

# Índice

---

## 3 Editorial

## 5 Entrevista

### 5 O que pensa que poderá ser uma formação de professores para o desenvolvimento de competências?

João Paulo Avelãs Nunes

Joaquim Mendes Moreira

Raquel Pereira Henriques

## 9 Dossiê

### A HISTÓRIA PERANTE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

#### 9 Os Desafios da Educação para o século XXI

Adalberto Dias de Carvalho

#### 15 Para que serve a História?

Helena Ângelo Veríssimo

#### 19 Recomendação de Bona 2001

Ministros da Educação do Conselho da Europa

#### 21 Como pensar a História num contexto de globalização?

Sónia Vieira

#### 27 A Internet no Ensino da História

Roque Gonçalves

## 37 Experiências de aprendizagem

### 37 A Aprendizagem Activa

Helena Ângelo Veríssimo

### 41 Experiência de Aprendizagem com Artefactos Arqueológicos

Flávio Ribeiro

## 47 Investigação

### 47 *Mas a escravatura já acabou?....* - o conhecimento tácito histórico de alunos de 7º ano de escolaridade

Maria do Céu de Melo

## 55 Notícias

### 55 O Encontro da Euroclio em Cardiff

Adélia Caldas e Helena Veríssimo

**61**

## **Actividades APH**

- 61 **Congresso *Ciência Técnica e Desenvolvimento. Perspectivas da História* - Relatório**
- 63 **De Verona a Milão ... Uma Viagem ao Mundo da Arte**  
**Diário de Bordo - 8 a 18 de Abril**  
Ana Paula Barosa
- 69 **Centro de Formação APH – Acções do Plano de Formação de 2003**

**71**

## **Recensões / leituras**

- 71 **O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1815-1910)**  
Helena Ângelo Veríssimo
- 72 **Momentos da Oposição em Famalicão**  
Isabel Afonso

# Editorial

---

A construção da sociedade do conhecimento é um desafio deste início do século XXI, só possível de atingir através de um efectivo acesso de todos à educação e à formação.

O Conselho Europeu de Lisboa aponta exactamente como seu primeiro objectivo “Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação”. Neste contexto, quais os contributos que a História pode dar para a construção da sociedade do conhecimento?

Os artigos que integram o *Dossiê* procuram responder a esta questão, realçando o papel da História no exercício de uma cidadania activa, crítica e informada. A capacidade de integrar o conhecimento da “espessura do tempo” nesse exercício, depende muito da nossa capacidade de trabalhar adequadamente os conteúdos numa perspectiva de desenvolvimento de competências, históricas e por isso também sociais.

O contributo da História para a formação de uma cidadania europeia é ainda reconhecido pelo próprio Conselho da Europa, que atribui à História “*um lugar essencial para a formação de um cidadão responsável e activo e para o desenvolvimento do respeito por todos os tipos de diferenças, respeito fundado numa compreensão da identidade nacional e dos princípios da tolerância*”.

Apesar dos enunciados de intenções, há ainda um longo caminho a percorrer e muitos são os aspectos sensíveis da educação neste início do século XXI. Um desses aspectos diz respeito à formação de professores para o desenvolvimento de competências nos alunos. Por isso a nossa *Entrevista* é feita a docentes ligados à formação de professores. Prendendo-se com esta questão, coloca-se-nos a da utilização das tecnologias na aula de História, um aspecto a melhorar na formação de professores.

As *Experiências de Aprendizagem* apresentadas pretendem levar ao conhecimento dos professores algumas boas práticas que podem ser utilizadas, desde que devidamente adaptadas aos contextos particulares.

Incluímos ainda um artigo de *Investigação* sobre o conhecimento tácito histórico de alunos do 7º ano de escolaridade.

A terminar, como de costume, damos notícia de algumas *Actividades da APH* e apresentamos *Recensões* de duas obras cuja leitura aconselhamos não só aos professores de História, mas a todos aqueles que se interessam pelo conhecimento da nossa História mais recente.



# Entrevista

No presente ano lectivo, a reorganização curricular do ensino básico completa-se com a generalização ao 9º ano de escolaridade da gestão flexível do currículo e do currículo nacional do ensino básico que estabelece a aquisição, pelos alunos, de um conjunto de competências, essenciais e específicas. Cabe agora à generalidade dos professores do ensino básico encontrarem estratégias de promoção dessas competências e ajudarem os seus alunos a adquiri-las e desenvolvê-las. No sentido de contribuir para o debate em torno destas novas tarefas dos professores foi solicitado a docentes envolvidos na formação inicial de professores de História que se pronunciassem sobre a questão **“O que pensa que poderá ser uma formação de professores para o desenvolvimento de competências?”**. As respostas obtidas constituem pistas de reflexão para um debate que terá de ser aprofundado.



João Paulo Avelãs Nunes

Mestre em História Contemporânea de Portugal pela FLUC, com a tese A história económica e social na FLUC (1911-1974). Ascensão e queda de um paradigma historiográfico.

Prepara dissertação de doutoramento sobre "O Estado Novo e o volfrâmio (1933-1947)".

Foi professor de história do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. É assistente de história contemporânea na FLUC e investigador do CEIS20 da UC.

Tem assegurado na FLUC as disciplinas de História da Época Contemporânea, Arqueologia Industrial, Introdução à Museologia; Didáctica da História, Seminário "O século XX no ensino da história" (Ramo de Formação Educacional); Seminário "Regimes e políticas económico-sociais no século XX" (Curso de Mestrado e Pós-Graduação em História Económica e Social Contemporânea).

Tem investigado, assegurado consultoria, participado em eventos científicos, assegurado acções de formação e publicado - livros, artigos, recensões críticas e notas de leitura; individualmente ou em colaboração - acerca de história da historiografia e da memória histórica, história das organizações de juventude do Estado Novo, história do CADC de Coimbra e da "acção católica" em Portugal, história do Estado Novo português e dos fascismos, história da actividade mineira, didáctica da história, património cultural e arqueologia industrial, museologia."

Trata-se de uma questão complexa e bastante difícil de responder de modo breve. Começaria por manifestar perplexidade quanto ao significado atribuído ao conceito de "competência". Concorro com a centralidade ultimamente reconhecida às "competências" caso se tenha por objectivo explicitar que o sistema de ensino visa ajudar os estudantes a adquirir novas capacidades nos planos cognitivo e estético, afectivo e ético.

Discordo sempre que tal corresponde à desvalorização dos conteúdos programáticos dos "saberes fundamentais" perante "saberes instrumentais" ou face a "receitas práticas"; sempre que se pretende transformar o discurso historiográfico num "tribunal do passado" ou numa "galeria de bons e maus exemplos"; sempre que se encare a hipótese de "ensinar e avaliar", para além de conhecimentos, também comportamentos e valores.

No que concerne à formação de professores de história propriamente dita, deverá integrar, antes de mais, uma sólida preparação na(s) área(s) científica(s) de especialização, abarcando as vertentes epistemológica e deontológica, teórica, metodológica e empírica. Incluirá, ainda, módulos abstractos e experimentais nas áreas da didáctica da história e de outras ciências, tecnologias ou aplicações tecnológicas pertinentes: história dos sistemas educativos e gestão da educação, sociologia da educação e antropologia da educação, psicologia educacional e desenvolvimento curricular, expressão dramática e tecnologias educativas.

Constará, finalmente, de vectores de introdução a universos temáticos como as identidades histórico-culturais e o multiculturalismo, o património cultural e a museologia, as formas de produção artística e o jornalismo, o desenvolvimento local e regional, a ecologia e a sexualidade, a mediação cultural e a orientação vocacional, as necessidades educativas especiais e os contextos familiares de risco.

Atrevo-me a pensar que tanto a ampliação drástica do peso curricular da história no ensino básico e no ensino secundário como o exercício da profissão docente numa perspectiva de intervenção totalizante são indispensáveis à - estratégica e inadiável - melhoria dos resultados obtidos pelas escolas portuguesas em termos da realização pessoal, capacitação académica ou profissional e preparação cívica dos estudantes (crianças, jovens e adultos).

A formação inicial e contínua dos professores que ajudam a aprender história nos 3 ciclos do ensino básico e no ensino secundário assumiria, pois, uma estrutura em 3 etapas. Licenciatura de matriz científica-multidisciplinar, geminada ou monodisciplinar - em 4 anos. Pós-graduação profissionalizante em ensino com um 1º Ano de disciplinas psico-pedagógicas e um 2º Ano de estágio acompanhado de Seminário científico-didáctico.

Espaços regulares de actualização e diversificação de conhecimentos, dinamizados por vários tipos de entidades desde que correspondam a uma inventariação e hierarquização das necessidades e prioridades sociais, a critérios de qualidade e de exigência nos sucessivos momentos do processo.



Joaquim Mendes Moreira

Supervisor Pedagógico da Faculdade de Letras do Porto e Co-Autor de “Pedagogia das Competências, da teoria à prática” (Edições ASA, Julho 2004)

### **Das novas práticas pedagógicas às novas competências profissionais**

Numa série de artigos publicados nos números 10, 11 e 12 do “Éducateur” (1996), Philippe Perrenoud apresenta um inovador referencial de competências dos professores a desenvolver no quadro da formação inicial. Trata-se de uma série de dez competências, em que se salientam as de organizar/animar situações de aprendizagem, gerir a progressão das aprendizagens, conceber/aplicar dispositivos de diferenciação, implicar os alunos na aprendizagem/trabalho, usar as novas tecnologias de informação/comunicação e realizar uma avaliação formativa e formadora.

Estas novas competências profissionais e correlativas práticas de acção decorrem de uma importante corrente do pensamento pedagógico actual, a pedagogia de integração ou modelo de ensino por competências. A sua implantação – em curso há já alguns anos em vários países, com destaque para o Canadá e a Bélgica – exige uma reorganização das instituições de ensino a dois níveis distintos: o da reordenação dos espaços e tempos lectivos e o do trabalho cooperativo dos docentes, um e outro tendentes ao desenvolvimento de actividades integradas ou de articulação dos saberes, à partilha de experiências e à produção de recursos didácticos.

A lógica do novo modelo pedagógico implica que o professor se torne mais formador que ensinante, mais organizador de situações de aprendizagem que dispensador de saberes. Daí decorre uma nova centralização dos projectos de formação inicial de professores que, cremos, deve privilegiar a acção docente nos domínios de:

1. práticas pedagógicas baseadas em situações de aprendizagem significativas e em dispositivos de diferenciação pedagógica;
2. estratégias pedagógicas construtivistas, como o estudo de caso, o trabalho de projecto e a aprendizagem por problemas;
3. tecnologias da informação e comunicação, em especial a nível de duas vertentes, a de pesquisa/tratamento de dados (via Internet e Cd-Roms) e a de produção de recursos/produtos didácticos (como os diaporamas multimédia);
4. modelo de avaliação de competências, direccionado fundamentalmente para as suas funções formativa e reguladora (realce para o diário de bordo e portfólio), para os instrumentos de suporte (grelhas de observação, fichas de certificação do domínio das competências) e correspondentes processo de avaliação (grelhas de critérios mínimos e de aperfeiçoamento).

A fechar este curto depoimento, sublinhamos – na esteira de Perrenoud e de Roegers – que não importa adoptar o discurso da pedagogia das competências se nada mudar de fundamental, ou seja, se não se reduzir o número de alunos por turma (para melhor se operacionalizar as situações-problema ou de integração), o peso dos conteúdos programáticos (para um tratamento eficaz dos núcleos-duros do saber) e se não se relevar uma avaliação formativa e certificativa claramente orientada para as competências. Dessas mudanças básicas depende a emergência das novas práticas pedagógicas e, naturalmente, a formação inicial de professores.



Raquel Pereira Henriques

Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da U.N.L., é Mestre em História dos Séculos XIX-XX (Secção do Século XX). Está a preparar um Doutoramento na especialidade de História Cultural e das Mentalidades Contemporâneas, com um tema relativo aos métodos de ensino da História na 2ª metade do Século XX.

Professora do ensino secundário, de 1996 até ao presente tem estado como docente requisitada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da U.N.L. para leccionar as cadeiras de Didáctica Específica da História, Seminário Pedagógico e História da Educação na Época Contemporânea. Tem sido responsável pela orientação de núcleos de estágio em História.

A necessidade de implementar um trabalho educativo que vise a mobilização de competências por parte dos alunos por forma a que consigam apropriar-se dos conhecimentos e adquiram as ferramentas necessárias à sua integração e entendimento do mundo, é actualmente tida como indiscutível. Mas a montante do que se faz nas escolas básicas e secundárias há a formação inicial de professores. E se esta não contribuir para a consciencialização desses profissionais sobre as suas necessidades, os seus direitos e os seus deveres, as actividades que desenvolverão nas escolas serão necessariamente pouco diversificadas e raramente auto-reguladas.

Um profissional autónomo implica um profissional consciente de que a sua responsabilidade não se esgota no portão da escola, que seja capaz de reflectir sobre o seu próprio trabalho, sobre a forma como organiza cientificamente e metodologicamente as aprendizagens, como contribui para a formação integral do educando. Requer também que seja capaz de trabalhar com os outros para um mesmo fim, a partir de um diagnóstico correcto dos problemas. Se, para além da formação científica apropriada, o professor tiver uma formação profissional consentânea com a realidade que se vive nas escolas e que o desperte para a necessidade de se actualizar permanentemente face aos novos desafios educativos, será um educador que terá sempre algumas preocupações fundamentais: organizar as aprendizagens de uma forma motivadora, diversificada, colaborativa e reflexiva; desencadear esse processo com os outros professores e com os alunos; avaliar os seus resultados; reformular sempre que necessário. É cada vez mais importante que na formação inicial o contacto com as escolas e com projectos de auto-regulação da aprendizagem, onde se aposta na diferenciação pedagógica, no trabalho colaborativo entre os alunos e na auto-responsabilização e na auto-avaliação dos mesmos seja precoce e regular. Ao perceberem as vantagens (e os problemas) destas actividades de ensino-aprendizagem, estes futuros professores estarão certamente mais preparados para contribuir activamente para que os seus alunos adquiram os “saberes em uso” ou seja, os conhecimentos essenciais, as capacidades para os mobilizar e as atitudes certas para os aplicar no seu próprio bem e para o bem comum.



## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O SÉC. XXI \*

**Adalberto Dias de Carvalho**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

No início de um novo século, a par das desilusões provocadas pelo fracasso de muitas das promessas da modernidade, somos também herdeiros de um imenso património cultural – científico, técnico, social – que incessantemente alimenta, sobre uma consciência crítica colectiva (uma má consciência?), uma nova esperança utópica.

Assim, esgotado já o impacto dos discursos da pós-modernidade, pelo seu formalismo retórico e, inclusive, pelo seu vínculo dialéctico com a própria modernidade, somos lançados no desafio imenso, imediato, mas também surpreendentemente inesperado, que é o da construção da contemporaneidade, da *nossa* contemporaneidade.

Conjugam-se, então, com os primeiros sintomas de crise das expectativas geradas pelas chamadas sociedades da informação e da aprendizagem, condensados por Bourdieu na fórmula do *fast thinking*, os apelos de uma nova racionalidade, de um novo humanismo, de uma nova humanidade que – espera-se – , capazes de conjugarem, nomeadamente, a responsabilidade com a liberdade, o risco com a segurança, o global com o local, abram os espaços antropológicos inéditos que a precariedade, a efemeridade e a contingencialidade dos tempos actuais nos oferecem, não mais apenas como ameaças, mas, assim, também como oportunidades.

Eis aquele que deverá ser o grande propósito de uma educação entendida como o cerne de um projecto antropológico autêntico ...

Cada época, como cada pessoa, vive das suas ilusões e das suas desilusões. A nossa época - e as nossas pessoas – não fogem com certeza à regra, sendo que as nossas desilusões brotam inevitavelmente daquelas que foram as ilusões passadas.

Em termos de passado, de um passado que é, todavia, sempre um passado-presente, reportamo-nos aqui não só à *modernidade*, mas também à cosmovisão que se convencionou chamar de *pós-modernidade* enquanto esta julgou poder desconstruir aquela, devolvendo-nos um mundo liberto da tutela das ideologias, chamem-se estas metanarrativas ou utopias. Tornamo-nos aparentemente conscientes das ilusões e dos logros que o iluminismo nos prometeu num movimento que, de modo contraditório, igualmente ajudou a destruir o ímpeto das convicções revolucionárias e a confiança numa história progressiva, as primeiras e a segunda tidas como instrumentos de libertação e fundamentos funcionais da esperança moderna. E o que acaba por ser mais curioso aqui é que o humanismo, que é desta maneira fustigado em nome da crítica às falsas promessas que o legitimaram perante a moral e a política, é-o com fundamento na capacidade interpeladora de uma subjectividade inaugurada precisamente pela instauração do sujeito reivindicativo do próprio humanismo.

O sujeito revolucionário é, em última instância, o herdeiro de um *cogito* reflexivo que, no momento em que termina o percurso da sua dúvida metódica, nos lega a ideologia desse mesmo sujeito ou, talvez melhor, de um sujeito que passa a repousar e a confiar na certeza das suas convicções. Uma certeza que o leva à acção sobre a sociedade e o mundo em nome de valores e de verdades de que se considera indiscutivelmente detentor. Um sujeito que procura impor, no tempo e no espaço, os projectos de que é artífice, os quais fazem, afinal, dos vários patamares desse tempo e desse espaço objectos dos seus projectos.

Hipercrítica, mas também hipocrítica, a pós-modernidade acabou por diluir o sujeito pelo exercício exacerbado da própria subjectividade, a qual, embora sendo a expressão e a função

---

\* Comunicação apresentada no Congresso da APH “A Época Moderna. Patrimónios para o século XXI”, realizado em Outubro de 2002 na Torre do Tombo, em Lisboa.

desse sujeito, afrontou-o, pondo-o em causa como entidade ontológica, com uma identidade antropológica e um protagonismo histórico. O estruturalismo, o sistemismo, a genealogia e, de uma forma geral, as antropologias do inconsciente arrasaram a iniciativa do sujeito e, desta forma, o seu estatuto. Só que, sob toda esta neutralidade epistemológica, permaneceu e renovou-se a intencionalidade de um sujeito que, sendo epistémico – e transferindo as suas prerrogativas para a estrutura, para o sistema, para o inconsciente e, de uma forma geral, para o Método - , era também cultural e social. Gerou-se assim uma ambiguidade nuclear que decorre de uma antinomia filosófica axial dos nossos dias. Daí as incontornáveis questões: É possível uma subjectividade sem sujeito? Pode haver um sujeito que não exerça a subjectividade? Questões que, ao serem levantadas, põem desde logo cobro ao aparentemente inexorável processo de elisão do sujeito que a pós-modernidade inaugura.

A sociologia crítica e a ética deslocaram, entretanto, o campo de reflexão impondo, diante dos impasses criados, para além dos debates epistemológicos e das derivas ontológicas, a urgência pessoal e social do sujeito, de um novo sujeito: mais responsável do que livre, mais inter e intrasubjectivo do que polar, tão agente quanto reflexivo, tão conhecedor quanto pensante, primeiro e último na escala da vida.

Raymond Boudon levanta as questões da desresponsabilização do sujeito; Alain Touraine recusa o apagamento (no social) do sujeito que está *na* sociedade; Luc Ferry interroga a legitimidade de um sujeito que oscila entre os estatutos de Deus e de vítima ...

Sobre o reivindicado fim do humanismo levanta-se a problemática humana que esse propósito suscita.

Quando, em educação, falamos de projecto, de contrato, de interculturalidade, etc., reportamo-nos à construção da solidariedade que implica, precisamente, diálogo, encontro, partilha, ou seja, sujeitos capazes de se posicionarem, identificando-se, percebendo os outros e interpretando as situações que os condicionam e percorrem mas que, eles também, definem e transformam. Assim, a *pessoa* – a *pessoa relacional* - sustem cada vez mais o indivíduo e o colectivo, marca as estruturas, arranca ao anonimato não tanto o herói mas o actor. Daí a importância conjugada do interaccionismo simbólico, da fenomenologia da representação, do construtivismo, do cognitivismo ...

É por isso que, no séc. XXI, confundir pedagogia do projecto com não-directividade de pendor individualista ou com pedagogia institucional de perfil colectivista, ou aceitar, quer o espontaneísmo militante, quer o sociologismo conformista como fundamentos das condutas educativas, é, pura e simplesmente, estar, com irresponsabilidade, fora da história e, com ignorância, fora do actual contexto epistémico e histórico.

Efectivamente, estão em jogo não apenas detalhes de erudição mas pressupostos ideológicos que determinam atitudes e competências.

É este o grande desafio que se coloca à educação no séc. XXI, o qual tem de ser aceite como tal para que ela, enquanto antropologia prática, se instaure concretamente como propósito e projecto de construção da contemporaneidade. A contemporaneidade como direito fundamental é, pois, também, por isso mesmo, a finalidade primordial da educação. Porquê? Porque a contemporaneidade – ao ser consciência crítica actual do presente - não é uma categoria temporal abstracta mas antes um traço imprescindível da humanidade do ser humano, cujo princípio estruturante é a educação e cujo processo organizador é aprendizagem.

A partir daqui, temos de reinterrogar a concepção corrente de *sociedade da aprendizagem* - na sua conexão com a de *sociedade da informação* -, na medida em que, sob a aparência da ruptura relativamente ao passado, pode, muito pelo contrário, estar-se sub-repticiamente a perpetuá-lo com recurso a ideologemas que, por o serem, ocultam a sua função. Com efeito, como nos alerta H. Arendt, a sociedade moderna representa o triunfo do *animal laborans* e, deste modo, "a organização pública do processo vital", em que a sobrevivência – tal como com os outros animais – é o soberano bem e o *trabalho* o seu instrumento mediador. Ora, o que caracteriza verdadeiramente o ser humano é a capacidade para, pelas suas iniciativas, construir uma identidade – e uma singularidade – que o desprenda das estritas exigências vitais. Mas, se o *consumo* – com o consumismo - , em vez de uma função libertadora, se tornou o simples reverso

do trabalho, significa isso que ele fez mergulhar a humanidade na continuidade dos paradigmas sociais anteriores. Idêntico risco poderá correr a ideia de aprendizagem se se deixar atingir pelo consumismo que destruiu precisamente as potencialidades inovadoras do consumo como conceito e como valor.

Para sermos mais claros: a identidade humana reside na relação com um mundo não apenas de artefactos mas igualmente de significações, relação que se define pela capacidade de interpelar e de ser interpelado, capacidade que se aprende ... Mas, para isso, o conhecimento e o saber têm de fazer parte de um processo activo de construção da cidadania em que a racionalidade pedagógica – em nome da eficácia e da funcionalidade – não asfixie a criatividade como origem da novidade, da alternativa, social e política. Inclusive, em relação à própria sociedade da aprendizagem, o que, ao não acontecer, pela força do deslumbramento utópico que ela transporta – enquanto efeito da ilusão da utopia realizada -, institui o totalitarismo.

De facto, aprender não pode ser apenas adquirir saberes comuns ou competências, numa lógica de adaptação ao meio, com vista a assegurar-se uma sobrevivência em que as preocupações de integração e de motivação fazem desvanecer as questões iminentemente políticas dos fins. Contudo, porque a política se distanciou das pessoas e a pedagogia fracassou nos seus propósitos revolucionários ou apenas reformistas, parece ter-se desfeito – tal como J. Houssaye o constata – a ligação entre política e pedagogia. Ligação formalmente assumida pela Escola Nova enquanto, para ela, uma outra escola era condição necessária e suficiente para fazer surgir um outro mundo, o que não aconteceu, pelo menos, conforme foi prometido e se esperou ...

O desenvolvimento das correntes tecnocráticas acabou por corroborar o fracasso histórico da pedagogia, ao sobrepor a um tal desaire da sua implicação política – expresso na persistência e até no agravamento da violência das guerras e das injustiças – a importância dos meios. A emergência das preocupações economicistas traduz-se, então, nas preocupações com a racionalização, a qual significa aqui, antes de mais, recurso à tecnologia educativa, em nome do pragmatismo e da eficácia em termos de produtividade e de integração. Rapidamente, porém, transparece o logro de uma apoliticidade impossível que, sob a aparência da neutralidade, acaba por sustentar os desígnios de projectos ideológicos mais ou menos ocultos.

Perante o impasse criado, emerge, por assim dizer, uma terceira via, a qual – como acentua ainda J. Houssaye -, vai assumir não tanto os projectos políticos em pedagogia, mas sobretudo a intencionalidade política da pedagogia. Significa isto que, utilizando a distinção adoptada por H. Arendt, a escola reconhece a importância do político sobre a política.

Decorre daqui que, assumindo-se a educação como uma *prática antropológica*, ela deverá procurar desenvolver processos de construção de uma cidadania plural e individualizante e não projectos normativos e universais. Acresce que as responsabilidades educativas, reconhecidamente, extravasam cada vez mais a escola para se dispersarem pelas comunidades e pelos meios de comunicação.

No primeiro caso, a afirmação das *cidades educadoras* é, talvez, a expressão mais coerente e consequente do protagonismo social da actividade educativa: com as cidades educadoras, muito para além do partenariado escola-comunidade, é a cidade no seu conjunto e em todas as suas dimensões que se assume como uma instância de formação, adoptando, para o efeito, determinadas estratégias e finalidades pedagógicas. Claro que, deste modo, são os centros de decisão política e a própria prática de participação política que tomam em mãos a educação como veio estruturante dos seus projectos. Isto é, não é já a educação que procura instaurar-se como projecto político mas é o próprio projecto político que, transformando-se, promove a sua natureza educativa enquanto prática cívica. No caso da comunicação social, está sobretudo em causa a preponderância de projectos ideológicos pré-definidos e a formação da opinião pública com toda a importância que ela tem para os jogos de poder.

Em síntese, enquanto que na escola se debate a legitimidade da vocação política dos seus projectos educativos, nas comunidades urbanas é, pelo contrário, o político que reconhece a sua componente educativa intrínseca desde que não se subordine à lógica estrita do poder; por seu turno, a chamada *escola paralela* tende a fazer da acção educativa um meio da própria acção

política dando lugar, inclusive, às *pedagogias doces* que subtilmente veiculam referências políticas.

Verifica-se, a partir daqui, que a relação entre política e educação não é evidente e muitos menos unívoca. Assim, os problemas não se colocam mais em termos de realização política da educação (escolar) – e, tendencialmente, por causa da consciência dos fracassos, do desfasamento ou do défice político da educação –, permanecendo, no fundo, imutáveis uma e outra. Trata-se antes do questionamento prévio da natureza da educação e da política. É por isso que, contra a afirmação triunfante, primeiro, da possibilidade de realização da utopia e, depois, da própria contemporaneidade da utopia, é fundamental que se aceite a utopia da contemporaneidade como uma busca e como uma tarefa: busca educativa de sentido e tarefa política de construção.

Só que a busca de sentido, para ser educativa, terá de ser politicamente participada e a construção da contemporaneidade, para entrar na esfera do político (entendido como cultura cívica), terá de ser suportada por um projecto educativo capaz de assegurar as identidades das pessoas e dos grupos; terá, portanto, de dotar aquelas e estes da capacidade para serem actores que resistam ao poder e não sejam seus simples agentes.

Mas, será que a escola poderá, ela mesma, ser contemporânea? E, para além dela, será que a educação pode sê-lo? E a política?

Julgo que quer a sociedade da informação, quer a sociedade da aprendizagem, mais do que buscar sentidos, prometem dar-nos significados. Encerram, deste modo, o pensamento dentro dos limites do conhecimento, esvaziando o alcance da educação como projecto antropológico (ao nível das suas finalidades) e como antropologia prática (no âmbito da sua consumação como projecto). Inviabilizam, pois, a sua contemporaneidade.

Diante da complexidade deste desafio e a descrença na oportunidade e viabilidade da revolução, duas questões se colocam:

- Como poderá a educação transformar quando ela tende a conservar?

- Como poderá ela subverter quando, na prática, tem sido sistematicamente chamada a assegurar o conformismo?

É que a pluralidade de sentidos depende fortemente da diversidade efectiva dos sujeitos, o que, sendo em si a resultante de uma acção política da educação, a assegurar sincronica e diacronicamente pelos processos formativos que lhe são inerentes, constitui igualmente o cerne da própria contemporaneidade como uma finalidade antropológica e não um dado historicamente adquirido.

A modernidade rompeu com a ideia de *passado* como um fundamento mas transpôs um tal estatuto fundacional para a ideia de *futuro*, retomando, em última instância, o mesmo paradigma epistémico de referência. A chamada pós-modernidade, enquanto atitude primordialmente desconstrutora, atacou, a esse propósito, de uma só vez, o carácter utópico, ideológico e idealista das narrativas da modernidade e de todos os fundamentos. Porém, a contemporaneidade, a nossa contemporaneidade, vai tentar erguer-se remetendo-se para um *presente estratigráfico* onde confluirá a instabilidade e a diversidade dos tempos históricos. Complementarmente, desprovida de uma lógica fundacional mas confrontada com as consequências desumanas e inumanas do relativismo, assume, sem alternativa, os propósitos éticos do humanismo, todavia, sem o núcleo ontológico que antes suportara o sujeito que o enunciava e era, simultaneamente, seu destinatário. Se anteriormente a posição do sujeito emergia da sua situação estatutária, confundindo-se até uma com a outra, agora o(s) estatuto(s) do(s) sujeito(s) é (são) construído(s), pelas suas perspectivas e pelas suas intervenções. Torna-se, então, premente não tanto encontrar mas tecer um *transcendental empírico* que lhe sirva de enquadramento.

Ora, é precisamente aqui que a educação – numa autêntica espiral hermenêutica – é chamada a cumprir na plenitude a sua vocação antropológica. Sendo presente, tem de ser, num mesmo fôlego, contemporaneizadora, construtora de uma contemporaneidade que, sendo sua finalidade, não é, portanto, um facto ou um *a priori*, sem deixar de ser, contudo, condição da própria contemporaneidade humana, cultural e socialmente situada.

É por isso que a educação do presente, para ser contemporânea, terá de:

- Procurar a singularidade e a reciprocidade – enquanto pilares da identidade e da solidariedade – mais do que a universalidade e a causalidade, já que, seguindo o ponto de vista de Ricoeur, estas podem diluir o desejo e a actividade;

- Recusar a *tecnificação* da opinião pública, evitando-se assim o risco da sua homogeneização;

- Aceitar a confrontação com *situações-limite* pela experiência de contingência da ordem que deste modo se adquire e, com ela, incrementar também o reforço do exercício da capacidade crítica;

- Adoptar as *pedagogias da alteridade* porquanto estas propõem viver os limites e não superá-los, o que evita os propósitos de enclausuramento dos conteúdos do sentido e da sua polifonia;

- Em consonância, remeter a investigação para uma hermenêutica dos sentidos e não tanto para uma epistemologia dos conceitos e dos paradigmas de referência, a qual tende a cristalizar pressupostos e procedimentos;

- Ter uma identidade pedagógica mas não um âmbito necessariamente escolar, o que desloca o campo das questões acerca do estatuto político da educação.

- Visar os sujeitos e as relações intersubjectivas mais do que as estruturas e os sistemas, de forma a melhor motivar a tumultuosidade das vivências concretas, evitando-se o abstraccionismo das perspectivas holísticas.

- Preparar os indivíduos para compreenderem a falibilidade dos sistemas de previsão, o carácter efémero das culturas e das sociedades e a fragilidade da condição humana; tanto para o êxito como para o fracasso, tanto para o prazer e a felicidade como para o sofrimento e a infelicidade.

- Preparar os indivíduos para edificarem projectos, novas utopias, para esculpirem a esperança.

- Preparar os indivíduos para se confrontarem com a inexorabilidade do mistério e o desvendar do enigma.

Os desafios da educação para o séc. XXI decorrem, pois, da sua plena assunção enquanto projecto antropológico de implantação da universalidade da contemporaneidade pessoal, esta mesma perspectivada como uma categoria antropológica que exige implicação e nunca submissão à demagogia de pretensas contemporaneidades utópicas, tais como as da sociedade da informação, da sociedade da aprendizagem ou até da sociedade do lazer. Na verdade, a ideologia da utopia reside na autosuficiência da deia da contemporaneidade da utopia que aliena e enfraquece a resistência e a criatividade do sujeito e não na utopia da contemporaneidade que constitui um propósito, um desafio, que incessantemente se renova e se abre.

Daniel Hameline recorda-nos que é impossível educar sem esperar. Mais ainda, nós diremos que é impossível viver no registo da humanidade sem os horizontes da esperança. Ora, a esperança – melhor do que esperar - implica o acolhimento - nas palavras de H. Arendt - da *natalidade* entendida como o absolutamente novo, o sentido outro. A esperança constitui, portanto, uma capacidade – uma potencialidade – especificamente humana que tem de ser incrementada e nunca negada sob pena de se negar a própria humanidade.

Ser contemporâneo é, assim, usufruir actualmente das possibilidades do presente - que também vêm do passado e do futuro – bem como das projecções que sobre eles são feitas, sem que qualquer uma destas variáveis pretenda esgotar os campos do sentido, impondo-os.

Diferentemente do que acontecia nos discursos políticos da modernidade que apresentavam a liberdade como uma conquista primordialmente social – o que justificava, precisamente, a hegemonia política sobre o social e, a partir daí, sobre o privado - , agora, nos processos antropológicos da educação, aquela é sobretudo vista como finalidade e pressuposto de projectos pessoais que, por o serem, são matricialmente intersubjectivos e relacionais. São, portanto, indutores multipolares de uma organização política aberta das sociedades.

Este é, em síntese, o desafio maior da educação... de uma educação para a humanidade de que a Humanidade carece.

#### BIBLIOGRAFIA:

Arendt, H., *La Condition de l'Homme Moderne*, Paris, Calman-Lévy, 1961

Boudon, R., *Le Sens des Valeurs*, Paris, PUF, 1999

Ferry, L., *L'homme-Dieu ou le Sens de la vie*, Paris, Grasset, 1996

Soëtard, M.; Jamet, Ch. (dir.), *La Pédagogie de la Modernité*, Berna, Peter Lang, 1998

Touraine, A.; Khorsrokhavar, *La recherche de Soi, Dialogues sur le Sujet*, Paris, Fayard, 2000

Vergnioux, A.; Peyronie (eds.), *Le Sens de l'École et la Démocratie*, Berna, Peter Lang, 2001

# PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?\*

**Helena Ângelo Veríssimo**

Presidente da Associação de Professores de História

Nos finais dos anos 90 iniciou-se, em Portugal, um movimento de reforma educativa à semelhança do que já tinha sido feito em outros países europeus no início da mesma década. Este movimento partiu do reconhecimento de que um currículo não é apenas um conjunto de disciplinas dispostas de forma estanque numa grelha rígida e de que o programa de uma disciplina não se limita ao mero enunciado de conteúdos.

A partir destes pressupostos, caminhou-se, de forma reflectida e participada, com base em pareceres de especialistas e profissionais do ensino, para um currículo nacional do ensino básico que iria passar de uma abordagem dos programas fragmentada em objectivos mais ou menos estanques, para uma visão integrada e flexível de uma educação virada para o desenvolvimento de competências, de acordo com a investigação educacional mais recente.

Estas competências, ou saberes em uso, integram em si não só conteúdos, como um conjunto de atitudes, capacidades e valores que lhes conferem um carácter de formação integral, mais adaptada aos jovens do século XXI, aos quais se exigem capacidades de adaptação à mudança e ao ritmo acelerado do progresso que já não se compadecem com saberes feitos. Saber em uso ou em construção é o mote da sociedade em que vivemos – sociedade da informação múltipla e diversificada, à qual não podemos ter a veleidade de aceder na sua totalidade, pois ninguém domina toda a informação disponível sobre uma dada área do saber; sociedade da informação, de uma informação à qual é preciso saber aceder para depois seleccionar, descodificar, contextualizar, utilizar - competências cujo desenvolvimento compete essencialmente à escola, sob pena de continuarmos a criar futuros analfabetos funcionais. Lembremos que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento indica que em Portugal 48% dos indivíduos que sabem ler e escrever sofrem de analfabetismo funcional, ou seja, não percebem o que estão a ler, ou têm dificuldade em entender parte da informação.

Sociedade da Informação, mas também, e cada vez mais, sociedade dos cidadãos. E para isso começa a caber cada vez mais à Escola o desenvolvimento de competências ao nível da educação para a cidadania.

Daí que a presença de uma disciplina como a História, no currículo, tenha um papel decisivo, papel que lhe é inteiramente reconhecido pela Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, reunida na Noruega em 1997 e cujas conclusões, subscritas pelo governo português da altura, consideram que:

*“O ensino da História pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular, para a educação de uma cidadania democrática permitindo aos jovens: i. Aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; ii. Adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade de pensarem por eles próprios, a capacidade para tratarem e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; iii. Desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância.”<sup>1</sup>*

A importância da presença da História no currículo é também, e nesta linha, reconhecida pelo próprio documento do Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado pelo DEB, no sentido em

---

\* Este artigo resulta de uma comunicação feita no Colóquio “A História numa Sociedade em Mudança”, realizado no dia 11 de Março de 2004 por iniciativa do Departamento de História da Faculdade de Ciências sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>1</sup> Outras recomendações se seguiram, a última das quais aprovada em 31 de Outubro de 2001, relativa ao ensino da História na Europa no século XXI, da qual transcrevemos, em anexo a este artigo, os objectivos e as metodologias de aprendizagem recomendadas.

que refere que é através dela que “o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança”.

Partindo do princípio de que a História envolve não só a compreensão de conceitos “substantivos”, mas também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico, foram explicitadas, no Currículo Nacional, um conjunto de competências consideradas essenciais no domínio da educação histórica, competências a desenvolver progressivamente ao longo de toda a escolaridade básica de 9 anos e que partem, entre outros, do pressuposto de que o conhecimento histórico é multifacetado, não podendo resumir-se a uma mera descrição de factos. Estudar o passado é interpretá-lo, é expressar pontos de vista fundamentados, e para isso é necessário o recurso às fontes históricas. Daí que as **competências históricas** enunciadas no currículo sejam:

- Tratamento de informação/utilização de fontes
- Compreensão histórica, desdobrada nas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização;
- Comunicação em História

Para o desenvolvimento destas competências históricas, é referenciado um conjunto de **experiências de aprendizagem** que devem ser experimentadas ao longo da escolaridade básica, e que funcionam como uma forma de gestão dos conteúdos. Pretende-se, assim, que o aluno construa conhecimentos históricos sólidos que lhe permitam a compreensão crítica da realidade e a sua transformação através de uma participação consciente na vida da comunidade.

Do nosso ponto de vista, e até de acordo com o espírito do Currículo Nacional, a História deveria ser mais valorizada logo desde o primeiro ciclo, altura propícia para a integração das noções de tempo e de espaço em situações concretas do passado histórico; altura propícia para começar a conhecer e a valorizar o património histórico e cultural que lhe está mais próximo; altura propícia para começar a aplicar técnicas elementares de pesquisa e de comunicação; ou, ainda, para manifestar respeito pelo outro, pelo diverso, através do conhecimento de outros povos e de outras culturas. Altura propícia, numa palavra, à **literacia** que, hoje, não se resume ao mero ler, escrever e contar, mas que pressupõe a **transformação da informação em conhecimento mobilizável para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano**.

Quanto ao ensino secundário, o processo de reforma foi um pouco diferente. Enquanto que no básico a primeira preocupação consistiu na explicitação das metodologias, sem que se tivessem desde logo alterado os conteúdos, o que ficou como uma promessa (ainda não cumprida) a médio prazo, a reforma do secundário passou por uma redefinição geral das grelhas curriculares e por uma alteração dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Alteração que inicialmente se pretendia mais da letra do que do espírito, mas que acabou por resultar, pelo menos no caso da História, numa solução de compromisso entre ambos, uma vez que as próprias autoras dos programas perceberam que tão importante como alterar este ou aquele enunciado programático, seria repensar o espírito dos programas e permitir-lhes, ao nível das práticas, alguma sequencialidade relativamente às alterações que estavam a ser levadas a cabo no currículo do ensino básico.

Assim, houve desde o início uma preocupação de definir o perfil do aluno competente em História no final do ensino secundário. As competências históricas aparecem enunciadas na introdução ao programa, bem como algumas sugestões metodológicas que permitam concretizá-las. A integrar os conteúdos programáticos surge ainda um módulo 0 denominado “*Estudar/Aprender História*”, que faz referência à natureza do saber histórico e às metodologias da investigação histórica.

Como podemos constatar, tanto no ensino básico como no secundário, temos neste momento condições para interessar os nossos alunos pela disciplina de História e sobretudo para que eles compreendam a importância que o estudo da História assume actualmente, não só pelas competências específicas que desenvolve, mas também pela transversalidade que proporciona – saber pesquisar informação e compreender, interpretar, contextualizar um documento histórico,



ajuda a saber compreender, interpretar, contextualizar, qualquer outra fonte informativa, logo a **transformar mera informação em conhecimento e em literacia**; saber situar no tempo e no espaço, explicar ritmos de crescimento e de evolução, compreender as mudanças cada vez mais rápidas, que se operam no mundo actual e saber viver com elas, ajuda à **formação de indivíduos mais adaptados socialmente**; preservar a memória através do reconhecimento e da preservação dos testemunhos do passado, é sinónimo de **cidadania crítica e responsável**; saber o que somos e por que somos permite **ganhar consciência de identidade e de pertença, logo auto-estima**; lidar com a diversidade das fontes, com a multiplicidade dos factores, **desenvolve a capacidade de lidar com um mundo também ele múltiplo e plural**; recordar o passado colectivo é, nas palavras do Professor José Mattoso, **“uma forma de lutar contra a morte”**.

O Professor José Machado Pais, na sua obra *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*, resultante de um estudo europeu que reuniu pesquisadores de cerca de 30 países, que constituíram uma base de dados com informação de 32 000 questionários, chega a algumas conclusões bastante interessantes sobre a relação dos jovens europeus e nomeadamente dos portugueses com a História. História aqui entendida como “os acontecimentos ou a forma de os aprender”. Os jovens europeus, segundo este estudo, *“desvalorizam a componente estritamente lectiva da História (“matéria escolar e nada mais”) mas valorizam a História como uma fonte viva de aprendizagem”*. Conclui o Professor Machado Pais que este *“é um dado interessante que nos permite interrogar se os professores de História deverão estar mais preocupados em ensinar jovens estudantes ou meras matérias”*.

Dizendo de outro modo, a História tem que ser valorizada junto dos nossos alunos como um saber em uso e não como um saber inerte, ou seja, tem que ser valorizada não só pelos seus conteúdos mas pela forma como esses conteúdos são tratados e pelas competências que pode desenvolver a vários níveis. E os alunos são sensíveis a isso. Só para dar um exemplo, passo a referir muito rapidamente o que se passou no Reino Unido, tal como nos é descrito por Peter Lee, Professor de Educação Histórica da Universidade de Londres, nas Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica organizadas pela Professora Isabel Barca, em Junho de 2000, na Universidade do Minho. Diz Peter Lee: *“Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam ‘estórias’.*” O boom do interesse pela disciplina de História por parte dos alunos correspondentes ao nosso 3º ciclo do ensino básico (dos 13 aos 16 anos) verificou-se quando o Projecto 13-16, coordenado por Denis Schemilt, se propôs ensinar História em termos históricos. As crianças deixaram de encarar a História como maçadora e inútil e passaram a olhá-la como uma disciplina que, apesar de difícil, era interessante e séria. E conclui Peter Lee: *“Para compreendermos História, precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. (...) Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. (...) em Inglaterra começámos a ter outro tipo de conceitos também, os ‘conceitos de segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina”*.

E o que se passa em Portugal? Pensamos que existem, neste momento, condições para fazer um trabalho de qualidade ao nível da educação histórica dos nossos jovens. A nossa legislação é já, em alguns pontos, bastante avançada e o trabalho feito sobretudo ao nível da reorganização curricular do ensino básico procura estar adaptado aos jovens de hoje, às suas necessidades e anseios. Existem, no entanto, algumas dificuldades de implementação de um currículo desta natureza que, a não serem ultrapassadas, colocam em risco o sucesso desta legislação.

Começaremos por destacar, em primeiro lugar, a **informação/formação/avaliação de professores**. Neste domínio, tem de haver, do nosso ponto de vista, um esforço concertado de todas as entidades envolvidas quer com a formação inicial, quer com a formação contínua dos professores. A Associação de Professores de História tem feito, na medida do possível, um

trabalho quer de divulgação do novo currículo e das suas implicações, quer de formação contínua de professores, através das múltiplas acções que tem desenvolvido neste campo. Mas mesmo considerando que é da responsabilidade dos professores a aposta na sua auto-formação, esta atitude não iliba de responsabilidades o Ministério da Educação no papel que lhe cabe de agente facilitador do acesso à informação e de agente de acompanhamento e aferição dos processos de formação. Nesse sentido, veríamos com bons olhos a criação, ao nível da estrutura orgânica do Ministério da Educação, da figura de um **supervisor pedagógico** por disciplina, que seria a entidade que acompanharia todo o processo de implementação do currículo no terreno, em ligação directa com as escolas, através de outras figuras intermédias. Pensamos que estas figuras fariam todo o sentido integradas numa cultura de avaliação que pretendemos formativa e que tenha como objectivo o sucesso escolar dos alunos e, logo, a satisfação profissional dos professores.

A implementação de um novo currículo por competências prende-se ainda, em segundo lugar, com a **adequação dos programas à carga horária atribuída**, o que, no caso da disciplina de História, é neste momento perfeitamente incompatível, sobretudo no 3º ciclo. Com uma mesma selecção de conteúdos (uma vez que os conteúdos programáticos ainda não foram revistos, como estava previsto no espírito da alteração do currículo) e uma maior exigência metodológica, como é que se podem verificar situações em que a História passa de 150 minutos lectivos semanais para escassos 90 minutos? Mas verificam-se e não são poucas!

Parece-nos ainda necessária, em terceiro lugar, uma **maior flexibilização dos currículos**, no sentido da implementação de um verdadeiro currículo por competências, no qual se possam cruzar as competências gerais que devem integrar a formação integral de qualquer indivíduo, com as competências específicas das diferentes disciplinas, não deixando, no entanto, de privilegiar as áreas transversais, aquelas onde os saberes verdadeiramente se integram.

Reconhecendo a bondade de um currículo que aponta para o desenvolvimento de competências históricas, aproveitaríamos para salientar que, sendo o espaço para o desenvolvimento de competências o de um ciclo mais ou menos longo, por que não iniciar o desenvolvimento de competências históricas logo a partir dos primeiros anos do 1º ciclo e, mantendo a já existente obrigatoriedade da aprendizagem da História nos 2º e 3º ciclos, alargar a possibilidade da escolha da disciplina de História, como disciplina opcional, a todas as áreas do ensino secundário? É hoje cada vez mais reconhecida a importância do conhecimento histórico mesmo ao nível dos currículos científicos. Penso que todas ou quase todas as actuais faculdades de ciências, de medicina ou de engenharias têm nos seus currículos pelo menos uma cadeira de História d... a medicina, a farmácia, as técnicas. Fazia todo o sentido que no ensino secundário se estudasse, por opção, e de acordo com as áreas escolhidas pelos alunos, uma História cujo programa fosse constituído por temas opcionais tratados de forma longitudinal, de forma a proporcionar, para além das aprendizagens substantivas, a compreensão de noções como continuidade, mudança, ruptura, evolução ou revolução.

Finalmente, e para terminar, deixaria aqui um alerta para que um ensino de qualidade (seja de História ou de qualquer outra área do saber), não se faz sem critérios de rigor e de exigência. Daí que nos pareça salutar a introdução de sistemas de avaliação externa destinados a aferir as competências dos alunos; não só as competências em Língua Materna e em Matemática, que consideramos fundamentais, mas também as competências históricas, na medida em que são elas que proporcionam a percepção da identidade social.

## **CONSELHO DA EUROPA COMITE DE MINISTROS**

Recomendação Rec (2001) 15 do Comité dos Ministros aos Estados membros relativa ao ensino da História na Europa no século XXI

*(adoptada pelo Comité dos Ministros, em 31 de Outubro de 2001, na 771ª reunião dos Delegados dos Ministros)*

### **OBJECTIVOS DO ENSINO DA HISTÓRIA NO SÉCULO XXI**

O ensino da História numa Europa democrática deve:

- ocupar um lugar essencial para a formação de um cidadão responsável e activo e para o desenvolvimento do respeito por todos os tipos de diferenças, respeito fundado numa compreensão da identidade nacional e dos princípios da tolerância;
- ser um factor decisivo de reconciliação, de reconhecimento, de compreensão e de confiança mútua entre os povos;
- desempenhar um papel essencial na promoção dos valores fundamentais como a tolerância, a compreensão mútua, os direitos do homem e a democracia;
- constituir um dos elementos fundamentais duma construção europeia livremente consentida, baseada num património histórico e cultural comum, enriquecido pelas suas diversidades, mesmo nos seus aspectos conflituais e por vezes dramáticos;
- inscrever-se numa política educativa que participe estreitamente no desenvolvimento e na evolução dos jovens, na perspectiva de construir com eles a Europa do amanhã, bem como o desenvolvimento pacífico das sociedades humanas numa perspectiva planetária, num espírito de compreensão e de confiança mútuas;
- permitir aos alunos o desenvolvimento da capacidade intelectual de analisar e interpretar a informação de maneira crítica e responsável através do diálogo, da pesquisa de factos históricos, e graças a um debate aberto fundado numa visão plural, em particular sobre as questões controversas e sensíveis;
- permitir ao cidadão europeu valorizar a sua identidade individual e colectiva por um conhecimento do património histórico e cultural comum numa dimensão local, regional, nacional, europeia e mundial;
- ser um instrumento de prevenção dos crimes contra a humanidade.

### **METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM**

#### **Utilização das fontes**

As fontes didácticas mais variadas devem ser utilizadas para o conhecimento dos factos históricos e para a sua aprendizagem crítica e analítica e, mais em particular:

- os arquivos, abertos ao público, em particular nos países da Europa central e oriental, que dão agora acesso a documentos autênticos;
- o cinema e a produção audiovisual tanto o documentário como a ficção;
- as tecnologias de informação que deveriam ser objecto de um tratamento crítico individual e colectivo, no qual o ensino desempenha um papel essencial;
- os diferentes tipos de museus do século XX, criados por toda a Europa e os “lugares de memória”, que favorecem nos alunos a percepção concreta dos acontecimentos recentes, nomeadamente na sua dimensão quotidiana;
- a História oral, graças à qual os testemunhos orais sobre acontecimentos históricos recentes podem tornar a História mais viva aos olhos dos jovens e que podem dar lugar aos pontos de vista e perspectivas daqueles que não estão associados à “história escrita”.

#### **Pesquisa individual**

Os alunos deveriam ser encorajados a empreender, segundo o nível e as circunstâncias, uma pesquisa individual, que estimule a curiosidade e o espírito de iniciativa na recolha de informações, assim como a capacidade de síntese.

#### **Pesquisa colectiva**

Ao nível do grupo de alunos, da turma ou da Escola, o desenvolvimento de projectos de pesquisa ou de aprendizagem activa deveria ser promovido no sentido de criar as condições de diálogo e de confrontação aberta e tolerante de opiniões.

### **Abordagem transdisciplinar e multidisciplinar**

A aprendizagem da História deveria, em todas as ocasiões, utilizar o potencial educativo de uma abordagem transdisciplinar e multidisciplinar, estabelecendo ligações com as outras disciplinas que constituem o conjunto do programa escolar, nomeadamente a literatura, a geografia, as ciências sociais, a filosofia, as artes e também as disciplinas científicas.

### **Abordagem internacional e transfronteiriça**

De acordo com as circunstâncias, deveria ser encorajada a elaboração de projectos internacionais e transfronteiriços, baseados no estudo de um tema comum, de abordagens comparativas, ou a realização de uma tarefa comum a várias escolas de diferentes países, aproveitando nomeadamente as novas possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e o estabelecimento de ligações e de permutas escolares.

### **Formação inicial e contínua dos professores de História**

A formação inicial e contínua específica para os professores de História deveria:

- formar e encorajar os professores de História a utilizar métodos de ensino da História complexos, com apelo à reflexão e baseados na pesquisa;
- dar a conhecer aos futuros professores de História e àqueles que já estão na vida activa todos os produtos, instrumentos e métodos recentes, em particular no que respeita às tecnologias de informação e comunicação;
- sensibilizar os professores para práticas pedagógicas que, para além dos aspectos factuais, permitam aos alunos interpretar e analisar os factos históricos e a sua influência no presente, em diversos contextos, sociais, geográficos, económicos, etc.;
- contribuir para que os professores utilizem práticas de avaliação que contemplem não só os dados memorizados pelos alunos, mas também as competências demonstradas em função dos dados em questão, quer se trate de pesquisa, de debate, ou da análise de questões controversas;
- ajudar a conceber e a realizar situações de aprendizagem de natureza transdisciplinar, na aula, em colaboração com os pares;

Na medida em que as tecnologias de informação e de comunicação conduzem à transformação do papel dos professores de História, é necessário:

- criar redes de troca de informação para que os professores possam tomar conhecimento de uma grande diversidade de situações de aprendizagem que integrem os novos papéis em questão;
- criar grupos de discussão sobre as dificuldades, as hesitações e as dúvidas profissionais inerentes a estas novas práticas pedagógicas;
- desenvolver bancos de recursos que indiquem não somente os documentos e os "sítios" disponíveis, mas também a validade das informações provenientes destas fontes e destes documentos.

A fim de atender a estes objectivos e de definir o perfil específico do professor de História, convém:

- dar às instituições de formação de professores de História o suporte adequado para manter e melhorar a qualidade da sua formação, e para desenvolver o profissionalismo e o estatuto social dos professores de História em particular;
- dar uma atenção especial à formação de formadores de professores de História, segundo os princípios contidos na presente recomendação;
- promover pesquisas comparativas relativas aos objectivos, estruturas e normas da formação inicial e contínua específica dos professores de História e a partir daí encorajar a cooperação institucional e a troca de informações relativas às necessidades de reformas na formação inicial e contínua dos professores de História e da formação contínua de formadores;
- suscitar e encorajar as parcerias entre o conjunto das instituições activas em matéria de formação de professores de História ou a quem esta formação diz respeito (em particular os media), com vista nomeadamente a sublinhar a sua missão particular e a sua responsabilidade específica.

# COMO PENSAR A HISTÓRIA NUM CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO?

Sónia Vieira

Os grandes temas hoje debatidos e desde há duas décadas para cá são o neoliberalismo e a transformação do Estado-Nação, a globalização, a paz, os problemas ecológicos, os direitos dos cidadãos a par do aprofundamento da democracia e obviamente a Educação no cerne de todas estas questões. Os problemas da Educação auferidos por um sem número de estudiosos, investigadores e igualmente curiosos, como nos fala João Barroso (2003)<sup>1</sup> estão directamente relacionados com a transformação que se operou principalmente a partir da segunda metade do século passado, em termos políticos, económicos, sociais, aliada às mutações tecnológicas e científicas que nos conduzem à necessidade de criar uma nova consciência identitária dentro de um contexto pos-nacional. Centremo-nos então, muito sucintamente, nas últimas transformações após a década de 50 para melhor perspectivarmos o ensino e os sistemas educativos actuais.

Após um período de crescimento a nível económico e de espaço que dá lugar às sociedades do Estado-Providência (*Welfare State*) do pós 2ª Guerra Mundial (1945), onde estão em evidência políticas de acelerada reconstrução económica e de clara protecção social, evidência-se um período neo-liberal (década de 70 de século XX) no qual o mercado assume um papel fundamental como regulador na determinação dos procedimentos políticos a nível social e educativo.

No período compreendido entre 1945 – 1970/80 estamos perante estados ocidentais mais interventivos em termos económicos e sociais, com a adopção de modelo Keynesiano na procura e prevenção do desemprego, a par de uma preocupação com as condições de vida que passa pelo desenvolvimento social-democrata e por uma promoção da cidadania. Segundo Halsey *et al* (1997), tal conjuntura resulta da conjunção de três factores fundamentais: “*prosperidade, segurança e oportunidade*”<sup>2</sup>, princípios que estão intimamente correlacionados a política governamental, organização empresarial, família e Educação.

De facto, este período de desenvolvimento baseado no modelo industrial fordista, alimentado pelo plano de reconstrução mundial “oferecido” pelos EUA à Europa Ocidental, o *Plano Marshall*<sup>3</sup>, apoia-se numa mão-de-obra operaria que cria um emprego estrutural no mundo ocidental. O Estado assume-se como um regulador da economia, da sociedade e da cultura, ou seja da Educação, sendo esta a base fundamental na política económica das Nações; mais formação fornecerá melhor mão-de-obra, e por conseguinte mais capacidade de intervenção e de oportunidade de subida de vida, bem como de obtenção de direitos.

Chegados aos anos 70 interrogamo-nos se efectivamente as sociedades mudaram de paradigma ou se houve uma evolução cultural progressiva.(?) A partir dos anos 80, verifica-se um enfraquecimento das concepções de social-democracia que são substituídas pela hegemonia neo-liberal na qual o mercado determina as estruturas sociais, económicas e políticas; uma efectiva reorganização das relações entre Estado, sociedade e mercado.

Em termos de Educação, pretende-se alargar as suas estruturas e assuntos à competência de um número cada vez maior de outros elementos, o Estado transacciona o seu papel com outros agentes do ensino que ganham cada vez mais preponderância, como as associações de pais, associações de escolas, de empresas tendo por base uma nova e crescente realidade económica da qual é testemunha a passagem de políticas conservadoras para a adopção de ideologias neo-liberais, como é o caso do R. Unido e EUA.

Um sinal de desindustrialização das economias centrais e de deslocalização da industrialização do Norte da Europa para Sul, Leste e Pacífico aliado a questões ideológicas

---

<sup>1</sup> Vide J. Barroso (2003). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto. Editora ASA, p. 10-12.

<sup>2</sup> Vide Halsey, H; Lauder, H; Brown, P.; Stuart Wells, A. (1997). “The transformation of education and society: A Introduction. In Halsey et al., *Education: Culture, Economy, Society* (pp. 1-44). New York: Oxford University Press.

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento sobre a adopção do Plano Marshall na Europa, e especificamente no caso português, Vide Rollo, Fernanda (1994), *Portugal e o Plano Marshall – Da rejeição à solicitação da ajuda financeira norte-americana (1947-1952)*. Lisboa: Editorial Estampa.

impõem sérios limites ao financiamento do Estado-Providência e alguns autores apontam para uma “*crise da escola de massas*” (Stoer, 2000:136; ver entre outros, Tedesco, 2000:17)<sup>4</sup> que está directamente relacionada com a transformação do modelo tradicional “fordista”.

Em termos educativos, as questões ideológicas neo-liberais traduzem-se na organização e gestão do ensino público, sob a lógica do mercado, na qual uma apologia da descentralização e reforço da autonomia da escola passava pela sua privatização. Para muitos estudiosos, que se apoiam numa lógica de eficácia, modernização e busca de qualidade, esta ainda é uma das soluções para a “crise” educativa, mas que, segundo os críticos, polariza ainda mais a sociedade em termos de acesso à educação e “visa destruir a lógica do serviço público”<sup>5</sup>.

Assistimos a partir dos anos 90 a um alargamento de mercados, impulsionado pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)<sup>6</sup>, com a inevitável possibilidade da deslocação instantânea de fundos, serviços e conhecimentos que coarcta as probabilidades de um prolongamento de um Estado-Nação com a fixação de impostos e de leis espaciais que lhe eram inerentes e que, segundo Gellner (1993:63) era a única instância política reguladora e centralizada que fazia emergir um novo conceito de economia e de Educação<sup>7</sup>. Esta progressão da globalização económica influencia na governação e em todo o sistema financeiro, social e educativo mundial. A escola de massas defendida pelo Estado-Nação como garante de “homogeneização e uniformização” sofre um processo de internacionalização e promove a “diversidade no seu interior”, visto que a ideia de uma “ordem transnacional” aplicada à Educação implica um recrutamento a nível educativo de um público cada vez mais diverso. (L. Cortesão e S. R. Stoer:2001)<sup>8</sup>. Perante esta realidade, que manutenção da Educação será possível realizar num espaço político, económico e social em mutação? Urge repensar Política e Educação.

Para além da lógica educativa neo-liberal e minimizando a ideia de “diabolização da crise”, hoje fala-se de uma conjugação de factores, de estabelecer equilíbrios articulando o reforço da autonomia das escolas integrado numa redefinição do papel do Estado. Assim, o ensino estaria redistribuído entre “poderes locais fortes”, “escolas fortes”, “cidadãos participativos e “Estado atento e interveniente”. (cf. Barroso, 1998:49-50).<sup>9</sup> Não se pretendendo alterar o *status quo*, urge apelar a uma redefinição do papel de cada agente do ensino, seja ele individual ou colectivo, a uma nova construção e avaliação de todo o sistema interventivo nesta transformação, para podermos realmente entender e posicionarmo-nos em termos de visão dos sistemas educativos numa lógica de solidariedades nacionais e transnacionais, não esquecendo o papel do Estado.

Ao falar em Globalização falamos de motivações sociais, económicas e políticas difundidas um pouco por todo o mundo. Se efectivamente estamos perante um “*fenómeno multifacetado*”<sup>10</sup> (cf. B. Sousa Santos, 2001:32), até que ponto podemos falar de uma homogeneização educativa? Será que podemos falar de uma cultura transnacional nas últimas duas décadas? É evidente uma intensificação da troca de informação, bens e serviços, pessoas e trabalho através da “quebra” de fronteiras, mas é legítimo sustentar a ideia que ainda estamos longe de uma “cultura global”. Ao

---

<sup>4</sup> Cf. Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (2000), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país de (semi) periferia europeia*. Lisboa: Instituição de Inovação educacional; Colecção Ciências da Educação, p. 136. Cf. Nóvoa (1987) citado nesta última obra, na mesma p.136. Nesta obra é feita uma análise aprofunda às questões da especificidade da Educação escolar em Portugal confrontando-as com algumas questões actuais de Estado, cidadania e cultura. Vide ainda J. C. Tedesco (2000), *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, Vila Nova de Gaia: FML, p.17-51. Com este autor, o sentido de crise é generalizado a outros campos para além do educativo, como o social, o político, o familiar e a própria concepção do indivíduo.

<sup>5</sup> Vide Barroso (2003), *Idem, Ibidem*, p11.

<sup>6</sup> Luc Soete (2000), “A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado” In M. J. Rodrigues (Org.) *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras: Celta, p. 3-31. Este autor baseia o seu comentário na emergência de uma nova estrutura mundial e vê a aplicação das novas tecnologias à economia a base da sua inovação.

<sup>7</sup> Cf. Gellner, Ernest (1993), *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, p. 63.

<sup>8</sup> Cf. Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (2001), “Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português”. In *Globalização – Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, ASA, p.371, 372 e 393.

<sup>9</sup> Cf. Barroso, João (1998), “Descentralização e Autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”. In *Escola e Parcerias Educativas – Colóquio/Educação e Sociedade* (nº4), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação, p. 49.

<sup>10</sup> Sousa Santos, de Boaventura (Org.) (2001), “Os processos de globalização”, In *Globalização – Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, ASA, p.32, 51-53.

debaterem as questões nacionais e universais da Educação, L. Cortesão e S.R. Stoer (2001) afirmam que “a cidade educativa constrói-se, simultaneamente, através e contra o processo de globalização” (p. 369)<sup>11</sup>.

Se nos cingirmos à Europa, vemos crescer a necessidade de uma dimensão europeia da educação, onde se procura o que é europeu mas partindo sempre da construção da identidade de cada nação e da busca de identificação do território. Num Encontro realizado em 1997 no qual se debatia a problemática; “*Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*” o Presidente da República, Dr. Jorge Sampaio, apontava soluções enfatizando 1º – “o reforço das práticas de cooperação e mobilidade” e 2º – “o desenvolvimento de programas que valorizem as línguas, a história, a geografia e o debate sobre os países europeus e o mundo actual, respeitando, todavia, a diversidade das culturas e das regiões”(C. Leite, 2003:35), mais ainda, o Presidente considerou que a escola “desempenhou um papel fundamental na consolidação de uma identidade nacional. Agora, é chamada a trabalhar na construção de uma cidadania europeia” (C. Leite, 2003, 37).<sup>12</sup> Se atendermos que estas duas missões não podem ser contraditórias na sua efectiva concretização, continuamos a estar perante um verdadeiro enigma no que respeita à adopção de sistemas educativos consensuais. (?)

Há cerca de um mês atrás, António Mega Ferreira (2003), na revista *Visão*, considerava pertinente fazer “*uma pausa para respirar*” e avaliar a Europa que temos, para que os seus pressupostos centrais não fujam às sensibilidades/vontades individuais. Para este, “*a mutação histórica mais dolorosa [é] a da passagem do Estado-Nação ao estádio de integração numa comunidade de países*”, uma vez que tal integração não se consegue realizar sem “suspeição” e “ressentimentos” se pensarmos que dentro deste fórum comunitário encontramos diferentes forças e graus de desenvolvimento económico, social, político e cultural. Apesar de apologista da integração numa base de União Europeia, A. M. Ferreira afirmou que tal não se consegue realizar se não atendermos à solidariedade entre as partes, ao esbater de particularismos e principalmente à vontade de cada um de não se afastar dos centros de decisão europeia.

“Os europeus são, na sua maioria, europeístas; mas muitos gostariam de perceber melhor que Europa é que se está a arquitectar à margem da sua sensibilidade”

(A. Mega Ferreira, 2003:29)<sup>13</sup>

Primeiro que tudo teremos de fazer uma tomada de consciência do individual, das sensibilidades, para podermos realmente perceber, acompanhar e eventualmente mudar o mundo que nos rodeia acelerado pelos progressos tecnológicos e comunicativos. É ainda necessário pensar as próprias identidades (cf. Giddens, 2001:28; Candeias, 2003:28)<sup>14</sup> e alargar as formas democráticas que em parte são enfatizadas pelo fenómeno neoliberal globalizante. Ou seja, a mudança terá de se operar no interior de cada um, é necessário percepção dos problemas, levantar questões para não nos auto-excluirmos das grandes decisões. É necessário querermos saber para poder mudar.

Outra questão fundamental baseia-se na relação entre Escola/Educação, entenda-se formação longa e dispendiosa como é actualmente, e mundo do trabalho.

Invariavelmente o social e a educação andam aliados ao económico e são uma tentativa tensa de responder às expectativas de uma sociedade em mutação. Se pensarmos que “...o mercado laboral é cada vez mais duro, o fracasso escolar aumenta a passos de gigante e o desequilíbrio entre o que se aprende na escola e o que é exigido no trabalho constitui uma fonte de

<sup>11</sup> Cf. Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (2001), *Idem, Ibidem*, p. 396.

<sup>12</sup> Vide Leite, Carlinda (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*, Lisboa; Edições ASA, pp 35 e 37.

<sup>13</sup> António Mega Ferreira (2003), “Uma pausa para respirar” in *Visão*, nº 564, 23 de Dezembro, p. 29.

<sup>14</sup> Cf. Giddens, A. (2001), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa; Editorial Presença, p. 28. e cf. Candeias, A. (2003), “État Nation et Éducation dans le Contexte Européen : une approche socio-historique”. In Jean Marc Ferry e Séverine De Proost, *L'école au défi de l'Europe – Médias, éducation et citoyenneté post-nacional*, p. 27-28. Bruxelas : Presses de L'Université de Bruxelles.

*grandes frustrações...*” (J.A., Janeiro 2004:67)<sup>15</sup>, continuamos a interrogarmo-nos se a competitividade económica e as suas exigências requerem efectivamente um uso intensivo e aprofundado do conhecimento e da educação. Por outro lado, se tivermos em conta que formar para o trabalho requer as mesmas exigências que formar para a cidadania, a escola apresenta-se como *“a expansão de oportunidades, de carácter económico, para grupos subordinados, e a extensão dos direitos básicos”* (S. R. Stoer e Helena C. Araújo, (2000:25)<sup>16</sup> e aqui a tensão desloca-se para o âmbito quantitativo e subentende-se que todos deverão ter acesso à escolarização. E assim deverá ser.

Reconhecemos assim nas actuais sociedades do conhecimento, que não podem nem querem fugir a esta economia globalizante, uma dualidade; se por um lado apelam a um aumento de investimentos a nível mundial apoiado numa mão-de-obra bem formada, por outro lado, reflectem a emergência de um desemprego estrutural, uma vez que as economias mais desenvolvidas não necessitam de tal especialização para se tornarem mais eficazes. Há cada vez menos empregos de alta qualidade, em contrapartida aumenta o número de empregos de baixa qualidade. E assim, para Boaventura de Sousa Santos (2002), um novo espectro assola a Europa e que é bicéfalo; 1º *“...o estarmos a caminhar para sociedades que são politicamente democráticas mas socialmente fascistas”*; 2º *“a globalização neo-liberal que se arroga de ser a única solução credível para o problema que ela própria constituiu”* (p. 45). <sup>17</sup>É perante estas frustrações, estes problemas da e com a Educação que temos de pensar a articulação entre sistemas políticos, entenda-se política, e formas de sistemas educativos a adoptar na actual sociedade globalizante.

Se pensarmos nos sistemas educativos actuais como meios de “unificação cultural”, de “manutenção da identidade nacional moderna” e da ordem através de instrumentos que dão asas a um empolamento de um determinado Estado em relação a outro (falo de sentimentos de hegemonia económica), provavelmente eles estão desfasados da crescente realidade pos-nacional. Por outras palavras, ao encontrarmos nos actuais sistemas educativos raízes na anterior e ainda recente história política económica e social dos países europeus (séculos XVIII-XIX), é legítimo interrogarmo-nos até que ponto eles reflectem e se coadunam com o novo mundo actual em mutação. Urge criar um novo berço educativo num novo espaço/*“núcleo político”* (Candeias, 2003:22)<sup>18</sup> que é indissociável de uma capacidade de aprendizagem que vai beber às redes de uma cultura baseada nas TIC. Será esta situação uma ameaça? Se o for, para quem e porquê? Se for entendida como tal, teremos de a “combater” e fazer a apologia dos modelos tradicionais, ou pelo contrário encontrar dispositivos que a assegurem de forma a responder às necessidades prementes do mundo económico, social e educativo em tensão? Penso que esta última hipótese será a mais exequível, mas ainda não sabemos a resolução. Mas, é imperativo que a alcancemos.

Em pleno século XXI, o optimismo subjacente a uma época nunca antes vista alia-se à necessidade de vulcanizar uma “crise interna” no interior de cada um, para que possamos vislumbrar soluções para as questões aqui levantadas. Percebo que devemos construir concepções/ideias, “desconstruir” e reconstruir até atingirmos o desejado. Contudo, o “prato da balança” que mais deverá pesar será, segundo a minha perspectiva, que não é única (cf. Giddens, 2001:79)<sup>19</sup>, aquele que vê na Educação, ainda que longa e cada vez mais dispendiosa, e na sua democratização a força que continuamente acompanha as mudanças estruturais da sociedade. E a resposta a este acompanhamento não pode ser procurada e muito menos encontrada em conceitos abstractos como o “Estado” ou a “Economia”, mas em cada um de nós, na construção e fomento da nossa identidade como cidadãos Nacionais, da Europa e do Mundo.

---

<sup>15</sup> Artigo sobre educação. J.A. (2004) “Estaremos a exigir demasiado dos nossos filhos – Supercrianças ou minimonstros” in *SUPER Interessante*, nº 69, Janeiro de 2004, pp. 64 – 69.

<sup>16</sup> Vide Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (2000), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país de (semi) periferia europeia*. Lisboa: Instituição de Inovação educacional; Coleção Ciências da Educação, p. 25.

<sup>17</sup> Sousa Santos, Boaventura de (2002), “O novo espectro”, In *Visão*, nº 478, p.45.

<sup>18</sup> Cf. Candeias, A., *idem, ibidem*, p. 22.

<sup>19</sup> Cf Giddens, A. (2001), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa; Editorial Presença.



## BIBLIOGRAFIA

- Barroso, João (1998), "Descentralização e Autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública". In *Escola e Parcerias Educativas – Colóquio/Educação e Sociedade* (nº4), (pp.32-58), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, João (2003), *Escola Pública: regulação, desregulação e privatização*, Porto; Editora ASA, p. 09-12.
- Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (2001), "Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português". In *Globalização – Fatalidade ou Utopia*. (pp. 369-406), Porto: Edições Afrontamento, ASA.
- Candeias, A. (2003), « État Nation et Éducation dans le Contexte Européen : une approche socio-historique ». In Jean Marc Ferry e Séverine De Proost, *L'école au défi de l'Europe – Médias, éducation et citoyenneté post-nacional*, (pp. 17-31), Bruxelas : Presses de L'Université de Bruxelles.
- Ferreira, António Mega (2003) "Uma pausa para respirar" in *Visão*, nº 564, 23 de Dezembro, p. 29.
- Gellner, Ernest (1993), *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, p. 63.
- Giddens, A. (2001), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa; Editorial Presença.
- Halsey, H; Lauder, H; Brown, P.; Stuart Wells, A. (1997). "The transformation of education and society: A Introduction". In Halsey et al., *Education: Culture, Economy, Society* (pp. 1-44), New York: Oxford University Press.
- J.A. (2004) "Estaremos a exigir demasiado dos nossos filhos – Supercrianças ou minimonstros" in *Super Interessante*, nº 69, Janeiro de 2004, pp. 64 – 69.
- Lages, Mário F. (1997), "Pós-Modernidade e Identidade", in *Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa – Colóquio/Educação e Sociedade*, (pp.45-58), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho nacional de Educação.
- Leite, Carlinda (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*, Lisboa; Edições ASA.
- Luc, Soete (2000), "A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado" In M. J. Rodrigues (Org.) *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras: Celta, p. 3-31.
- Rollo, Fernanda (1994), *Portugal e o Plano Marshall – Da rejeição à solicitação da ajuda financeira norte-americana (1947-1952)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (2000), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país de (semi) periferia europeia*. Lisboa: Instituição de Inovação Educacional; Coleção Ciências da Educação, p. 136.
- Sousa Santos, Boaventura de (Org.) (2001), "Os processos de globalização", In *Globalização – Fatalidade ou Utopia*. (pp. 31-99), Porto: Edições Afrontamento, ASA.
- Sousa Santos, Boaventura de (2002), "O novo espectro", In *Visão*, nº 478, p.45.
- Tedesco (2000), *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna* (p.17-51), Vila Nova de Gaia: FML.



# A INTERNET NO ENSINO DA HISTÓRIA

**Roque Gonçalves**

Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino da História

## 1. A Internet e a aprendizagem

A Educação precisa de ter em atenção o contexto em que actualmente se insere e a mudança acelerada com a qual ainda não aprendemos a conviver. Tornamo-nos mais inseguros e o medo instala-se perante tal fenómeno, mas, simultaneamente, tomamos o gosto pela aventura e pela inovação. Este mundo parece já não ser o mundo em que nascemos e crescemos, ele está muito diferente. Desaparecem ideias e valores para dar lugar a outros completamente diferentes (Ponte, 1997). Ao combate ao perigo nuclear, sobrepõem-se outras causas parcelares mas não menos importantes, como: a ecologia, os direitos humanos, o combate a doenças, a preservação do património cultural, arquitectónico e histórico, cada vez mais entendido como algo que pertence a toda a humanidade e não a este ou àquele país ou região (Barca, 2001).

Os progressos espectaculares das tecnologias de informação a que assistimos hoje em dia permitem ao Homem "ver mais longe e mais perto, na distância e no tempo, com toda a precisão e rapidez." (Moderno, 1992, p.11). O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação significou um acréscimo acentuado na capacidade humana em conseguir controlar e dominar toda a informação que é disponibilizada. Mas isto também acarreta riscos para os quais devemos estar atentos, uma vez que a sociedade do futuro será "uma sociedade que verá, provavelmente, o seu sucesso baseado na capacidade de acesso e tratamento/organização de informação" (Freitas, 1995, p.30), e, por outro lado, "os mesmos canais de comunicação que permitem aos cidadãos, em todo mundo, comunicar uns com os outros também permitem ao governo e aos interesses privados coleccionar informações a seu respeito" (Rheingold, 1993).

É evidente que este desenvolvimento representa um acentuado avanço em termos de globalização. Embora a imprensa, a rádio e a televisão, continuem a desempenhar um importante papel em termos informativos e formativos, não há dúvida que cada vez mais é o computador que, associado à Internet e seus serviços (correio electrónico, IRS, vulgarmente conhecido por CHAT, etc.), faz com que qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, possa aceder de forma quase instantânea a todo o tipo de informação ou ideias.

As escolas começam a entender a sua importância como recurso da aprendizagem, mas interessa definir critérios de acesso a essa informação e facultar aos alunos o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam ir além das fontes de informação e serem capazes de encontrar significados através da produção de sentido em mensagens tão diversificadas e, por vezes, inconsistentes (Campello et. al., 1999).

A informação disponível é considerada quase infinita e a História, tal como outros saberes específicos, pode sem dúvida beneficiar dessa possibilidade dada a quantidade de sítios e documentos a que se pode aceder através de simples clicar do botão do rato (Ihalainen, 1995). Como afirma Lee (2001), é necessário que a História seja uma disciplina que apesar de "difícil", seja, simultaneamente, atraente, apetecível e necessária, isto é, torna-se necessária uma nova forma de olhar o ensino e aprendizagem da História.

Com base neste propósito preocupei-me ao longo da minha vida profissional em encontrar metodologias de ensino e aprendizagem que fossem de encontro aos interesses e motivações dos alunos, procurando contrariar o conceito de que o ensino da história é predominantemente expositivo e centrado no professor. Com esse pressuposto, considereei ser interessante adequar as novas tecnologias de comunicação, em concreto a Internet, ao ensino da História, tornando-o desse modo mais próximo dos reais interesses dos alunos.

## **2. Metodologia da experiência com a Internet na aula de História**

A experiência teve como objectivo fundamental indagar de que modo alunos do 9º ano, em aulas com recurso à Internet, interpretam fontes históricas com pontos de vista diversificados e que concepções constroem sobre um tema em estudo, a partir dessas fontes.

O estudo, integrado no trabalho de dissertação de mestrado, foi desenvolvido com 20 alunos (12 rapazes e 8 raparigas), com idades compreendida entre os 14 e 16 anos, integrando uma turma do 9º ano de escolaridade, oriundos de variadas freguesias limítrofes de uma escola EB 2,3 de Viana do Castelo, no decurso do ano lectivo de 2000/2001.

Através de um questionário, que funcionou como instrumento de pesquisa e como ficha de trabalho na aula, procurei indagar que conhecimentos históricos construíam os alunos sobre a temática seleccionada - o 25 de Abril de 1974 e como eles interpretavam várias fontes obtidas através do recurso à Internet. O mesmo questionário foi aplicado em dois momentos: num momento inicial, antes da pesquisa na Internet, e num dos momentos finais, após as tarefas sobre o tema tendo como base a pesquisa na Internet.

No desenvolvimento da experiência, além do questionário para recolha de ideias dos alunos, utilizaram-se ainda os seguintes materiais:

- Um Guião de orientação de tarefas (com a proposta de trabalho, os sítios de acesso à informação na Internet e algumas orientações práticas),
- Um Relatório individual (reflexão pessoal sobre a experiência e elaborado no final, por cada aluno).

Com o objectivo de encontrar a melhor metodologia de exploração da Internet na sala de aula de História, desenvolvi um estudo piloto envolvendo várias turmas do 8º e 9º anos. Deste primeiro estudo, conclui que o trabalho de pesquisa na Internet é pouco frutuoso sem uma criteriosa pré-selecção de sítios, pelo professor. Este estudo prévio permitiu, assim, afinar os materiais e os procedimentos da experiência.

A experiência principal, inspirada numa “perspectiva etnográfica” (Windschitl & Sahl, 2002), desenvolveu-se ao longo de quatro momentos ou situações:

- No momento inicial, os alunos responderam ao questionário, sem que antes tenha sido abordado qualquer aspecto do tema em questão.
- No segundo momento, os alunos efectuaram uma pesquisa na Internet sobre informação relacionada com o tema em questão, no decurso de três aulas, na sala de informática. Organizados em grupos de 2/3 elementos por cada computador, os alunos receberam o guião de orientação com a indicação de alguns procedimentos a ter em atenção no decurso da pesquisa, bem como as seis questões sobre o assunto a estudar, subdivididas em três aulas. A estas questões estavam associados os endereços dos sítios (previamente localizados e seleccionados pelo professor) onde era possível aceder a várias fontes que forneciam evidência para encontrar as respostas às questões colocadas.
- No terceiro momento, após a pesquisa na Internet, os alunos responderam novamente ao questionário.
- Finalmente, os alunos apresentaram na forma de relatórios as suas reflexões sobre as aulas com recurso à Internet.

## **3. Ideias de alunos sobre o 25 de Abril, através da sua pesquisa na Internet: alguns resultados**

Uma experiência educativa só tem relevância se os seus resultados forem sistematicamente analisados de forma a permitir uma avaliação sustentada. A análise de permitiu discutir os resultados sobre o processo de interpretação de fontes e conhecimentos históricos adquiridos através do recurso à Internet, bem como as suas atitudes face à metodologia seguida na experiência.

Destes resultados, apresento aqui alguns que dizem respeito aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o 25 de Abril e à sua evolução no decurso da experiência e ainda algumas das suas reflexões individuais. A metodologia utilizada baseou-se na Análise de Conteúdo para a exploração de ideias substantivas sobre o 25 de Abril, complementada pelo método da *Grounded Theory*, para uma categorização mais sistemática dos conceitos inerentes às respostas dos alunos.

### **A data do acontecimento e os seus personagens**

A análise das respostas dadas pelos alunos à questão referente à data da Revolução de 25 de Abril de 1974, nos dois momentos de aplicação do questionário – momento 1 (M1) e Momento 2 (M2) - sugere que a maioria dos alunos (19 no M1 e 20 no M2) conhece a data exacta da Revolução dos Cravos, conforme a tabela 1.

**Tabela 1 - A identificação da data da Revolução em M1 e M2**

Total de alunos	20			
Momentos	M1		M2	
Ocorrências	N.º		%	
1. <u>Identifica</u> a data da Revolução que pôs fim ao regime salazarista.	19	95%	20	100%

Por seu turno, a análise das respostas dos alunos às questões referentes às personagens relacionadas com o 25 de Abril, e ao papel desempenhado por cada uma dessas personagens, em M1, evidencia que os alunos reconhecem como personagens relacionadas com a Revolução de Abril, em primeiro lugar José Afonso (17), em segundo lugar Salazar (12), em terceiro lugar Salgueiro Maia (10), em quarto lugar Otelo (4). Em último lugar, surge incorrectamente identificada a figura de Sidónio Pais (3), conforme a tabela 2.

**Tabela 2 – As personagens relacionadas com o 25 de Abril (2.1 e 2.2) em M1**

Total de alunos	20	
Momentos	M1	
Ocorrências	N.º	%
2.1. <u>Assinala</u> as personagens relacionados com o 25 de Abril:		
Otelo	4	20%
Salazar	12	60%
Salgueiro Maia	10	50%
Sidónio Pais	3	15%
José Afonso	17	85%

No que se refere ao papel desempenhado por cada uma destas personagens no âmbito dos acontecimentos em Abril de 1974, em M1, verifica-se que reconhecem o papel de Otelo, 3 alunos, o de Salgueiro Maia, 7 alunos e o de José Afonso, 12 alunos, embora com algumas imprecisões. Exemplos de respostas:

José Afonso cantou na rádio portuguesa “Grândola Vila Morena”, a senha.  
(Bruno -14 anos)

Otelo dirigiu as operações a partir do posto de comando; salgueiro Maia dirigiu as operações em campo; José Afonso emitiu a senha. (Duarte -14 anos)

Salgueiro Maia era o manda mais das tropas portuguesas. (Sérgio -16 anos)

É de salientar que, no que se refere ao papel desempenhado por Salazar, 7 alunos associam esta personagem aos acontecimentos de 25 de Abril de 1974, pelo facto de o considerarem, com maior ou menor precisão, responsável pela ditadura em Portugal. Para estes alunos, reside nesse facto a razão justificativa para a revolução, ou seja, se não houvesse uma ditadura, não existiria nenhuma razão para o acto revolucionário que lhe pôs fim.

Exemplos de respostas:

Salazar foi quem instituiu o regime de ditadura em Portugal, era primeiro-ministro; José Afonso era um cantor que se opunha ao regime, sendo preso.  
(Anabela - 14 anos)

Salazar instaurou o regime salazarista (mas já tinha morrido); Salgueiro Maia foi um soldado que lutava pela liberdade; José Afonso, foi a canção dele «Grândola Vila Morena» que pôs em marcha o movimento. (Cátia - 14 anos)

A análise das respostas dos alunos às já referidas questões, em M2, evidencia como personagens associadas à Revolução de 25 de Abril, em primeiro lugar José Afonso e Salgueiro Maia (20), em segundo lugar Otelo (11) e em terceiro lugar Salazar (9). Note-se que José Afonso é, para estes alunos, uma personagem marcante do movimento revolucionário, a par de Salgueiro Maia. Esta figura passou a ser identificada por todos os alunos em M2, enquanto que em M1 fora identificado por 10 alunos. Deixa de haver qualquer referência a Sidónio Pais, conforme a tabela 3.

**Tabela 3 - As personagens relacionadas com o 25 de Abril (2.1 e 2.2) em M2**

Total de alunos	20	
Momentos	M2	
Ocorrências	N.º	%
2.1. <u>Assinala</u> as personagens relacionados com o 25 de Abril:		
Otelo	11	55%
Salazar	9	45%
Salgueiro Maia	20	100%
Sidónio Pais	0	0%
José Afonso	20	100%

A partir da análise desta tabela, podemos observar um maior rigor das respostas na situação posterior à pesquisa na Internet (veja-se por exemplo, o caso de Otelo que é identificado em M1 por quatro alunos (20%) e que em M2 é identificado por onze alunos (55%). No caso de Sidónio Pais, é identificado por três alunos (15%) em M1 e em M2 já nenhum dos os alunos o identifica como uma personagem do 25 de Abril.

Outro aspecto interessante é o facto de que, quer na situação anterior à pesquisa na Internet, quer na situação posterior à mesma, o papel de Salazar ser considerado pelos alunos (60%) em M1 e 45% em M2) como um dos responsáveis pelo movimento revolucionário. A justificação apresentada pelos alunos foi que se ele, Salazar, não tivesse instaurado a ditadura, não haveria razões para um movimento revolucionário que lhe pusesse fim. Esta ocorrência de respostas mostra como é importante indagar as razões que levam os alunos a responder de determinada forma (na oralidade e nos testes), a fim de se perceber o seu significado real.

Finalmente, é de salientar o facto do cantor popular José Afonso (identificado por 85% de alunos em M1 e por todos os alunos em M2), seguido de Salgueiro Maia no momento posterior à pesquisa na Internet, ser a pessoa que os alunos mais identificam com o 25 de Abril.

### **As consequências do 25 de Abril**

As respostas dos alunos à questão 3 do questionário fornecem indicadores sobre as suas ideias acerca das consequências do 25 de Abril de 1974.

Na fase preparatória da análise das respostas dos alunos, procedi a uma categorização das ideias substantivas presentes no documento que acompanhava a referida questão, conforma a tabela 4.

**Tabela 4 – Consequências do 25 de Abril expressas no documento**

<b>Consequências</b>	
<b>Valores</b>	Liberdade de expressão Geração desiludida
<b>Políticas</b>	Derrube do Fascismo Fim da guerra colonial
<b>Económicas</b>	Desenvolvimento do País Desenvolvimento tecnológico
<b>Sociais</b>	Direito a férias Direito a subsídio de férias Melhores horários de trabalho Justiça social

A análise das respostas dos alunos sobre as consequências de 25 Abril de 1974, revela, em M1, que os alunos identificaram um conjunto de ideias presentes no documento que acompanhava a questão (tabela 5).

**Tabela 5 - Consequências expressas pelos alunos em M1**

<b>Total de alunos</b>		<b>20</b>	
<b>Momentos</b>		<b>M1</b>	
<b>Consequências</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
<b>Valores</b>	Liberdade de expressão	10	50%
	Geração desiludida	4	20%
<b>Políticas</b>	Derrube do Fascismo	4	20%
	Fim da guerra colonial	10	50%
<b>Económicas</b>	Desenvolvimento do País	3	15%
	Desenvolvimento tecnológico	0	0%
<b>Sociais</b>	Direito a férias	11	55%
	Direito a subsídio de férias	7	35%
	Melhores horários de trabalho	11	55%
	Justiça social	0	0%

Comparando as respostas dadas pelos alunos em M1 e M2 (tabelas 5 e 6), podemos constatar que, em M2, os alunos para além de identificaram a generalidade as ideias expressas no documento B, expressaram novas ideias, conforme a tabela 6.

**Tabela 6 – Novas consequências expressas pelos alunos em M2**

<b>Total de alunos</b>		<b>20</b>	
<b>Momentos</b>		<b>M2</b>	
<b>Consequências</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
<b>Políticas</b>	Instauração da democracia	4	20%
	Libertação dos presos políticos	1	5%
	Regresso dos exilados políticos	1	5%
	Desmantelamento das estruturas repressivas e de apoio ao fascismo	1	5%
	Extinção da PIDE/DGS	2	10%
	Abolição da censura	4	20%
	Formação de novos partidos	2	10%
	Direito a eleições livres/direito ao voto	2	10%
	Liberdade sindical	2	10%
	Independência das colónias	5	25%

	Fim do isolamento de Portugal	1	5%
<b>Sociais</b>	Direito ao divórcio nos casamentos civis e religiosos	1	5%
	Liberalização do ensino	2	10%
	Fim das licenças para uso de isqueiro	2	10%
	Autorização da Coca-Cola	2	10%
	Fim das matrículas para as bicicletas	1	5%
	Mais convívio entre as pessoas	2	10%
	Direito ao ordenado mínimo	2	10%
	Melhores condições de vida	3	15%
<b>Direitos da mulher</b>	Igualdade das mulheres em relação aos homens	3	15%
	Direito ao voto das mulheres	2	10%
	Direito das mulheres casadas possuírem passaporte	2	10%
	Novo papel das mulheres no mundo do trabalho	2	10%

### **A significância do 25 de Abril**

Ao questionar os alunos sobre a significância do 25 de Abril, o objectivo consistiu em indagar que importância esta geração atribuía a este acontecimento tão marcante da história recente do nosso país, mas que cronologicamente parece já distante deles.

Através da análise das respostas dadas pelos alunos no momento anterior às aulas com a Internet, e sem ter sido feita qualquer referência prévia ao tema, foi possível constatar que os alunos recorreram às fontes presentes no questionário, procurando aí a resposta à questão que lhes foi colocada, identificando gradativamente (com base na frequência das ocorrências) apenas ideias expressas nos referidos documentos (tabela 7).

**Tabela 7 – Ideias principais dos alunos sobre a significância do 25 de Abril expressas em M1**

Total de alunos	20	
Momentos	M1	
Ocorrências	N.º	%
Conquista da liberdade	11	55%
Fim da ditadura	10	50%
Conquista da liberdade de expressão e pensamento	8	40%
Liberdade	8	40%
Uma revolução	5	25%
Melhores condições de vida	4	20%
Instauração da democracia	3	15%
Desenvolvimento do País	2	10%
Uma revolta	2	10%
Democracia	2	10%
Conquista de direitos individuais	2	10%
Algo difícil de explicar	1	5%
Algo de bom	1	5%
Acontecimento muito importante	1	5%
Algo de que se ouviu falar	1	5%

Aqui observou-se, em alguns casos, indefinição da significância concreta do acontecimento, a saber: para alguns alunos, o 25 de Abril é algo difícil de explicar (1), algo de bom (1), acontecimento muito importante (1), algo de que se ouviu falar (1). De salientar que alguns alunos manifestam alguma dificuldade em distinguir facto de consequência, por exemplo; alguns referem-se a uma revolução (5); a uma revolta (2); acontecimento importante (1); algo de que se ouviu falar (1), sem mencionar consequências de tal evento. Alguns alunos apresentam uma significância indistinta, de sentido neutro, por exemplo: algo difícil de explicar (1).



A partir da análise às respostas dadas pelos alunos em M2, foi possível identificar a aplicação, para além de algumas consequências anteriormente mencionadas, a aplicação de outras relacionadas com o 25 de Abril de 1974 (tabela 8).

**Tabela 8 – Novas consequências expressas pelos alunos sobre a significância do 25 de Abril expressas em M2**

Total de alunos		20	
Momentos⇒		M2	
Consequências	Ocorrências	N.º	%
<b>Políticas</b>	Fim das prisões dos opositores políticos	1	5%
	Fim da opressão	1	5%
	Participação do povo na vida política	3	15%
	Fim da guerra colonial	3	15%
	Eleições livres	4	20%
<b>Valores gerais</b>	A paz	1	5%
	Conquista do direito à vida	1	5%
	Algo que serviu para aprender a liberdade	1	5%
	Fim de algo de mau	3	15%
	Fim do medo	2	10%
<b>Sociais</b>	Conquista de direitos sociais	1	5%
	Algo que beneficiou os mais jovens	1	5%
	Mudou a vida das pessoas	2	10%
	Novo papel da mulher na sociedade	3	15%
<b>Outras</b>	Marco histórico muito importante	6	30%
	Fim de algo de mau	1	5%
	Revolução dos cravos	1	5%
	Algo que serviu para aprender a liberdade	1	5%
	Um acto de coragem	1	5%
	Algo que beneficiou os mais jovens	1	5%

#### 4. Percepções dos alunos sobre as aulas com recurso à Internet

A análise comparativa dos dados obtidos a partir dos relatórios individuais dos alunos intervenientes neste estudo permitiu estabelecer um conjunto de categorias das suas percepções quanto à aprendizagem em História com recurso à Internet. Aqui, registar-se-ão apenas alguns dos comentários apresentados pelos alunos no final da experiência,

Com a Internet, a História parece assumir-se para os alunos como uma disciplina especial ao facultar, através deste recurso, uma nova e diferente maneira de aprender e compreender a história. Por outro lado, as aulas são percebidas, por uma boa parte dos alunos, como originais e diferentes, criativas e com outro interesse, ricas em informação, divertidas mas sérias, que favorecem todos os alunos.

Exemplos de alguns comentários:

Nestas duas últimas semanas, não só eu, mas, também, a turma, achamos que estas aulas de História, para além de serem originais e diferentes, são aulas divertidas e ao mesmo tempo sérias. Originais e diferentes porque não se tornam aulas como todas as outras, o que faz que seja uma disciplina especial. (André)

Eu acho que as aulas de História desde que começamos a trabalhar a Internet se tornaram muito mais interessantes e eu comecei a achar esta disciplina muito mais fácil, porque as aulas não são tão cansativas e porque ao mesmo tempo estamos à procura daquilo que nos interessa, estamos a aprender cada vez mais a trabalhar na Internet. (Diana – 14 anos)

As aulas, na minha opinião foram, bastante proveitosas. Para além, de serem divertidas, de nos despertarem o interesse e provar que a História não é aborrecida. As aulas de história na Internet ... foram muito interessantes. (Ana – 14 anos)

Com estas aulas podemos aprender a matéria, mas, de uma forma diferente. Eu gostei muito das aulas em que fomos para a Internet, também gosto das outras, mas é diferente, na Internet são muito melhores. (Liliana – 14 anos)

Eu acho que as aulas de História nos computadores foram positivas. Deixaram de ser tão monótonas e passaram a ser mais produtivas, com mais interesse e menos seca! Acho que devem continuar porque favorecem os alunos. Gostei bastante pois gosto da Internet e acho que foi giro. (Diogo – 14 anos)

Com a utilização deste recurso, os alunos dizem estar mais atentos e motivados (85%) na sala de aula e assumem-se intervenientes, geralmente, activos do processo de aprendizagem e 100% dos alunos consideram as aulas menos monótonas e interessantes. O professor está ali para ajudar e pôr à prova as capacidades deles. Favorece a sociabilização ao promover o trabalho de grupo, a colaboração, o diálogo e a partilha de ideias. Os alunos (55%) assumem o processo de pesquisa da informação, que se torna desta forma mais clara e esclarecedora. Alguns percebem esta informação como disponível em grande quantidade e de acesso mais fácil e rápido, e que é para eles, mais específica da história. Simultaneamente, alguns dos alunos (35%) consideram que deste modo desenvolvem novas aprendizagens e testam capacidades, como seja, lidar com os computadores. Entendem estas aulas como uma forma diferente de aprender e de ensinar, que permitem aprofundar e diversificar conhecimentos (do passado e do presente), consolidar de forma mais detalhada os conhecimentos anteriormente adquiridos. Para uma parte dos participantes, a utilização da Internet promove a aprendizagem de todos os alunos mesmo dos que têm mais dificuldades ao facilitar a compreensão dos conteúdos ensinados nesta disciplina.

Esta tecnologia deixa de ser exclusivamente entendida como um meio de entretenimento para passar a ser entendida como uma importante ferramenta de trabalho e pesquisa, que, segundo alguns alunos, deveria ser utilizada nas outras disciplinas.

Exemplos de alguns comentários:

Quando estamos a pesquisar trocamos ideias uns com os outros o que nos leva a ter mais contactos entre nós. É a melhor maneira que se encontra de nós trabalharmos todos em conjunto e de tornar as aulas mais interessantes. (Diana – 14 anos)

Eu acho as aulas efectuadas com a Internet bastante interessantes. Com este meio é possível obter mais informação de forma relativamente rápida e fazer um trabalho bastante completo e pode-se aprender a navegar na Internet. (Joel – 14 anos)

As aulas com recurso à Internet têm sido bastante produtivas, não só porque nos preparam para as novas tecnologias da informação, mas, também, porque nos dão a conhecer uma nova faceta da Internet como ferramenta de pesquisa e de trabalho, para a maioria de nós era apenas um meio de entretenimento. (Duarte – 14 anos)

Eu gostei de estar na sala dos computadores, porque tiramos muita informação sobre história, por exemplo, do 25 de Abril. Gosto muito desta maneira de dar aulas, porque assim o aluno fica mais interessado na matéria, porque podemos trabalhar e pesquisar. Devíamos ir mais vezes (Alexandre – 14 anos)

Aprendi a navegar na Internet. (Cláudia – 14 anos)

Além de termos mais conhecimentos sobre a Internet, saber como se usa, como se procura e o facto de termos de conseguir arranjar informação em muitos meios, faz com que haja um conhecimento maior e com mais detalhes. Espero que este tipo de aulas possa ser repetido nesta disciplina como nas outras. (André – 14 anos)

Os dados também sugerem que os alunos se aperceberam que nem tudo é fácil quando se usa a Internet como recurso na sala de aula e manifestam esse facto através dos seus comentários: desde a lentidão de acesso, passando pela qualidade dos meios técnicos disponíveis ou necessidade de mais tempo para este tipo de aulas.

Exemplos de alguns comentários:

No entanto, existem alguns inconvenientes: a lentidão dos computadores que dificultava o trabalho e ainda o facto do tempo de duração das aulas não permitir trabalhar o material recolhido. (Ana – 14 anos)

Acho que as aulas devem ser mais prolongadas. (Cátia – 14 anos)

Falando agora das desvantagens, podemos dizer que há muito poucas, mas uma delas é não podermos estar mais tempo em acesso à Internet. (Cláudia – 14 anos)

As percepções manifestadas por parte destes alunos sobre a utilização Internet como recurso na sala de aula são muito importante pelo facto de partir de alunos que na sua grande maioria (90%), apresentam aproveitamento positivo na disciplina de História (40% nível 3, 10% nível 4 e 40% nível 5) o que pode ser entendido estarmos perante alunos, já antes das aulas com recurso à Internet, como sendo alunos atentos, interessados e motivados para a aprendizagem da História.

## **Reflexões finais**

Será útil relembrar que estamos perante um estudo descritivo, de características exploratórias, que se desenvolveu num contexto real de sala de aula, de acordo com uma “perspectiva etnográfica”.

Os dados obtidos sobre a significância do 25 de Abril de 1974, sugerem, no período posterior à pesquisa na Internet, que os alunos dão respostas mais objectivas na selecção das ideias fundamentais e na aplicação de novos dados a partir da informação a que acederam;

Os conhecimentos históricos indiciados nas respostas de alguns destes alunos sobre este tema histórico, parecem contrariar algumas ideias de senso comum, que habitualmente dominam em relação ao facto de hoje os jovens quase nada saberem da História e, em concreto, da História de Portugal. Claro que não se observou um êxito a 100% nas respostas dos alunos na segunda aplicação do questionário. Mas só quem não trabalha em Educação julgará ser possível obter sucesso idêntico e total com um grupo de sujeitos. A Educação, como a vida, não é uma questão de tudo ou nada...

As respostas dos alunos ao questionário e os dados obtidos a partir dos relatórios individuais sugerem ainda que:

A Internet poderá constituir um óptimo recurso pedagógico no ensino e aprendizagem da História.

A eficácia da sua utilização implica uma rigorosa planificação do seu uso.

A Internet constitui um importante meio de acesso on-line a um vasto e diversificado número de fontes históricas.

A Internet como recurso no ensino e aprendizagem poderá contribuir para a construção do conhecimento e educação histórica de forma activamente participada pelos próprios aprendentes da História.

E que os alunos também reconhecem algumas desvantagens decorrentes da utilização da Internet na sala de aula, em especial a insuficiência do tempo de duração da aula, para actividades de pesquisa com este recurso, situação que pode ser ultrapassada com os blocos de 90 minutos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, I. (2001). *Educação Histórica na Sociedade de Informação*. In, Ensino da História. A.P.H. Boletim (III série), n.º 19-20, Fevereiro/Junho. Lisboa, pp.35-42.
- Campello, Bernadete Santos, Caldeira, Paulo da Terra, Vianna, Márcia Milton, Abreu, Vera Lúcia Furst G., Diamantino, Simone Alves & Magalhães; Carlos Henrique (1999) *A Internet na Pesquisa Escolar: Um Panorama do Uso da WEB por Alunos do Ensino Fundamental*. Disponível [on-line]: [http://intermega.globo.com/biblio\\_fespsp/texto\\_09.pdf](http://intermega.globo.com/biblio_fespsp/texto_09.pdf) (acedido em 24/06/2002).
- Freitas, Mário (1995). *Planificação do Ensino-Aprendizagem das Ciências numa Perspectiva de Mudança Conceptual*. In Actas do V Encontro Nacional de Docentes - Em Ciências da Natureza. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Ihalainen, Pasi (1995). *Historian in the Middle of the Information Revolution*. Texto apresentado no Seminário Internacional "Conceptual History and Political Science Strategies". Jyväskylä University Library Information Service. Department of History: University of Jyväskylä.
- Lee, Peter (2001). *Progression in students' understandings of the discipline of history*. In Barca, I., *Perspectivas em Educação Histórica – Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Moderno, A. (1992). *A comunicação Audiovisual no Processo Didáctico. No ensino e na formação Profissional*. Aveiro: Tipave.
- Ponte, João Pedro da. 1997. *As Novas Tecnologias e a Educação – O computador na Escola*. Colecção Hoje. 1ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Rheingold, Howard (1993). *The Virtual Community*. Reading, MA, USA: Addison-Wesley. Disponível [on-line]: <http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html> (acedido em 08/07/2002).
- Windschilt, Mark & Sahl, Kurt (2002). "Tracing Teacher's Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture." In, *American Educational Research Journal*, vol. 39, N.º 1, pp. 165-205.

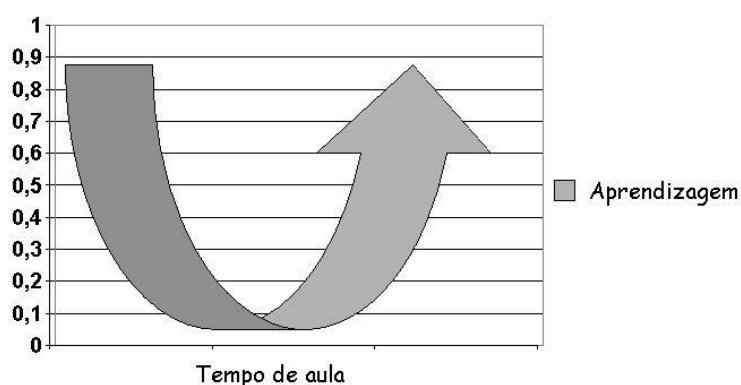
# Experiências de Aprendizagem

## A APRENDIZAGEM ACTIVA

Helena Ângelo Veríssimo

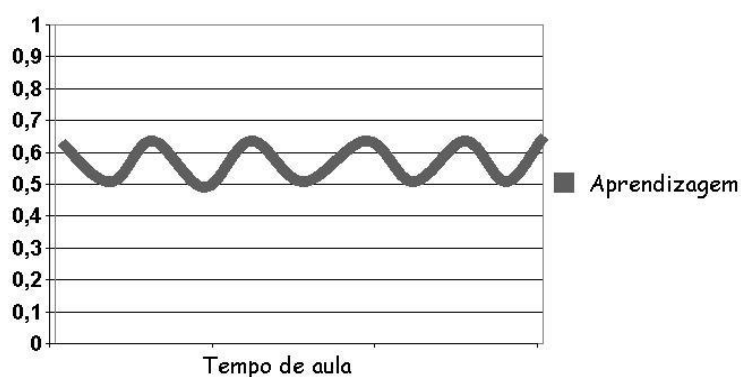
Este artigo resulta da participação em workshops no âmbito da Conferência anual da Euroclio *Pertencer à Europa – Pequenas Nações, Grandes Questões* que, no presente ano de 2004, se realizou em Cardiff, no País de Gales. Assistimos, sobretudo, a trabalhos apresentados por colegas britânicos, cuja experiência ao nível da aprendizagem activa é muito vasta, uma vez que a Grã-Bretanha iniciou, no princípio dos anos 90, um movimento de reforma do ensino baseado na concepção de que a aquisição do conhecimento pelos alunos, numa sociedade de informação como aquela em que vivemos, não se pode restringir a uma atitude meramente passiva e reprodutora de saberes feitos. Pelo contrário, os alunos têm que desenvolver competências para construir os seus próprios saberes. Este é, igualmente, um princípio de cidadania activa, capaz de conduzir à formação de seres pensantes e com capacidade crítica.

### Aula expositiva



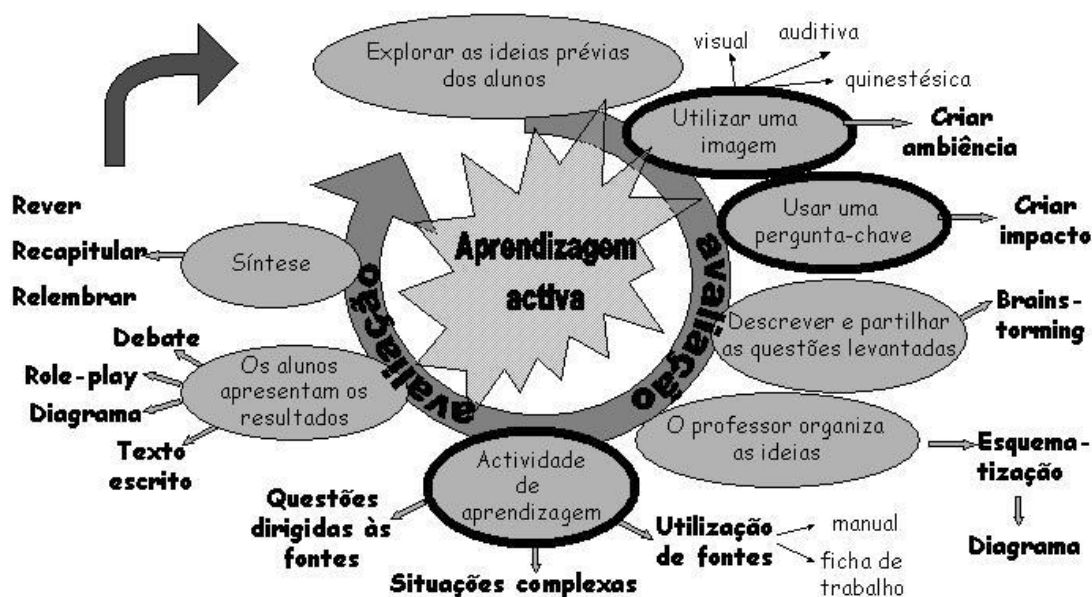
Por outro lado, os investigadores chegaram à conclusão de que a curva de aprendizagem, numa aula passiva, meramente expositiva, nos mostra que as pessoas aprendem mais no princípio e no fim de uma experiência de aprendizagem, do que no meio.

### Aula activa



Em contrapartida, se criarmos vários inícios de aula numa mesma aula potenciamos a aprendizagem.

O que entendemos, então, por uma aula activa? Damos um exemplo:



Para começar, devemos esclarecer que o conceito de aula é aqui utilizado de forma alargada. Esta aula tanto pode corresponder a 90 minutos, como ser interpretada no sentido de um tema, o que poderá ocupar mais tempo.

Por outro lado, este plano de aula não se encontra arrumado numa grelha, mas apresenta-se através de um movimento circular, representando-se cada momento da aula, ou melhor, cada actividade, de forma elíptica.

▪ **1ª actividade: explorar as ideias prévias dos alunos:** Quando alunos chegam à aula, trazem já consigo, quer através do meio familiar, quer dos media, um conjunto de conhecimentos, a maior parte das vezes fragmentados ou deturpados, mas que têm que ser tidos em conta, para que o aluno os possa aperfeiçoar e contextualizar, com a ajuda do professor. É, pois claro, que o saber se constrói a partir das vivências dentro e fora da escola. Compete, pois, à escola explorar estas ideias tácitas e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento.

▪ **2ª actividade: utilizar uma imagem**

Uma imagem, seja ela visual, auditiva ou um objecto palpável, constitui um óptimo recurso para criar a ambiência necessária ao início de uma temática. Se, por exemplo, utilizarmos uma qualquer imagem, por exemplo uma pintura, há algumas questões que se lhe podem colocar, permitindo uma exploração criativa da mesma. Por exemplo:

- Alguma coisa na imagem te surpreende?... Por que pensas que foi mostrado assim?
- O que é que eles têm que nós não temos? (e vice-versa)
- Faz uma lista de...
- Por que é que a cena foi composta assim?
- O que é que o artista está a tentar dizer-nos?
- Por que é que o artista mostra o mundo de maneira tão diferente?
- O que é que a imagem nos diz desse tempo?

- Se esta fosse a única fonte que nós tivéssemos desse tempo/lugar, o que é que poderíamos aprender?
- Qual seria um bom título para esta imagem?
- Qual destas palavras (quadro com palavras adequadas) melhor descreve a imagem? Porquê?
- Adota uma pose que sugira a mensagem da imagem.
- Faz uma lista de objectos para incluir num retrato de alguém, sugerindo uma dada mensagem.
- Pesquisa a vida por detrás da imagem.
- O que é que pensas que está fora do quadro/da sala?
- O que é que pensas que aconteceu imediatamente antes/depois da cena retratada?
- De entre um conjunto de pinturas, levar os alunos a dizer quais salvariam em caso de incêndio.
- Role-play ou relato escrito do diálogo das personagens.
- Escrever a conversa entre o pintor e o encomendante.

▪ **3ª actividade: descrever e partilhar as questões levantadas:** Este momento permitirá o *brainstorming* e a continuação da exploração das ideias tácitas dos alunos em relação à temática cuja abordagem se inicia e cuja motivação já foi feita através da imagem explorada.

▪ **4ª actividade: usar uma pergunta-chave** cria nos alunos um impacto e desperta-lhes a curiosidade, levando-os a procurar as respostas mais adequadas à pergunta colocada. Uma pergunta como, por exemplo, “*O que significava ser burguês ou proletário no século XIX?*” pode permitir a exploração de toda uma subunidade dedicada à sociedade, ao quotidiano e à mentalidade no século XIX

▪ **5ª actividade: o professor organiza as ideias** que brotaram na turma através de um esquema ou diagrama. Posteriormente, é importante que o aluno se sinta como um pequeno detective, tentando encontrar nas fontes que lhe são fornecidas as pistas que lhe permitam desvendar a chave.

▪ **6ª actividade: a actividade de aprendizagem** que é, do nosso ponto de vista, o momento central da aula, uma vez que o aluno é colocado perante as fontes que lhe são fornecidas pelo professor ou pelo manual e a partir delas é levado a desempenhar tarefas mais ou menos complexas que permitam desenvolver as necessárias competências históricas, não só no que se refere à análise das fontes, mas que o conduzam às noções de tempo, espaço e contexto. O aluno é, assim, conduzido à descoberta e à construção do próprio conhecimento. É importante ter em conta que, como diz Isabel Barca, “a simples memorização da informação apresenta a História como um relato fixo, propondo uma postura passiva perante o saber. A construção de inferências a partir de fontes diversas indicia uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade, que é dinâmica”

▪ **7ª actividade: os alunos apresentam os resultados.** Esta apresentação, que corresponde à competência da comunicação em história, pode assumir diversas formas: desde a exposição oral ao esquema no quadro ou em cartaz, passando pela narrativa escrita, pela banda desenhada ou pela dramatização, dependendo da actividade de aprendizagem proposta.

▪ **8ª actividade: síntese.** Para terminar este ciclo o professor, com a ajuda dos alunos, faz a síntese da aula, recapitulando e contextualizando os conhecimentos adquiridos e confrontando os conhecimentos prévios com os novos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Quando a aula se inicia a meio de uma unidade, ou quando, no final de uma unidade, queremos avaliar formativamente as aprendizagens dos alunos, é pertinente recapitular, para que

não se perca grande parte do que se aprendeu. Tentar aprender sem rever é como tentar encher uma banheira sem a válvula.

O que recapitulamos?

- Processos;
- Conhecimentos;
- Sequências;
- Conceitos;
- Questões-chave.

Como recapitulamos?

- Os processos, através da criação de roteiros e do estabelecimento de regras de ouro que levem os alunos a aprender a aprender. Por exemplo, como se analisa uma fonte, que procedimentos ter para fazer um trabalho de pesquisa, como construir uma narrativa...
- Os conhecimentos e as sequências, através de brainstorming, perguntas à volta da sala, jogos variados, por exemplo, verdadeiro/falso, enigmas, utilização de cartões, que podem ser feitos pelos alunos e que podem ser utilizados de diversas formas, por exemplo:
  - Num dos lados escreve-se uma palavra-chave, um acontecimento, um nome, que fica virado para cima; na parte de trás, encontra-se a explicação. Os cartões vão passando à volta da sala e o primeiro a saber explicar, com a concordância dos restantes, vira o cartão;
  - Com os alunos em grupos, podem colocar-se os cartões por ordem cronológica;
  - Colocar os acontecimentos do mais para o menos importante ou fazer diagramas, estabelecendo relações;
  - Agrupar factores contra/a favor de uma dada situação;
  - Agrupar causas/consequências de um acontecimento...
- Os conceitos através de mapas mentais ou de jogos de palavras;
- As questões-chave, voltando à pergunta-chave e levando os alunos a emitir uma opinião, a construir um esquema, a fazer um cartaz.

Gostaríamos de deixar aqui algumas ideias finais:

- os modelos aqui apresentados não se constituem como uma receita, devendo ser entendidos como exemplos, a adaptar pelos professores, do que pode ser uma aula activa;
- o conceito de aula activa pressupõe essencialmente que os alunos devem estar em permanente actividade intelectual e não necessariamente em movimento dentro da sala de aula;



# EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM ARTEFACTOS ARQUEOLÓGICOS <sup>2</sup>

Flávio Ribeiro<sup>3</sup>

## Introdução

A arqueologia é um meio ideal para ensinar ao aluno o método de pesquisa histórica que se baseia na investigação, raciocínio e inferência. Se na aula de História lhe for permitido proceder dessa forma, o aluno sentir-se-á protagonista da aprendizagem e não unicamente um receptor de conhecimentos. Aprende a ser crítico perante o que se lhe ensina e, por extensão, perante a realidade que o rodeia. A possibilidade de colocar os alunos frente a objectos do passado, mesmo que com réplicas, é uma das características dos procedimentos em arqueologia e uma vantagem educativa do método arqueológico, não disponível em outras Ciências Sociais.

## Método da experiência

A experiência em sala de aula foi realizada com alunos na faixa etária dos 10 aos 12 anos, do 5º. ano de escolaridade. A disciplina de História e Geografia de Portugal, neste ano escolar, integra temas para os quais a Arqueologia dos períodos Pré-histórico e Clássico podem dar um contributo.

Para os períodos da Pré-história e da Romanização da Península Ibérica foram utilizados os seguintes artefactos arqueológicos:

- dois seixos afeiçãoados;
- um furador e uma agulha em osso;
- duas pontas de seta; (Foto 1)



<sup>2</sup> Esta experiência faz parte da investigação realizada no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, apresentada à Universidade do Minho.

<sup>3</sup> Mestre em Educação, Arqueólogo, professor de História do 2º Ciclo do Ensino Básico.

- um prato;
- um copo;
- um jarro de bocal trilobado;
- uma lucerna (Foto 2)



Como material adicional, recorreu-se ainda ao Manual dos alunos (Neves, Amaral e Xavier, 2000) e a outras fontes históricas secundárias nomeadamente, a uma notícia jornalística “Como viviam os <<Portugueses>> há vinte mil anos”.

Conceberam-se dois questionários relativos aos períodos históricos acima referidos para controlar, de alguma forma, a diversidade de conteúdo. O conteúdo e os objectos arqueológicos diferiram, mas a estrutura das questões mantiveram-se. A versão final dos questionários tomaram a seguinte forma:

### Questionário 1

#### AS PRIMEIRAS COMUNIDADES RECOLECTORAS

1. Que objectos arqueológicos observas?

- A \_\_\_\_\_
- B \_\_\_\_\_
- C \_\_\_\_\_

2. O que é que os povos recolectores podiam fazer com estes objectos?

- A \_\_\_\_\_
- B \_\_\_\_\_
- C \_\_\_\_\_

3. Se encontrasses estes objectos numa escavação arqueológica, o que poderias pensar sobre a vida das comunidades recolectoras?

4. O que gostarias de saber mais sobre estes objectos?

### Questionário 2

#### A PENÍNSULA IBÉRICA ROMANIZADA

1. Que objectos arqueológicos observas?

- A \_\_\_\_\_
- B \_\_\_\_\_
- C \_\_\_\_\_

2. O que é que os Romanos podiam fazer com estes objectos?

A \_\_\_\_\_

B \_\_\_\_\_

C \_\_\_\_\_

3. Se encontrasses estes objectos numa escavação arqueológica, o que poderias pensar sobre a vida quotidiana dos Romanos?

4. O que gostarias de saber mais sobre estes objectos?

As perguntas foram inspiradas em Peel (1967), Mac Donald (1986) e Cooper (1992) e estavam direccionadas para obter respostas indiciadoras das seguintes dimensões conceptuais:

1. Identificação dos objectos (item 1);

2. Função dos objectos (item 2);

3. Inferências sobre o passado tendo por base os objectos expostos (item 3);

4. Conjecturas sobre os objectos (item 4).

#### Procedimentos

A experiência compreendeu duas fases: uma de contextualização e outra de resolução dos Questionários, quer para o tema 1 “As Primeiras Comunidades Recolectoras” quer para o tema 2 “A Península Ibérica Romanizada”.

Terminada a aplicação dos Questionários fez-se uma primeira análise aos dados obtidos no sentido de categorizar as ideias dos alunos, nas quatro dimensões conceptuais propostas. Desta abordagem inicial, constatou-se que algumas crianças não responderam a certas questões e diversas respostas suscitavam dúvidas para integração num ou noutro nível de progressão, ou seja, eram indiciadoras de diferentes níveis.

#### O pensamento arqueológico dos alunos

A categorização dos dados foi feita tendo por base um modelo de progressão conceptual em História. Para tal, seguiu-se a proposta teórica apresentada no estudo desenvolvido por Ashby e Lee em 1987, nomeadamente, os primeiros quatro níveis de categorização de ideias sobre compreensão histórica apresentados pelos autores: nível 1, “O passado opaco”; nível 2, “Estereótipos generalizados”; nível 3, “Empatia com a História derivada do quotidiano” e nível 4, “Empatia Histórica restrita”.

##### Nível 1 “O passado opaco”

Para as respostas situadas neste nível, o passado surge como algo pouco inteligível.

Exemplo de respostas:

##### Questionário 1 “As Primeiras comunidades Recolectoras”

Margarida

1. A “Pedras”; B “Agulha”; C, Não responde.

2. A “Para matar os animais”; B “Para coser”; C, Não responde.

3. Não responde.

4. “Para que serve o objecto C ?”.

##### Nível 2 “ Estereótipos generalizados”

De uma maneira geral, os alunos identificam e indicam correctamente a função dos objectos, mas depois, na tentativa de os relacionar com o passado histórico, argumentam com factos que pouco têm a ver com os mesmos.

Exemplo de respostas:

##### Questionário 1

Ariana

1. A “Biface”; B “Agulhas”; C “Pontas de seta”.

2. A “Acender uma fogueira”; B “Cozer”; C “Caçar”.

3. “Eu penso que a vida das comunidades recolectoras viviam em cabanas ao ar livre em períodos quentes e em cavernas em períodos frios.”.
4. “Eu gostava de saber como é que eles arranjam o material para fazer as pontas de seta, as agulhas.”.

#### Nível 3 “Empatia do quotidiano aplicada à História”

As respostas a este nível indiciam que os alunos entendem o passado tendo por base os seus conhecimentos e experiências de vida quotidianas. Os factos e conceitos históricos são alcançados por aproximação aos factos e conhecimentos que o aluno experiencia.

Exemplo de respostas:

##### Questionário 1

Marisa

1. A “Objectos de escavar”; B “Agulha”; C “Faca”.
2. A “Fazer buracos para armadilhas”; B “Coser roupa”; C “Cortar e afiar coisas”.
3. “Penso que estes povos eram espertos e faziam peças de trabalho muito úteis .”.
4. “Como eles os faziam, como distinguam as peças e de que materiais eram feitos.”.

#### Nível 4 “Empatia histórica restrita”

Os alunos expressam algumas ideias sobre o passado que se afastam do senso comum e do quotidiano real. A observação dos objectos despertou uma compreensão do período histórico apresentado mais avançada do que no nível anterior, ainda que de contextualização restrita.

Exemplo de respostas:

##### Questionário 1

Paulo

3. “Eu pensaria que não eram iguais a nós e não só: nós usamos utensílios de ferro como faca garfo etc.. Eles usavam pedras, osso, chifre, para se servirem da carne ou de outras coisas.”.
4. “Eu gostaria de saber como eles caçavam, da forma como eles viviam, como se abrigavam e se eles se davam bem ou mal.”.

### **Reflexões Finais**

Perante os dados recolhidos sobre as inferências que os alunos fizeram acerca do passado histórico, mediante a observação dos objectos arqueológicos constatou-se que há uma certa variância do pensamento, conforme se trate do estudo do período Pré-histórico ou do período Romano. Notou-se uma tendência global de progressão do Nível 2 “Estereótipos generalizados” no Questionário 1, para o Nível 3 “Empatia do quotidiano aplicada à História” no Questionário 2.

Relativamente às conjecturas, verificou-se uma tendência geral para a focalização de aspectos concretos relacionados com a matéria-prima, a manufactura, a funcionalidade e a localização arqueológica dos objectos. Constatou-se uma certa homogeneidade de respostas nesta dimensão conceptual e, por conseguinte, a sua invariância através dos níveis.

No que diz respeito às inferências feitas pelos alunos, verificou-se que tiveram uma maior dificuldade em inferirem a partir dos objectos arqueológicos pré-históricos do que com os romanos. Tais dificuldades resultarão em parte na incapacidade de identificação e reconhecimento da função de objectos estranhos às suas vivências reais.

### **Implicações para a Educação Histórica**

Os resultados obtidos parecem apontar algumas implicações para a educação histórica em Portugal. É com base neles que se apresentam algumas ideias:

a) A utilização de fontes arqueológicas na aula de História permite aos alunos acederem mais facilmente ao passado, devido ao contacto directo com elas. Esta vantagem didáctica do método arqueológico, não disponível em outras Ciências Sociais, está em consonância com os pressupostos construtivistas da aprendizagem.

b) Os objectos arqueológicos despertam nos alunos uma situação de interesse devido ao factor antiguidade. Deste modo, é possível criar uma dinâmica de aula mais activa, criativa e participativa. O aluno sentir-se-á protagonista da aprendizagem e não unicamente um receptor de conhecimentos;

c) A manipulação e observação de objectos arqueológicos leva o aluno para fora do espaço físico da aula permitindo-lhe também fazer inferências acerca do passado a nível do social, da economia, da política, da arte, da religião, enfim, do quotidiano;

d) Estas estratégias de ensino parecem revelar-se importantes para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e adolescentes, nomeadamente da compreensão empática de situações passadas.

Em face do exposto, sugere-se que os professores de História nas suas aulas utilizem diversas fontes e nomeadamente, as arqueológicas. Estas não devem servir apenas para a ilustração de um determinado período histórico, mas para envolver os alunos em raciocínios de natureza histórica. Para o efeito, mesmo quando não seja possível o uso de fontes primárias arqueológicas pode recorrer-se a réplicas. Em Portugal, já é possível adquirir boas réplicas de objectos arqueológicos de diferentes cronologias como por exemplo, no Museu D. Diogo de Sousa em Braga, no Museu da Sociedade Martins Sarmento, em Guimarães, no Museu Monográfico de Conímbriga, no Museu Nacional de Arqueologia, em Lisboa, no Centro de Arqueologia de Almada, no Museu Arqueológico de Marvão e na oficina de restauro e cópias arqueológicas em Campo Maior, entre outros.

Nas escolas, os professores de História poderiam constituir dossiês pedagógicos onde constassem essas réplicas de objectos arqueológicos, para o seu uso nas aulas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHBY, R. & LEE, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In Portal, C. (ed.), *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 62-88.
- COOPER, H. (1992). *The teaching of history*. Londres: David Fulton.
- MAC DONALD, C. K. (1986). *Using evidence*. Hong Kong: Wing King Tong.
- NEVES, P. A., AMARAL, C. & XAVIER, P. (2000). *Clube de História e Geografia de Portugal 5º ano*. Porto: Porto Editora.
- PEEL, E. (1967). Some problems in the psychology of history teaching. In Burston, W. & Thompson, D. (eds.), *Studies in the nature and teaching of history*. Londres: Routledge and Keagan Paul, pp. 159-190.



# Investigação

---

## MAS A ESCRAVATURA JÁ ACABOU?.... - o conhecimento tácito histórico de alunos de 7º ano de escolaridade

**Maria do Céu de Melo**

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

### Introdução

Num artigo anteriormente publicado (Melo, 2000), foi desenvolvida a definição de Conhecimento Tácito Substantivo Histórico (CTSH), assim como a necessidade de o considerar no processo ensino-aprendizagem. contexto escolar. Este tipo de conhecimento foi objecto de estudos realizados predominantemente na área do Ensino das Ciências a partir dos anos 70. No domínio da História, há um longo caminho a percorrer, pois os estudos em curso têm privilegiado os conceitos estruturais <sup>(1)</sup>, como por exemplo, a explicação, a interpretação ou a evidência.

Ainda de acordo com o referido texto, foi possível encontrar algumas características desse conhecimento. Ele é baseado nas experiências e vivências pessoais dos alunos, e como tal é gerado por processos primários de abstracção e problematização. Aquelas são fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas das vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos, ou porque os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenómeno científico em estudo. Finalmente, o conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos persiste, porque contém na sua natureza mecanismos circulares de auto-alimentação e legitimação, daí a ocorrência de uma reprodução pacífica que se não manifesta conflictual quando em contacto com o conhecimento científico escolar.

Deve, pois, o professor de História proporcionar não só situações de aprendizagem onde os alunos possam explicitar e ter consciência do seu conhecimento tácito e dos modos como ele interfere ou coexiste com o conhecimento histórico que vão adquirindo, mas também criar tarefas onde o conflito e negociação cognitivas estejam presentes. O desenvolvimento de competências reflexivas dos alunos necessárias à identificação e consciencialização das diferenças, similaridades, nuances e contradições devem pois ser um dos objectos da intencionalidade didáctica do professor.

Este texto, baseado numa investigação em que um dos seus objectivos pretendia estabelecer um padrão de ideias tácitas substantivas dos alunos sobre a escravatura<sup>(2)</sup>, vai focar apenas os dados recolhidos através de uma Entrevista sobre o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico (EETSH) , e mais especificamente as suas perguntas iniciais: 1- Tenta definir escravatura (definição); 2- Em que medida é que ela é diferente de liberdade? (definição); 3- Porque é que a escravatura existiu? (razões); 4- Porque é que ela existiu em alguns lugares e noutros não? (razões)? e 5- Achas que a escravatura mudou ao longo do tempo) (mudança)?. Limitar-nos-emos também a apresentar só as respostas dadas pelo grupo 12+anos. Este grupo contempla 15 alunos do 7º ano de escolaridade do Ensino Básico e com idades compreendidas entre 12-13 anos. Para terminar, apresentar-se-ão os padrões de ideias substantivas dos alunos sobre a escravatura, oriundas das perguntas acima referidas, assim como umas palavras finais sobre esta área de investigação e prática pedagógicas.

### 1. O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico de alunos sobre a escravatura

O primeiro objecto de análise é o modo como os alunos **definem a escravatura** como instituição. As fontes principais consultadas são as questões 1 e 2 da ECTSH, respectivamente

"Tenta definir o que é para ti escravatura?" e "Em que é que a escravatura é diferente da liberdade?"

Os alunos do grupo de 12+ anos apresentam enunciados explícitos sobre as condições de vida e de trabalho dos escravos e sobre o tipo de tratamento que eles recebiam dos seus amos. Para este grupo, a definição da escravatura é uma lista de imagens sobre a vida diária dos escravos, em vez de uma afirmação coerente sobre as características da escravatura. Os alunos parecem ter construído uma armazém de imagens quando expostos a vivências particulares, imagens essas que se organizam como uma base de dados disponível. É possível sugerir que esta disponibilidade é apoiada por um acesso fácil a artefactos icónicos como os filmes, documentários, romances, etc. Alguns filmes históricos, particularmente os que falam de temas religiosos (Jesus Cristo, Cristianismo no tempo dos Romanos), telenovelas e séries brasileiras e norte americanas sobre os tempos coloniais e a escravatura são frequentemente passados nos canais portugueses de Televisão, funcionando como fontes do saber histórico dos alunos:

- "Escravatura é pessoas pobres a trabalhar até à morte" (Bruno, 12+);
- "pessoas a fazer trabalhos duros" (Tânia, 12+);
- "Escravatura é um homem submetido a outro, fazendo aquilo que ele manda fazer, e no caso dele não o fazer ele pode ser espancado, não tendo comida que chegue e às vezes até podem morrer" (José, 12+).

Aliás, os alunos fizeram-lhes referências claras quando responderam a uma outra pergunta presente no final da ECTSH. Aí, os alunos referem-se às aulas de História como a fonte principal de informação, mas incluem também as fontes mediáticas acima referidas. Eles mostraram algumas dificuldades em citar os títulos, mas através da narração dos seus scripts foi fácil identificá-los: "Os 10 Mandamentos", "A túnica", "Cláudio", "Júlio César", "Ben-Hur", "Spartacus", "Cleópatra", "A Bíblia", etc.

Estas ideias icónicas da escravatura são uma influência forte e persistente, porque afectam a sensibilidade estética e moral dos alunos. E este facto ocorre, porque elas mostram comportamentos que são inaceitáveis face aos seus valores que enformam o que uma relação humana é, ou deve ser. Por outro lado, estas imagens tornam-se facilmente lembradas, exigindo que os alunos expressem os seus sentimentos, muitas das vezes contaminados por julgamentos morais.

Os comportamentos atribuídos aos escravos e aos amos são tipificados e avaliados, de acordo com o ponto de vista contemporâneo dos alunos. Estes julgamentos são expressos explicitamente através do uso de verbos e adjectivos que têm uma conotação pejorativa no mundo semântico dos alunos:

- "Escravatura é abusar dos seres humanos" (Bruno, 12+);
- "os amos não pensavam em direitos humanos" (Marisa, 12+);
- "quando as pessoas ricas, os donos dos países queriam ter todo o dinheiro para eles forçando os outros a trabalharem para eles" (Cândida, 12+).

Referências aos Direitos Humanos e 'críticas aos ambiciosos' são frequentes. Subjacente ao uso destas ideias no passado, existe a convicção de que os valores contemporâneos são atemporais, logo as pessoas do passado podem ser julgadas de acordo e nesses termos.

Outro tipo de conteúdo substantivo que pode ser identificado é de teor económico. Neste grupo de idade, estes argumentos são expressos na generalidade:

- "mandando neles sem lhes pagarem" (Marisa, 12+);
- "forçando-os a trabalhar e a produzir sem pagamento" (Cândida, 12+);
- "eles aproveitavam-se dos escravos sem lhes pagar de modo a ter o máximo de lucros que pudessem" (Manuel, 12+).



A ausência de salário é um dos aspectos mais referido. Os alunos transferem a relação "trabalho-salário" visto como indissolúvel para o passado, como se ela fosse uma noção atemporal. Esta extrapolação não considera o contexto histórico específico, e parece enquadrar-se na convicção de que a relação "trabalho-salário" é um dos Direitos Humanos fundamentais. É possível argumentar que as referências dos alunos às rotinas, às condições de trabalho, ao tratamento e outras condições humanas de vida dos escravos, são um modo de reforçar a atemporalidade desta relação. Esta assunção estará claramente presente nos julgamentos dos alunos sobre a escravatura e sociedades esclavagistas, pedido expresso num outro momento da ECTSH.

Quando tentam comparar a escravatura e liberdade, uma vez mais os alunos citam os Direitos Humanos. Aqui, referências às condições de vida dos escravos e o uso de argumentos económicos raramente ocorrem. As respostas dos alunos são construídas pela selecção das diferenças principais entre estes dois 'estados', ou focalizando apenas as características da liberdade. Esta última opção poderá dever-se apenas ao desejo de não repetirem ideias já expressas nas respostas à primeira pergunta.

No que diz respeito às diferenças entre a escravatura e liberdade, os alunos continuam a referir os Direitos Humanos, e mais especificamente o direito a 'agir'. Os alunos listam aspectos concretos do que é ser escravo ou ser livre, enumerando acções que o consubstanciem:

" os homens livres eram aqueles que podiam fazer o que quisessem e não faziam trabalhos pesados. Os escravos era o contrário" (Marisa, 12+);

" Os escravos não tinham liberdade, nem direitos. Eles não podiam sobreviver sem os seus amos" (Conceição, 12+);

"Ser livre é bom, ser escravo não. Há muitas diferenças. Podemos fazer o que queremos quando somos livres. Escravatura é diferente. O escravo tem que obedecer às ordens e não ter nada em troca, nada a não ser pão e água" (Cândida, 12+);

" Liberdade é quando nós temos mais responsabilidade, quando fazemos o que queremos. Com a escravatura, as pessoas fazem exactamente aquilo que lhes mandar fazer e nada mais, mesmo que não concordem" (José, 12+).

As diferenças são humanizadas, pois os alunos quando falam de pessoas, eles estão a pensar no que 'Eu ou Nós' podemos ou não fazer. Assim, estes dois estados são definidos comportamentalmente.

O segundo objecto de análise foram as ideias que os alunos apresentam sobre as **razões para a existência da escravatura**. As fontes principais foram as respostas dadas às questões 3, 4 da ECTSH: "Porque é que existiu a escravatura?", "Porque é que existiu em certos lugares e noutros não?".

A razão principal que os alunos apresentam está relacionada com o desejo de riqueza e a necessidade de obter lucros. Assim, eles focam em primeiro lugar as ambições pessoais dos amos. Os alunos, ao valorizarem estas razões de índole pessoal, tendem a circunscrever a escravatura ao domínio do pessoal:

" havia muita ambição, uma data de pessoas a quererem ser ricas" (Bruno, 12+);

" porque havia muitos amos a quererem ser ricos sem ter trabalho nenhum" (Maria, 12+);

" porque as pessoas influentes queriam mais dinheiro, estar a mandar, à frente aumentar o seu poder" (Cândida, 12+).

Ocorrem movimentos discursivos dos alunos, que relacionam a existência do trabalho escravo com a procura de lucros, possível apenas se ocorrer a ausência de salários. Este argumento, que inclui a tripla conexão entre " Trabalho escravo - Ausência de salários - Lucros altos", parece-lhes a única razão lógica justificativa da escravatura, porque está sedimentada na visão contemporânea dos alunos dos modos como a economia funciona e funcionou através dos tempos. Esta qualidade

atemporal dos mecanismos económicos está de acordo com a atribuição também atemporal aos Direitos Humanos (liberdade) ou ao perfil humano (ambição).

Os alunos também referem a escravatura como um instrumento usado para o desenvolvimento económico dos países. Esta razão está presente quando os alunos foram questionados sobre o facto de nem todos os países terem escravos. Quatro alunos defendem a ideia de que os países mais desenvolvidos precisaram da escravatura para atingirem esse nível. Este argumento manteve-se quando foram mais tarde confrontados com a coexistência da escravatura e um nível cultural elevado num dado país.

Assim, e de acordo com as ideias dos alunos, a escravatura é um fonte de rendimentos que promove o desenvolvimento económico:

" porque tenho a certeza que os escravos é que cultivavam as terras, havia matérias primas a explorar e eles não tinham população que chegasse para isso" (José, 12+);

" Eu penso que cada sociedade escolhe de acordo com as suas necessidades (...) as mais pobres e subdesenvolvidas precisavam de ser mais poderosas e então tinham a escravatura" (Cândida, 12+).

Outro tipo de razões, a que podemos chamar de políticas, são também expressas pelos alunos. Ocorreram quatro respostas que relacionam claramente a escravatura com um determinado regime e suas leis, e ou com uma determinada política de expansionismo onde as guerras jogam um papel decisivo na definição desse regime. É interessante realçar que alguns alunos relacionam a não existência de escravatura em certas sociedades com a inexistência de guerras e colónias, que são vistas como a fonte de escravos:

" porque só os países com guerra é que tinham escravos, pois eles os que tinham sido derrotados" (Bruno, 12+);

" Ela existia nalguns países pois era essa a sua política, os seus desejos de expansionismo e claro, as leis aprovavam" (Cláudio, 12+).

Os alunos ligam também a não existência de escravatura com certas razões económicas. No entanto, o seu uso assume um tom moral. Uma vez mais, estão presentes um quadro de referência e valores morais contemporâneos:

" Alguns países não queriam escravos (...) preferiam pagar, pouco, mas mesmo assim pagar" (Tânia, 12+);

" eles já eram ricos, eles não precisavam escravos, eles podiam pagar salários aos empregados como deve ser" (José, 12+).

Finalmente, todos os alunos relacionam a escravatura com a ausência da religião cristã, onde as noções de Pecado, Inferno, Céu e Juízo Final operariam como preceitos constrangedores da prática da escravatura, quer nos seus aspectos concretos da vida quotidiana, quer nos comportamentos dos amos para com os escravos:

" Eles não eram cristãos, eles não tinham a ideia do pecado e do inferno, então eles sabiam que não iam ser castigados pelos seus actos" (Marisa, 12+);

" sim, porque se eles acreditassem na vida depois da morte, eles teriam medo de ser castigados pelos seus comportamentos com os escravos" (Hélder, 12+).

De acordo com estes alunos, as regras morais e éticas são de origem religiosa. Naturalmente, eles defendem a única religião que conhecem. Poder-se-á, pois, dizer que os alunos pensam que a religião cristã é a fonte universal dos preceitos morais e éticos através dos tempos, e que ela é a única que os promove ou promoveu.

O terceiro objecto foram as ideias dos alunos sobre a existência (ou não) de **mudanças na escravatura**, recolhidas da questão nº5 da EETSH.

De um modo geral, os alunos aceitam a ocorrência de mudanças na escravatura. Apenas quatro alunos acham que não houve mudanças significativas. Estes defendem que não houve mudanças no tipo de relações entre os amos e os escravos e nas condições de vida e de trabalho dos escravos:

- " Não, é sempre abusar das pessoas (...)" (Bruno, 12+);
- " Não, foi sempre o mesmo, nada mudou, comportamento desumano, trabalho duros, como de costume" (Conceição, 12+)
- " Geralmente, as relações eram más" (Marisa, 12+);
- " Eu penso que eram todas más, sim... más" (Natércia, 12+).

No entanto, nove alunos aceitaram a coexistência entre excepções, pois elas ocorrem sempre "que falamos de homens":

- " Houve sempre excepções, talvez algumas pessoas fossem humanas, mas deviam ser poucas" (Bruno, 12+);
- " Não, não posso dizer isso, há sempre pessoas bondosas, poucas, mas existem" (Conceição, 12+).

Palavras como "excepção", "talvez", "algumas", sublinham a pluralidade da natureza humana. A relação humana é, pois, vista num contexto restrito humano que exclui os constrangimentos sociais e institucionais que enquadram os papéis pessoais e sociais. Este balancear entre o apoio a generalizações e a aceitação de excepções pode corresponder a uma não pacífica coexistência entre uma representação icónica repulsiva da escravatura e a crença de que existem seres humanos bondosos que podem ser "a excepção à regra".

Alguns alunos aceitam a existência de mudanças na relação humana nos aspectos concretos da vida quotidiana dos escravos :

- " talvez tenha melhorado na comida e nas roupas, talvez eles dessem aos escravos roupas decentes e não trapos" (Bruno, 12+);
- " talvez o tratamento... talvez se tenha tornado mais humano" (Natércia, 12+).

Dois alunos atribuem estas mudanças a movimentos sociais que lutaram pela abolição da escravatura:

- " eles tinham que acabar com a escravatura, porque cada vez havia mais revoltas" (José, 12+);
- " porque as pessoas começaram a pensar diferente e começaram a lutar na rua contra a escravatura" (Tânia, 12+).

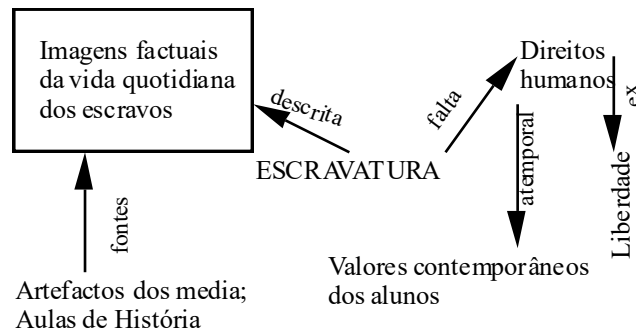
É possível afirmar que estes alunos têm conhecimentos não apenas sobre estes movimentos, mas como também explicitam razões para o seu aparecimento.

## **2. Um padrão das ideias substantivas sobre a escravatura**

Tendo em consideração as respostas dos alunos, é possível desenhar um padrão das ideias substantivas sobre a escravatura.

**A instituição da escravatura** é descrita através de imagens das condições de vida quotidianas e dos comportamentos dos amos e dos escravos (Ver Diag. 1). Este quadro parece ter raízes em artefactos mediáticos, nomeadamente, filmes americanos, telenovelas brasileiras e em bandas desenhadas. As aulas de História foram também referidas como fontes de informação.

**Diagrama 1: A instituição da escravatura (grupo 12+anos)**



A escravatura é vista, neste grupo de idade, como uma vivência personalizada, caracterizada pela ausência dos direitos humanos, particularmente, os direitos à expressão e à acção. Os alunos consideram estes como atemporais, já que os seus valores contemporâneos prevalecem sobre os existentes no passado. A referência a estes direitos deriva também da importância que eles assumem nas suas relações com os pais e os amigos.

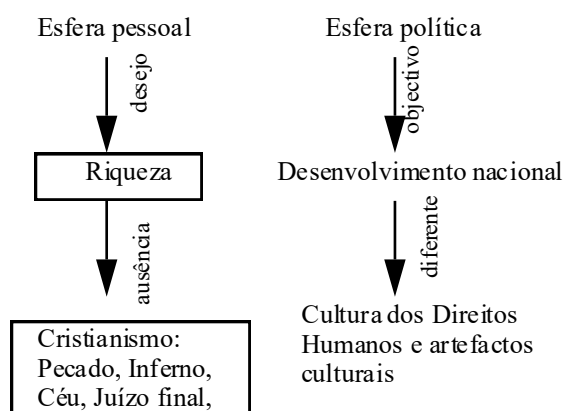
As imagens que os alunos têm da escravatura são frequentemente agressivas, provenientes da fruição de cenas dramáticas, onde os escravos são brutalizados. Estas cenas descrevem um tratamento, onde não existe nenhuma preocupação pelas necessidades morais e físicas dos escravos e onde a crueldade gratuita é claramente visível. Os alunos destas idades parecem ser mais sensíveis às cenas que os artefactos ficcionais descrevem do que às fontes primárias escritas ou icónicas. Apesar de imagens de violência se terem tornado frequentes nos media, os alunos parecem ainda ser afectados nas suas sensibilidades estética e moral por estas imagens sobre a escravatura.

**As razões** para a existência ou não existência da escravatura são localizadas na esfera do pessoal (Ver Diag. 2).

Assim, as razões são equivalentes aos objectivos dos povos /amos substanciados na necessidade de ter lucros ou desejo de riqueza

Os alunos ao apresentarem as razões-objectivos dos amos, julgam-nas através de argumentos religiosos, confinados ao preceitos e valores cristãos, escolhendo como alvo preferencial mais os meios utilizados para atingir aqueles objectivos, ou seja, a ausência de salários e de direitos humanos e as condições de vida e de trabalho, do que propriamente, o desejo de lucros ou riqueza que de algum modo consideram legítimo.

**Diagrama 2 - Razões para a existência da escravatura ( grupo 12+ anos)**

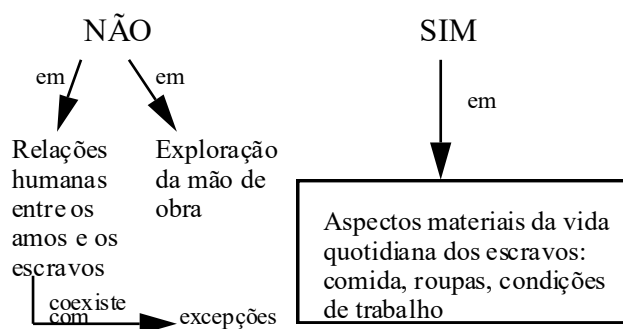


Eles reconhecem também que alguns países precisaram de ter escravatura para atingir um certo nível de riqueza, tornada explícita pela presença de artefactos culturais como palácios, casas, pontes, etc. Neste caso, como o sujeito é uma organização impessoal -o país ou a sociedade-, os alunos não o julgam. Como estratégia de justificar a sua 'omissão', os alunos diferenciam as noções de cultura da de artefactos culturais. Assim, o facto de um país escravagista

com artefactos culturais grandiosos demonstrar um alto nível de desenvolvimento cultural, não significa que tenha o mesmo nível no que diz respeito a uma cultura dos direitos humanos.

**As mudanças** são apenas reconhecidas em aspectos visíveis das condições materiais, por exemplo, as condições de trabalho, nas casas, nas roupas, etc. (Ver Diag. 3).

**Diagrama 3: Mudanças na escravatura (grupo 12+ anos)**



A persistência dos motivos dos amos para terem escravos - a sua necessidade de ter lucros através da exploração da mão de obra -, justifica a recusa dos alunos a aceitarem a existência de mudanças, particularmente no tipo de comportamento dos amos. No entanto, reconhecem que se devem evitar as generalizações.

### Palavras finais

Apesar de ser possível identificar algumas diferenças (Melo, 2001) entre os três grupos de alunos contemplados nesta investigação (12+, 14+ e 16+ anos), é também de sublinhar que as comunicações são também muito frequentes (Melo, 2000). Este facto está de acordo com os estudos realizados na área das Ciências, que no início deste texto referimos. Os elementos comuns consubstanciam-se em generalizações substantivas<sup>(3)</sup> que dizem respeito a aspectos económicos e sociais específicos da escravatura. Foram também encontradas outras generalizações focalizando diversas dimensões da experiência humana, que os alunos convocam na sua tarefa de tentarem compreender não apenas a escravatura, mas que são passíveis de serem utilizadas em outros fenómenos históricos.

Este facto remete-nos para o perigo de introduzir quadros interpretativos e de categorização contaminados pela ideia de progressão. Sendo o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico um objecto de investigação recente, cremos ser urgente primeiro cartografar padrões substantivos expressos sobre a forma de generalizações substantivas em múltiplos conceitos e temáticas históricas, por sujeitos de várias idades ou anos de escolaridade. Cremos que só após este levantamento, se poderá com alguma segurança metodológica, fazer uma discriminação etária ou a identificação de progressão.

Esta tarefa investigativa pode também contemplar experiências que pretendam determinar a ocorrência ou não de mudança do Conhecimento Tácito após uma intervenção pedagógica específica. Uma outra área de estudo a privilegiar será a detecção das origens do CTSH, sendo possível relacioná-lo com a presença intencional (ou não) de certos artefactos ficcionais no quotidiano da aula de História<sup>(4)</sup>. Por fim, e como desenvolvido na investigação donde deriva este texto, estudar a presença e modos de interferência do CTSH na consecução de tarefas de empatia histórica.

Estamos, pois, no início de uma demanda que exigirá dos professores uma prática investigativa, norteadas também ela pelos princípios da reflexividade e da intencionalidade pedagógicas.

### Notas

- 1- Em estudos internacionais têm sido utilizados simultaneamente as seguintes terminologias: conceitos estruturais (structural concepts), conceitos operativos (procedural concepts) e conceitos de 2ª ordem

(second order ideas). Em Portugal, a terminologia mais frequente é a de conceitos operativos. Recentemente, os estudos em cognição histórica tem adoptado a de conceitos de 2ª ordem.

- 2- Adolescents' tacit substantive understanding of History-Making sense of Roman slavery. (2000). Institute of Education. University of London. PhD thesis. (em publicação-em português). Esta entrevista contemplava outras dimensões, nomeadamente: - as relações existentes entre os amos e os escravos; - o quadro de referências dos amos e dos escravos; - julgamentos sobre a escravatura e -a projecção pessoal no papel dos amos e dos escravos.
- 3- Generalizações substantivas são enunciados que explicitam ideias acerca de áreas-chave da experiência humana. Por exemplo: - O par salário-tarefa é visto como uma relação e como um direito económico atemporal; - As leis legitimam as políticas económicas; - Os Direitos Humanos dependem das políticas económicas, etc. (Melo, 2000)
- 4- Alguns investigadores americanos dedicam os seus estudos ao papel dos artefactos ficcionais (romances, filmes) na aprendizagem da História (Peter Seixas, Gae Leinhardt, Sam Wineburg, Linda Levistk, etc.). Iniciou-se este ano, uma investigação cuja responsável é a autora deste texto, intitulada "Narrativas históricas e ficcionais", cujo objectos de estudo são as narrativas históricas e ficcionais de temática histórica (Romances, Lendas, Filmes, Banda Desenhada) e as recepções e produções narrativas, vivenciadas e criadas por professores e alunos.

#### BIBLIOGRAFIA

- Araújo e Sá, M. H. (Org.) (2000). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. Colecção CIDInE-11.75-90.
- Melo, M. C. (2000). *Adolescents' tacit substantive understanding of History-Making sense of Roman slavery*. Institute of Education. University of London. PhD thesis. (em publicação).
- Melo, M. C. (2001). O conhecimento tácito substantivos histórico dos alunos- no rasto da escravatura. in Barca, I. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Cognição histórica. Património: o que preservar?*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 45-53.

## O ENCONTRO DA EUROCLIO EM CARDIFF

Adélia Caldas  
Helena Veríssimo



Cardiff recebeu, este ano, entre os dias 29 de Março e 3 de Abril, o último Encontro da Euroclio, subordinado ao tema *“Belonging to Europe - Small Nations, Big Issues”* (*“Pertencer à Europa - Pequenas Nações, Grandes Questões”*). O programa do Encontro, englobando, intercaladamente, conferências, *work-shops*, grupos de discussão e visitas de estudo, foi bastante enriquecedor, não só pelas temáticas tratadas, mas também pela possibilidade de as mesmas serem discutidas por um amplo leque de professores europeus (estiveram presentes 110 professores, representando 34 países).

Pautado por um clima ameno, por uma excelente organização, por boas visitas de estudo e pela grande qualidade das intervenções, nomeadamente as apresentadas nas *workshops*. De entre estas destacamos aquelas a que assistimos e que se revelaram de grande interesse pelos temas abordados, enriquecidos com os debates que se seguiram, normalmente calorosos, graças à participação interessada e crítica dos congressistas presentes, pelas novas perspectivas de trabalho que abriram e pelas ideias e recursos que disponibilizaram:

- **Estimular o Interesse e Consolidar a Aprendizagem da História**, dirigido por dois jovens professores de Gales, Paul Thomas e Sandra Holcomb, deu-nos a ideia do que pode ser uma aprendizagem activa da História, através de múltiplas actividades que permitem aos alunos a construção do seu próprio conhecimento histórico. Pondo a tónica na motivação inicial e na necessidade de constantemente rever, recapitular e relembrar não só conhecimentos, como também processos, sequências, conceitos e questões-chave, os dinamizadores mostraram como, na prática, se podem operacionalizar competências históricas.

- **Aprendizagem Activa em História**, workshop dirigido por um veterano inglês, Chris Culpin, professor que tem estado directamente envolvido nas reformas do ensino da História em Inglaterra, nomeadamente na supervisão pedagógica do trabalho feito pelos professores nas escolas, foi outro manancial de ensinamentos práticos sobre como utilizar de forma adequada recursos simples numa aprendizagem activa de qualidade. Também aqui se mostrou como

operacionalizar sem dificuldades as competências históricas, através de uma aprendizagem activa que permite aos alunos a construção do próprio conhecimento.

- **Vive la Revolution**, workshop em que os dinamizadores, os britânicos Jamie Byrom e Michael Riley, autores de um manual sobre a Revolução Francesa, exemplificaram como, através de um manual por eles concebido, se pode desenvolver uma aprendizagem activa atendendo às múltiplas perspectivas da interpretação histórica. Ficou claro como um manual pode conduzir a uma aprendizagem por competências, através de um conjunto de actividades que passam por: exigência de rigor histórico, não esquecendo que a História é feita por pessoas concretas (uso de biografias); introdução, no início de cada capítulo, de uma pergunta-chave; cruzamento de uma visão panorâmica da História com uma visão em profundidade; utilização da narrativa abrindo a possibilidade de construção, a partir dela, de role-play; exploração de fontes mais extensas e exigentes, através da utilização de questionários; uso criativo de fontes visuais; cruzamento de diferentes interpretações históricas; convite, no final do capítulo, à apresentação de um trabalho escrito (relatório, esquema, artigo de jornal, apresentação informática...) que vai responder à questão-chave colocada no início do capítulo.

- **A contestação juvenil nos anos 60**, foi dirigido por Gareth Holt, professor do ensino secundário e autor de um livro escolar sobre o mesmo tema, intitulado *Youth in revolt, the 60's*, destinado a alunos do 3º ciclo de escolaridade. Como nos foi explicado, o programa de História no País de Gales, nos três anos do 3º ciclo (correspondentes aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade em Portugal), desdobra-se entre o período medieval e o século XX, o que justifica o tratamento daquele tema no último ano desse ciclo. Referindo-se ao tratamento dado aquele tema, no qual estabeleceu uma interrelação entre as agitações juvenis dos anos 60 no País de Gales, com as verificadas no Reino Unido e em vários outros países europeus e mundiais, Gareth Holt disse que, tendo presente um dos principais objectivos do currículo de História (a necessidade de o ensino/aprendizagem da História Galesa relacionar, sempre que possível, a história local, a história nacional, a história britânica e a mundial), fora levado à formulação de uma questão prévia: “Até que ponto é que os jovens de Gales tinham sido contagiados pelo espírito geral de rebelião que afectou o mundo em 1960?” A propósito da variedade de fontes exploradas (jornais, filmes, fotos, entrevistas, canções de protesto, etc.) no tratamento daquele tema com os discentes, Gareth Holt afirmou considerar indispensável que no ensino/aprendizagem de qualquer tema programático de História com alunos do ensino secundário, lhes fosse facultada essa variedade de fontes, a fim de os encorajar a fazer juízos fundamentados dos factos históricos e a desenvolver-lhes competências (nomeadamente, de pesquisa, planeamento, estruturação de informações/conhecimentos). Finalizando a sua intervenção, Gareth Holt sugeriu várias questões para debate, relacionadas com as interpretações diferenciadas dos mesmos factos históricos em países diferentes e com as práticas de ensino da História Moderna e Contemporânea na Europa.

- **Turning points in welsh History**. No *work-shop* dirigido por Stuart Broomfield (também professor do ensino secundário galês), foram levantadas questões pertinentes quanto à selecção dos factos históricos e ao modo como poderão (ou não) ser encarados como determinantes na definição/caracterização de um período histórico e (ou) na construção da identidade histórica nacional. Assim, um facto tido de somenos importância no âmbito da história europeia e (ou) mundial, poderá ser de crucial importância no âmbito de uma história nacional. Por essa razão, Stuart Broomfield considera que a tradução da Bíblia para galês (determinada por Isabel I em 1588) deve ser entendido como um “turning point” na História Galesa, visto que a generalização da língua galesa escrita e falada, reforçou o sentido de identidade nacional. Advogando a importância da História Galesa na construção da História do Reino Unido, Stuart Broomfield chamou a atenção para o facto de os historiadores britânicos terem sistematicamente desvalorizado ou, pior ainda, “silenciado” os acontecimentos históricos relacionados com o País de Gales ou nos quais os galeses foram os principais protagonistas. Exemplificando, afirmou que, segundo a versão britânica, a derrota da “Invencível Armada” (1588) decorreria da acção dos ingleses quando, na verdade, tal se deveu essencialmente à acção dos galeses (de facto, a “armada britânica” era maioritariamente constituída por barcos e soldados galeses!). No debate final deste *work-shop* foram formuladas e discutidas muitas questões inerentes ao estudo/construção da História e todos



os participantes foram unânimes em considerar que a história dos respectivos países era normalmente maltratada ou esquecida no contexto geral da História Europeia, pelo que se tornava necessário agir para alterar esta situação.

▪ No *work-shop* intitulado **History teaching and movies**, Susanna Margret Gestsdottir (professora do ensino secundário da Islândia), partindo da sua experiência enquanto professora de estudantes-trabalhadores (com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos), considerou de grande eficácia a utilização de filmes para motivar os discentes para determinados temas históricos e (ou) para temas políticos, sociais e culturais da actualidade. Questionada sobre o como eram seleccionados e analisados os filmes, Susanna Gestsdottir disse que o trabalho fundamental era realizado pelos próprios discentes, o que lhes permitia “aprender agindo.” Assim, de acordo com as temáticas em estudo no decurso do ano escolar os alunos faziam, pela Internet, uma pesquisa de filmes adequados aos diferentes temas e, escolhido o mais conveniente, preparavam uma análise crítica e (ou) um questionário sobre o mesmo, apresentado aquando do seu visionamento. Uma das questões mais pertinentes surgidas no debate foi a de saber se os professores de História, ao recorrerem “abusivamente” aos filmes para “ilustrarem” e ou “documentarem” determinados acontecimentos históricos, não estariam a “desvirtuá-los”, esquecendo a sua verdadeira natureza, artística e, como tal, ficcional.

▪ No *work-shop* intitulado **“What is a border?”** (“O que é uma fronteira?”), o Prof. Chris Williams (Universidade de Glamorgan, País de Gales), começou por explicar que o agravamento das tensões territoriais e fronteiriças nas últimas décadas (Península Balcânica, Médio Oriente, Ásia, etc), motivou os estudiosos de várias áreas a dedicarem-se em profundidade à análise dessas questões. Os estudos especializados sobre “Borders/Boundaries” (“Fronteiras/Vizinhanças”) constituem, actualmente, uma disciplina autónoma e de carácter multidisciplinar em várias universidades mundiais. Na sua exposição, o Prof. Chris Williams referiu a criação e alteração de fronteiras no espaço europeu, no decurso dos últimos séculos e também a mudança de significado/sentido do termo “fronteira”, do século XIX à actualidade. Exemplificando, afirmou que até finais do século XIX, a fronteira pirenaica/ibérica tinha para os Ingleses, os Franceses e os Alemães, um significado essencialmente cultural, no sentido em que separava a Europa “civilizada” da Europa “incivilizada”. Esse e outros significados inerentes ao termo “fronteira” foram sendo ultrapassados e, nos dias de hoje, principalmente no espaço da União Europeia, as fronteiras já não são entendidas como “obstáculos” ou “linhas de separação” de uns territórios relativamente a outros mas, cada vez mais, como “linhas de ligação/aproximação aos territórios vizinhos”.



O *work-shop* apresentado por Martin Williams (professor do ensino secundário inglês, nomeado professor do ano em 2002) **Using ITC to develop an understanding of multiple perspectives** (“Usando as TIC para desenvolver a compreensão de múltiplas perspectivas”),

teve um carácter eminentemente prático, consistindo numa “aula de História” com a utilização de meios informáticos, mais concretamente um quadro interactivo. Este recurso, ainda não conhecido entre nós, está já instalado em todas as escolas do País de Gales, embora não seja ainda utilizado por todos os professores, uma vez que exige uma competência ao nível do domínio informático que nem todos os professores adquiriram. Respondendo às questões que foram levantadas no debate, Martin Williams explicou que recorria sistematicamente a estes meios, na sala de aula, considerando-os de grande eficácia na motivação dos alunos para determinados itens programáticos e também na consolidação de conhecimentos. Considerou, porém, que tal só era viável nas escolas que estivessem bem apetrechadas dispondo, e desde que os professores os soubessem utilizar.

No decorrer do Encontro, foi frequente entre os participantes a troca de informações sobre o modo de “fazer história” e, sobretudo, sobre o modo de “transmitir o saber histórico” nos respectivos países, mas as *discussion groups* incentivaram essa troca de informações. Os temas propostos para os “grupos de discussão” (com um máximo de 20 participantes cada) - “*Examples of good practice in developing a multi-dimensional approach (local, national, international) in the teaching history*”, “*Using examples of good practice from a variety of European countries*” e “*Examples of good practice in museum education*” – proporcionaram conhecimentos mais detalhados sobre os programas curriculares, práticas pedagógico-didáticas, recursos materiais das escolas, formação de professores, etc, nos diversos países representados.

Por último, não podemos deixar de referir as duas visitas de estudo efectuadas, a primeira ao Museu da Vida Galesa, St. Fagan’s e o segundo ao de Rhondda Valley.

Quanto ao Museu de St. Fagan, o grande interesse que despertou deveu-se, por um lado, ao conjunto dos edifícios históricos que engloba – o aldeamento céltico, a igreja gótica de St. Teilo, o Castelo de St. Fagan e os edifícios públicos oitocentistas (escola, mercearia, correio, moinho, etc) – e, por outro, às múltiplas actividades pedagógicas que desenvolve, destinadas a alunos de todas as faixas etárias. Aliás, o Museu dispõe de um serviço educativo com especialistas de diversas áreas (arqueólogos, educadores, museólogos, etc) para garantir o sucesso das visitas de estudo, ou seja, para que estas proporcionem aos alunos de todos os níveis de ensino momentos de descoberta e de aprendizagem histórica.

Salientamos, com bastante apreço, a reconstituição da aldeia céltica e a surpreendente reconstrução da igreja de St. Teilo, igreja proveniente da localidade de Llandeilo Tal-y-bont. Cedida ao Museu em 1985, esta pequena igreja gótica datada dos séculos XIII e XIV, foi

desmontada no local de origem e gradualmente reconstruída neste local a partir de 1997, com respeito absoluto não só pelas suas características formais mas também pelos materiais e processos construtivos próprios dos finais da Idade Média.



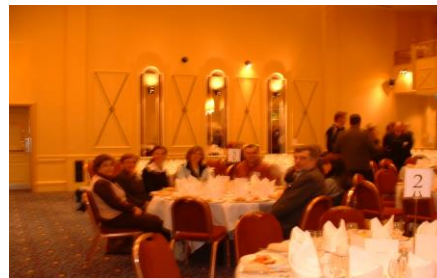
Diferente mas igualmente interessante, foi a visita de estudo ao “Rhondda Heritage Park”, área museológica situada nas antigas minas de carvão de Lewis Merthyr, no vale de Rhondda (cujo desenvolvimento industrial e relevância económica para o País de Gales se manteve de meados do século XIX ao século XX).

O Museu, tirando partido dos edifícios industriais em que se encontra instalado, reconstituiu, por meio de adequados cenários e meios áudio-visuais, alguns aspectos da vida e do trabalho dos mineiros. Mais ainda, o Museu criou condições para que os visitantes tenham a possibilidade de “participar” nas actividades mineiras, fazendo-os descer às galerias da antiga mina e a percorre-las “vertiginosamente” nos vagões de carvão, proporcionando-lhes mesmo a “experiência” das inesperadas explosões (naturalmente, com eficazes simulações!)

Concluindo, diríamos que os professores portugueses têm, de facto, muito a aprender com os britânicos em matéria de didáctica da História. Os nossos programas, bastante inovadores, apontam já para o desenvolvimento de competências, mas ainda não sabemos como fazê-lo. Continuamos a ser demasiado teóricos, sobretudo se compararmos a nossa prática com o pragmatismo britânico. Os nossos museus e locais históricos ainda não reflectem a preocupação dos britânicos em fazer boas reconstituições históricas e em trabalhar de acordo com o currículo nacional, ou seja, contribuindo para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Questão de mentalidade, sem dúvida, pautada por longos anos de um ensino expositivo e estritamente virado para os conteúdos, nem sempre atendendo ao desenvolvimento global dos alunos. Questões de mentalidade que podem ser gradualmente ultrapassadas pela informação, pela formação, pela troca de experiências.

De troca de experiências se trata quando participamos em fóruns internacionais, que reputamos de grande importância para os professores portugueses, pelo estímulo e enriquecimento que proporcionam.





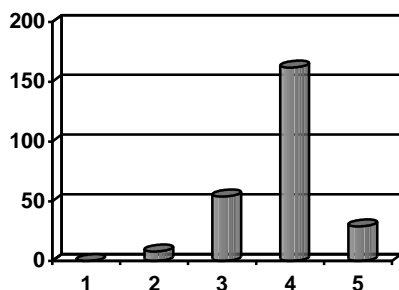
# Actividades APH

## CONGRESSO CIÊNCIA, TÉCNICA E DESENVOLVIMENTO. PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA

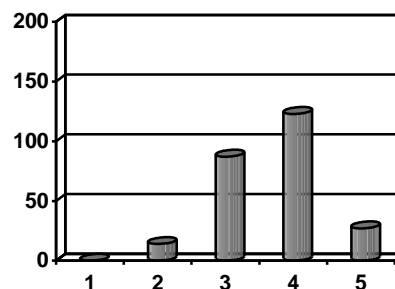
Porto - 16, 17 e 18 de Outubro / 2003

### AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A. O programa global do Congresso foi bem elaborado?



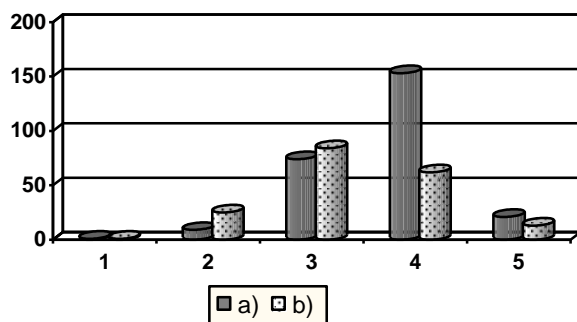
D. As intervenções dos conferencistas estiveram de acordo com as suas expectativas?



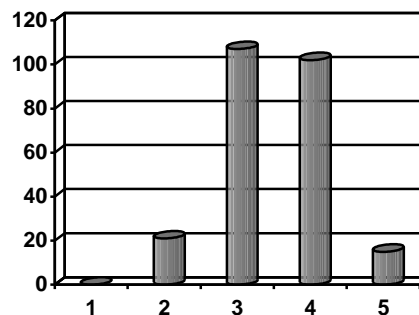
B. A metodologia utilizada foi adequada, a nível da:

a) Componente teórica?

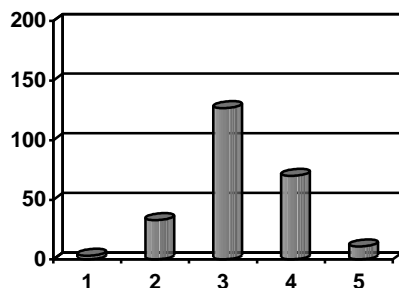
b) Componente prática (mostra/workshops dos Museus e visitas de estudo)?



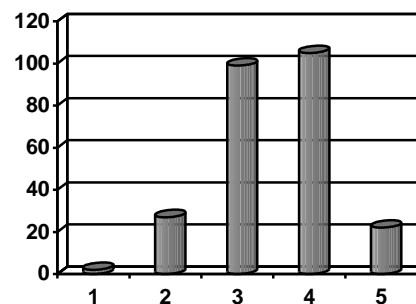
E. A aprendizagem repercutir-se-á na melhoria da sua actividade profissional?



C. A documentação distribuída foi adequada?

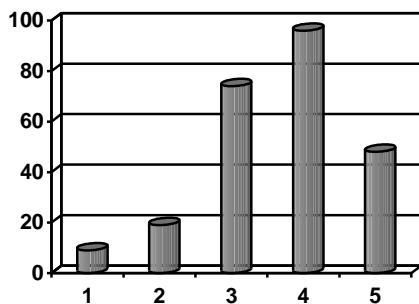


F. A duração do Congresso foi adequada?



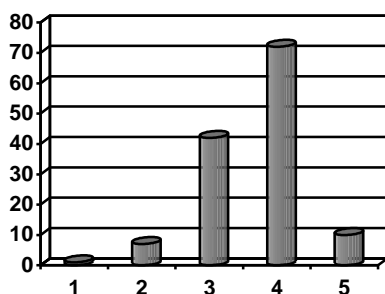
Legenda:  
1 – nada; 2 – pouco; 3 – suficiente; 4 – muito; 5 – muitíssimo

### G. O espaço em que decorreu o Congresso foi adequado?



### H. O processo de avaliação individual foi adequado?

(preenchido só pelos congressistas que necessitavam de creditação)



Legenda:  
1 – nada  
2 – pouco  
3 – suficiente  
4 – muito  
5 – muitíssimo

### I. Avaliação global do Congresso:

- Temática interessante
- Comunicações positivas
- Mais tempo / respeito pelos horários
- Muitos congressistas para o tempo disponível
- Mais tempo para debate
- Aspectos pedagógicos pouco referenciados
- Creditação - aspecto positivo
- Boa organização
- Algumas visitas a museus
- Bom nível de participação
- Leque variado de temas

### J. Sugestões para futuros Congressos:

- Século XX – o mais sangrento da história do homem
- História e educação pela paz
- Arte contemporânea
- 25 de Abril
- História local
- História do traje
- Marginais ao longo dos tempos
- Diversidade europeia face ao alargamento de 2004
- Os novos desafios históricos do século XXI
- Judeus em Portugal
- Globalização – sociologia, informática, biologia/economia
- História da vida privada
- Pré-história em Portugal – património
- Valorizar a prática das teorias expostas na sala de aula
- Ambiente / património
- Ligação da História com outras áreas do saber
- História militar
- Guerras mundiais
- Nova historiografia



# DE VERONA A MILÃO ... Uma Viagem ao Mundo da Arte

Diário de Bordo - 8 a 18 de Abril

Ana Paula Félix Rocha de Sousa Barosa

Já nos habituámos às magníficas viagens de estudo que a Associação de Professores de História nos tem proporcionado. Desta vez, o nosso rumo foi o Norte de Itália. Mais uma digressão de encanto, onde nos deleitámos com bonitas paisagens, e com as obras de arte dos grandes arquitectos, escultores e pintores do Renascimento italiano. Não foi menos encantadora e comovente a visita ao nosso Santo António, de Pádua, e também de Lisboa, e à capital da arte bizantina em Itália, a cidade de Ravena.

Depois de aterrarmos em Milão, seguimos para Verona, a terra do famoso casal de apaixonados, Romeu e Julieta. Esta próspera cidade italiana é um dos maiores centros comerciais da região do Vêneto, e nela foi construído um imponente anfiteatro romano, o qual domina a belíssima Piazza Brà. Depois de uma noite bem descansada, partimos em direcção a Pádua. Um dos grandes objectivos nesta cidade era conhecer a famosa basílica de Santo António, local de culto, onde se encontra o sepulcro do nosso tão venerado Santo. Todavia, não nos podemos esquecer das bonitas esculturas de Donatello, que decoram o altar-mor desta igreja, e também o monumento dedicado a Erasmo da Narni, chamado "il Gattamelata", uma das obras mestras daquele escultor florentino. Nesta cidade era uma obrigação a visita aos frescos de Giotto, na Capela dos Scrovegni, onde é narrada a *Salvação dos Homens*, através das Histórias de Maria e de Jesus. Com estes frescos Giotto parece ter atingido a "plenitude da sua criação artística".



1. No cais de embarque com destino a Veneza

Mais uma vez o convívio salutar fez-se sentir. Bem dispostos, e com uma enorme vontade de conhecer, ou de rever, locais tão conhecidos do mundo da arte, também quisemos provar o "mundo artístico" das famosas massas italianas, dos capuccinos dos queijos e do famoso vinho da região de Orvieto, em solo italiano, é claro. Garanto-vos que não houve reclamações!!

O destino seguinte foi a cidade das gôndolas, Veneza. Só mesmo visitando é que se consegue fruir de tamanha beleza. Nesta cidade respira-se serenidade e alegria. Na Praça de S. Marcos, repleta de gente das mais variadas partes do mundo, está erguida uma das mais famosas catedrais de todos os tempos, a Basílica de São Marcos, e o Palácio Ducal, residência oficial dos governadores de Veneza, e obra-prima do gótico italiano. Quem não recorda com agradável nostalgia o passeio de Gôndola e/ou no vaporetto, pelo Grande Canal?



2. O movimento nas “ruas” de Veneza

Ou o Rialto, uma das primeiras zonas habitadas de Veneza, cuja ponte marca o centro da cidade? Ou os lindíssimos rendilhados da fachada da Ca d’Oro? Com pena deixámos esta cidade tão romântica, e ficámos com uma enorme vontade de voltar.



3. Veneza – Ponte do Rialto

Depois de um apetecido pequeno-almoço, no dia 11 de Abril, dia de Páscoa, rumámos para Ravena, a cidade do mosaico, e capital do Império bizantino do Ocidente. Aqui, visitámos o Mausoléu de Gala Placida, a Basílica de São Vital de Ravena, a Basílica de Santo Apolinário in Classe e a Basílica de Santo Apolinário, o Novo. É-me difícil escolher qual, entre estes, monumentos, tem os conjuntos de mosaicos mais bonitos. Luz e cor (ouro, azul, vermelho e verde) realçam o esplendor da corte bizantina. Todavia, quero relembrar, em relação à Igreja de S. Vital, na abside, do lado esquerdo, a representação do Imperador Justiniano com o seu séquito, e da Imperatriz Teodora, no lado direito da referida abside; o *Cristo Redentor* da Igreja de Santo Apolinário-o-Novo; e no Mausoléu de Gala Placida, por cima da porta da entrada, o tema do *Bom Pastor*.

Ao fim do dia chegámos a San Marino, segundo os seus habitantes a mais antiga república de Itália. Situada no Monte Titano, ao seu redor vislumbra-se uma paisagem magnífica. Foi bastante divertida a nossa passagem por esta cidade. As fotografias tiradas junto a um Ferrari em exposição, fizeram as risotas do grupo. A caminhada nocturna em redor das muralhas e às três torres foi bastante aprazível.

No dia seguinte fomos conhecer Assis. Lindíssima! Terra natal de S. Francisco, o protector dos animais. Esta cidade desenvolveu-se nas encostas do Monte Subano. Aqui, visitámos uma das mais bonitas e comoventes casas de oração, a Basílica de S. Francisco. Mais uma vez, pudemos contemplar alguns dos frescos mais belos do mestre Giotto, *A Natividade*, *A Adoração dos Reis Magos* e *A Fuga para o Egipto*, todos situados no cruzeiro da Basílica. A visita à cripta do



Santo foi um dos grandes momentos de introspecção e espiritualidade. Estávamos junto ao túmulo do pregoeiro da paz como era chamado por S. Boaventura.



4. Assis: Basilica de S. Francisco – Rosácea (entrada principal)

No dia 13 de Abril fomos conhecer Viterbo, em cuja catedral se encontra o túmulo do único Papa português, João XXI, o famoso Pedro Hispano. Depois de uma visita pela cidade, partimos para Orvieto, cidade medieval, onde visitámos a sua célebre catedral gótica, o Palácio Soliano, antes designado por Palácio Papal, e os mais corajosos aventuraram-se a descer e a subir o Poço de S. Patrício com quase sessenta e dois metros de profundidade, com uns catorze de altura e com duzentos e quarenta e oito degraus que não se intersectam. Na catedral de Orvieto, pudemos deleitar-nos com os frescos de Luca Signorelli, situados na Capela “Nova” ou Capela de São Brízio.



5. Interior da Catedral de Viterbo



6. Túmulo do Papa Pedro Hispano – João XXI

Quarta-feira, dia 14 de Abril, o destino era Florença. Antes de chegar à cidade berço do Renascimento italiano, no século XV, visitámos Siena e São Gimignano. Siena é a mais bem preservada cidade medieval italiana. Na Piazza del Campo, a principal da cidade, e uma das mais famosas do mundo devido à sua configuração em forma de concha, erguem-se alguns dos edifícios públicos mais belos que até agora vi: o Palácio Público e a Torre del Mangia.



7. Siena: Torre del Mangia

Nela também pudemos apreciar a beleza da Fonte Gaia, obra de Jacopo della Quercia. A majestosa catedral alberga uma das mais fantásticas obras de escultura, o Púlpito de Siena, de Nicola Pisano. Tenho de relembrar ainda, no Altar Piccolomini, as esculturas de São Paulo, São Pedro, São Gregório e de São Pio, obras de Miguel Ângelo. Em San Gimignano, povoação medieval, com ruas estreitas e com bastante comércio, vislumbram-se algumas das famosas Torres-residência, símbolos do poderio e riqueza dos mercadores das cidades-estado italianas.



8. San Gimignano: Praça da Cisterna

Finalmente, chegámos a Florença. Um dos meus sonhos tinha-se realizado!!.. Nesta cidade magnífica, a cada esquina respira-se arte. Nunca mais me poderei esquecer da Duomo, e da subida à famosa cúpula do arquitecto Brunelleschi; dos dez painéis da *Porta do Paraíso*, de Ghiberti; da Piazza della Signoria, onde está a bonita Fonte de Neptuno; dos sumptuosos salões do Palácio Vecchio; da Basílica de Santa Croce na qual se encontra, no altar-mor, um lindíssimo crucifixo da escola de Giotto e os monumentos fúnebres dedicados a Dante e a Miguel Ângelo; e a Galeria degli Uffizi, uma das mais famosas do mundo, que alberga uma colecção de escultura e de pintura de grande qualidade. Relativamente à pintura, pudemos deliciarmo-nos com *A Anunciação*, de Leonardo Da Vinci, com *A Primavera* e o *Nascimento de Vénus*, de Botticelli, com *A Sagrada Família*, de Miguel Ângelo, com os retratos de Agnolo Bronzino, como o de *Leonor de Toledo*, e com as pinturas de Ticiano, Paolo Veronese, Jacopo Tintoretto, entre muitos outros.





9. Florença: Campanário do Duomo

Florença é uma cidade inesquecível, onde apetece ficar. A Ponte Vecchio, sobre o rio Arno, é a mais antiga da cidade. Repleta de ourivesarias nos seus lados, encaminha-nos para o imponente Palácio Pitti, cujo projecto se atribui a Brunelleschi. Este Palácio alberga obras de arte de valor incalculável e de uma beleza indescritível. Na Galeria Palatina, encontramos quadros de Rafael como *A Mulher Grávida*, *A Virgem com o Menino*, *A Virgem com o Menino e São João* e a *Virgem do Grão-Duque*; e de Filippo Lippi, *A Virgem com o Menino*. Um verdadeiro encanto!!. Veronese, Ticiano, Tintoretto, são outros pintores, cujas obras estão presentes neste Palácio. Outro momento fantástico foi a visita à Galeria da Academia, onde pudemos apreciar bem de perto, uma das esculturas mais belas do Renascimento italiano, o *David*, de Miguel Ângelo. Dois dias inesquecíveis passados em Florença!!.



10. Florença: Ponte Vecchio

Dia dezassete, almoçámos em Bolonha. Esta cidade de cariz medieval é famosa não só pelas suas Torres-residência e campanários, mas também, pelo facto de nela ter surgido a primeira Universidade da Europa. Conduzidos por uma guia, visitámos alguns dos locais e edifícios mais importantes de Bolonha: a Piazza Maggiore, a Basílica de S. Petrónio, patrono da cidade, a Piazza del Nettuno, onde pudemos apreciar a monumental Fonte de Neptuno, projectada por Giambologna, a antiga judiaria, as duas Torres, o bairro universitário, a Praça dos Mercadores, a Basílica de S. Stefano e a Igreja de S. Vital. Além destas visitas, tivemos oportunidade de usufruir

das bonitas esplanadas bolonhesas, e à noite a maioria do grupo participou numa animada festa no centro de Bolonha, onde a música latino americana não faltou!!.



11. Bolonha: Fonte de Neptuno

Estávamos a chegar ao fim da nossa viagem. De manhã cedo, partimos para Milão. Outra cidade lindíssima! Famosa pela moda, mas também pela sua Catedral gótica (Duomo), no momento em restauro, pelo famoso Teatro de ópera conhecido por La Scala, pelo castelo dos Sforza e pelas Galerias Vittorio Emanuele II. É em Milão, no convento de Santa Maria delle Grazie, que está o conhecido fresco de Leonardo Da Vinci, *A Última Ceia*.

Regressámos ao nosso país, satisfeitos pela camaradagem do grupo e, com uma enorme vontade de voltar. Esperamos assim fervorosamente pela próxima viagem de estudo da APH.

# CENTRO DE FORMAÇÃO APH

## ACÇÕES DO PLANO DE FORMAÇÃO DE 2003

Zona	Acção	Nº	Local	Mod.	Horas	Duração	Participantes	Aprovados	Formador
<b>Norte</b>	A Sexualidade na Cultura Mediterrânica: uma viagem aos primórdios através de fontes escritas, monumentais e da tradição popular	1	Porto	Curso	25	22/02/2003 a 05/04/2003	28	28	António Romeiro
	Encomendantes, artífices e obras de ourivesaria portuguesa do Séc. XVI a XVIII	2	Braga	Curso	25	22/03/2003 a 14/06/2003	16	13	Manuela Alcântara
	Património Histórico e construção da cidadania	3	Porto	Oficina	50 (25+25)*	03/09/2003 a 22/11/2003	17	15	Amândio Barros
	Uma aproximação à Arquitectura Contemporânea 1850-1970	4	Porto	Curso	25	10/10/2003 a 29/11/2003	18	15	Leonor Soares
<b>Centro</b>	Novas Tecnologias no Ensino da História Nível I	1	Gafanha da Nazaré	Oficina	50 (25+25)*	22/02/2003 a 14/06/2003	21	20	Álvaro Martins
	História Local – da investigação aplicada à sala de aula	2	Coimbra	Oficina	50 (25+25)*	26/02/2003 a 28/06/2003	20	18	Saúl Gomes
	O Mosaico – um património a conhecer e preservar	3	Viseu	Curso	50	13/09/2003 a 08/11/2003	21	21	Irene Pereira Delfim Figueiredo
	Novas Tecnologias no Ensino da História nível II	4	Coimbra	Oficina	50 (25+25)*	11/10/2003 a 15/11/2003	12	11	Álvaro Martins
<b>Alentejo</b>	Expressão Dramática: práticas de intervenção/animação no quotidiano da Escola	1	Campo Maior	Oficina	50 (25+25)*	22/03/2003 a 28/06/2003	12	10	Manuel A. João
	A Sexualidade na Cultura Mediterrânica: uma viagem aos primórdios através de fontes escritas, monumentais e da tradição popular	2	Portalegre	Curso	25	26/09/2003 a 18/10/2003	23	22	António Romeiro

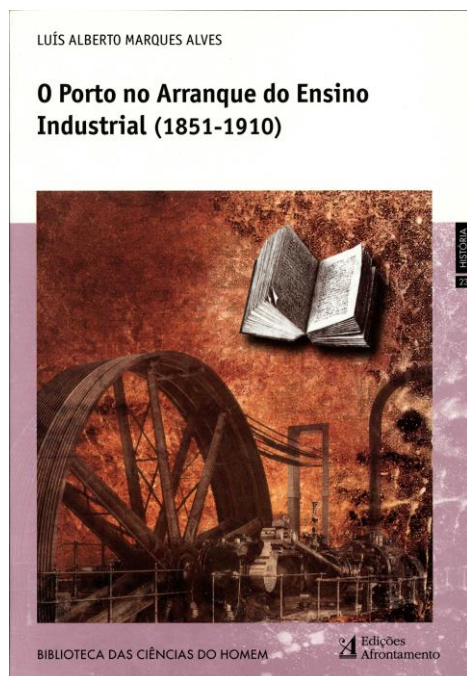
\* horas presenciais + horas de trabalho autónomo

Zona	Acção	Nº	Local	Mod.	Horas	Duração	Participantes	Aprovados	Formador
Algarve	Novas Tecnologias no Ensino da História nível I	1	Faro	Oficina	50 (25+25)*	15/03/2003 a 10/05/2003	20	20	Daniel Ribeiro Alves
	Expressão Dramática: práticas de intervenção/animação no quotidiano da Escola	2	Portimão	Oficina	50 (25+25)*	13/09/2003 a 13/12/2003	16	12	Manuel A. João
Lisboa e Vale do Tejo	Design: cultura material e artística	1	Lisboa	Curso	25	27/02/2003 a 05/04/2003	18	16	Helena Souto
	Museus e Educação: novos desafios, novas relações	2	Lisboa	Curso	25	14/03/2003 a 30/05/2003	23	18	Susana G. da Silva
	Orgulhosamente sós? A política externa portuguesa da 2ª Guerra Mundial à integração europeia	3	Lisboa	Curso	25	31/03/2003 a 14/05/2003	16	14	Luís N. Rodrigues
	Onde estão as mulheres? Reconstruir o olhar sobre a História Contemporânea	4	Lisboa	Círculo de Estudos	25	11/03/2003 a 08/05/2003	7	2	Teresa Alvarez Teresa Pinto
	Expressão Dramática: práticas de intervenção/animação no quotidiano da Escola	5	Cacém	Oficina	50 (25+25)*	13/03/2003 a 26/06/2003	13	10	Manuel A. João
	A internet: explorar e criar um Museu virtual na aula de História	6	Lisboa	Oficina	50 (25+25)*	27/09/2003 a 13/12/2003	17	14	Daniel Alves
	O Património Industrial como recurso educativo: métodos, processos e meios	7	Setúbal	Oficina	50 (25+25)*	13/09/2003 a 13/12/2003	10	9	Alice Pinto Coelho
	O Quotidiano no Egipto Antigo	8	Lisboa	Curso	25	04/11/2003 a 25/11/2003	25	25	José Sales
	Educação Patrimonial: factor de cidadania	9	Lisboa	Curso	25	15/09/2003 a 15/10/2003	20	15	Adélia Caldas
	Sexualidade na Cultura Mediterrânica nível II	10	Queluz	Curso	25	02/09/2003 a 05/09/2003	15	14	António Romeiro

\* horas presenciais + horas de trabalho autónomo

# Recensões

## O PORTO NO ARRANQUE DO ENSINO INDUSTRIAL (1851-1910)



**Luís Alberto Marques Alves,**  
**Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do**  
**Homem, Porto, 2003**

**Helena Ângelo Veríssimo**

Situada no espaço cronológico que vai da Regeneração à República, a obra de Luís Alberto Marques Alves, “O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1851-1910)”, parte de uma rigorosa inventariação da legislação sobre o ensino, e em especial sobre o ensino técnico e industrial, devidamente enquadrada pelo contexto político, económico-social e mental do Portugal Oitocentista, para encontrar as justificações das inúmeras reformas do ensino levadas a cabo entre 1852 e 1910. Embora a base de dados relativa a esta inventariação não esteja anexa à edição apresentada, integrava a tese que esteve na origem desta obra e é referenciada como disponível no Departamento de História da FLUP.

Analisando os momentos mais significativos da implementação do ensino industrial, o autor estuda o tipo de escolas criadas, centrando-se numa em particular, a Escola Infante D. Henrique, no Porto, e avança dados sobre a adesão da população estudantil a esta alternativa ao ensino secundário, num momento em que se tornava vital para o nosso país a formação de quadros médios capazes de incrementarem a produção industrial.

Cruzando a perspectiva do investigador do século XIX português com as preocupações do formador de professores do ensino secundário, Luís Alberto Alves apercebe-se do potencial que “a memória da escola” reserva ao historiador, desde que as fontes donde jorra sejam devidamente preservadas. A própria obra se constitui como fonte, um recurso excepcional sobretudo para os professores do ensino secundário, que dela podem extrair quer informação bibliográfica, da extensíssima lista apresentada, quer dados fornecidos em quadros, organigramas e mapas com os quais podem confrontar os alunos no sentido da construção de um conhecimento mais fundamentado sobre o século XIX português.

Ao deixar em aberto pistas para novas investigações e abordagens, o investigador reflecte sobre a importância do trabalho do historiador na preservação dos arquivos, e adopta uma postura metodológica baseada na necessidade de diálogo com outras áreas do conhecimento, sobretudo ao nível das ciências humanas e sociais, mas também com as novas tecnologias.



# MOMENTOS DA OPOSIÇÃO EM FAMILICÃO

Filipa Sousa Lopes, CMVNF, Ausência, Braga, 2004

Isabel Afonso

O Museu Bernardino Machado em Famalicão encontrou, no apoio concedido à publicação do livro *Momentos da Oposição em Famalicão*, uma forma de celebrar os 30 anos do 25 de Abril de 1974. Desta maneira, ao dar a conhecer um trabalho de investigação no âmbito da história local mais recente, pretendeu contribuir para manter viva na memória alguns capítulos da nossa história marcados pela luta pela liberdade.

Ao longo de seis capítulos, a autora dá-nos a conhecer o papel, os nomes e as acções da Oposição/"oposições" do Concelho de Vila Nova de Famalicão, no período de 1926 a 1958.

Efectivamente a Oposição, activa desde o primeiro momento, fortalece-se a partir de 1945 com a fundação da "Comissão Concelhia do Movimento de Unidade Democrática" e participa na campanha eleitoral para a Assembleia Nacional.

A ousadia é paga com a ilegalização. Mas este facto não apaga o fervor do movimento que, em 1949, apoia a candidatura do General Norton de Matos à Presidência da República.

É, no entanto, em 1958 (após um período de crise, na sequência de forte repressão por parte do regime) que a Oposição ganha maior expressão congregando um vasto número de apoiantes em torno da candidatura do General Humberto Delgado. Resultado, "em todo o distrito de Braga, foi em Vila Nova de Famalicão que obteve maior número de votos".

Usando as palavras da autora, "(...) as razões pelas quais lutava [a Oposição] eram tão nobres que parar sem atingir os seus objectivos seria trair...".

Como nota final, a diversidade de fontes que o trabalho disponibiliza poderá constituir, também, excelente material para o tratamento didáctico do tema.

