre a cidade onde vivemos e pudemos divertir-nos com os nossos colegas, ao mesmo tempo que aprendíamos".*

Quando os alunos refletem acerca do que aprenderam, conseguimos encontrar comentários que destacam a necessidade de se conhecer o passado para compreender o presente. Desta forma, não encaram o passado como algo distante e desligado da sua realidade, mas compreendem a importância da educação histórica. Desenha-se a partir daqui a construção de uma consciência histórica, assente num primeiro momento no conhecimento e compreensão de factos históricos abordados ao longo da visita de estudo. Na verdade, esta atividade permitiu aos alunos viver e experienciar um local/sítio considerado histórico, o Porto antigo, trabalhando-se assim as duas primeiras dimensões da consciência histórica propostas por Jörn Rüsen: a experiência e a

interpretação. No que respeita à terceira dimensão proposta pelo autor, a orientação, só seria possível avaliá-la convenientemente com um acompanhamento mais prolongado deste grupo de alunos, tentando aferir os impactos que a visita de estudo teve no seu dia-a-dia, nas suas ações.

Além disso, denotam também sensibilidade para a necessidade de recuperação e preservação do património local, tema central na disciplina de História. Ao manifestarem esta atitude, os alunos poderão mais facilmente comprometer-se com o espaço onde vivem, caminhando no sentido da formação e desenvolvimento de atitudes de respeito, responsabilidade e cidadania. Afirmava uma aluna que: *"acho que todas as fotografias mostram o quão bela é a nossa cidade apesar de achar também que devia ser reparada"*. Ao emitir este parecer, a aluna revela capacidade de pensar o espaço e consciência dos problemas de degradação que o afetam.

Passando agora do domínio cognitivo para o atitudinal, também aqui esta experiência de aprendizagem se revelou bastante profícua. Através da grelha de avaliação atitudinal, construída para avaliar a manifestação de quatro atitudes por parte dos alunos, durante o dia em que decorreu a visita, foi possível tirar algumas ilações. Em primeiro lugar, uma turma que em sala de aula é muito agitada, com alguns elementos bastante perturbadores, conseguiu ao longo do dia surpreender positivamente todos os professores que a acompanharam. A responsabilidade de todos os alunos em preservar o seu roteiro ao longo de um dia completo foi, para nós, motivo de surpresa e acima de tudo, de grande satisfação. As constantes faltas de material que se verificavam no decorrer das aulas faziam-nos antever a perda de vários roteiros, o que não aconteceu. Pelo contrário, os alunos assumiram a responsabilidade pelo seu material, fazendo uso dele em todas as paragens que efetuávamos. Além disso, foram também muito cooperantes, quer com os professores, quer com os próprios colegas. Eles próprios revelaram ter consciência do papel desempenhado pelas visitas de estudo no favorecimento de uma maior proximidade entre professores e alunos, que como vimos no quadro teórico é a vantagem das visitas de estudo que maior consenso reúne entre os diversos autores.

Considerações Finais

Os resultados do nosso trabalho indicam que as visitas de estudo podem proporcionar um importante contributo para o desenvolvimento de aprendizagens, tanto no domínio cognitivo, como sócio afetivo. Explorando a história local e as potencialidades educativas da cidade do Porto, procuramos conhecer a apropriação das aprendizagens feita por estes alunos, a partir, essencialmente, do (s) olhar (es) e voz (es) que agora têm sobre a sua cidade.

Neste sentido e tendo em conta os dados recolhidos, consideramos que se verificou uma transformação na forma como os alunos concebem e encaram a cidade do Porto, reflexo, em nosso entender, de uma evolução de pensamento e, consequentemente, de uma aquisição de novos significados, na aceção de David Ausubel, uma aprendizagem significativa. Com efeito, comparando as conceções dos alunos acerca da cidade do Porto em diferentes momentos, ou seja, antes e depois da realização da visita de estudo, denota-se uma evolução qualitativa na forma como estes descrevem a cidade, nos pontos de interesse que nela conseguem identificar e destacar e nos argumentos de que fazem uso para justificar as suas opções. De salientar que, deixam de ser os locais associados ao desporto e ao lazer, nomeadamente os estádios de futebol e as praias, que mais peso têm na perspetiva dos alunos, para sobressaírem os espaços que integram o Centro Histórico do Porto. Com base na experiência vivenciada, os alunos parecem revelar uma maior consciência da cidade enquanto espaço de interesse, conhecimento e cultura, ou

seja, das potencialidades educativas que esta lhes pode oferecer, constituindo-se assim como uma *cidade educadora*.

Além disso, da análise dos comentários tecidos pelos alunos, nos diversos instrumentos de recolha de informação, conseguimos perceber indícios, em alguns alunos, do desenvolvimento de uma consciência histórica. Ao experienciarem um local considerado histórico, o Porto antigo, os alunos parecem não só ter adquirido conhecimento de factos históricos, como também ter compreendido a importância desses conhecimentos, dada a estreita interligação que se estabelece entre o passado e o presente. Dizia uma aluna que "*é interessante saber que a nossa cidade tem um lado antigo pois leva-nos ao passado, que nos faz compreender o presente*". Os alunos revelaram ainda sensibilidade para a necessidade de se preservar o património local. Com efeito, a exploração da história local, daquilo que é mais familiar aos alunos, aproxima-os da disciplina de História, potenciando a compreensão da sua utilidade e aplicabilidade no seu quotidiano.

Tratando-se, contudo, de uma experiência pontual, levada a cabo no âmbito do estágio pedagógico, não conseguimos aferir a transposição destes conhecimentos para o dia-a-dia dos alunos, o que permitiria chegar à dimensão da orientação proposta por Jörn Rüsen, no processo de desenvolvimento de uma consciência histórica. Na verdade, seria necessário um acompanhamento continuado deste grupo de alunos e a aplicação de outros instrumentos para perceber se houve mudanças nas suas práticas, ou seja, até que ponto a experiência e os conhecimentos adquiridos influenciaram o seu modo de agir.

No domínio atitudinal, os resultados obtidos foram muito positivos, sendo que a responsabilidade, uma das graves lacunas desta turma, em contexto normal de sala de aula, foi aqui atingida com 100% de sucesso, tendo em conta a definição desta atitude por nós previamente estabelecida. Desta feita, além de um espaço de construção de saberes e conhecimentos no âmbito da História, a cidade assume-se também como lugar privilegiado para trabalhar com os alunos atitudes e valores.

Não podemos, contudo, deixar de alertar para o facto de que as conclusões a que chegamos com este trabalho não pretendem ser alvo de qualquer generalização, que se poderia revelar abusiva e imprópria, uma vez que se tratou de uma experiência pontual levada a cabo no âmbito de um estágio pedagógico, com todas as limitações que daí possam advir. Além do mais, temos de ter também em consideração a reduzida dimensão da amostra, constituída por 20 alunos, sendo que apenas 18 participaram na visita de estudo. Poderia, de facto, ter sido interessante fazer uma comparação entre duas turmas, para melhor avaliarmos a importância e eficácia da estratégia utilizada junto dos alunos. Porém, dado o contexto em que decorreu esta investigação, muitos foram os constrangimentos temporais que se levantaram. Fica, no entanto, a sugestão para futuras investigações que se possam desenvolver à luz desta temática. Aliás, tendo em conta o que defendem alguns autores relativamente à possibilidade de aspetos aprendidos pelos alunos durante as visitas de estudo se manifestarem mais tarde e até mesmo na compreensão de outros temas, faria todo o sentido a realização de um estudo mais prolongado no tempo, que permitisse avaliar o verdadeiro contributo destas experiências de aprendizagem para a formação do aluno.

Para terminar, gostaríamos apenas de realçar que, apesar de todas as limitações, este estudo procura fornecer um pequeno contributo para a implementação de práticas pedagógicas como as visitas de estudo, que incentivem a exploração da história local e das potencialidades educativas da cidade, com o objetivo de fomentar a motivação dos alunos e consequentemente a sua predisposição para aprender.

Referências bibliográficas

Almeida, António (1998). *Visitas de estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alves, Luís Alberto Marques (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. In Departamento de Ciências e Técnicas do Património e Departamento de História (org.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 65-72.

Associação Internacional de Cidades Educadoras (2004). *Carta das Cidades Educadoras.* Disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf (Acedido a 16 de setembro de 2013).

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez Editora.

Botía, Antonio Bolívar (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y Propuestas*, Madrid: Editorial Escuela Española.

Caballo Villar, Maria Belén (2001). *A cidade educadora: nova perspetiva de organização e intervenção municipal.* Lisboa: Instituto Piaget.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Lima e José Pacheco (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-125.

Faure, Edgar (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Fernandes, José Rio (2005). *Porto: um percurso urbano.* Disponível em http://www.campoaberto.pt/wp-content/uploads/2010/03/Porto-percurso-urbano.pdf. (Acedido a 6 de março de 2013).

Lopes, Ana Paula (2009). *O associativismo na cidade educadora: o caso do Porto.* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Machado, Joaquim (2004). *Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga.* Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1. (Acedido a 15 de setembro de 2013).

Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Lisboa: Ministério da Educação.

Moll, Jaqueline (2002). A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In Leslie Toledo, Maria Flores e Marli Conzatti (org.), *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, pp. 22-24.

Monteiro, Manuela (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação.* Porto: Porto Editora, pp. 173-196.

Oliveira, José Manuel Pereira de (1973). *O espaço urbano do Porto. Condições naturais e desenvolvimento.* Coimbra: Instituto de Alta Cultura.

Oliveira, José Manuel Pereira de e Marques, Hélder (1992). A evolução urbanística do núcleo histórico do Porto. In *VI Colóquio Ibérico de Geografia: visitas de estudo – curta duração.* Porto: Instituto de Geografia da FLUP.

Pinto, Fernando Cabral (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora.* Lisboa: Instituto Piaget.

Proença, Maria Cândida (1990). *Ensinar e Aprender História. Questões de didática aplicada.* Lisboa: Livros Horizonte.

Ribeiro, Orlando (2012). *O ensino da Geografia.* Porto: Porto Editora.

Rüsen, Jörn (2011). *História viva.* Brasília: Editora UNB.

Serén, Maria do Carmo & Pereira, Gaspar Martins (2000). O Porto oitocentista. In Luís de Oliveira Ramos (dir.), *História do Porto.* Porto: Porto Editora, pp. 378-521.

Silva, Francisco Ribeiro da (1998). *História Local: objetivos, métodos e fontes.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Silva, Sandra Gallo da (s/d.). *Cidade e ensino de Geografia: contribuição a uma educação geográfica da e para a cidade.* Disponível em http://egal2009.easyplanners.info/area03/3338_Gallo_Sandra.pdf. (Acedido a 13 de setembro de 2013).

Sousa, A. de (2000). Tempos medievais. In Luís de Oliveira Ramos (dir.), *História do Porto.* Porto: Porto Editora, pp. 120-253.

Stearns, Peter, Seixas, Peter e Wineburg, Sam (2001). *knowing, teaching and learning history.* New York: New York University Press.

Vidal Perez, Carmen Lúcia (2005). Ler o espaço para compreender o mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. *Revista Tamoios*, Ano II (2), pp. 23-30. Disponível em http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/646. (Acedido a 13 de setembro de 2013).

Apêndice 1

Roteiro da visita de estudo à cidade do Porto

[Em formato de brochura de 16 páginas em formato A5]

[página 1]

[Identificação do aluno/a pelo nome, turma e número]

[página 2]

10:00h – saída da Escola

10:30h – chegada ao Terreiro da Sé.

[página 3]

Vais iniciar uma visita à cidade do Porto!
Não esqueças de fotografar os locais por onde passas!

1. À medida que efetuas o percurso, completa a legenda do mapa anterior (Atividade 1):

[página 4]

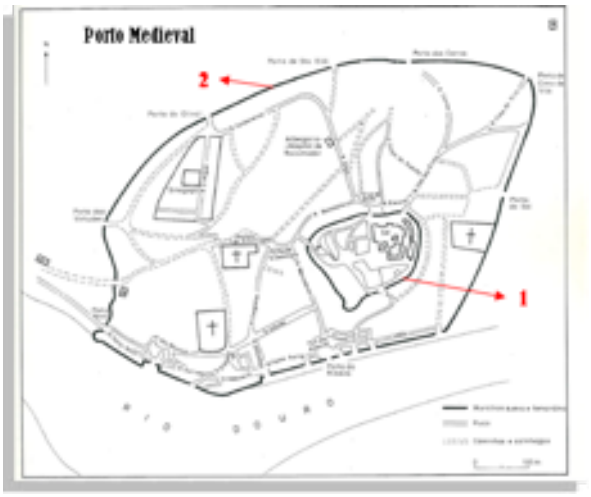
Neste momento, encontras-te no Terreiro da Sé, espaço que vais explorar para ficar a conhecer um pouco melhor a história da cidade do Porto.

Antes do início dessa exploração, lê o seguinte texto:

A origem do Porto está relacionada com o Morro da Sé, sobranceiro ao Douro. A romanização trouxe grande impulso à cidade que, durante o período visigodo, foi elevada a sede de bispado. No entanto, sofreu um forte retrocesso após as invasões árabes, no século VIII, tendo o seu território sido reocupado por Vímara Peres, em finais do século IX (no ano de 868).
D. Teresa, mãe do primeiro rei de Portugal, fez doação do couto do Porto ao Bispo D. Hugo, em 1120. Assim, o Porto era no século XII uma cidade episcopal, em torno duma catedral que então se começava a construir. Em seu redor, um conjunto de ruas, vielas, pequenos largos e becos ocupavam a plataforma superior da Pena Ventosa e daí partiam novas artérias para ligar novas zonas habitadas. O desenvolvimento urbano da cidade dá-se a partir do séc. XI, traçando-se as ruas e os espaços construídos cuja estrutura permanece até ao presente. É a Sé o centro desse dinamismo urbano.
No Século XIII, a cidade desenvolve-se em torno de dois núcleos fundamentais: a zona alta, o Morro da Sé, marcada pela Sé Catedral, a cidade do Bispo e a zona baixa, a Ribeira, cidade dos mercadores e dos burgueses ligados por uma malha urbana medieval.
Na segunda metade do século XIV, o burgo é envolvido por uma segunda cinta de muralhas.

[página 5]

2. Completa a legenda da seguinte planta.



Fonte: A. H. Oliveira Marques et al. (1990), *Atlas das cidades medievais portuguesas (séc. XII- XV)*, p.25

Completa a legenda da planta.

– Identifica a muralha assinalada com o número 1: _____

– Refere o perímetro da muralha 1: _____

– Indica o número de portas da muralha 1: _____

– Identifica a muralha assinalada com o número 2: _____

– Refere o perímetro da muralha 2: _____

– Indica o número de portas da muralha 2: _____

[página 6]

3. Identifica três monumentos que já tiveste a oportunidade de observar durante o percurso realizado:

_____

Depois de desfrutares da bela vista que o Morro da Sé oferece, segue pelas traseiras do Paço Episcopal.

4. Indica o nome da rua que estás neste momento a percorrer:

_____

Identifica a personagem que dá nome à Rua:

_____

[página 7]

5. A partir da informação que foste recolhendo até ao momento e do que vais observando ao longo do percurso, caracteriza a cidade medieval, referindo aspetos como o traçado das ruas, o tipo de habitação, os edifícios e monumentos que se destacam...

6. A forma como o espaço se organiza reflete o poder e o papel desempenhado pelos indivíduos e grupos sociais em determinados momentos da história. Assim sendo, identifica o grupo social dominante no Porto da Idade Média, no espaço que percorreste: _____
Justifica a tua resposta.

[página 8]

Com o crescimento da cidade, começou a ser construída, por volta de 1336, uma segunda cinta de muralhas, que abarcava espaços muito mais amplos do que os contidos na cerca primitiva. Esta muralha abarca a área ocupada pelo Morro da Sé, o monte da Vitória e a zona ribeirinha.

7. Para registares informação sobre a muralha que estás agora a observar, **volta à página 5 de teu roteiro** e identifica a muralha assinalada com o número 2.

Vamos descer em direção à Ribeira.

8. Indica a principal atividade económica associada a este espaço.

9. Identifica o elemento da paisagem que terá contribuído significativamente para o dinamismo desta área.

[página 9]

Agora vamos até Vila Nova de Gaia, passando sobre o Rio Douro.

10. Identifica a ponte que estás a atravessar: _____

Mais uma vez, terás a oportunidade de desfrutar de uma paisagem magnífica.

11. Observa com atenção a paisagem que te rodeia e regista os pontos de destaque.

12. Descreve as sensações que o percurso e a paisagem que estás a observar te desertam neste momento.

[página 10]

13. De forma livre, recorrendo a palavras ou desenhos, faz uma descrição da cidade do Porto, a partir do local onde te encontras.

Pausa para almoço.

[página 11]

Agora, vamos apanhar o metro e sair na Estação de S. Bento.

Sabias que...
... a Estação de S. Bento foi edificada no princípio do séc. XX, no preciso local onde existiu o Convento de S. Bento de Avé-Maria. Da autoria do arquiteto Marques da Silva, a estação foi inaugurada a 1 de maio de 1915. O átrio está revestido com vinte mil azulejos historiados, do pintor Jorge Colaço, que ilustram a evolução dos transportes, assim como acontecimentos célebres da história de Portugal.

14. Observa com atenção os painéis de azulejos existentes no interior da estação e regista no teu roteiro a informação a seguir pedida:
– Dois acontecimentos da história nacional aí representados: _____
– Os meios de transporte usados pelo Homem até ao aparecimento do comboio: _____

[página 12]

Até ao momento, percorremos essencialmente espaços da cidade que integravam o interior da muralha construída no século XIV, ficando a conhecer um pouco melhor a cidade intramuros. No entanto, com o passar do tempo e com o crescimento e desenvolvimento económico da cidade, esta começa a abrir-se ao exterior através das portas da sua muralha. Deste modo, vamos tentar compreender como se deu a expansão da cidade do Porto.

Observa a seguinte figura:

15. Por palavras tuas, resume a informação relativa à Avenida dos Aliados e Praça da Liberdade.

[página 13]

16. Por palavras tuas resume a informação relativa à Torre dos Clérigos.

Entra no Café Porta do Olival e observa mais um pequeno trecho da muralha que circundava o Porto.

O fragmento do arco que foi conservado pertence a uma das portas da muralha. Diz qual?

[página 14]

15:30h – visita guiada ao Centro Português de Fotografia.

17. Regista, no espaço seguinte, a informação recolhida durante a visita.

[página 15]

Tendo em conta os seguintes diferentes tipos de plantas, identifica com uma cruz a que melhor se adequa à cidade do Porto:

– Planta irregular

Fonte: Planta parcial de Túnis

– Planta radioconcêntrica

Fonte: Planta parcial de Milão

– Planta ortogonal

Fonte: Planta parcial de Vila real de Santos António

Justifica a tua escolha.

[página 16]

(Página em branco destinada a apontamentos ou esquissos livres)

Apêndice 2

Avaliação Atitudinal

Atitudes / **Alunos**	**Empenho**	**Curiosidade**	**Responsabilidade**	**Cooperação**	**Média**
	Empenhou-se na realização das tarefas propostas	Demonstrou curiosidade durante a visita de estudo	Entregou no final, o roteiro fornecido para a visita de estudo	Cooperou com os colegas e professores	
Aluno 1					
(...)					
Média					

Escala: Manifestação da atitude, 1; Não manifestação da atitude, 0; Atitude não experienciada, X.

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO BIBLIOTECA DIGITAL