



ISSN: 2182-1097

N.º 12 | 2020

CEM

CULTURA, ESPAÇO & MEMÓRIA

REVISTA DO CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO & MEMÓRIA

NESTE NÚMERO:

DOSSIER TEMÁTICO

«Educação e Desafios Societais»
(ed. Cristina Maia e Marília Gago)

VÁRIA

RECENSÕES

NOTÍCIAS



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

CEM N.º 12
CULTURA, ESPAÇO & MEMÓRIA

CEM N.º 12

CULTURA, ESPAÇO & MEMÓRIA

Edição: CITCEM — Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço & Memória
Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto
www.citcem.org | citcem@letras.up.pt

Diretora: Amélia Polónia

Editores do dossier temático:
Cristina Maia, Marília Gago

Imagem da capa: Composição da imagem da capa de Marta Sofia Costa (CITCEM). Cromeleque e adolescentes (Pixabay); Lucerna romana (Wikimedia Commons); Livro (Marta Sofia Costa)

Design gráfico: www.hldesign.pt

Composição, impressão e acabamento:
Rainho & Neves, Lda.

Distribuição: Companhia das Artes

N.º de edição: 2054

Tiragem: 500 exemplares

Depósito Legal: 321463

ISSN: 2182-1097

DOI: <https://doi.org/10.21747/21821097/cem12>

Periodicidade: Semestral

Revista sujeita a *peer-review* e indexada em:
CAPES Periódicos, Latindex, Open Science Directory, Ulrichsweb, Worldcat (registo da revista); BASE, DOAJ, RCAAAP, EBSCO e PROQUEST (indexação por artigos)

A edição *online* respeita os critérios do OA (*open access*)

Dezembro 2020

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UIDB/04059/2020





EDITORIAL *pág. 5*

APRESENTAÇÃO

«EDUCAÇÃO E DESAFIOS SOCIETAIS»

■ Cristina Maia
Marília Gago *pág. 7*

EDUCAÇÃO E DESAFIOS SOCIETAIS

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS PRIMEIRAS IDADES: QUADRO EPISTEMOLÓGICO E CONCEPTUAL

■ Gonçalo Maia Marques *pág. 13*

UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÓNIO —
Vestígios: FOTOGRAFIA&MEMÓRIA

■ Marisa Pereira Santos *pág. 27*

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO INTERAÇÃO PARA A ABORDAGEM EDUCATIVA DO PATRIMÓNIO CULTURAL

■ João Lorandi Demarchi *pág. 47*

QUANDO A RUA É A SALA DE AULA: POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

■ Carollina Carvalho Ramos de Lima,
Alcídes Santos de Magalhães *pág. 63*

O LUGAR DA HISTÓRIA E CULTURA DE ÁFRICA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA NO ISART: AVALIAÇÃO, APRENDIZAGEM E INVESTIGAÇÃO

■ Yuri Manuel Francisco Agostinho *pág. 83*

O TEATRO E A CENSURA. A CENSURA AO TEATRO. DESAFIOS

■ Olímpia Loureiro *pág. 99*

PELOS MANUAIS ESCOLARES, (UM)A HISTÓRIA CONTADA: ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

■ Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte *pág. 113*

«SALAZAR É QUE ERA BOM»? A TEMÁTICA DO ESTADO NOVO NOS MANUAIS ESCOLARES PORTUGUESES DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE

■ Nelson Jorge de Castro Araújo *pág. 135*

VÁRIA

¿HISTORIA O LEYENDA? LECTURA DE FUENTES Y OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ Ana Isabel Ponce Gea *pág. 161*

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

■ María Pilar Molina-Torres *pág. 171*

RECENSÕES

LACOSTE, PABLO (2019). *LA VID Y EL VINO EN EL CONO SUR DE AMÉRICA ARGENTINA Y CHILE (1545-2019). ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS, SOCIALES, CULTURALES Y ENOLÓGICOS*. MENDOZA: INCA EDITORIAL. 172 P., IL. ISBN 978-987-86-0993-5.

■ Carla Sequeira *pág. 195*

CRESSY, DAVID (2018). *GYPSIES: AN ENGLISH HISTORY*. OXFORD, NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS.

■ Francisco Mangas *pág. 196*

TRINDADE, SARA DIAS; CARVALHO, JOAQUIM RAMOS DE (2019). *HISTÓRIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E MOBILE LEARNING: ENSINAR HISTÓRIA NA ERA DIGITAL*. COIMBRA: IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA.

■ Luís Alberto Marques Alves, Francisco Pereira *pág. 198*

NOTÍCIAS

OFICINAS DE INVESTIGAÇÃO CITCEM 2019/20

■ Carla Sequeira, Joana Sequeira *pág. 205*

PROJETO *IMAGENS QUE SE MOVEM*. SÉ DO PORTO. INAUGURAÇÃO A 12 DEZEMBRO 2019

■ Diana Felícia *pág. 205*

FONTES DE ARQUIVOS ESTRANGEIROS PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DE PORTUGAL

■ Flávio Miranda *pág. 206*

CONGRESSO *A CONSTRUÇÃO DA(S) LIBERDADE(S) / IX ENCONTRO CITCEM (PORTO, 2020)*

■ Gaspar Martins Pereira *pág. 207*

20 ANOS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM PORTUGAL

■ Marília Gago *pág. 209*



CONSELHO EDITORIAL

Amélia Polónia
Armando Malheiro da Silva
Gaspar Martins Pereira
John Thomas Greenfield
Lúcia Rosas
Luís Alberto Marques Alves
Luís Fardilha
Maria Norberta Amorim
Mário Jorge Barroca
Ana Paula Soares
Isabel Pereira Leite
Mariana Selas

CONSELHO CONSULTIVO

Bernardo Vasconcelos e Sousa (Universidade NOVA de Lisboa)
David Reher (Universidade Complutense de Madrid)
Fernando Rosas (Universidade NOVA de Lisboa)
Francisco Bettencourt (King's College)
Hilario Casado Alonso (Universidade de Valladolid)
Ingrid Kasten (Universidade de Berlim)
Joaquim Ramos Carvalho (Universidade de Coimbra)
Jochen Vogt (Universidade de Essen)
Jorge Alves Osório (Universidade do Porto)
José Augusto Cardoso Bernardes (Universidade de Coimbra)
José Pedro Paiva (Universidade de Coimbra)
José Portela (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Maria de Fátima Sá e Melo Ferreira (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa)
Maria Helena Cruz Coelho (Universidade de Coimbra)
Maria Manuela Gouveia Delille (Universidade de Coimbra)
Mathieu Poux (Universidade Lumière Lyon II)
Mona Haggag (Universidade de Alexandria)
Nuno Gonçalo Monteiro (Universidade NOVA de Lisboa)
Octávio de Medeiros (Universidade dos Açores)

APOIO À EDIÇÃO

Diana Felícia
Marta Sofia Costa

A «CEM» 12, número 2 de 2020, prossegue a missão de divulgação científica em direta ligação com a atividade desenvolvida por Grupos e Linhas de Investigação do CITCEM. O Grupo de Investigação «Educação e Desafios Societais» assume a coordenação deste número em particular, dedicado a questões de Educação Patrimonial.

A preservação de Patrimónios é indissociável da sua divulgação e de uma reflexão sobre práticas e teorias de Educação Patrimonial — domínio de assinalável investimento no âmbito do CITCEM. Esta unidade de I&D centra-se no estudo transdisciplinar de temas relacionados com a Memória e o Património, em articulação com a construção interativa e evolutiva de identidades. Este enfoque abrange, entre outros, o estudo de memórias relacionadas com os patrimónios culturais, nas suas formas materiais e imateriais.

Tendo por base um sólido histórico de impacto regional e de cooperação, o CITCEM compromete-se com a transferência de conhecimento entre a investigação académica e a comunidade. O ensino e, de uma forma mais lata, a educação para a cidadania, constituem-se como eixos centrais dessa dinâmica.

Assumindo-se como parceiro dinâmico neste diálogo, o Centro oferece contributos vitais, interdisciplinares e transnacionais, das Humanidades e Ciências Sociais, em busca de respostas positivas para os desafios presentes e futuros, em estreito alinhamento com as prioridades de uma política científica nacional e europeia. O Património, os Patrimónios, materiais e imateriais, são parte integrante do problema, e das soluções para esses desafios. Num país como Portugal, que encontra na sua língua e história, e nos seus patrimónios edificados classificados (ou em vias de classificação), formas privilegiadas de reconhecimento e de projeção internacional, nomeadamente através dos patrimónios mundiais de influência reconhecidamente portuguesa, a inventariação, preservação e divulgação desses bens não podem ser alheias a uma política ativa de Educação Patrimonial.

Sendo objetivo do CITCEM o de continuar a promover uma apreciação e consciencialização multidimensionais do território, cultura, literatura, história e património, a um nível local e regional, combinando-o com perspetivas globais, a expansão da sua oferta de programas de formação especializados e o estabelecimento de parcerias, nomeadamente com agentes e entidades de formação — formal e informal, são para o CITCEM uma prioridade.

Neste sentido, o CITCEM irá continuar a exponenciar a articulação da sua ação com entidades locais e regionais, assim como com parceiros independentes, nacionais e internacionais, promovendo um diálogo aberto e fornecendo contributos de investigação de ponta que possam ser integrados nas indústrias turística, cultural, criativa, científica e tecnológica. Esta articulação irá garantir o impacto sustentável do CITCEM e a realização do objetivo fundamental de promoção do conhecimento no âmbito da História, Património, Cultura e Memória. A Educação é componente integrante desta dimensão.

O Grupo de Investigação «Educação e Desafios Societais» tem como principal foco a educação formal e informal, e abrange áreas que incluem o Cinema, a Educação, a Arte, e a Museologia, entendidas como vias privilegiadas para a investigação sobre construção de memórias plurais, agilizando formas de consciencialização social.

Mediante um enquadramento internacional, o Grupo de Investigação explora a educação cívica e social no seu âmbito mais amplo, procurando realçar o papel dos sistemas educativos nos processos de inclusão social ou lançar o debate sobre passados traumáticos ou envoltos em processos de construção de memórias conflitantes. Os Patrimónios e a Educação Patrimonial são elementos fulcrais nesta dinâmica.

Para o período 2020-23, o objetivo do Grupo «Educação e Desafios Societais» é o de enfatizar, através de contributos transdisciplinares, as diversas formas através das quais a História e a Educação Histórica influenciam diferentes comunidades nacionais e transnacionais, desencadeando mudanças societais. Consideram-se essas aproximações particularmente relevantes à luz das atuais migrações e permeabilidades que o continente europeu testemunha — em linha com o principal tema do CITCEM para este período. O presente número da revista «CEM» traz contributos inegáveis para atingir estes objetivos.

Os nossos agradecimentos vão, pois, para coordenadores, autores de artigos, de recensões críticas e de notícias, bem como para todos os avaliadores científicos e o corpo redatorial e editorial que fazem de mais este número uma realidade.

Amélia Polónia

(Coordenadora Científica do CITCEM)

APRESENTAÇÃO

«EDUCAÇÃO E DESAFIOS SOCIETAIS»

O Grupo de Investigação «Educação e Desafios Societais» tem feito uma reflexão sistemática sobre a Educação Histórica e Geográfica e os seus desafios societais. Este dossiê temático que se publica na «CEM» 12 representa mais um contributo nesse sentido. É sob o signo promissor da Educação que se recolhem oito artigos para o dossiê, dois para a secção *Vária*, três recensões e diversas notícias.

O objetivo é o de fomentar uma reflexão alargada sobre a investigação no âmbito da construção de identidades, memórias plurais e património numa perspetiva de Educação Histórica. Com o propósito de instigar linhas de pensamento e transferência de conhecimento e o de promover o papel dos manuais escolares, do currículo, das práticas docentes e da formação de professores enquanto peças-chave nos domínios da consciência histórica e da Educação Patrimonial.

Queremos, por isso, dar espaço aos contributos da Educação Histórica e de outras áreas que exploram o conhecimento como promotor, também, de um sentido de cidadania que se espera que possa contribuir para mudar a forma como se compreende a realidade (passada-presente e horizontes de expectativa) e o papel dos sistemas educativos para caminharmos para uma sociedade mais inclusiva, inovadora e reflexiva.

Ao dedicarmos espaço de investigação a cada um destes temas esperamos estar a contribuir para que estas questões possam transcender o âmbito escolar, projetar-se para a comunidade e implicar toda a sociedade.

Assim, os artigos presentes neste dossiê desenvolvem-se nas seguintes áreas temáticas: Consciência Histórica e Património; Manuais Escolares e Currículo; Educação Histórica — investigação e experiências em sala de aula; Desafios societais.

O dossiê abre com o artigo de Gonçalo Maia Marques que reflete sobre a questão epistemológica e conceptual da Educação Histórica infantil num primeiro momento, para, depois, num segundo momento fornecer pistas e exemplos de aplicação de atividades e estratégias com grupos de crianças, tanto do jardim de infância como do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, tendo por base experiências

testadas ao longo de mais de uma década de formação de educadores e professores no Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Educação Patrimonial é o tema sobre o qual se centram os três artigos seguintes. Começamos com Marisa Pereira Santos que apresenta *Um projeto de Educação para o Património — Vestígios: Fotografia & Memória*. A autora parte da fotografia vernacular, em particular da fotografia de família, como documento para entendimento da cultura visual e, portanto, com importância histórica e patrimonial. Dá a conhecer um projeto para crianças entre os 4 e os 11 anos que, através de materiais pedagógicos e programas de atividades inéditos em *ateliers*, *workshops* e visitas, envolve os participantes no valor patrimonial da fotografia vernacular enquanto elemento ativador de memória e de identidade. São apresentados os programas realizados no Mundo Património (SPIRA) como entidade de acolhimento do projeto, e o *Projeto Aproximar* que aplica a metodologia do *learning by doing* no formato de oficinas temáticas onde participam crianças e jovens que, graças a este projeto, compreenderam a necessidade de preservação da fotografia, enquanto bem patrimonial, documento e fonte para o estudo do Património, da História e da História da Arte.

Adicionalmente, João Lorandi Demarchi traz-nos as *Contribuições do Projeto Interação para a abordagem educativa do património cultural* no Brasil. O projeto que investigou — *Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País* (1982-1986) — acabou por ficar limitado às memórias dos profissionais remanescentes do Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que aí trabalharam nos anos de 1980. A investigação foi desenvolvida no Arquivo Central do IPHAN, em Brasília, e demonstra como os princípios do *Interação* ainda estão atualmente presentes no IPHAN através dos inventários participativos que «politiza[m] o património ao conceber que seus valores são produzidos socialmente, superando o histórico autoritarismo predominantemente presente nos processos de acautelamento do património brasileiro» e «propicia[m] a investigação e o olhar crítico dos cidadãos sobre os seus contextos culturais, sobre a cidade e as relações sociais tecidas».

Para finalizar a temática da Educação Patrimonial, Carollina Carvalho Ramos de Lima e Alcides Santos de Magalhães apresentam um artigo sobre consciência histórica e património onde discutem os resultados de uma intervenção pedagógica realizada num Centro Juvenil de Ciência e Cultura (Salvador, Brasil) com o projeto intitulado *História.Doc*. Este projeto pretendeu desenvolver a literacia histórica, através da interpretação de fontes patrimoniais, e debater formas de preservação dos bens culturais com o objetivo de qualificar os estudantes para o exercício da cidadania, tendo sido todo ele desenvolvido em torno do conceito de consciência histórica. Ao longo do projeto, os jovens puderam ressignificar as suas crenças sobre o património cultural baiano e desenvolveram a capacidade de

reflexão sobre a «importância de conectarmos a história local às experiências e à vida cotidiana dos sujeitos e, principalmente, de reconhecermos a importância de lugares que não estão na rota turística, mas que são fundamentais para entender a expansão da cidade, a pluralidade e a desigualdade que marcam o tecido social».

Yuri Manuel Francisco Agostinho propõe um relato do trabalho desenvolvido ao longo das aulas que orientou na disciplina de História e Cultura de África (cursos de Artes Visuais e Design de Moda) lecionada no Instituto Superior de Arte, no qual sublinha a necessidade de os estudantes serem ativos na construção do seu conhecimento e dar relevo às suas preocupações e considerações.

Olímpia Loureiro escreve o artigo *O teatro e a censura. A censura ao teatro. Desafios* onde estuda o teatro português da segunda metade do século XVIII «como um dos meios de difusão de que se serviu a *intelligentsia* liberal, ao mesmo tempo que ia abrindo um fosso cada vez maior entre o que era feito em Portugal e o que se produzia no centro da Europa». O teatro foi objeto da censura da época, mas apesar da sua existência, os textos proibidos muitas vezes acabavam por serem levados à cena em casas de famílias, em espaços públicos e até mesmo no teatro, contando com a cumplicidade de individualidades detentoras de cargos públicos ou de profissionais como os livreiros.

Seguem-se dois artigos sobre manuais escolares. O primeiro, *Pelos manuais escolares, um(a) história contada: entre o currículo e a Educação Histórica*, é da autoria de Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte. Nele os autores refletem sobre o tema manuais escolares e currículo, procurando analisar o papel do manual escolar na dinâmica pedagógico-didática atual das aulas de História. Simultaneamente, perspetivam linhas estruturais que o manual escolar poderia seguir se fosse concebido como mais um contributo para o desenvolvimento das competências de pensamento histórico dos estudantes. Partem da ideia de que o manual escolar de História é responsável por um «saber fossilizado» e pela transmissão de narrativas históricas oficiais, continuando a privilegiar representações eurocêntricas da história nacional, considerando que é necessário que «a História abordada na sala de aula, implícita ou explicitamente, e por intermédio de qualquer recurso aí explorado, precise de ser outra. Outra que se entenda como sinónimo de multiculturalidade, de humanismo, de democracia e responsabilidade, de pontos de vista vários, de narrativas além das oficiais». Neste sentido, discutem vários princípios que devem estar presentes no manual escolar, onde cruzam a Educação Histórica e os estudos curriculares, tais como: contrariar lógicas de padronização e estreitamento curricular; minorizar a segmentação curricular; contrariar estereótipos sociais; promover uma (mais) estreita relação entre os conteúdos, as realidades e os desafios sociais; mitigar modelos educativos transmissivos e reprodutivos; promover e legitimar o diálogo cultural e privilegiar um maior aprofundamento epistemológico.

O artigo de Nelson Jorge de Castro Araújo encerra a temática dos manuais escolares e, também, o dossiê temático. O autor apresenta um estudo sobre o Estado Novo nos manuais escolares, tendo como objetivo estudar o papel do manual escolar na alteração de concepções e na construção da «memória histórica» sobre esse período. A afirmação de um aluno no contexto da sala de aula foi o que espoletou a realização deste estudo. Tal declaração levava à necessidade de uma abordagem multiperspetivada da realidade histórica. Nelson Jorge de Castro Araújo faz uma análise qualitativa dos manuais portugueses de 9.º ano em torno da verificação do cumprimento dos documentos curriculares em vigor pelo manual.

Na secção Vária reúnem-se dois artigos: *¿Historia o leyenda? Lectura de fuentes y obtención de evidencias en el alumnado de Educación Secundaria* da autoria de Ana Isabel Ponce Gea e *Educación Histórica y competencias educativas en la formación universitaria* de Maria Pilar Molina-Torres. O primeiro faz um estudo qualitativo em torno das narrativas de alunos, entre os 12 e os 13 anos, sobre a preferência destes pela história ou pela lenda, com base no trabalho de fontes que procuram dismantelar a versão da narrativa transmitida pela memória popular. O segundo analisa a aproximação ao conceito de património e à implementação de roteiros didáticos na formação universitária, através do estabelecimento de uma aprendizagem interativa de ensino que dá aos estudantes a possibilidade de trabalharem de forma investigativa fora da sala de aula. Trata-se também de um desafio para identificar a importância do património na sociedade e refletir sobre a influência direta do património cultural nos ensinamentos recebidos pelos estudantes.

A produção científica aqui reunida congrega jovens investigadores e investigadores seniores, alguns dos quais externos ao CITCEM como João Lorandi Demarchi, Nelson Jorge de Castro Araújo, Yuri Manuel Francisco Agostinho, Carollina Carvalho Ramos de Lima, Alcides Santos de Magalhães e Pedro Duarte.

A totalidade dos artigos permite constatar o modo como cada área de investigação agulhou o seu saber para a Educação e os desafios societais, de onde resultará uma mais alargada extensão destes conceitos. O material de reflexão partiu das fontes mais diversas, provenientes de experiências de ensino-aprendizagem, de projetos de Educação Patrimonial com fontes como a fotografia vernacular, os inventários participativos, relatos de censura ao teatro, os manuais escolares e o currículo.

**Cristina Maia
Marília Gago**

EDUCAÇÃO

E DESAFIOS

SOCIETAIS

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS PRIMEIRAS IDADES: QUADRO EPISTEMOLÓGICO E CONCEPTUAL

GONÇALO MAIA MARQUES*

Resumo: *A evolução recente da Educação Histórica mostra-nos que é cada vez mais premente o trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil e Básica (3-12 anos). O artigo começa por definir, epistemologicamente, o quadro conceptual da área científica nas primeiras idades e, num segundo momento, por fornecer aos profissionais e investigadores pistas e exemplos de aplicação de atividades e estratégias com os seus grupos de crianças, tanto no jardim de infância como na escola primária e do segundo ciclo, com base em experiências testadas ao longo de mais de uma década de formação de educadores e professores no Instituto Politécnico de Viana do Castelo que reforçam a criação de um instrumento de trabalho. Conclui-se que este trabalho deve ser iniciado nos primeiros anos de socialização e integração na estrutura educativa formal. A criança é rica em aprendizagens, saberes e pontos de partida que devem ser sempre a base para seguir em frente.*

Palavras-chave: *Educação Histórica; Educação de Infância; primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico.*

Abstract: *The recent evolution of Historical Education shows us that the pedagogical work with Kindergarten and Basic Education children (3-12 years) is increasingly pressing. The article begins, epistemologically, defining the conceptual framework of the scientific area in the early ages and, secondly, by providing professionals and researchers with clues and examples of activities and strategies with their groups of children, both in kindergarten and in primary and secondary schools. All this with experiences tested over more than a decade of training educators and teachers at Instituto Politécnico de Viana do Castelo increasing the creation of a working tool. Children are rich in previous knowledge that should always be the basis for moving forward.*

Keywords: *History Education; Childhood Education; first and second cycles of Basic Education (Portugal).*

1. URGENTE (RE)COMEÇAR E SABER POR ONDE

A incerteza de um futuro que teima em se apresentar vago, confuso e contraditório exige da Educação Histórica uma reflexão epistemológica e conceptual mais rigorosa começando, na nossa opinião, na primeira infância e na sua transição para a adolescência (período entre os 3 e os 12 anos). Bauman refere que estamos numa «sociedade líquida» marcada por um relativismo absoluto e pela «transumância» de valores e identidades¹. Se estes aspetos afetam e influenciam os adultos, mais ainda condicionam a vida e percurso de crianças que estão nos anos centrais de formação da sua personalidade, carácter e valores. Bastará recordar que a época pandémica que vivemos coloca — e colocará, a breve prazo — múltiplos

* Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), CITCEM. Email: gmaiamarques@ese.ipvc.pt.

¹ BAUMAN, 2001.

desafios e escolhas aos Educadores e Professores na construção de uma educação integral e plural.

Nunca será demais recordar que são estas as idades «críticas» e prioritárias na definição dos alicerces de um pensamento histórico emergente e, por isso, cuidar de entender os mecanismos fundamentais que asseguram a compreensão do discurso e raciocínio em torno do passado são essenciais.

A abordagem e introdução gradual do conhecimento histórico nas crianças mais pequenas é uma dúvida — e angústia — quase tão antiga e estrutural como a própria disciplina. A primeira referência teórica, Heródoto de Halicarnasso, o «Pai da História» acreditava na importância de recolher testemunhos diretos de experiência no passado e isso mesmo fez nas suas «Histórias» onde dissertava sobre a Antiguidade do Mundo Mediterrânico que conheceu, no cruzamento da Hélade com as Civilizações Egípcia e Persa, alfofobre de valores civilizacionais fundamentais no devir e decurso da História Mundial. Nesta altura, porém, a criança era considerada uma «tábua rasa», como acontecerá até ao iluminismo e a aprendizagem implicava o contacto exclusivo com adultos. No século I a. C., porém, há testemunhos de uma preocupação em assegurar uma «rede escolar» que cobrisse as províncias e que permitisse aos povos autóctones, em processo de romanização, o acesso de seus filhos à escola. Do tempo do general Sertório, e da sua ação na Península Ibérica, nos relata Plutarco².

Nesta época, as crianças não tinham uma identidade: eram homúnculos, portanto adultos em ponto pequeno, o que fica bem evidente no vestuário, hábitos e na própria visão «funcional» das suas identidades. Diga-se que a iconografia e as evidências disponíveis não permitem sequer, num exercício de Educação Histórica, entender que «voz» e lugar teriam nestas Sociedades Antigas que não fosse o de contribuidores num mesmo ciclo produtivo.

Teremos que esperar pela época medieval para, segundo Philippe Ariès, o grande historiador da infância e da vida privada, começar a perspetivar representações de crianças. Um dos métodos que Ariès utilizou para construir a sua conceção de infância foi a análise de elementos iconográficos. O autor refere que, até ao início do século XII, a arte medieval ignorava a infância enquanto representação artística ou não a representava de todo, o que indiciava não haver um lugar ou existência própria nessa época³.

² *Vida de Sólon*, 14:3-4. PLUTARCO, 1999.

«contratou mestres de letras gregas e romanas... e mandava-os ensinar (aos filhos dos Turdetanos, povo da Ibéria), a fim de que, quando fossem homens, participassem na administração e no poder. Os pais sentiam um prazer espantoso, ao verem os filhos irem à escola tão bem vestidos, com as suas togas bordadas, e Sertório a pagar as respectivas custas, a mandá-los muitas vezes fazer exames, a conceder prémios aos que os mereciam» *apud* FIALHO, 2011: 11.

³ ARIÈS, 1973.

Já nas épocas moderna e contemporânea uma nova luz é lançada sobre a infância: a abertura de mundo(s) do período das descobertas e das grandes viagens transatlânticas, bem como as revoluções agrícola e industrial e, no caso desta última, as condições difíceis de vida nas fábricas e a criação gradual de espaços e estabelecimentos escolares com vista ao acompanhamento educativo formal específico⁴ acabam por determinar, durante o século XX, um alargamento da educação infantil e primária.

2. UM (NOVO) LUGAR PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA INFANTIL

A incorporação gradual da infância e do seu posicionamento filosófico num ciclo de construção do ser humano é, por isso, obra contemporânea. Poderemos indicar o século XIX como um momento de viragem, acompanhando a afirmação das ideias liberais e socialistas. Os republicanos vão dedicar à educação infantil e primária um lugar muito especial e é nesse contexto que surgem os «jardins escola João de Deus» existindo a data de 1911 como uma referência a ter em consideração⁵.

Ainda hoje, quantas vezes, os educadores e professores das primeiras idades se abeiram de nós e, com alguma relutância, aceitam que se possam abordar elementos abstratos como a temporalidade, a mentalidade e vida no passado com crianças de tenra idade⁶. É natural que este receio, bem alocado numa formação pedagógica anterior, esteja relacionado com as generalizações dos estádios de desenvolvimento da criança, que colocavam a impossibilidade de se ensinarem e aprenderem conhecimentos abstratos para crianças em estádios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo⁷. Esta visão decorre de uma leitura «ortodoxa» da psicologia piagetiana.

Sabemos que hoje, no atual estado de conhecimentos, essas dúvidas e hesitações já não fazem grande sentido: não só pelas capacidades renovadas — e ampliadas — dos aprendentes, mas, sobretudo, porque há novos processos, ferramentas — e até ideias — que toda uma geração de profissionais (mais ou menos experiente) trouxe para as salas de aula e de jardim de infância, com a relevante iniciativa de transformação de práticas pedagógicas.

Os primeiros estudos desenvolvidos desde a década de 1970 têm demonstrado, claramente, as potencialidades das crianças pequenas ao nível do pensamento histórico, revelando esses estudos que elas interagem e motivam-se na discussão e compreensão das situações do passado desde que contenham signifi-

4 CARDONA, 1997.

5 FIALHO, 2011.

6 MARQUES, 2011, 2014.

7 CAINELLI, 2006: 1.

cância face às suas experiências do mundo. Como a psicóloga do desenvolvimento Margaret Donaldson⁸ realçou, com base no contraste de estudos sobre cognição infantil (utilizando tarefas piagetianas sobre perspectiva, mas com histórias infantis em vez de materiais de laboratório), as crianças avançam muito mais na compreensão e resolução das tarefas quando estas se lhes apresentam mais familiares e com sentido humano⁹. Esclarecem as autoras citadas — num estudo centrado nas potencialidades curriculares do trabalho em Educação Histórica nas primeiras idades — que não se trata de familiaridade enquanto proximidade geográfica, mas em termos de conceções e vivências prévias. E sabemos bem como elas devem ser a base e o sedimento de qualquer aprendizagem nova como nos advoga o construtivismo¹⁰.

De um modo geral, a maioria dos estudos científicos desenvolvidos foi realizado com crianças entre 7 a 16 anos e procurou testar as teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Há, ainda assim, algumas perspectivas animadoras para o período entre os 3-6 anos¹¹, o mais crítico do ponto de vista do que, «clássicamente», se considerava a emergência de uma sensibilidade para o passado e para o apelo das suas evidências e processos¹². A investigação de Cooper na sua tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Londres (*Young Children's Thinking in History*) mostrou que as crianças podem resolver problemas reais em torno do passado (para além da dimensão próxima e familiar que lhes é inerente) e que têm a capacidade de pensar historicamente de uma maneira cada vez mais complexa¹³.

Da mesma opinião são Barton e Levstik que, num estudo de 1998, confirmam que mesmo as crianças em idade pré-escolar (5 anos) são capazes de fazer simples raciocínios históricos associados a conceitos de diferença e mudança entre épocas, essencialmente ligadas à cultura material (vestuário, arquitetura, tecnologia, etc.). Referem estes autores que as crianças desenvolveram entendimento e consciência sobre o passado, independentemente de não saberem usar datas e de uma representação mais estruturada da temporalidade¹⁴.

Cooper¹⁵ lembra que a História não é uma abstração para as crianças, pois elas têm contacto com muitos aspetos do passado e estão despertas para ele antes de ser abordado na escola. Afirma que a História não só é apropriada, mas é essencial desde os primeiros anos para alimentar a consciência do mundo social

⁸ DONALDSON, 1978.

⁹ BARCA, SOLÉ, 2012: 92.

¹⁰ FOSNOT, 2007.

¹¹ WOOD, 1988.

¹² COOPER, 1995, 2002, 2006.

¹³ COOPER, 1991.

¹⁴ BARTON, LEVSTIK, 1998: 419.

¹⁵ COOPER, 1995.

pela vida fora e as bases de um pensamento crítico e contextualizado¹⁶. Defende que as crianças não devem limitar-se a repetir e memorizar factos ou situações históricas desconexas, mas devem estar envolvidas na resolução de problemas históricos dentro das dinâmicas pedagógicas e didáticas próprias da Educação de Infância e dos primeiros ciclos da escolaridade básica. Por isso, destaca a importância das atividades em aula que encorajam «as crianças a colocar questões, a discutir e colocar hipóteses acerca do comportamento, atitudes e valores das pessoas noutros tempos e noutros lugares»¹⁷. Nos últimos 30 anos esta autora tem trabalhado incessantemente nesta linha de investigação com vários trabalhos didáticos e investigações empíricas, além de projetos de investigação e da orientação de estudos e dissertações.

Na mesma linha, autores como Barton e Levstik, Barton, Harnett, Schmidt e Garcia¹⁸, entre muitos outros, têm desenvolvido investigação sobre conceções de crianças, usando metodologias inspiradoras para os contextos de aula em concreto. Nesses estudos, procuraram analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo, mudança e significância histórica, através de tarefas cognitivamente estimulantes, com fontes variadas e centradas em aspetos sociais e do quotidiano. Há uma ligação natural das crianças ao seu passado através de suas famílias, do meio ambiente, dos meios de comunicação, redes sociais e do património cultural próximo que enforma a freguesia, município ou região onde vivem — e aqui uma articulação clara com o pensamento geográfico¹⁹. As crianças têm uma curiosidade natural sobre o passado — como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*: («Identifica algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições, arquitetura, festividades/Revela interesse em saber as semelhanças e diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais e avós»²⁰) — o que os ajuda a desenvolver um senso da sua própria identidade.

3. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DIDÁTICO

Outro problema é a capacidade de entender tempo e linha do tempo que colidem com a capacidade matemática para classificar números, dentro das primeiras idades. Num estudo que abrange os estágios-chave 1 e 2²¹ (de 5 a 11 anos), Harnett²² destaca as dificuldades que as crianças têm ao colocar uma sequência

¹⁶ COOPER, 2002.

¹⁷ COOPER, 1995: 3.

¹⁸ BARTON, LEVSTIK, 1996, 1998; BARTON, 2001; HARNETT, 1993; SCHMIDT, GARCIA, 2006.

¹⁹ MARQUES, 2016.

²⁰ SILVA, coord., et al., 2016.

²¹ No original britânico «Key stage».

²² HARNETT, 1993.

em ordem corretamente, nomeadamente em aspetos como o reconhecimento da duração do tempo e a capacidade de descrever a passagem de um «longo» período horário²³. Solé já o havia afirmado na sua tese de doutoramento²⁴. O desafio para os professores é criar contextos desafiadores e significativos em que os alunos possam praticar e aprimorar esse conhecimento.

Criticando as teorias de Piaget, Wood²⁵ concorda que crianças em idade escolar constroem ativamente os seus conhecimentos sobre o mundo, mas a interação social com adultos e a comunicação também desempenham um papel importante no desenvolvimento do pensamento e aprendizagem. Falamos do construtivismo social²⁶. Quando tentam compreender as complexidades da aprendizagem infantil, as teorias do construtivismo social oferecem uma estrutura útil para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Há que destacar, nesta matéria concreta, os trabalhos de Jerome Bruner e Lev Vygotsky, que enfatizaram a importância do papel que outra pessoa «mais instruída» tem na potencialização da aprendizagem das crianças. Vygotsky descreveu a aprendizagem como uma transição entre dois níveis de desenvolvimento. O verdadeiro nível de desenvolvimento representa o que uma criança pode fazer sozinho. O nível potencial de desenvolvimento representa o que uma criança pode fazer com ajuda de outra «mais instruída». A transição entre os dois é conhecida como zona de desenvolvimento próxima (ZDP).

De acordo com a leitura de Hilary Cooper, a incorporação gradual dos princípios do construtivismo social na Educação Histórica valoriza e solidifica epistemologicamente a área de estudos e investigação. Jean Piaget foi pioneiro num olhar para fatores como a probabilidade e a causalidade. Vygotsky investigou a importância da discussão tentativa-erro e a relevância da evidência no desenvolvimento de conjecturas e conceitos abstratos em crianças pequenas, fomentando um diálogo e uma discussão partindo de vivências e exemplos concretos e o currículo em espiral de Bruner preconizou que o uso de diferentes tipos de fontes (visuais, icónicas e físicas) apoia a construção de uma literacia histórica emergente²⁷.

A narrativa continua a ser central numa base de envolvimento da criança na aprendizagem sobre o passado²⁸. É por isso que elementos patrimoniais relevantes, de proximidade, são um excelente ponto de partida para o despertar de uma consciência em torno do passado²⁹. Com crianças de 3 anos, torna-se fundamen-

23 THORNTON, VUKELICH, 1988.

24 SOLÉ, 2009.

25 WOOD, 1988.

26 FOSNOT, 1996.

27 COOPER, 2012: 1.

28 RÜSEN, 2004; SKJÆVELAND, 2017.

29 MARQUES, 2014, 2016; MARQUES, BARBOSA, 2015.

tal alertar que elementos como a fotografia a preto e branco que mostra os bisavós, o verdete que se encontra na Igreja Paroquial ou no Cruzeiro, o artefacto coberto de pó e de ferrugem remetem para um tempo anterior, distante e que, tem muito para contar.

Numa época de *storytelling*, há muito que Kieran Egan nos alerta para a importância de contar uma boa história da História³⁰ e estudos recentes confirmam-no nestas idades³¹. A literatura enche-nos de esperança na certeza de um caminho já trilhado e de muitos desafios que se colocam diante de nós: o carácter misterioso e intrigante das fontes³² e do fascínio que pode exercer em crianças de tenra idade, aliado a uma grande vinculação ao território, aos seus recursos e às suas necessidades³³, faz com que a literacia histórica possa — e deva — ser emergente logo em crianças de 3 anos de idade. Nesta fase, o desenvolvimento de experiências de natureza tátil com objetos e artefactos que revelem a passagem do tempo torna-se uma aposta pedagógica e didáctica da maior importância no aprofundamento de «sementes» de competências — ulteriormente mais desenvolvidas — de interpretação e leitura da realidade histórica emergente.

4. UM MAPA CONCEPTUAL PARA EDUCADORES HISTÓRICOS E PROFESSORES DE 1.º E 2.º CICLOS

Tendo em conta uma experiência de mais de uma década de leccionação e investigação nos domínios da Didáctica do Conhecimento do Mundo e Estudo do Meio, assim como da História e Geografia, sempre associadas ao exercício de função de supervisão e acompanhamento de prática profissional de ensino supervisionado de Educadores de Infância e Professores de 1.º e 2.º ciclos, em início de formação, no quadro de segundo ciclo de estudos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, podemos afirmar que a investigação associada à prática, o carácter cíclico — e intensivo — do processo de planificação-implementação-supervisão-reflexão desenvolvido nos nossos cursos e destacado, na literatura, por diversos autores, contribuem decisivamente para que um trabalho pedagógico e didático de proximidade e crescimento contínuo possa ser desenvolvido com sucesso³⁴.

Definido o terreno epistemológico em que nos situamos e discutidas as diversas perspetivas em apreço, cumpre-nos sintetizar, produzindo um instrumento de trabalho que legamos aos educadores e professores — baseado nas

³⁰ EGAN, 1989.

³¹ ARIAS-FERRER, EGEEA-VIVANCOS, LEVSTIK, 2019.

³² COOPER, 2002.

³³ MARQUES, 2016.

³⁴ MARQUES, 2011, 2016; MARQUES *et al.*, 2015.

nossas próprias pesquisas de incidência teórico-metodológica³⁵ e, sobretudo, em reflexões constantes de centenas de sessões de observação em contexto pedagógico desde 2008, diálogo com os educadores e professores cooperantes, bem como sessões de reflexão com os educadores e docentes-estagiários.

Cientes da sua intencionalidade educativa, interesse e oportunidade nas práticas alicerçadas na investigação sobre as suas próprias turmas-grupos, contextos envolventes e diálogo com a comunidade educativa, possam dele querer fazer uso para um trabalho quotidiano de aprofundamento, reflexão e melhoria constante das suas práticas.

5. EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS PRIMEIRAS IDADES: INSTRUMENTO DE TRABALHO (3-12 ANOS)³⁶

5.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (3-6 ANOS)

Competências de Educação Histórica a alcançar; interesse em torno de memórias e vivências passadas do entorno familiar e próximo:

- Começar o trabalho pedagógico pela exploração de ideias prévias relacionadas com objetos existentes em casa, acervo preservado pela família e de que forma esse conjunto patrimonial conta a história dos pais, avós, bisavós, etc. Questionar as crianças se no fim de semana ou momentos de férias visitam monumentos, museus ou espaços culturais, se sabem de alguma lenda relacionada com a sua localidade, ou alguma estátua que retrate uma personalidade da terra;
- Introduzir novos conhecimentos através de um avental de histórias, de um baú com tesouros escondidos «que o tempo não apagou», de uma embarcação que, entrada na sala de atividades traga novidades que são, afinal, objetos que trazem pó, verdete, ferrugem ou outras marcas de passagem do tempo, bem como fotografias antigas (para fazer o contraste com as digitais). Fazer esta introdução sempre de uma forma interativa e dialogada, dando preferência a materiais manipuláveis e que facilitem a formação de um raciocínio mais concreto, com evidências do passado, diminuindo o risco de uma total abstração e, portanto, um «alheamento» da criança;
- Promover momentos de consolidação com a realização de materiais diversos (desenhos, pinturas murais, jogo de chão ou de tabuleiro) que sejam

³⁵ MARQUES, 2011, 2014, 2016; MARQUES *et al.*, 2015; MOREIRA, MARQUES, 2019.

³⁶ Com base em experiências próprias testadas ao longo de mais de uma década de trabalho pedagógico e didático na formação de educadores e professores do 1.º e 2.º ciclos no Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

registo das atividades desenvolvidas, documentando-as e promovendo uma compreensão sobre o passado que estimule a formação de mecanismos de raciocínio histórico elementar — é capaz de entender a diferença entre presente e passado? Que mecanismos associa a um tempo passado? Desenvolve pensamento que conduza ao entendimento sobre processos de mudança?

5.2. PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO (6-10 ANOS)

- Começar o trabalho pedagógico pela exploração de ideias prévias é fundamental para fazer a ponte com a introdução de novos conhecimentos;
- Iniciar o trabalho pedagógico com a formulação de um desafio-problema que estimule as crianças a desenvolver um sentido de curiosidade-investigação em torno do passado, ao qual se deverá ser capaz de responder no final da aula;
- Articular os momentos de exposição e de uso da narrativa com a exploração de evidências e documentos da História Nacional e Local, por forma que os alunos atribuam significados e significâncias às aprendizagens construídas. Este trabalho pode ser feito com recurso ao apoio do manual escolar ou com a pesquisa desenvolvida pelo Professor com recurso a fontes existentes nos arquivos nacionais e municipais, estimulando o contacto direto com documentos e registos contemporâneos dos acontecimentos que estão a ser objeto de trabalho didático;
- Desenvolver tarefas oficinais com as evidências dando, sempre que possível, primazia a trabalhos de grupo em que a discussão de várias perspetivas e ideias possam estimular que se ultrapasse um conhecimento de primeira ordem (senso comum) na evolução desejável a um saber mais substantivo (ideias consolidadas e de segunda ordem);
- Comunicar individual e coletivamente os resultados alcançados pelo contacto direto com registos e evidências da época/contexto que está a ser estudado na aula.

5.3. SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO (10-12 ANOS)

- Começar o trabalho pedagógico pela exploração de ideias prévias é fundamental para fazer a ponte com a introdução de novos conhecimentos (recordar abordagens feitas no primeiro ciclo, outras vivências/contextos que os alunos possam ter desenvolvido autonomamente ou com o apoio da Família);
- Utilizar um recurso motivador que permita à turma «viajar» na época que vai ser tratada. A sugestão passa pela exploração, sempre que possível, de

música, documentos iconográficos ou registos artísticos (bem como reconstituições e bandas desenhadas) que possibilitem que o aluno se situe mais facilmente no contexto epocal e promova, assim, articulação com as características políticas, económicas, sociais e mentais do período em apreço;

- Partir para o conteúdo com o apoio constante de evidências da época histórica que suportem o processo de ensino-aprendizagem e desincentivem uma abordagem meramente expositiva e tradicional, recorrendo apenas ao conhecimento do docente e à mera exploração de texto de autor do manual e um ou outro recurso que apenas seja avocado como «ilustração» de um momento já narrado;
- Sugerir à turma a realização de estratégias complementares de consolidação que ultrapassem a mera realização de uma ficha de atividades: dramatização, debate, reconstituição de acontecimento(s), momento de exploração de história local (que, no quadro deste ciclo nos parece absolutamente central, sendo que os conteúdos se centram ainda na realidade nacional, sempre em articulação com o conhecimento geográfico);
- Incentivar o trabalho em grupo e a realização de tarefas com impacto comunitário; realização de feira medieval/quinhentista; realização de projeto educativo com município, através de parceria com museu/biblioteca/ arquivo municipal, entre outras sinergias, por forma que existam implicações na transformação das comunidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Histórica na Infância é um campo cuja ação teórica e prática se vem fortalecendo nas últimas décadas, contribuindo para um frutuoso e múltiplo debate de natureza epistemológica, que procuramos incorporar nas reflexões que aqui deixamos. A sua especificidade no que respeita aos contextos etários sobre o qual incide, continuará a merecer, tanto da parte da comunidade científica, como dos profissionais e investigadores da Pedagogia e Didática da História a maior atenção, estamos certos.

Todos estes contributos são fundamentais para se compreender que a Educação Histórica começa na mais tenra idade, na Educação de Infância, com mecanismos e práticas associadas à proximidade das vivências familiares e sociais e aos contextos territoriais e comunitários em que as crianças vivem. Esta realidade prolonga-se — e aprofunda-se — no 1.º ciclo do Ensino Básico onde, naturalmente, a sala de aula se pode já constituir como um pequeno «laboratório» ou «estúdio» de investigação em Educação Histórica (sobretudo no terceiro ano, com os conteúdos de História Local e no quarto, com a introdução à História de Portugal).

Como nos parece que a investigação deve ser consequente, além de programática, face ao contexto e à realidade em estudo, procuramos incorporar neste trabalho o contributo de vários anos de observação e supervisão de prática profissional em ensino da História nas primeiras idades, construindo um instrumento de natureza conceptual que possa apoiar o desenvolvimento da investigação-ação no terreno pedagógico (de jardim de infância ou sala de aula) que apoie a desejável emergência de estudos de incidência prática no terreno.

BIBLIOGRAFIA

- ARIAS-FERRER, Laura; EGEA-VIVANCOS, Alejandro; LEVSTIK, Linda (2019). *Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative*. In KERRY-MORAN, Kelli Jo; AERILA, Juli-Anna, eds. *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*. [Cham]: Springer, pp. 175-198.
- ARIÈS, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Editions du Seuil.
- BARCA, Isabel; SOLÉ, Glória (2012). *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. «REIFOP». 15:1, 91-100.
- BARTON, Keith (2001). *Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte*. In BARCA, Isabel, org. *Perspetivas em Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, pp. 55-70.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (1996). "Back When God Was Around and Everything": *Elementary Children's Understanding of Historical Time*. «American Educational Research Journal». 33:2, 419-454.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (1998). "It Wasn't a Good Part of History": *National Identity and Students' Explanations of Historical Significance*. «Teachers College Record». 99:3, 478-513.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- CAINELLI, Marlene (2006). *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. «Educar em Revista». Especial, 57-72. DOI: 10.1590/0104-4060.399.
- CARDONA, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- COOPER, Hilary (1991). *Young Children's Thinking in History*. London: Institute of Education, London University. PhD thesis.
- COOPER, Hilary (1995). *History in the Early Years (Teaching & Learning in the Early Years)*. London: Routledge.
- COOPER, Hilary (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- COOPER, Hilary (2006). *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. «Educar em Revista». Especial, 1-15. DOI: 10.1590/0104-4060.405.
- COOPER, Hilary (2012). *History in primary schools*. [Consul. 16 dez. 2020]. Disponível em <<https://core.ac.uk/reader/9046996>>.
- COOPER, Hilary (2018). *Children, their world, their history education: the implications of the Cambridge review for primary history*. «Education 3-13». 46:6, 615-619. DOI: 10.1080/03004279.2018.1483797.
- DONALDSON, Margaret (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana Press; Collins.

- EGAN, Kieran (1989). *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- FIALHO, Maria do Céu (2011). *Educar para a cidadania. Um projecto milenar com os olhos no futuro*. In RODRIGUES, Ália; MARTINS, Ana. *1º Jardim-Escola João de Deus. O Primeiro dos Centenários (1911-2011)*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.
- FOSNOT, Catherine (1996). *Construtivismo e Educação — Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FOSNOT, Catherine (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- HARNETT, Penelope (1993). *Identifying Progression in Children's Understanding: The Use of Visual Materials to Assess Primary School Children's Learning in History*. «Cambridge Journal of Education». 23:2, 137-154. DOI: 10.1080/0305764930230203.
- HARNETT, Penelope (2007). *Teaching Emotive and Controversial History to 3-7 Year Olds: a Report for The Historical Association*. «International Journal of Historical Learning Teaching and Research». 7:1.
- HARNETT, Penelope; WHITEHOUSE, Sarah (2013). *Investigating activities using sources*. In COOPER, Hilary, ed. *Teaching History Creatively*. New York: Routledge, pp. 29-50.
- MARQUES, Gonçalo (2011). *A importância do conhecimento histórico na construção identitária e social das primeiras idades*. In MOREIRA, Ana et al., org. *Actas do II encontro de sociologia da educação: "Educação, Territórios e (Des)Igualdades"*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 184-198.
- MARQUES, Gonçalo (2014). *Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo*. In SOLÉ, Glória, ed. *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 189-212.
- MARQUES, Gonçalo (2016). *Experiências de Cognição Histórica na Primeira Infância: balanços e prospectivas*. In BARCA, Isabel; ALVES, Luís Alberto Marques, coord. *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. Porto: CITCEM, pp. 34-40.
- MARQUES, Gonçalo; BARBOSA, Isaura (2015). *Identidade local e descoberta do património no dia-a-dia*. In SOLÉ, Glória, org. *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação; Universidade do Minho, pp. 261-284.
- MARQUES, Gonçalo et al. (2015). *A educação histórica com crianças de idade pré-escolar — perspectivas e desafios*. In PRATS, Joaquín; BARCA, Isabel; LÓPEZ FACAL, Ramón, eds. *Historia e identidades culturales*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 1476-1498.
- MOREIRA, Ana Isabel; MARQUES, Gonçalo (2019). *Educação histórica entre os 3 e os 12 anos. Desafios para quem ensina e para quem aprende*. «Educação, Sociedade & Culturas». Porto: FPCEUP. 55, 73-87.
- PLUTARCO (1999). *Vida de Sólon*. Intro. de Maria Helena Monteiro da Rocha Pereira. Trad. e notas de Delfim Leão. Lisboa: [s.n.].
- RÜSEN, Jörn (2004). *Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development*. In SEIXAS, Peter, ed. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, ON: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia (2006). *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências*. «Educar em Revista». Especial, 11-31. DOI: 10.1590/0104-4060.397.

- SILVA, Isabel Lopes da, coord., et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.
- SKJÆVELAND, Yngve (2017). *Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding*. «Contemporary Issues in Early Childhood». 18:1, 8-22. DOI: 10.1177/1463949117692262.
- SOLÉ, Glória (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- THORNTON, Stephen; VUKELICH, Ronald (1988). *Effects of Children's understanding of time concepts on historical understanding*. «Theory & Research in Social Education». 16:1, 69-82.
- WOOD, David (1988). *How Children Think and Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÓNIO — VESTÍGIOS: FOTOGRAFIA&MEMÓRIA

MARISA PEREIRA SANTOS*

Resumo: *Fixando uma memória, a fotografia vernacular é um importante documento para o entendimento da cultura visual, mas nem todos compreendemos a sua importância histórica e patrimonial. Como medida de sensibilização para a sua valorização, salvaguarda e proteção, surge o projeto Vestígios: Fotografia&Memória direcionado a crianças entre os 4 e os 11 anos que, através de materiais pedagógicos e programas de atividades inéditos, refletem sobre a fotografia enquanto bem patrimonial e elemento ativador de memória e de identidade. Neste artigo apresentamos os programas implementados no Mundo Património (SPIRA), os materiais pedagógicos elaborados — música e guias — e os resultados obtidos.*

Palavras-chave: *fotografia vernacular; fotografia de família; Educação Patrimonial; memória.*

Abstract: *Vernacular photography freezes the memory of an event or person and is an important document for understanding visual culture. However, we do not all understand its historical and heritage importance. Vestígios: Fotografia&Memória emerges as a project that focuses on raising awareness of the appreciation and protection of this document. It is a project aimed at children between 4 and 11 years old, which through educational materials and programs of unprecedented activities, reflect on photography as a heritage asset and activating element of memory and identity. In this article, we present the programs implemented in Mundo Património (SPIRA), the teaching materials — music and guides — and the results obtained.*

Keywords: *vernacular photography; family photography; Heritage Education; memory.*

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Nas últimas décadas temos assistido a uma valorização e incorporação de fontes de carácter privado na investigação histórica atual e no processo de criação de alguns artistas contemporâneos, como Matías Costa com *The Family Project* ou Jana Romanova com *Shvilishvili*. Dentro do universo da fotografia vernacular destacamos a fotografia de família. Esta sugere uma narrativa individualizada que pode ser inserida num contexto histórico e social, «quando hablamos de “fotografía de familia” nos referimos a un concepto que considera la fotografía como una huella de la memoria, reflejo fragmentario de una experiencia, la cual nos permite “volver a ver”»¹.

É importante definirmos o que entendemos por fotografia vernacular. Para nós, neste universo, inserem-se todos os exemplares captados em estúdio (numa primeira fase da história da fotografia) ou em ambientes privados, registando o

* CITCEM, FCT. Email: marisaflup02@gmail.com.

¹ AMADOR CARRETERO, 2005: 224.

indivíduo ou um grupo através do retrato ou fixando momentos de férias, reuniões familiares, casamentos e convívios. Estes documentos não são conotados com um carácter artístico ou fotojornalístico. Apesar de atribuímos a estas imagens um sentido documental e patrimonial, numa primeira instância, não eram detentoras desse carácter. Somos nós, observadores, quem faz esta correspondência *a posteriori*.

Para a análise destes documentos devemos ter presente o facto das situações representadas poderem ser encenadas, devendo-se, quando possível, procurar outras fontes que confirmem as informações captadas e que ajudem a descortinar a crónica privada. Para tal deve-se compreender se a imagem em análise faz parte de um álbum ou de outro tipo de compilação, se é detentora de inscrições ou carimbos no verso — podem dar indicação de local, data e autoria — e se, porventura, se fez acompanhar, ao longo da sua história, de algum registo escrito externo ao seu suporte. Sempre que possível devem-se identificar os seus proprietários e articular a análise com entrevistas às personagens representadas ou a indivíduos com alguma relação com o momento captado. Assim, quando descortinada esta primeira camada interpretativa da imagem o investigador poderá proceder à sua leitura integrada e relacionada com outras fontes visuais e escritas de carácter histórico, para assim poder inserir o documento na leitura da macro-história de carácter coletivo.

Muitos são os títulos que foram sendo publicados e que nos ajudam na leitura da imagem, em geral, e da fotografia, em particular. Destacam-se *Ensaios sobre Fotografia* (2012) de Susan Sontag, *A Câmara Clara* (1980) de Roland Barthes, *Antropologia da Imagem: Para uma ciência da imagem* (2014) de Hans Belting e *Modos de Ver* (1999) de John Berger.

No panorama dos atuais estudos sobre fotografia enquanto documento e fonte de conhecimento destaca-se *Fotografia e História* (2001) de Boris Kossoy. Aqui a fotografia é abordada enquanto fonte e instrumento de pesquisa para diversos campos, desde a ciência até à expressão artística, assente numa reflexão histórica, que vai desde a sua criação até ao século XX. Enquanto meio de perpetuação de memória apontamos a leitura do texto *Fotografía y memoria histórica* (2005) de Pilar Amador Carretero e *La fotografía de familia: estudio e identificación de los usos, modelos y consumo* (2005) de Francisco José Sánchez Montalbán, que parte do princípio que os registos fotográficos certificam, ilustram e confirmam as ações e condições humanas, assim como a existência dos fotografados: «Ver nuestras fotos es en gran medida conocernos»². Por sua vez, Carmen Ortiz García em *Una lectura antropológica de la fotografía familiar* (2006) aborda o álbum enquanto processo terapêutico de registo de identidade individual e cole-

2 SÁNCHEZ MONTALBÁN, 2005: 291.

tiva: «Las fotos, como fragmentos contruidos de una realidad pasada, son sobre todo “motivó” o estímulo para la construcción y reconstrucción del pasado y la memoria de la familia, por parte de sus actuales membros»³.

Consideramos que a fotografia vernacular reflete uma realidade suspensa, que encerra a memória de acontecimentos passados, portadora de elementos que podem contribuir para a narrativa histórica de uma comunidade, num tempo e espaço específico. De facto, trata-se de um testemunho da ausência de algo que já aconteceu, mas que, através do meio, transfere aquele momento para o presente. Segundo Belting:

*A imagem está, decerto, presente no nosso olhar. [...] Por direito próprio, as imagens testemunham quanto à ausência daquilo que elas tornam presente. Graças aos meios em que são produzidas, elas já possuem a presença efetiva do que pretendem transmitir. [...] O paradoxo das imagens reside no facto de elas serem ou significarem a presença de uma ausência — e semelhante paradoxo é em parte um resultado da nossa capacidade de diferenciar entre imagem e meio. Com efeito, tendemos a reconhecer e a reservar para as imagens a representação da ausência, porque elas estão presentes em virtude do meio escolhido. Precisam da presença como meio para simbolizar a ausência daquilo que representam*⁴.

Compreendemos que a fotografia, e em particular a vernacular, tem vindo a afirmar-se, nas últimas décadas, como um recurso contributivo para a alfabetização visual da comunidade. Estes exemplares, que tradicionalmente não integravam a Educação Histórica, têm contribuído para a criação de projetos educacionais que abordam a fotografia enquanto meio ativador do património local, como é exemplo *Captura tu entorno: concurso de fotografía escolar del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2017)⁵ ou enquanto documento de registo de acontecimentos sociais atuais, como em *Imágenes que nos hablan* (2020).

Textos como *Picturing the family: photographs and paintings in the classroom* (1981) de Warren Leon; *Didáctica de las artes visuales en la infancia* (2015) de Olaia Fontal Merillas, Carmen Gómez-Redondo e Sara Pérez López ou *El potencial educativo de la fotografía: cuaderno pedagógico* (2015) com coordenação de Beatriz Eyzaguirre apresentam-se como leituras importantes para a compreensão da fotografia e da imagem enquanto meios didáticos.

Todos nós somos detentores de exemplares passíveis de serem organizados num arquivo privado. Contudo, para que tal aconteça é necessário que a fotogra-

³ ORTIZ GARCÍA, 2006: 157.

⁴ BELTING, 2014: 15-16.

⁵ «El concurso, dirigido a estudiantes de 5.º Básico a 4.º Medio [...] Con el correr de los años, esta propuesta educativa ha ido evolucionando hasta convertirse en una instancia orientada no solo a fomentar la fotografía como medio de expresión artística y realzar su potencial educativo, sino también como herramienta para el aprendizaje y salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (PCI).» CHILE. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017: 4.

fia de família seja valorizada pela comunidade. Neste sentido foi criado o projeto de Educação Patrimonial *Vestígios: Fotografia&Memória* realizado para a obtenção do grau de Mestre em História da Arte, Património e Cultura Visual (FLUP). Este projeto é composto por quatro planos de atividades direcionados a crianças entre os 4 e os 11 anos.

Ao longo dos *ateliers*, *workshops* e visitas é dado a conhecer aos participantes o valor patrimonial da fotografia vernacular e, em particular, da fotografia de família, chamando a atenção para a sua importância enquanto documento para o estudo da História, do Património e da Arte.

A escolha da SPIRA como entidade de acolhimento deste projeto deveu-se à ação que esta tem vindo a desenvolver no panorama da Educação Patrimonial a nível nacional, através da área de educação Mundo Património desenvolvida no espaço Mundo Património Lab. Neste espaço decorrem programas dirigidos a crianças, onde são desenvolvidas todos os dias, depois das aulas, atividades direcionadas para a proteção e valorização dos bens culturais e naturais, promovendo ainda *Férias no Património* e festas de aniversário com *ateliers* como *Do Grafitti à Pintura Rupestre* ou *Jogos tradicionais*. Destacamos ainda o *Projeto Aproximar* destinado às escolas. Este afirma-se como um mediador entre o património cultural e as crianças e jovens, promovendo a sensibilização, a consciencialização para o património e a descoberta pela diversidade cultural, surgindo como um complemento às aprendizagens desenvolvidas em contexto de sala de aula. *Aproximar* segue a metodologia do *learning by doing*, no formato de *ateliers* temáticos, onde as crianças e os jovens são os protagonistas.

Assim, perante a ação da SPIRA através do Mundo Património e do *Projeto Aproximar*, consideramos que esta seria uma instituição que poderia acolher e potenciar o projeto que aqui apresentamos.

Pretende-se, com este artigo, dar a conhecer o projeto *Vestígios: Fotografia&Memória*, os programas implementados, os materiais pedagógicos e os resultados obtidos, chamando a atenção da comunidade académica para a importância da comunicação do conhecimento através de projetos de Educação Patrimonial direcionados às faixas etárias mais jovens.

2. O PROJETO VESTÍGIOS: FOTOGRAFIA&MEMÓRIA

Carlos A. F. de Almeida defende que «o Património, para o ser, tem de estar presente e vivo, de algum modo e tem de ser olhado com efetivos valores prospectivos»⁶. Acreditamos que a partilha de conhecimento é um dos elementos neces-

⁶ ALMEIDA, 1998: 10-17.

sários para o incentivo à salvaguarda e valorização dos bens patrimoniais, potenciando-se assim o desenvolvimento do sentido identitário.

A fotografia encontra-se revestida deste sentimento. Afirmar-se como um documento que reflete valores tangíveis, na materialidade do próprio suporte, e intangíveis, nas memórias e narrativas que encerra. Esta temática está inserida no âmbito da cultura visual e, conseqüentemente, pode ser ligada às Artes e à História, disciplinas consideradas pelo *21st century student outcomes* como fundamentais no ensino das crianças e jovens do século XXI⁷.

Apesar de existirem entidades como o Centro Português de Fotografia, o Arquivo Municipal de Fotografia de Lisboa, o Museu Berardo, o Museu da Coleção Calouste Gulbenkian ou o Mundo Património (SPIRA), compreendemos que no panorama nacional existe uma carência de implementação de projetos, direcionados a crianças, que abordem a fotografia enquanto bem patrimonial e documento passível de estudo e análise no âmbito da História e da História da Arte, particularmente no que diz respeito à fotografia captada em âmbito privado.

Constatamos que, apesar do nosso quotidiano estar repleto de imagens, «we do not ordinarily give sustained attention to individual pictures except those in art museums or art books»⁸.

De facto, as fotografias que todos nós possuímos e guardamos em gavetas são «objetos mnemónicos», expressão utilizada por Guillaume no que se refere ao processo de colecionar objetos. Este autor afirma ainda que este ato pode ser comparável:

*aos arquivos coletivos e aos monumentos emblemáticos, já que estes também conservam uma parte dos factos brutos do passado e que, sobretudo procuram conferir-lhes um sentido compatível com o projeto político (dominante) do presente. Esta forma de conservação tem inscritos, quer ao nível individual quer coletivo, elementos do passado mesclados com significações do presente. A este nível a memória surge como um processo diferencial de valorização e de desaparecimento, de recordação e de esquecimento*⁹.

Contudo, não raras vezes, aquando da morte de um familiar, muitos são os herdeiros que se desfazem destes documentos, vendendo-os ou simplesmente destruindo-os, por vezes numa clara ação de *damnatio memoriae*, ou seja, a eliminação da memória. Destruir o suporte físico da representação é destruir a memória do retratado, apagando a sua existência. Para Kossoy, a fotografia é um «intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções»¹⁰.

⁷ BATTELLE FOR KIDS, [2007].

⁸ LEON, 1981: 15.

⁹ GUILLAUME, 1980: 72.

¹⁰ KOSSOY, 2001: 28.

Vestígios: Fotografia&Memória é direcionado a crianças entre os 4 e os 11 anos tendo como principal objetivo a partilha de conhecimento sobre a fotografia e a promoção da valorização, salvaguarda e proteção destes documentos, particularmente da fotografia vernacular. Para tal foram criados quatro programas, um inserido em ambiente de festival educacional e os outros no espaço Mundo Património Lab, sendo respetivamente intitulados: *Festival APROXIMA-TE* (Apêndice 2, Fig. 10), *Fotografia no Lab* (Apêndice 2, Fig. 11), *Férias no Património: Em busca dos mistérios da fotografia* (Apêndice 2, Figura 12) e *Quarta Fotográfica* (Apêndice 2, Figura 13). Devemos referir que os programas realizados no espaço Mundo Património Lab tiveram em conta o formato que o Mundo Património (SPIRA) segue nos seus programas de atividades.

As sessões que elaboramos apresentam conteúdos como: a fotografia e a sua história; as primeiras câmaras; o que é a fotografia; para que serve; por quem e onde é captada; a mudança do analógico para o digital e quais os processos de conservação e preservação que podem ser efetuados. Desta forma pretende-se que as crianças reconheçam o valor patrimonial e histórico destes documentos e sejam educadas para a promoção da literacia visual.

As atividades articularam várias disciplinas, nomeadamente o Património e a História da Arte com a Língua Portuguesa, através da realização de textos interpretativos e da análise dos exemplares fotográficos, permitindo o desenvolvimento de aptidões nos campos da expressão escrita, sentido crítico e capacidade de análise. Existiu ainda uma interligação com a História de Portugal do século XX, recorrendo-se para isso a realidades privadas que se inserem na História social e política do país. Assim, tal como no projeto *History 13-16: Evaluation Study. Schools Council History*, apresentado no Reino Unido por Shemilt em 1980, também nós defendemos que a História deve ser ensinada como «forma de conhecimento» que prepare os alunos de forma a «avaliarem afirmações, a distinguirem explicações e a debaterem a significância de acontecimentos nas narrativas históricas»¹¹.

As atividades permitiram criar uma interdisciplinaridade com a área de Educação Visual, através da realização de envelopes e caixas de armazenamento, colagens, desenhos e *workshops* de prática fotográfica, estimulando o desenvolvimento da expressão plástica.

Como apoio às sessões foram criados de raiz três guias práticos: *Com um Click* (Fig. 1), destinado a crianças entre os 3 e os 6 anos, *A tua Objetiva* (Fig. 2), que abrange crianças entre os 6 e os 10 anos e *Vestígios: Memórias Familiares* (Fig. 3), direcionado aos encarregados de educação.

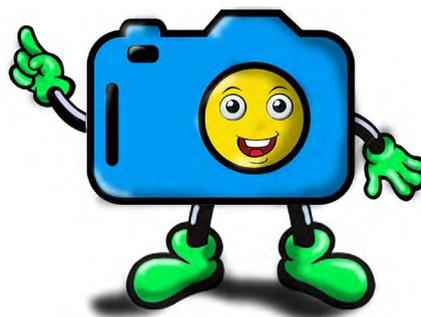
¹¹ PINTO, 2011: 68.



Fig. 1. Prova digital da capa do guia *Com um click*
Fig. 2. Prova digital da capa do guia *A Tua Objetiva*



Fig. 3. Prova digital da capa do guia *Vestígios: Memórias Familiares* (para adultos)
Fig. 4. Mascote Sr. Câmera



Com um Click (Fig. 1) apresenta-se como um manual, dividido em duas partes: a primeira é composta por imagens de carácter privado como fotografias de família, retratos, fotografias de férias, surgindo no final três imagens para as crianças colorirem; a segunda reserva-se à apresentação das câmaras partindo da atualidade e recuando até ao século XIX. No final há desenhos destes instrumentos para colorir, desde o telemóvel até à Folding Pocket Kodak¹². Aqui, pretendemos que a imagem fale por si, levando a criança a descobrir, através das formas e composições, as diferenças entre o «Agora» e o «Antes».

¹² Estas imagens são de domínio público e encontram-se disponibilizadas no sítio em linha da internet Smart-kids.br.

Por sua vez, *A Tua Objetiva* (Fig. 2) divide-se em oito capítulos que abordam diversas questões: o que é a fotografia; para que serve; fotografia de família; como fotografamos; as câmaras; vamos conservar; vamos ler uma fotografia; vamos fotografar. Através de uma linguagem simples e recorrendo ao uso da imagem, este livro aborda os conteúdos transmitidos ao longo das sessões. No final de cada capítulo, apresentamos um exercício no qual se colocam em prática os conteúdos lecionados. Em *Vestígios: Memórias Familiares* (Fig. 3), apresenta-se a resolução desses exercícios e textos refletindo-se sobre as temáticas tratadas no sentido de fornecer aos encarregados de educação ferramentas que os ajudem a acompanhar os filhos¹³.

Ao longo dos guias vai surgindo a mascote Sr. Câmara (Fig. 4). Esta personagem é um desenho que auxilia as crianças na descoberta da fotografia e na realização dos exercícios. O nome escolhido foi-lhe atribuído pelas crianças que faziam parte do projeto, promovendo-se, desta forma, um envolvimento mais próximo entre o público-alvo e os mentores.

Como material de apoio contamos ainda com a música *A Fotografia* (Apêndice 1), realizada por Marisa Santos em parceria com Carlos David, com letra e melodia originais. Trata-se do hino deste projeto que se afirma como uma ferramenta essencial para a transmissão de conhecimento de forma simples e apelativa para os mais novos. Coube a Marisa Santos a composição da letra, da melodia e a edição, e a Carlos David a harmonização e cedência de material para gravação. A música foi aplicada nos três programas desenvolvidos no Mundo Património Lab, sendo ensinada primeiramente com guitarra e depois cantada, ao longo das atividades, com o auxílio da gravação.

Para a preparação das sessões tivemos como base os conhecimentos adquiridos numa investigação científica, sendo os conteúdos adaptados ao público-alvo. Apresentaram-se como exemplos de boas práticas o arquivo fotográfico particular de Marisa Santos e a sua coleção de câmaras fotográficas.

2.1. IMPLEMENTAÇÃO

Este projeto realizou-se entre novembro de 2017 e março de 2018, em parceria com o Mundo Património (SPIRA) situado em Campo de Ourique (Lisboa).

Iniciámos as nossas ações no *Festival APROXIMA-TE* (2017) decorrido na tenda do CCB entre 23 e 26 de novembro. Este evento foi dirigido a famílias, educadores, escolas, professores e entidades promotoras de serviços educativos e

¹³ A organização destes guias tomou como exemplos o manual *El potencial educativo de la fotografía: cuaderno pedagógico* promovido pelo Consejo Nacional de la Cultura y las Artes do Governo do Chile. CHILE. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015.

de enriquecimento cultural. Tivemos a possibilidade de incrementar dois *ateliers* (Apêndice 2, Fig. 10): nos dias 25 e 26, surge *Captar um Instante* que tinha como finalidade comparar o culto da imagem captada e publicada nas redes sociais que hoje vivenciamos com a realidade física da fotografia, através do uso de uma câmara Polaroid; e *Constrói a tua Câmara* (Fig. 5) *workshop* de execução rápida e criativa, no qual as crianças utilizavam material reciclado para criarem um objeto semelhante a uma câmara. Durante o período em que decorreram as ações apareceram muitas crianças entre os 3 e os 10 anos, levando a uma necessidade constante de adaptação do discurso. Devemos ter em conta as contingências que decorrem do formato festival como não era necessária uma inscrição prévia nas atividades, não foi possível controlar o número de participantes nem o momento da sua chegada.

Devemos ainda referir que inicialmente estava previsto a realização de mais um *atelier*, *Memórias Guardadas*. Tal não foi executado por motivos de atraso na programação e pelo número reduzido crianças no recinto naquele momento.

O segundo momento de implementação foi o *Fotografia no Lab* (Apêndice 2, Fig. 11), que decorreu no Mundo Património Lab. Este espaço recebe diariamente crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos que, após a conclusão dos trabalhos de casa, participam nos *ateliers* que abordam temáticas relacionadas com o património cultural.

O programa *Fotografia no Lab* materializou-se em várias sessões (com duração de uma hora e trinta minutos cada) decorridas em novembro de 2017 e entre fevereiro e março de 2018. As crianças puderam participar em *workshops* como: *A Fotografia conta Histórias?*; *Constrói a tua Câmara*; *Ao Ritmo da Fotografia*; *Do Digital ao Analógico*; *Vamos Conservar?* (Fig. 6); *A Arte com a Fotografia de Família*.



Fig. 5. Prova digital da autoria de Carlos David. Atividade *Constrói a tua Câmara* no Festival APROXIMA-TE (26 nov. 2017)



Fig. 6. Prova digital da autoria de Marisa Pereira Santos. *Vamos conservar?*, atelier realizado no âmbito do *Fotografia no Lab* (13 mar. 2018)

Ao longo das sessões fomos percebendo que as crianças relacionavam cada vez mais a fotografia com a realidade do documento a ser preservado. No final deste plano de atividades o grupo já sabia apontar os componentes de leitura de uma imagem, os fatores de degradação do suporte e os cuidados a terem com os exemplares que guardam em casa, reconhecendo-lhes importância para a história pessoal e coletiva.

O projeto contou ainda com o programa *Férias no Património: Em busca dos mistérios da fotografia* (Apêndice 2, Fig. 12) que acolheu crianças do Lycée Français Charles Lepierre, localizado em Lisboa. Este programa realizou-se durante duas semanas (19 de fevereiro a 2 de março) com atividades diárias. As manhãs estavam reservadas à exposição de conceitos, das 10h às 12:30h, e as tardes aos *ateliers*, das 14h às 16h. Esta fase contou um total de 34 crianças inscritas, inseridas numa faixa etária compreendida entre os 4 e os 11 anos. A discrepância de idades levou a uma necessária adequação da linguagem, que teria de se apresentar de fácil entendimento para todos, sem, no entanto, se tornar desinteressante para os mais velhos. Neste ponto foi essencial a experiência adquirida no contexto do *Festival APROXIMA-TE*.

O programa para cada uma das semanas era semelhante entre si. Tal deveu-se ao facto de existir a possibilidade de os encarregados de educação inscreverem os seus filhos apenas numa das semanas.

Por motivos meteorológicos, de logística do espaço e parcerias, o programa foi sofrendo pequenas alterações, nomeadamente a visita Lupa — Luís Pavão Lda., que foi alterada por uma visita ao Museu Berardo para as crianças ficarem a conhecer melhor a obra da artista Helena Almeida. Destacamos a visita ao Arquivo Fotográfico Municipal de Lisboa (Fig. 7) e os *ateliers*: *Pega na Câmara!*; *O que é um estúdio de fotografia?* (Fig. 8); *Constrói a tua Mascote Fotográfica*; *Memórias Guardadas* e *Vamos Conservar!* que contaram com o entusiasmo das

crianças, muito devido à aplicação da música *A Fotografia* ao longo das atividades e da aplicação das imagens e exercícios contidos nos guias elaborados. Apesar de algumas mudanças pontuais no programa as crianças compreenderam a necessidade de preservação da fotografia, passando a entendê-la como um bem patrimonial e um documento e fonte para o estudo da história coletiva e pessoal.



Fig. 7. Prova digital da autoria de Ana Margarida Carrilho, Mundo Património. Visita ao Arquivo Fotográfico Municipal de Lisboa (20 de fevereiro de 2018)



Fig. 8. Prova digital da autoria de Ana Margarida Carrilho. Visita ao estúdio Instanta (21 de fevereiro de 2018)

Por fim apresentamos o *Quarta Fotográfica* (Apêndice 2, Fig. 13), uma única sessão, que decorreu a 14 de março de 2018 (Fig. 9). Este dia funcionou como uma súpula de todos os pontos abordados no *Férias no Património: Em busca dos mistérios da fotografia* e no *Fotografia no Lab*. A primeira parte foi reservada à exposição dos conceitos, através de imagens projetadas, seguindo-se a resolução dos exercícios contidos no manual *A Tua Objetiva!* A segunda parte consistiu numa atividade de cariz criativo, que tinha por base o desenho e pintura de câmaras Nikon.



Fig. 9. Prova digital da autoria de Raquel Pereira. *Quarta Fotográfica*, realização de exercícios (14 mar. 2018)

Todos estes programas, que tiveram períodos de implementação distintos, regiram-se pela transmissão dos seguintes conteúdos: o que é a fotografia e qual a sua evolução, como e por quem é captada; qual a sua função; quais os seus componentes de leitura (temáticas, composições, espaços...); o que são medidas de prevenção e conservação; como podemos guardar fotografias; quais os materiais mais adequados; diferenças entre o digital e o analógico; e qual o contributo da fotografia para a História e para a História da Arte. Como apoio à transmissão dos conteúdos recorreremos sistematicamente à música *A Fotografia* e aos guias elaborados. Os *ateliers* desenvolvidos promoveram a criatividade e o sentido plástico/artístico das crianças, estando sempre presente a noção de fotografia enquanto documento e bem patrimonial.

Compreendemos que foi através de momentos de aparente carácter lúdico — cantar a música *A Fotografia*; construção de câmaras fotográficas com materiais reciclados; desenhar uma mascote; criação de pacotes de proteção de fotografias do acervo pessoal das próprias crianças e colagens — que residiu o espaço da aprendizagem. O público-alvo apreendeu mais rápido e reteve melhor a informação quando esta era transmitida de uma forma descomprometida e divertida, sem, no entanto, tornar a informação simplista ou pouco precisa.

Os programas que aqui apresentamos (Apêndice 2) são também entendidos como um produto rentável, face aos valores de receita obtidos, que pode ser adaptado a outras realidades empresariais. Também a música e os guias podem ser alvo de comercialização. Assim, concluímos que este projeto é um produto com valor comercial que poderá contribuir para o desenvolvimento da atividade económica de empresas que invistam no universo cultural nacional.

2.2. [ANÁLISE SWOT]

| PONTOS FORTES | FRAGILIDADES |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de conhecimento académico a um contexto de programa educacional. • Reconhecimento da fotografia vernacular enquanto detentora de valor patrimonial, histórico, documental e artístico por parte das crianças. • Adaptação dos conteúdos à faixa etária dos 4 aos 11 anos. • Criação de produtos de educação e comunicação patrimonial: Música <i>A Fotografia</i>; 3 Guias; Mascote O Sr. Câmara; Planos de Atividades: <i>Festival APROXIMA-TE; Fotografia no Lab; Quarta Fotográfica; Férias no Património: Em busca dos mistérios da Fotografia.</i> <p style="text-align: right;">(continua na página seguinte)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreendemos que transmitir estes conteúdos apenas numa sessão, como foi o exemplo da <i>Quarta Fotográfica</i> apresentou-se redutor. • Por questões de disponibilidade das entidades que iriam receber o grupo das <i>Férias no Património</i>, por força das condições meteorológicas, questões de logística do espaço e parcerias, algumas das atividades divulgadas tiveram a data de realização alterada. • Falta de recursos humanos (monitores). • <i>Quarta no Lab</i> mostrou-se a atividade menos rentável quando comparados o valor angariado e as despesas efetuadas. |

| PONTOS FORTES | FRAGILIDADES |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Recetividade das crianças que fizeram parte da implementação das atividades e que se mostraram enérgicas, interessadas e entusiasmadas. • Criação de programas de atividades foram rentáveis, do ponto de vista económico, para a empresa. A receita total ultrapassou o valor das despesas. | |
| OPORTUNIDADES | AMEAÇAS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Este projeto, que se apresenta como um produto patrimonial, poderá ser adaptado a outros mercados e a outras instituições. • É possível criarem-se novos produtos de educação e comunicação patrimonial, a partir do material aqui apresentado. Exemplo disso é a criação de jogos e de uma banda desenhada com a mascote o Sr. Câmara como protagonista. | <ul style="list-style-type: none"> • Face ao estado da Educação Patrimonial no panorama nacional este projeto poderá não ser bem compreendido e, perante a temática da fotografia vernacular, poderá ser subvalorizado. • O termo «fotografia vernacular» não gera consenso no universo académico. • Não devemos cair na pura subjetividade quando analisamos a fotografia. |

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas educacionais e os materiais pedagógicos que aqui apresentamos afirmam-se como ferramentas de utilidade social, nos quais aplicamos e adaptamos o conhecimento apreendido através da investigação científica. A aplicação deste saber a projetos educacionais é essencial para ativar uma consciência patrimonial na sociedade, despertando-a para conceitos como identidade e incentivando o respeito pelos bens patrimoniais. Acreditamos que é através de ações educacionais ativas que podemos contribuir para a literacia visual da população portuguesa e, conseqüentemente, desenvolver uma consciência coletiva, que aqui começa no público infantil, para a proteção da fotografia vernacular.

Os resultados aqui expostos são de natureza empírica, sendo descritos segundo a nossa experiência direta ao longo dos vários momentos de implementação. Consideramos que nos dois *ateliers* realizados no *Festival APROXIMA-TE* (2017) as crianças e encarregados de educação que as acompanhavam ficaram com uma noção geral da evolução das câmaras na sua diacronia e sensibilizados para a importância da materialidade do suporte físico da fotografia.

Consideramos que nos momentos de aprendizagem potenciados em *Fotografia no Lab*, *Férias no Património: Em busca dos mistérios da Fotografia* e *Quarta Fotográfica*, as crianças compreenderam a fotografia na sua diacronia bem como a evolução das câmaras. Tal tornou-se evidente no emprego dos conteúdos lecionados na resolução dos exercícios dos guias e na identificação da cronologia das câmaras expostas durante algumas das sessões.

Foi notória a aquisição e maturação de conhecimento ligado à leitura de imagem. Mesmo quando as atividades tinham outro fim as crianças mostraram-se familiarizadas com noções como perspectiva, personagens e composição.

Destacamos as visitas ao Arquivo Fotográfico de Lisboa e ao Estúdio Insta, inseridas no *Férias no Património: Em busca dos mistérios da Fotografia*. Se no Arquivo tiveram contacto direto com a realidade material dos daguerreótipos e negativos em vidro, no estúdio integraram-se no mundo da fotografia digital. Na atividade *Vamos fotografar!* foi notório o entusiasmo das crianças na realização dos seus próprios exemplares digitais, registando-se histórias de princesas, piratas e cavaleiros, tão característicos do imaginário infantil. De uma forma lúdica as crianças criavam composições e desenvolviam as suas capacidades crítica e artística.

Através da criação do *kit* de proteção de fotografia e da realização de pacotes de proteção as crianças compreenderam a importância da preservação da materialidade dos suportes e consequentemente das memórias neles contidas.

Partindo da nossa experiência *in loco* acreditamos que as crianças envolvidas ficaram sensibilizadas para a importância da fotografia enquanto documento, sendo capazes de falar sobre a leitura da imagem, a história da fotografia e das câmaras na sua diacronia, as formas de preservação dos suportes físicos, a importância do conteúdo para a preservação da memória pessoal e coletiva, desenvolvendo ao mesmo tempo aptidões artísticas, capacidades de escrita em língua portuguesa e sentido crítico. Tornou-se evidente que as crianças conseguiram perceber a importância da preservação da fotografia, enquanto bem patrimonial, documento e fonte para o estudo do Património, da História e da História da Arte.

Uma das principais dificuldades sentidas foi a adaptação do discurso às idades das crianças: 4 e 11 anos, constatando-se diferenças na maturidade de comportamento e compreensão dos conteúdos lecionados. Foi imperativo facultar algumas tarefas mais arrojadas aos mais velhos, como a construção da câmara a partir de uma caixa de cartão, durante o *atelier Constrói a tua Câmara!*, optando-se por facultar imagens de câmaras para os mais pequenos colorirem, contidas no manual *Com um click!* Outro constrangimento sentido foram as mudanças no programa inicialmente pensado para o *Férias no Património: Em busca dos mistérios da fotografia* que rapidamente reorganizamos e adaptamos.

Ao longo dos quatro momentos programáticos, que por vezes se sobrepunham, compreendemos que foi através da repetição de frases e conceitos que a informação foi mais facilmente retida. Assim, a música *A Fotografia* apresentou-se como um instrumento fundamental para a transmissão dos conteúdos. Através de conversas presenciais com os encarregados de educação percebemos que os seus filhos chegavam a casa e cantavam a música referindo, «que tinham que começar a tratar bem das fotografias porque elas são importantes!». Este

projeto, para além de promover a salvaguarda da fotografia, o gosto pelo conhecimento, o sentido crítico e as aptidões artísticas junto dos mais jovens, teve igualmente impacto junto das famílias, chamando-lhes a atenção para a dimensão patrimonial dos exemplares fotográficos de que são detentores.

Entendemos que é através da partilha de conhecimento que podemos criar cidadãos responsáveis, conscientes e sensíveis às questões patrimoniais, históricas e artísticas, ou seja, aptos a consumirem cultura.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

Arquivo Particular de Imagem Fotográfica, Marisa Santos. c.1899-2017.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Carlos Alberto Ferreira de (1998). *Património: o seu entendimento e a sua gestão*. Porto: Atnos.
- AMADOR CARRETERO, Pilar (2005). *Fotografía y memoria histórica*. In AMADOR CARRETERO, Pilar; ROLEDANO ARILLO, Jesús; RUIZ FRANCO, María del Rosario, eds. *Terceras Jornadas: Imagen, Cultura y Tecnología*. Madrid: Editorial Archiviana, vol. 3, pp. 223-233.
- BARTHES, Roland (1980). *A Câmara Clara: Nota sobre fotografia*. Lisboa: Edições 70.
- BATTELLE FOR KIDS [2007]. *Framework for 21st century learning. Partnership for 21st century learning*. In *Battelle for Kids*. [Consult. 11 abr. 2018]. Disponível em <<http://www.p21.org/our-work/p21-framework>>.
- BELTING, Hans (2014). *Antropologia da Imagem: Para uma ciência da imagem*. Lisboa: KKYM+EAUM.
- BERGER, John (1999). *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Edição Rocco, p.12.
- CHILE. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *El potencial educativo de la fotografía: cuaderno pedagógico*. [Consult. 13 jul. 2020]. Disponível em <<https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/01/cuaderno-fotografia.pdf>>.
- CHILE. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017). *Captura tu entorno: concurso de fotografía escolar del Patrimonio Cultural Inmaterial. Manual pedagógico*. [Consult. 13 jul. 2020]. Disponível em <<http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/07/manual-captura-tu-entorno.pdf>>.
- COSTA, Matías (2012). *The Family Project*. Madrid: Lens. [Consult. 25 abr. 2015]. Disponível em <<http://bit.ly/2qoBPAN>>.
- FONTAL MERILLAS, Olaia; GÓMEZ-REDONDO, Carmen; PÉREZ LÓPEZ, Sara (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Paraninfo.
- GUILLAUME, Marc (1980). *A Política do Património*. Porto: Campos das Letras.
- KOSSOY, Boris (2001). *Fotografía e História*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- LEON, Warren (1981). *Picturing the Family: Photographs and Paintings in the Classroom*. «Journal of Family History». 6:1, 15-27. [Consult. 13 jul. 2020]. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/036319908501000405?journalCode=jfha>>.

- ORTIZ GARCÍA, Carmen (2006). *Una lectura antropológica de la fotografía familiar*. In AMADOR CARRETERO, Pilar; ROBEDANO ARILLO, Jesús; RUIZ FRANCO, María del Rosario, eds. *Cuartas Jornadas: Imagen, Cultura y Tecnología*. Madrid: Editorial Archiviana, vol. 4, pp. 153-166.
- PERÚ. Ministerio de Educación (2020). *Imágenes que nos hablan*. [Consult. 13 jul. 2020]. Disponível em <<https://recursos.aprendoencasa.pe/perueduca/secundaria/activarte/semana-1/pdf/imagenes-nos-hablan.pdf>>.
- PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- ROMANOVA, Jana [s.d.]. *Shvilishvili: Jana Romanova*. [Consult. 25 abr. 2015]. Disponível em <<http://janaromanova.com/books/shvilishvili/#3-1>>.
- SÁNCHEZ MONTALBÁN, Francisco José (2005). *La fotografía de familia: estudio e identificación de los usos, modelos y consumo*. In AMADOR CARRETERO, Pilar; ROBEDANO ARILLO, Jesús; RUIZ FRANCO, María del Rosario, eds. *Terceras Jornadas: Imagen, Cultura y Tecnología*. Madrid: Editorial Archiviana, vol. 3, pp. 291-310.
- SONTAG, Susan (2012). *Ensaio sobre Fotografia*. Lisboa: Quetzal Editores.
- SPIRA [s.d.]. *Festival APROXIMA-TE*. [Consult. 13 dez. 2017]. Disponível em <<https://www.mundo-patrimonio.com/depois-da-escola>>.

APÊNDICE 2

DOMINGO 26

PATRIMÓNIO DAS 10H30 ÀS 11H30
ATELIER PATRIMÓNIO Mundo Património
 LOCAL: Sobreiro | PÚBLICO: a partir dos 3 anos

CÊNCIA DAS 11H00 ÀS 11H45
SPINNER Centralga
 LOCAL: Caravela | PÚBLICO: dos 7 aos 12 anos

VISITAS DAS 11H00 ÀS 12H30
VISITA ORIENTADA AO CENTRO DE ARQUEOLOGIA DE LISBOA Câmara Municipal de Lisboa
 LOCAL: ponto de encontro no stand Câmara Municipal de Lisboa | PÚBLICO: Famílias

ATELIER DAS 11H00 ÀS 12H00 | DAS 14H00 ÀS 15H00
ATELIER DE PINTURA NOS PASSARINHOS Passarinhos de Portugal
 LOCAL: Chocalho | PÚBLICO: a partir dos 3 anos

ARQUEOLOGIA DAS 11H30 ÀS 12H30
ARQUEÓLOGO POR UM DIA Escola Profissional de Arqueologia
 LOCAL: Chocalho | PÚBLICO: dos 8 aos 15 anos

FOTOGRAFIA DAS 12H00 ÀS 13H00
CONSTRÓI A TUA CÂMARA Mundo Património
 LOCAL: Sobreiro | PÚBLICO: a partir dos 4 anos

ATELIER DAS 12H30 ÀS 13H30
O NATAL ESTÁ A CHEGAR... Mundo Património
 LOCAL: Caravela | PÚBLICO: a partir dos 3 anos

FOTOGRAFIA DAS 14H00 ÀS 14H30
CAPTAR UM INSTANTE Mundo Património
 LOCAL: Chocalho | PÚBLICO: Famílias

FOTOGRAFIA DAS 14H30 ÀS 15H30
MÉDIAS GUARDADAS Mundo Património
 LOCAL: Chocalho | PÚBLICO: dos 8 aos 12 anos

TEATRO DAS 14H30 ÀS 15H00
OS CORVOS DE LISBOA Lisboa Story Center
 LOCAL: Sobreiro | PÚBLICO: a partir dos 5 anos

VISITAS DAS 14H30 ÀS 16H00
REIROS DOS HAÍRES Little Lisbon
 LOCAL: Ponto de encontro no stand Little Lisbon | PÚBLICO: Famílias com crianças entre os 6 e 12 anos

ARQUEOLOGIA DAS 15H00 ÀS 16H00
APRENDER COM OS OBJECTOS - MALETA PEDAGÓGICA Câmara Municipal de Lisboa
 LOCAL: Caravela | PÚBLICO: a partir dos 6 anos

MÚSICA DAS 15H30 ÀS 16H15
CONCERTO GUTARRAR Carlos David e Maria Santos
 LOCAL: Sobreiro | PÚBLICO: dos 8 aos 12 anos

DANÇA DAS 16H00 ÀS 17H00
DANÇA PARA TODOS Dance Factory Studios
 LOCAL: Chocalho | PÚBLICO: a partir dos 6 anos

MÚSICA DAS 16H30 ÀS 17H30
TOCA A CONSTRUIR Carlos David e Maria Santos
 LOCAL: Caravela | PÚBLICO: dos 8 aos 12 anos

GRÁFICA DAS 16H30 ÀS 17H30
DO GRÁFETA À PINTURA RÚSTICA Mundo Património
 LOCAL: Sobreiro | PÚBLICO: a partir dos 4 anos

ENTREVISTA DAS 17H00 ÀS 18H00
QUANDO FOR GRANDE QUERO SER... MÚNICO Mundo Património, com Carlos David
 LOCAL: Chocalho | PÚBLICO: Famílias

Fig. 10. Pormenor da programação do Festival APROXIMA-TE: ateliers Captar um Instante e Constrói a Tua Câmara (dias 25 e 26 de novembro de 2017). Disponível em <<http://www.aproxima-te.com/programacao-cultural>>

Fotografia no Lab
 14, 16, 17, 21, 24 de Novembro 2017; 6 e 15 de Fevereiro 2018; 13, 15 de Março 2018

Lembras-te daquelas fotografias antigas que a tua avó de mostrou no outro dia? Sabes que podes construir a tua própria coleção para nunca perderes a história da tua família? Vem aprender como organizar e preservar estes documentos visuais!

| Dia | 14 de Novembro | 16; 17; 21; 24 de Novembro | 6 de Fevereiro | 15 de Fevereiro | 13 de Março | 15 de Março |
|------------------------------|---|--|---|---|---|---|
| Horário 16:30h-18h | A Fotografia conta Histórias? O que é a fotografia? Para que serve? Como é captada? Atelier: As câmaras! Mostra de câmaras 1934 a 2017 | Constrói a tua câmara! Com uma caixa de cereais tu podes fazer uma câmara... que também é uma moldura. | Ao ritmo da fotografia Vamos aprender a música A Fotografia! <i>Exercícios contidos no manual A Tua objetiva</i> Qual o material para conservar fotografia. | Do digital ao analógico O Consumo de imagens Atelier: Uma Mascote Fotográfica | Vamos conservar? Como manusear fotografias? Quais os riscos e danos? O que é uma coleção? Porque se colecionam? Coleccionar fotografia: quais os problemas? | A arte com a fotografia de família A fotografia como suporte e meio artístico Atelier: Constrói a tua imagem! Realização de um trabalho de colagem e pintura de fotografias de família |

Fig. 11. Programa para as sessões da Fotografia no Lab

FÉRIAS NO PATRIMÓNIO
na Cidade
FÉRIAS DA NEVE

EM BUSCA DOS MISTÉRIOS DA FOTOGRAFIA

19 de Fevereiro a 2 de Março
das 08h30 às 18h30, a partir dos 6 anos
Actividades também para crianças de 4 e 5 anos.
Inclui almoços, actividades dentro e fora do LAB, acompanhamento permanente por monitores, seguro de acidentes pessoais e IVA.

1 DIA: 35€ | 5 DIAS: 125€ | 2 SEMANAS: 225€

SEMANA A

- SEGUNDA-FEIRA 19 FEV**: **Pega na Câmara!**
Actividade com polaroid
Visita: Jardim da Parada
Atelier: constrói a tua câmara!
- TERÇA-FEIRA 20 FEV**: **Vamos Arquivar!**
Visita: Arquivo Fotográfico Municipal de Lisboa.
Atelier: memórias guardadas. Cientistas da fotografia!
- QUARTA-FEIRA 21 FEV**: **O que é um estúdio de fotografia?**
Visita: Estúdio de Fotografia de Campo de Ourique.
Atelier: o nosso estúdio.
- QUINTA-FEIRA 22 FEV**: **Fotojornalismo**
Visita: News Museum.
Piquenique, descanso e muita brincadeira!!!!
- SEXTA-FEIRA 23 FEV**: **Luz, sombra, imagem... fotografia... tanto que ainda vamos aprender!!!**
Visita: filme Charlie Chaplin.
Atelier: Construir uma imagem!

SEMANA B

- SEGUNDA-FEIRA 26 FEV**: **Pega na Câmara!**
Actividade com polaroid
Visita: Jardim da Parada
Atelier: constrói a tua câmara!
- TERÇA-FEIRA 27 FEV**: **O que é um estúdio?**
Visita: estúdio de fotografia de Luís Pavão
Atelier: colecionadores de fotografias!!!
- QUARTA-FEIRA 28 FEV**: **Vamos fotografar!**
Fotografar pela rua. Traz a tua câmara!
Piquenique, descanso e muita brincadeira!
- QUINTA-FEIRA 1 MAR**: **A fotografia na Arte**
Visita: Gulbenkian.
Atelier: construir uma imagem!
- SEXTA-FEIRA 2 MAR**: **Luz, sombra, acção... o que será que vamos descobrir?**
Atelier: Pintar sobre a fotografia!!!!

LAB Contacte-nos para todas as informações!
Rua de Campo de Ourique, 171
1350-053 Lisboa, Portugal

mundopatrimonio@spira.pt
TEL: 217 974 587 | 915 329 008
www.mundopatrimonio.com

f /mundopatrimoniopt
A Spira é uma empresa com alvará para operar na área de Animação Turística possuindo o RNAAT nº61/2009 emitido pelo Turismo de Portugal, e Licença para Campo de Férias 37/DRA/leitejo do IPOJ.

@mundopatrimonio

Fig. 12. Programa para as sessões das Férias no Património: Em busca dos mistérios da fotografia

Fotografia no Lab
14 de Março 2018

Lembras-te daquelas fotografias antigas que a tua avó de mostrou no outro dia? Sabes que podes construir a tua própria coleção para nunca perderes a história da tua família? Vem aprender como organizar e preservar estes documentos visuais!

| Dia | 14 de Março |
|----------|---|
| 1ª Parte | <p>A Fotografia conta Histórias?</p> <p>O que é a fotografia? Para que serve? Como é captada? Como podemos ler a fotografia? Quais os fatores de degradação e as medidas preventivas? A fotografia como arte</p> |
| 2ª Parte | <p>Atelier: As câmaras!</p> <p>Realização de exercícios e desenho e pintura de câmaras</p> |

Fig. 13. Programa para a Quarta Fotográfica

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO INTERAÇÃO PARA A ABORDAGEM EDUCATIVA DO PATRIMÔNIO CULTURAL

JOÃO LORANDI DEMARCHI*

Resumo: *Com as transformações ocorridas na política cultural no Brasil a partir dos anos 2000, o campo da Educação Patrimonial foi democratizado. Nesse processo, foram buscadas na história do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) experiências inspiradoras para a nova atuação. Assim, o Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (1982-1986) foi valorizado como exemplo para se repensar as práticas educativas com as referências culturais. No entanto, essa apropriação do Projeto Interação ficou limitada às memórias dos profissionais remanescentes do IPHAN que trabalharam no órgão nos anos 1980. Este artigo busca superar a ausência de estudos sistematizados apresentando a investigação feita no Arquivo Central de Brasília e demonstrar como os princípios do Interação estão presentes no IPHAN atualmente.*

Palavras-chave: *Educação Patrimonial; referências culturais; Projeto Interação; currículo escolar.*

Abstract: *With the transformations that took place in cultural policy in Brazil since the 2000s, the field of heritage education has been democratized. In this process, inspiring experiences were sought in the history of the National Historical and Artistic Heritage Institute (IPHAN, in Portuguese) for the new performance. Thus, the Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (1982-1986) — Interaction Project between Basic Education and the Different Cultural Contexts Existing in the Country (1982-1986) — was valued as an example for rethinking educational practices with cultural references. However, this appropriation of the Projeto Interação was limited to the memories of the remaining IPHAN professionals who worked at the agency in the 1980s. This article seeks to overcome the absence of systematic studies presenting the research done in the Central Archive of Brasília and demonstrating how the principles of Interação are currently present at IPHAN.*

Keywords: *Heritage Education; cultural references; school territory; school curriculum.*

1. APRESENTAÇÃO

O termo «Educação Patrimonial» (EP) foi introduzido no Brasil, em 1983, por meio do *Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos* realizado no Museu Imperial, em Petrópolis, Rio de Janeiro. A partir desse momento, o órgão responsável pela proteção do patrimônio nacional, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), incorporou a metodologia apresentada nessa ocasião à sua estratégia educacional.

* Universidade de São Paulo. Email: joao.l.demarchi@gmail.com.

Durante as décadas de 1980 e 1990, foram financiadas ações educativas que seguissem aquela proposta. Como consequência do trabalho desenvolvido, o IPHAN publicou em 1999 a cartilha *Guia Básico da Educação Patrimonial*¹, na qual sistematizou os conceitos da EP e o método a ser percorrido por todos os educadores que quisessem trabalhar com o patrimônio cultural.

No entanto, assim que foi publicado, o *Guia* passou a ser criticado. Mário Chagas² pontuou que houve uma tentativa de domínio hegemônico sobre uma prática que estava presente no Brasil já desde o século XIX. Cléo Oliveira³ criticou a tentativa do *Guia* em enquadrar uma prática que poderia dispor de várias metodologias. João Demarchi⁴ demonstrou como se privilegiou uma área específica do conhecimento — a arqueologia — e circunscreveu o patrimônio a uma interpretação — monumental, material, das grandes narrativas —, próximo ao conceito de *authorized heritage discourse*, desenvolvido por Laurajane Smith⁵. Desse modo, a análise dos *não-ditos* da produção do *Guia* revela que seu vínculo com o museu e com a história do Brasil imperial contribuiu para a obliteração de outras possibilidades de atuação em EP.

No entanto, o IPHAN se aproximou dessas críticas a partir de 2006, quando houve a contratação de novos profissionais. Por um tempo, coexistiram na instituição o apoio ao *Guia* e à sua metodologia ao lado de propostas alternativas. Como retrato dessa contradição, se observa a reedição da cartilha em 2006 enquanto foram promovidos seminários que tinham como escopo a análise crítica do campo da EP. Como consequência dos embates teóricos e práticos, os profissionais vinculados ao setor educativo do IPHAN perceberam a potencialidade do termo «Educação Patrimonial» e, ao invés de buscar outras terminologias, decidiram ressignificá-lo.

Os anos 2010 foram constituídos de intenso trabalho e reflexão para construir esse outro significado. Os esforços voltaram-se para a própria história do IPHAN em busca de experiências que poderiam servir de referência, ao mesmo tempo que legitimassem o distanciamento pretendido em relação ao *Guia*. Foi quando descobriram o *Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (1982-1986)*.

O *Projeto Interação* revelou-se uma referência muito potente para se repensar a EP.

Ele consistiu no financiamento pelo governo federal militar, por meio de órgãos da Secretaria da Cultura (SEC), de projetos encaminhados por qualquer

1 HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999.

2 CHAGAS, 2004, 2006.

3 OLIVEIRA, 2011.

4 DEMARCHI, 2018.

5 SMITH, WATERNON, 2009.

agente social que quisesse promover a interação entre sua escola e o contexto cultural em que ela estava inserida.

Partindo do diagnóstico dos problemas educacionais do Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) buscou alternativas para solucioná-los. Dessa forma, o objetivo era superar as desigualdades regionais e sociais por meio da educação. A exigência principal era que fosse garantida a participação da comunidade em todo o processo educacional, estimulando a incorporação das referências culturais dos estudantes à vida escolar.

Foram as mudanças vivenciadas no campo patrimonial, na virada para o século XXI no Brasil, que permitiram a compreensão do *Projeto Interação* como uma possibilidade de EP.

Com o fim do regime militar, foi escrita a Constituição Federal em 1988. No seu Artigo 216, é definido que o patrimônio cultural brasileiro deve ser portador de referência à identidade ou memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, no plural. Há um importante avanço conceitual, como demonstra Meneses⁶, em que se politiza o patrimônio ao compreender seu valor sendo construído pelos grupos sociais, e não determinado pelo Estado. Dentre as transformações da virada do século, foi criada a tipologia do patrimônio imaterial, em 2001, possibilitando a democratização a partir do reconhecimento de outros patrimônios. Como demonstra Marins⁷, houve uma ampliação do rol de patrimônios e de grupos representados, embora sem conseguir reverter a hegemônica imagem elitista do patrimônio brasileiro.

A esse movimento de ampliação da noção de patrimônio e de democratização somou-se o campo da EP que, estando em uma posição marginalizada dentro da política patrimonial, passou a reelaborar referenciais teóricos e práticos. Uma de suas metas foi transformar a qualidade da Educação Básica por meio do *Projeto Mais Educação*, executado em 2011, e valorizar o protagonismo dos grupos sociais para identificar suas referências culturais, por meio da proposta de inventário participativo⁸.

Apesar de ser tão inspirador e potente para as práticas de atuação com o patrimônio cultural, o *Projeto Interação* até então não tinha sido estudado. O insipiente conhecimento que se tem sobre ele estava condicionado à memória dos profissionais que atuaram no *Interação*.

Este artigo é fruto de minha pesquisa de Mestrado na qual eu busco superar essa lacuna e estudar o *Interação*. O objetivo desse artigo é apresentar o funcionamento, as conceptualizações e definir o contexto histórico em que o *Interação* esteve inserido. Como consequência, espera-se contribuir substan-

⁶ MENESES, 2012.

⁷ MARINS, 2016.

⁸ BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

cialmente com os educadores que pretendam ter o patrimônio cultural como mediador de suas práticas.

Para tanto, as análises aqui apresentadas são resultado da investigação realizada no Arquivo Central do IPHAN, em Brasília. É ali que está guardado o acervo do órgão que foi responsável pela gestão do *Interação*: a Fundação Nacional Pró-Memória. Como consequência da ausência de uma sistemática política eficaz que cuide desse arquivo, a pesquisa teve que identificar, organizar e sistematizar os documentos. Eles não estão sequer catalogados, o que dificulta inclusive fazer a referência nos moldes acadêmicos. O foco da análise esteve nos registros que tratam do funcionamento do *Interação* como um todo, das diretrizes dadas aos técnicos, das definições conceituais e das propostas teóricas.

Desse modo, devido ao ineditismo da pesquisa aqui apresentada, ressalta-se a necessidade de outros estudos continuarem o aprofundamento sobre o *Interação* para conhecermos mais sobre ele e para subsidiar a atuação inspirada nele empreendida pelo IPHAN.

2. CONTEXTO DO PROJETO INTERAÇÃO

A origem do *Projeto Interação* está ligada às transformações ocorridas no final da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Ferreira⁹ afirma que o regime militar percebeu na cultura um campo estratégico para construir uma imagem positiva de si mesmo, em contraposição à crise econômica e ao seu esfacelamento. Foi a partir do investimento no campo cultural que o governo se promoveu como democrático e projetou uma imagem de renovação.

Em 1980, o MEC propôs a articulação entre as esferas responsáveis pela Educação, Cultura e Desporto para efetivar as mudanças almejadas pelo governo federal. Nesse ano foi escrito o *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto* que buscou definir o referencial básico para atuação dos órgãos subordinados ao Ministério.

Esse *Plano* argumenta a favor da vinculação da educação à área econômica. Segundo o documento, a educação seria a grande responsável pelo desenvolvimento social ao contribuir para a superação das desigualdades sociais. Afirma-se que a educação brasileira até então tinha se configurado de modo elitista, seletivo e distante da realidade dos problemas sociais e educacionais. Constrói-se, com isso, a argumentação para se intervir no funcionamento do MEC e replanejar sua atuação. Como será apresentado, está subjacente a esse processo o controle e neutralização da cultura popular pelo Estado ainda autoritário.

⁹ FERREIRA, 2015.

Nessa estratégia do MEC, foram estabelecidas seis linhas prioritárias nacionais nas quais se destacam: a readequação da política educacional a fim de atender as necessidades locais; o incentivo à participação da comunidade e à criatividade na flexibilização dos currículos; a promoção de manifestações culturais populares, integradas à identidade nacional; a denúncia da situação salarial precária dos profissionais da educação; a busca pela descentralização como forma de superar os entraves burocráticos; e, por fim, define o Estado como garantidor de educação para todos, mas que deve buscar alternativas de financiamento. A região Sul, por exemplo, propôs a cobrança de anuidades escolares nos 2.º e 3.º graus de ensino público, embora proibida pela Constituição brasileira, e a prestação de serviços remunerados pelas escolas¹⁰.

Em relação à Cultura, é notória a orientação para que fossem dinamizados os circuitos de distribuição de bens culturais para formar um «mercado cultural» e o incentivo ao consumo de bens culturais. Essa foi uma das características no qual se baseou o *Interação*: a preocupação em transformar a cultura e as suas manifestações em capital econômico e em elementos para a construção da identidade nacional.

A análise desenvolvida por Marilena Chaui sobre o plano trienal do MEC realizado em 1982 pode ser aplicado também ao estudo deste III PSECD. Ela chama atenção para o uso de palavras como «comunidade», «participação comunitária», «criatividade», termos tirados do vocabulário das oposições políticas. Segundo a autora,

Não só há um empenho por parte do Estado em se apropriar de um vocabulário que foi constituído nas práticas de contestação política e de organizações sociais alternativas, como também os autores do plano não percebem a incompatibilidade entres esses termos e o projeto do MEC, isto é, a ideia de que o Estado deve ser promotor da participação comunitária e da criatividade cultural. É que essa incompatibilidade, longe de ser contraditória com o projeto do MEC, é essencial a ele. De fato, a pretensão do Estado autoritário é não só absorver as manifestações populares (cultura e esporte), mas sobretudo controlá-las enquanto seu promotor. Esse interesse popular, na verdade, surgiu à medida que se desenvolviam movimentos sociais populares de oposição, tornando-se necessário contê-los.

O segundo aspecto importante do texto é a identificação entre o popular e o regional, de sorte que a dispersão e a fragmentação das manifestações culturais populares sejam substituídas pela integração nacional, promovida pelo Estado. Trata-se, através do prisma “regionalista”, de converter o popular em patrimônio nacional, dando-lhe um centro oficial — o MEC¹¹.

10 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral, 1980.

11 CHAUI, 2014b: 76-77.

Percebe-se também no III PSECD o objetivo de desmobilizar a contestação e a oposição política a partir da apropriação das demandas populares, neutralizando a luta de classes. Como já mencionado, essa atuação vinha desde os anos 1970 com o Plano Nacional de Cultura¹². No entanto, é preciso reconhecer alguns avanços. Passou-se a valorizar as classes populares e abriu-se a possibilidade de interpretações das entrelinhas que permitiriam o trabalho dos educadores populares que voltaram à cena, depois do exílio a que foram submetidos pelo regime ditatorial.

Essa atuação do regime militar revela a forma do autoritarismo brasileiro que, como conceituou Chauí¹³, historicamente empenha-se em construir um vazio político, obliterando a luta de classes. Apenas o Estado é considerado agente político, ignorando que ele favorece as classes dominantes, construindo uma imagem da sociedade como se ela fosse homogênea e harmônica.

Como desdobramento do III PSECD, foram escritas as *Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC*¹⁴. Foram elas que definiram as linhas de atuação, tal como a criação do *Projeto Interação*, e os princípios que as balizam. Segundo as *Diretrizes*, o *Interação* deveria criar condições para que a comunidade participasse do processo educacional realizado nas escolas, promovendo a incorporação das referências culturais locais ao trabalho pedagógico. A participação popular seria efetivada se houvesse integração do processo educacional com as demais dimensões da vida comunitária.

O objetivo era promover o desenvolvimento social e contribuir para a melhoria das condições educacionais e de vida. No entanto, essa abordagem esteve condicionada a um posicionamento crítico acerca do conceito de cultura e do que fazer politicamente com ela. Caso contrário, seria possível incorrer no risco de folclorizar a cultura popular, uma vez que ela seria neutralizada, ou em estetizá-la — despolitizando-a — que levaria à sua *comoditização* — produção de bens culturais empacotados para consumo, sobretudo pela indústria do turismo. O nacional, nesse caso, domesticaria a cultura popular brasileira pela classe dominante.

Foi na possibilidade dessas contradições que o *Projeto Interação* se equilibrou. Com a oportunidade do momento histórico, em que a ditadura militar se flexibilizou e incentivou alternativas de trabalhos educativos com as referências culturais, os profissionais e gestores do *Interação* atuaram de maneira progressista, servindo de inspiração até os dias atuais.

12 NAPOLITANO, 2017.

13 CHAUI, 2013.

14 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1981a.

3. PROJETO INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTES NO PAÍS

A fonte de financiamento do *Projeto Interação* era o salário-educação¹⁵. Este imposto era o responsável pela sustentação do *Projeto* e por sua configuração durante sua existência: o trabalho com a Educação Básica. Nesse sentido, poderiam ser desenvolvidos projetos com crianças e com adultos, desde que estivessem ligados ao ensino básico.

Esse dinheiro destinava-se tanto para o pagamento do acompanhamento dos técnicos quanto para o financiamento dos projetos aprovados. A verba era repassada aos projetos trimestralmente, sendo liberada após os projetos cumprirem suas obrigações burocráticas, tais como as prestações de contas.

O financiamento de projetos ligados à Cultura só foi possível graças ao objetivo apresentado pelo III PSECD e pelas *Diretrizes* ao incentivarem a interação entre Cultura e Educação, concebendo essas duas dimensões como campos estratégicos de atuação estatal para o desenvolvimento social.

Os projetos educativos enviados ao *Interação* poderiam provir de diversos agentes, como por exemplo de movimentos sociais, secretarias estaduais ou municipais de Educação e/ou Cultura, de escolas ou igrejas, desde que propusessem trabalhos a serem desenvolvidos pelas escolas com as referências culturais da comunidade.

Cada projeto era acompanhado por dois técnicos de órgãos que compunham a Secretaria de Cultura — Fundação Nacional Pró-Memória, Empresa Brasileira de Filmes, Fundação Nacional de Artes, Instituto Nacional de Artes Cênicas, Instituto Nacional do Livro. O acompanhamento não tinha um caráter inspecionador, tampouco controlador. O significado dado à supervisão aproximava os técnicos a um agente de ação comunitária ou animador cultural. Eles teriam a responsabilidade, por exemplo, de discutir teoricamente as propostas, ajudar quanto às questões burocráticas estatais sobretudo a utilização de recursos, articular os projetos que versassem sobre a mesma temática ou estivessem na mesma região geográfica, e cuidariam para garantir a participação popular nos trabalhos de educação.

Em abril de 1982, houve o encontro de técnicos da SEC para discussão do documento referente à sistemática de acompanhamento do *Projeto Interação*¹⁶. Nessa ocasião, houve diversas definições sobre como deveriam ser os acompa-

¹⁵ Trata-se de um imposto pago pelas empresas, calculado a partir de sua folha de pagamento, destinado ao ensino de 1.º Grau e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Esse tributo foi criado em 1964 pela Lei n.º 4.440 e reafirmado pela Constituição Federal de 1988, no Artigo 212, como fonte adicional de financiamento da Educação Básica.

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1982a.

nhamentos dos técnicos em relação aos projetos financiados. No documento, há a postura de considerar as especificidades dos contextos e de sua pluralidade, para tanto a premissa básica deveria ser a flexibilidade. O acompanhamento dos técnicos, deveria pautar-se pelo princípio da participação/interação. Deveria ser observado como os projetos são abrangentes nos seus contatos com as escolas, comunidades e demais agentes. O acompanhamento dos técnicos era um mecanismo fundamental para apoiar os projetos quanto à aplicação dos recursos financeiros, constituindo-se um espaço de orientação.

A concepção de avaliação adotada pelo documento esteve distante da avaliação para controlar, tal como criticaram Ardoino e Berger¹⁷ refletindo sobre a diferença entre controle e avaliação. A partir da perspectiva desses autores, a proposta do *Interação* aproximou-se da avaliação reguladora e/ou formativa em que se tinha por objetivo reorganizar um sistema com o auxílio de métodos de retornos e reposicionamentos. Diferentemente da avaliação para controlar, próxima ao panóptico de Bentham, em «que nada escape à inspeção do olhar, sempre com essa intenção permanente de estabelecer, no final, uma conformidade total entre o objeto controlado e o registro que serve de modelo»¹⁸. Não foi assim porque na pluralidade de contextos culturais não havia modelos a serem seguidos.

No entanto, o *Projeto Interação* estava sob uma contradição. De um lado, a valorização da cultura de diversos grupos sociais e a preocupação em abarcar os excluídos, das periferias dos grandes centros e das zonas rurais. Por outro lado, o posicionamento autoritário do Estado, que tentava incentivar e controlar a cultura popular para neutralizar a oposição política. No entanto, pelo contato que o *Interação* promoveu com as comunidades e educadores populares, se sobressaiu uma prática muito alinhada às concepções de educação popular, baseadas em Paulo Freire (1921-1997). Essa proposta democrática e libertadora era, ao mesmo tempo, uma novidade dentro do Estado e um desafio.

As *Diretrizes* definiam que a educação era um processo mais amplo do que a escolarização. Por isso, qualquer proposta de trabalho que buscasse melhorar sua qualidade deveria superar os muros da escola, valorizando a produção cultural local.

A atuação de Carlos Rodrigues Brandão, consultor do *Projeto*, com seu domínio sobre o conhecimento antropológico e a educação popular, possibilitaram uma revisão crítica dos caminhos tomados pelo *Interação*. Ele possibilitou o embasamento teórico na lida com a cultura e as referências culturais, apontando para a educação como prática da liberdade.

17 ARDOINO, BERGER, 1986.

18 ARDOINO, BERGER, 1986: 122-123.

A análise crítica desenvolvida por Brandão trata sobre a função da escola e sobre o modo como ela tem se relacionado com a cultura e a comunidade em que está inserida. Abaixo está reproduzida sua reflexão.

a) Ao intencionar e pedagogizar tudo, ela reduz frações da vida social traduzidas como cultura [...], o “mundo” vira o museu (o lugar onde a escola cristaliza a vida para torná-la objeto de ensino), dança [...] vira o “dançar” disciplinado, rígido, para ser “educativo e artificialmente coletivo”, o ritual vira a aula [...] ou o espetáculo.

b) Atividades originalmente colocadas fora da órbita do educativo e que, como teatro, dança, canto, trabalho produtivo, trabalho pedagógico são em si e também pedagógicos, são comunitariamente educativos [...]. Apropriados pela educação institucional e mediatizadora através da escola, tudo isso precisa ser necessariamente transposto de uma órbita e de uma lógica — as do mundo “fora da escola” — para outra órbita e outra lógica — as da escola. São escolarizados, são pedagogizados. Isso não porque a escola seja “ruim”, etc., mas porque ela é uma agência formal, intensionalizadora e hierarquizada de reprodução do saber.

c) A reação entre escola e a cultura comunitária é de evitação (a escola não quer saber da “cultura local”); de expropriação seletiva (a escola se apropria do que lhe interessa entre os componentes da “cultura local”) e de redução rotineira pedagogizante (a escola transforma em “ensino” o que existe como expressão de vida social através da cultura)¹⁹.

Sob essa perspectiva, a escola reifica a cultura, pedagogizando tudo. Aliena a preparação para a vida, separando a educação da realidade. Ela trata os educandos como consumidores de conhecimentos empacotados e assépticos. Com isso, faz com que eles abdiquem da responsabilidade pela construção de um conhecimento crítico do seu contexto cultural.

O *Projeto Interação* pretendeu subverter essa lógica, tornando a cultura em que se vive, ela própria, um processo educativo, de troca de saberes e conscientização sobre sua condição. Ele buscou rever o currículo escolar, apreendendo o contexto cultural como conteúdo a ser trabalhado, a partir do qual as próprias comunidades expressariam a melhor forma de fazê-lo. De forma que deveria ser superada a crítica estéril de modernização dos métodos, instrumentos e das tecnologias educacionais, para atingir os domínios sociais concernentes à educação.

Em um dos primeiros documentos do *Interação*²⁰, já se estimula a escola a refletir sobre a realidade em que está inserida, utilizando-a como fundamento para elaboração do currículo.

¹⁹ BRANDÃO, 1983: 3-4.

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1981b.

O currículo, na perspectiva adotada é central para a autonomia da escola, para a transformação qualitativa do trabalho educativo a ser desenvolvido e, por isso, ele deve ser o resultado de um processo de pesquisa em que há a interação entre a escola e a comunidade. Ele deve estar relacionado com o repertório cultural da localidade.

Assim, a interação entre a escola e o contexto cultural não se trataria de levar as pessoas da comunidade para transmitir seus saberes aos alunos. Isso se resumiria à «educação bancária» e a «extensão cultural» criticadas por Paulo Freire²¹.

Na escola é a comunidade que explicitaria seu processo educacional mais adequado, a partir de pesquisas e do olhar crítico sobre a realidade em que estavam inseridos. Como relata uma professora de uma escola que participou do *Interação*:

Sugerimos às crianças que, ao virem para a escola, observassem no caminho o que mais lhes chamasse a atenção. As respostas foram surpreendentes. A facilidade ao contar os acontecimentos na escola. Usavam todo o corpo gesticulavam, entonavam a voz de maneira particular... se observava que as crianças estavam no “pique”. Um pequeno pássaro em cima de uma árvore era um teatro, se transformava em estórias fantásticas²².

O *Interação* teve o desafio de, por um lado, atender as diretrizes governamentais, externas e autoritárias, definidoras da identidade nacional. E, por outro lado, requalificar as ações educativas nas escolas, incorporando as referências culturais e as demandas comunitárias. Para isso, seria necessário reformular as metodologias e os materiais de ensino/aprendizagem até então adotados e formar professores para trabalhar sob essa nova sistemática.

Essa mudança contribuiu para a afirmação delas em seus lugares. A escola «deixa de ser um espaço multiplicador de práticas alienantes, permeando-se de influência local e, ao mesmo tempo, reciclando-se e influenciando a comunidade»²³.

Para Brandão a proposta educativa apresentada pelo *Interação* era inovadora e visava a transformação e libertação social. «Esse projeto desejou rever e repropor algo que tem a ver com a própria estrutura das relações do trabalho escolar, de tal modo que as grades curriculares e os conteúdos disciplinares fossem afetados e transformados através de formas inovadoras de ser na escola e viver a sua experiência»²⁴. Mas como todo trabalho progressista, encontrou resistência e dificuldades.

21 FREIRE, 2013, 2014.

22 INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS, 1985: 27.

23 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1981b: 6.

24 BRANDÃO, 1996: 37.

Brandão atenta-se para a consideração de que os alunos são trabalhadores, e, além disso, eles percebem intuitivamente que a educação não lhes trará ascensão social e, assim, — por necessidade financeira, mas também por essa percepção — ingressam no mercado de trabalho precocemente.

Algumas dificuldades estavam fora do poder e da disposição dos alunos. Estavam em seus pais, por exemplo, para quem a escola é o local provisório de um outro tipo de trabalho: o de aprender, de tal sorte que tudo o mais que se faz além dos estudos apressados de ler-escrever-e-contar aparece como uma desnecessária perda de tempo. Alguns pais tiravam os seus filhos das escolas do “Projeto” e os rematriculavam em escolas públicas onde “novidade” nenhuma acontecia. Por outro lado, pais e mães, como regra geral, não correspondiam aos apelos da escola para que estivessem mais presentes ali e participassem de um duplo processo de abertura da escola à comunidade e da comunidade à escola²⁵.

O relato de D. Elzira, professora de uma escola participante do *Interação*, demonstra a resistência inicial à proposta transformadora do *Interação*: «eu achava que eles me perturbavam demais, pois estava acostumada com meus papezinhos [...]. De repente, eles queriam que eu criasse textos e saísse com as crianças para o cerrado, brincando com pedra»²⁶.

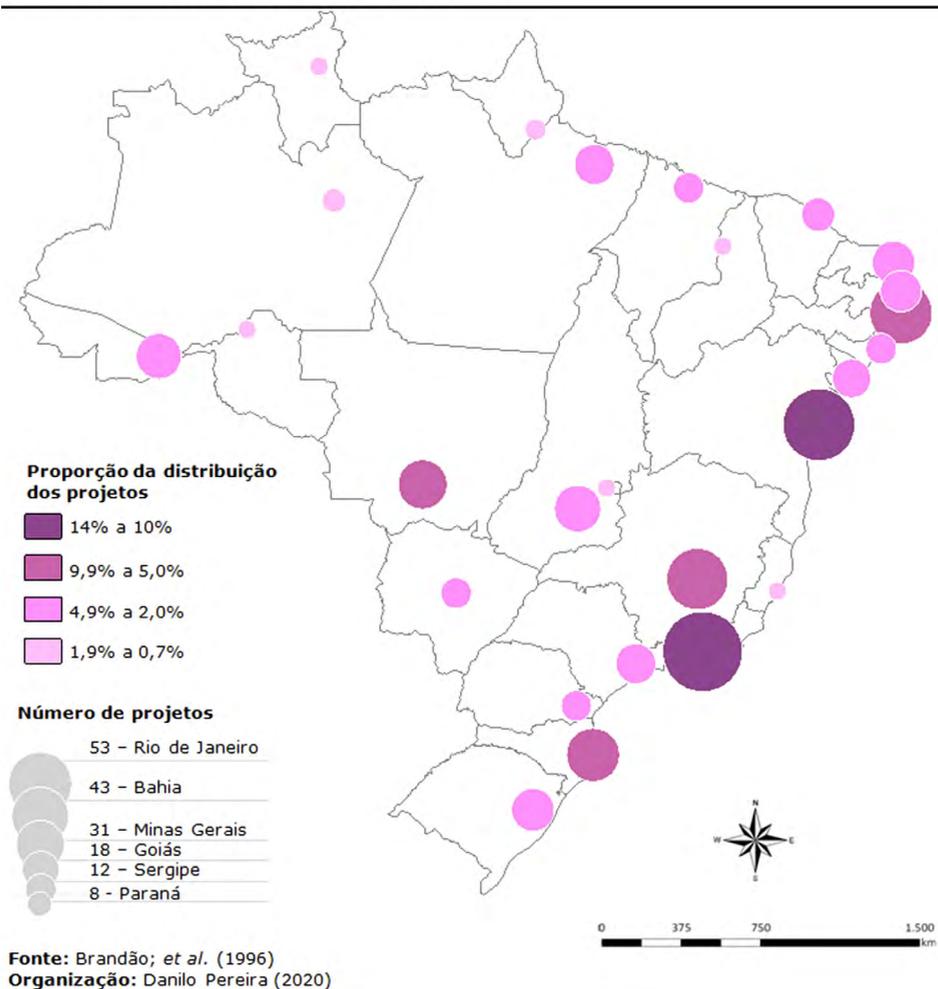
Na busca por melhorar a qualidade da Educação Básica a partir da incorporação de discussões pertinentes a cada comunidade e território, seria fundamental a participação de toda comunidade e a valorização do trabalho docente. Os projetos educativos deveriam se relacionar com os grupos sociais do seu entorno. Para se obter um trabalho coerente com os fundamentos propostos pelo *Interação* era «necessário que as ações educativas absorvam o conteúdo das culturas específicas a que se dirigem e sejam geradas e operacionalizadas com a participação da comunidade, garantindo, assim, que o processo de apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade»²⁷. A participação se faria em todos os níveis do processo educacional, por meio da integração da escola às dimensões da vida social daquele contexto e da criação de situações de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local.

Para tanto, como já havia sido apontado no III PSECD e conforme as *Diretrizes*, o *Interação* deveria atender às demandas de lugares até então renegados pelos recursos públicos. Dessa forma, ele deveria estar presente em unidades da federação marginalizadas pela política cultural.

²⁵ BRANDÃO, 2002: 176-177.

²⁶ INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS, 1985: 13.

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1981b: 3.

Mapa 1**Distribuição de projetos por Estado – 1982 a 1985****Fig. 1.** Distribuição de projetos por Estado (1982 a 1985)

No período em que o *Interação* aprovou demandas, de 1982 a 1985, as unidades da federação com mais projetos potencializados foram, na sequência, Rio de Janeiro (53), Bahia (43) e Minas Gerais (31). Foram sub-representadas, cada um com apenas três projetos financiados, Espírito Santo, Distrito Federal, Rondônia, Roraima e Piauí. No entanto, é preciso reconhecer os limites da análise quantitativa, pois a análise dos projetos financiados demonstra a preocupação do *Projeto Interação* com as comunidades marginalizadas. Mesmo que ele estivesse mais presente nos grandes centros ou em estados mais bem assistidos, é preciso perceber que o trabalho do *Interação* atendeu às classes subalternizadas das cida-

des ou do campo, dos grandes centros ou do interior brasileiro, como propunha sua definição nas *Diretrizes*.

4. ENCAMINHAMENTO: O PROJETO INTERAÇÃO NOS INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS

A EP foi historicamente tratada como atividade secundária ou acessória dentro do próprio IPHAN e não houve uma política sistemática que se responsabilizasse pelo campo. Embora essa situação seja problemática, ela possibilitou que a educação não se enquadrasse na diretriz central do órgão de preservação. A constituição do campo patrimonial no Brasil legitimou determinados valores e, por consequência, enquadrou uma determinada história nacional. Por outro lado, a EP, devido ao seu lugar marginal, criou alternativas epistemológicas e metodológicas, sendo responsável pela emergência dos grupos sociais outrora esquecidos pelo patrimônio hegemônico. Desse modo, contribuiu para o fortalecimento da democracia por meio da promoção da participação social e concebendo o patrimônio no escopo do direito à memória.

A partir dos anos 2000, o IPHAN encontrou no *Projeto Interação* a grande inspiração para esse direcionamento. A mais recente publicação do IPHAN, *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*²⁸, é um marco desse processo. Ela é caracterizada pela valorização de todos os sujeitos envolvidos no processo de identificação do patrimônio, ao compreendê-los enquanto intérpretes das suas referências culturais, e não meros informantes.

Conforme Átila Tolentino, os inventários participativos «coadunam-se com os ideais da decolonialidade, que tem sido amplamente disseminada e utilizada em várias partes do país»²⁹. Sob essa perspectiva, a metodologia apresentada pelos inventários participativos politiza o patrimônio ao conceber que seus valores são produzidos socialmente, superando o histórico autoritarismo predominantemente presente nos processos de acautelamento do patrimônio brasileiro.

Essa metodologia educativa adotada pelo IPHAN tem como influência o *Projeto Interação*. Embora não seja um instrumento oficial de patrimonialização, essa ferramenta propicia a investigação e o olhar crítico dos cidadãos sobre os seus contextos culturais, sobre a cidade e as relações sociais tecidas. Ela se inspira no *Projeto Interação* ao ter como princípio a comunidade como protagonista, o que supera a ideologia da competência³⁰ presente na prática hegemônica da política patrimonial — segundo a ideia de que só os técnicos dos órgãos públicos

²⁸ BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

²⁹ TOLENTINO, 2018: 48-49.

³⁰ CHAUÍ, 2014a.

detêm o conhecimento — e a definição de patrimônio cultural adotada é a de referências culturais, que pressupõe a valorização dos sentidos atribuídos pelas comunidades.

Esse alargamento da concepção de patrimônio cultural promovido pelo inventário participativo tem suas raízes também no *Projeto Interação*. Enquanto a ideia de patrimônio está muito vinculada à materialidade, ao monumental, ufanista e elitista; a noção de referência cultural desloca o foco para os significados construídos socialmente, considerando outras tipologias de bens culturais. Essas referências culturais, segundo o inventário participativo, podem ser categorizadas sob os seguintes conceitos: os *lugares* (territórios com significados especiais), os *objetos* (objetos que se relacionam com a memória e a experiências das pessoas), as *celebrações* (religiosas, de lazer, festas e datas especiais), as *formas de expressão* (linguagens, atividades corporais, expressões literárias e regionais, tradições orais) e os *saberes* (conhecimentos próprios e técnicos).

Segundo Tolentino, essas categorias e o método são catalizadores de transformação social, porque operam sob outros princípios, a partir da

construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural (considerando tantos os agentes institucionais como os detentores das respectivas referências culturais) é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes proposta por Boaventura Sousa Santos. Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhes atribuem. Por esse caminho, quebram-se as linhas abissais que construímos, muitas vezes institucionalmente, entre os supostamente detentores do saber(-poder), que falam em nome do Estado e dos institutos de patrimônio, e as comunidades que precisam ser “conscientizadas” acerca da preservação de um dado patrimônio, ao mesmo tempo fetichizado e alheio ao indivíduo, no qual muitas vezes os grupos sociais com os quais estamos lidando não se veem representados³¹.

Assim, é possível superar os valores construídos a partir do *discurso autorizado do patrimônio* que privilegiam uma história única. Sobretudo, *povoa e politiza* o patrimônio ao ensejar que os grupos sociais identifiquem seus patrimônios e decodifiquem as atribuições de sentido.

O *Projeto Interação* foi encerrado pelas próprias contradições do processo de redemocratização do Brasil, a partir dos anos 1985. A crise econômica teve como consequência cortes nos gastos públicos, sobretudo no campo cultural. Por outro lado, a criação do Ministério da Cultura nesse contexto inviabilizou a interação com a Educação, que era a essência do *Interação*. No entanto, suas contribuições

31 TOLENTINO, 2018: 57.

ficaram registradas nas memórias e documentos, inspirando posteriormente a atuação do IPHAN. Com isso, os princípios do *Projeto Interação* são renovados em busca de um patrimônio cultural a serviço da democratização da sociedade.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1983). *Carta para Quintas, equipe e companheiros*. Campinas, 14 abr. 1983. 17 f. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral (1980). *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980/1985*. Brasília: MEC/DDD.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura (1981a). *Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura (1981b). *Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura (1982a). *Encontro de técnicos da Secretaria da Cultura do Ministério da Educação e Cultura para discussão do documento referente à sistemática de acompanhamento do projeto “Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País”*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura (1982b). *Interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país: trajetória I*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. 005/01.
- INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS [1984?]. *A discussão conceitual: a visão institucional e a visão dos projetos*. Autoria discutível. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- ROLAND, Ana Maria Lopes; BRAGA, Marcos Pinto; VIANA, Milton Cabral (1983). *Documento para discussão interna*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].

BIBLIOGRAFIA

- ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1986). *L'évaluation comme interprétation*. «Pour». 107, 120-127.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1996). *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON. (Série Documentos; 4).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2002). *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2016). *Educação Patrimonial: inventários participativos*. Texto de Sônia Regina Rampim Florêncio et al. Brasília: IPHAN.
- CHAGAS, Mário (2004). *Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio*. «Revista Brasileira de Museus e Museologia — MUSAS». Rio de Janeiro: IPHAN. 1:1, 136-146.
- CHAGAS, Mário (2006). *Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação*. «Patrimônio: Revista eletrônica do IPHAN. Dossiê Educação Patrimonial». 3.

- CHAUI, Marilena (2013). *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- CHAUI, Marilena (2014a). *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- CHAUI, Marilena (2014b). *Conformismo e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- DEMARCHI, João Lorandi (2018). *O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial*. «Revista CPC». 13:25, 140-162.
- FERREIRA, Luiza C. A. (2015). *E a cultura? O Centro Nacional de Referência Cultural e a identidade do Brasil (1975-1979)*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado.
- FREIRE, Paulo (2013). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2014). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. (1999). *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial.
- INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS (1985). *Brincando, fazendo e aprendendo*. Redação e edição Flávio Moreira da Costa. Rio de Janeiro: Memória Futuras; Brasília: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- MARINS, Paulo César Garcez (2016). *Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980*. «Estudos Históricos». 29:57, 9-28.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de (2012). *O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas*. «Anais do Fórum Nacional do Patrimônio Cultural». Brasília: IPHAN. 1, 25-39.
- NAPOLITANO, Marcos (2017). *Coração civil: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985)*. São Paulo: Intermeios. (Coleção Entre (H)istória). Programa de Pós-Graduação em História Social.
- OLIVEIRA, Cléo Alves (2011). *Educação Patrimonial no Iphan*. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública.
- SMITH, Laurajane; WATERNON, Emma (2009). *Heritage, Communities and Archaeology*. London: Gerald Duckworth.
- TOLENTINO, Átila Bezerra (2018). *Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal*. «Silloqués». 1:1, 41-60.

QUANDO A RUA É A SALA DE AULA: POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

CAROLLINA CARVALHO RAMOS DE LIMA*
ALCIDES SANTOS DE MAGALHÃES**

Resumo: *O artigo que ora apresentamos discute os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em um Centro Juvenil de Ciência e Cultura localizado na região central de Salvador. O projeto, intitulado História.Doc, envolveu 14 estudantes, de 15 a 22 anos, e foi realizado em um período de três meses, no decorrer do segundo semestre de 2019. A partir da aproximação de dois campos de investigação, a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, o objetivo do projeto era desenvolver um letramento histórico voltado para a interpretação de fontes patrimoniais e debater formas de preservação dos bens culturais a fim de qualificar os estudantes para o exercício pleno da cidadania. Ao longo do processo, coletamos dados por meio de questionários e registros de observação que são analisados, nesse texto, à luz da noção de consciência histórica.*

Palavras-chave: *Educação Histórica; Educação Patrimonial; consciência histórica; Salvador/BA.*

Abstract: *The present article discusses the results of a pedagogical intervention carried out in a Centro Juvenil de Ciência e Cultura (Youth Science and Culture Center), located in central Salvador. The project, entitled História.Doc, involved 14 students, aged 15 to 22, and was carried out over three months, during the second semester of 2019. From the approach of two research fields, Historical Education and Heritage Education, the objective of the project was to develop historical literacy focused on the interpretation of heritage sources and discuss ways of preserving cultural assets to qualify students for the full exercise of citizenship. Throughout the process, we collect data through questionnaires and observation records that are analyzed in this text based on the notion of historical consciousness.*

Keywords: *Historical Education; Heritage Education; historical consciousness; Salvador/BA.*

Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?

W. Benjamim, 1994

A cidade de Salvador¹ reúne o maior conjunto arquitetônico do período colonial brasileiro, bem como um acervo rico e variado de manifestações religiosas, artísticas e culturais que marcaram, em maior ou menor grau, a história em diferentes escalas, do local ao global. A capital dispõe de inúmeras instituições de

* FAGED/UFBA. Email: carollinadelima@ufba.br.

** CJCC/SEC-BA. Email: alcides.santos@nova.educacao.ba.gov.br.

¹ Fundada em 29 de março de 1549, Salvador foi a primeira capital brasileira e um dos primeiros centros urbanos da América do Sul, sendo um dos mais importantes exemplos do urbanismo colonial português. Por isso, a cidade, especialmente, a região central vem — desde os anos de 1980 — sofrendo intervenções com vistas a potencializar o turismo explorando a cultura e a história baiana.

preservação da memória, como museus e arquivos públicos, além de edifícios e monumentos que contam parte de sua história. Toda essa riqueza e diversidade precisam ser exploradas por nós professores, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Pensando nisso, é que desenvolvemos um projeto educacional que buscou tomar a cidade, mais especificamente sua região central, como espaço de ensino e aprendizagem, transcendendo a sala de aula e conectando os saberes escolares à realidade que circunscreve os estudantes. Intitulado de *História.Doc*, o projeto em formato de oficina se desenvolveu ao longo de três meses no Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC)², localizado na região central de Salvador, e envolveu 14 estudantes, de 15 a 22 anos, todos da rede pública estadual, com perfil socioeconômico de baixa renda.

Acreditamos que uma Educação Histórica voltada para o patrimônio é capaz de despertar nos jovens o senso de responsabilidade em relação aos bens culturais que foram legados ao presente, assim como o senso crítico e problematizador da construção da memória individual e coletiva. Aliás, entendemos que transformar a cidade em um campo de trabalho pedagógico, no âmbito do ensino de História, significa reconhecer que o espaço urbano e os bens culturais existentes são fontes históricas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a construção identitária dos estudantes.

No nosso caso, o processo de ensino e aprendizagem pautado na exploração da cultura material presente no bairro onde se situa a escola é uma forma de abordar a história local, de modo a evitar as falácias de uma história nacional de caráter homogêneo e unitário. Na esteira do que propôs Manique e Proença³, é fundamental que a escola vá ao encontro do Patrimônio, tornando-o um objeto de estudo, fortalecendo os vínculos entre a comunidade escolar e o meio onde se vive.

² O Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) de Salvador integra um projeto maior da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), formado por 9 unidades espalhadas pelo Estado. O Centro é uma escola de educação complementar, aberta para qualquer estudante da Rede Pública Estadual que esteja regularmente matriculado no 9.º Ano do Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio. A cada trimestre são ofertadas 22 oficinas ligadas às diferentes áreas do conhecimento, em diálogo com o currículo formal. De acordo com o Decreto nº 12.829 de 4 de maio de 2011, os Centros Juvenis de Ciência e Cultura têm como objetivo «promover o acesso dos estudantes às temáticas contemporâneas, mediante estudos e atividades interdisciplinares que potencializam o funcionamento da rede escolar formal, com ênfase na compreensão dos fatos, questões, invenções, avanços e conquistas sociais, artísticas, culturais, científicas e tecnológicas, com reflexos na convivência humana e cidadã». A Oficina *História.Doc* foi criada pelo professor Alcides S. de Magalhães, docente efetivo da Rede Estadual e membro do Laboratório de Ensino de História (LabEH), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), projeto de extensão coordenado pela professora Carollina C. R. de Lima.

³ MANIQUE, PROENÇA, 1994.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA DE PESQUISA

Entendemos que o papel do ensino de História é desenvolver a consciência histórica⁴ dos estudantes e que a aproximação entre a Educação Histórica e a Educação Patrimonial pode contribuir para a formação dessa consciência à medida que oferece aos estudantes ferramentas para interpretar (historicamente) os bens culturais e relacioná-los com a sua própria vida e com a memória de diferentes grupos sociais. Pesquisas no campo da Educação Histórica, realizadas no Brasil e na Europa⁵, cuja preocupação era investigar a visão dos alunos sobre o passado e sobre a História, mostraram que para eles o conhecimento histórico desvinculado da vida e da realidade é desinteressante e obsoleto. Nesse sentido, a pesquisadora Helena Pinto enfatiza que a visita a museus e outros lugares potencializa a aprendizagem histórica, uma vez que «a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível pelos jovens em situação de contato direto com os vestígios do passado»⁶.

O patrimônio cultural descortina identidades sociais e espaciais, porém, a valorização, os significados atribuídos e os usos desses bens culturais na contemporaneidade variam de acordo com a finalidade que eles passaram a ter ao longo do tempo. Este aspecto torna as políticas de preservação e conservação bastante complexas, de modo que é possível observar «diferenças de tratamento na apresentação de sítios e monumentos que perderam o seu uso original e de edifícios ou lugares com uso contínuo»⁷. O centro, por exemplo, por conta de sua função comercial e turística, muitas vezes, recebe maior atenção das políticas de preservação patrimonial, se comparado às construções militares (como os fortes) ou linhas férreas que hodiernamente já não cumprem função social. No âmbito do ensino de História, resgatar e explorar espaços com finalidades distintas, mas que foram construídos em um mesmo período histórico, ajudam os estudantes a perceberem e historicizarem as mudanças e as permanências que fazem parte da história, competência fundamental para a consciência histórica. Nessa perspectiva, um dos objetivos do ensino de História é dar ênfase aos conceitos e aos métodos que pautam o trabalho de investigação dos historiadores oportunizando o contato e a análise de diferentes fontes, a fim de que os estudantes possam conhecer, minimamente, os procedimentos que envolvem a pesquisa histórica e desenvolver a capacidade de ler e pensar o mundo historicamente.

4 RÜSEN, 2010: 57.

5 A Educação Histórica, enquanto campo investigativo, dedica-se à compreensão do pensamento histórico de alunos e professores. Pesquisas nesse campo vêm sendo desenvolvidas em todo mundo, com destaque para os pesquisadores Peter Lee e Rosalyn Ashby, no Reino Unido; Isabel Barca, Marília Gago e Helena Pinto, em Portugal; Peter Seixas, no Canadá; Sam Wineburg, nos Estados Unidos; e, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, no Brasil.

6 PINTO, 2009: 280.

7 PINTO, 2017: 216.

Ao desenvolver o conceito de *literacia* histórica⁸, Peter Lee enfatizou a importância do trabalho com fontes primárias, fundamentado nos conceitos de segunda ordem⁹, ou seja, aqueles ligados à epistemologia da ciência histórica, tais como: tempo histórico, narrativa, mudança e evidência. Tal perspectiva, dialoga com os princípios da Educação Patrimonial que trata os «espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas»¹⁰. Desse modo, nosso projeto está em consonância com o que preconizam Horta, Grunberg e Monteiro, precursoras desse campo no Brasil:

*Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural*¹¹.

Assim como entendemos a *literacia* histórica como sinônimo de letramento histórico¹², Horta, Grunberg e Monteiro compreendem a Educação Patrimonial como um «instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia». Ademais, atuando de forma complementar, a Educação Histórica e a Patrimonial, ao promover as ações na cidade, criam possibilidades de superação de uma visão reificada dos objetos do passado, dos monumentos e do patrimônio cultural. Essa reificação, segundo Scifoni¹³, «retira estes objetos de seu contexto, o tecido social, isolando-os do conjunto dos processos sociais».

A aproximação, portanto, entre esses dois campos de investigação nos permite delinear um letramento histórico mais específico, que vamos chamar de *letramento histórico patrimonial* que visa, em última instância, desenvolver nos estudantes a capacidade de ler historicamente as fontes patrimoniais, de modo

⁸ Capacidade de ler o mundo historicamente a partir de conceitos e procedimentos que são próprios da História.

⁹ LEE, 2016: 118.

¹⁰ FLORÊNCIO, 2012: 23.

¹¹ HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999: 4. (Grifos das autoras).

¹² A expressão *literacia* histórica foi empregada por pesquisadoras portuguesas e aparece nos textos das professoras brasileiras Maria A. Schmidt e Marlene Cainelli. No entanto, optamos por empregar o termo letramento, tendo em vista que — diferentemente de Portugal, onde *literacia* é o mais usual entre pesquisadores de diferentes áreas — no Brasil, é a tradução da palavra inglesa «literacy», sendo o termo mais comum entre os pesquisadores que se debruçam sobre as questões da linguagem.

¹³ SCIFONI, 2012: 30.

que eles consigam entender o presente como evidência do seu passado. Nesse sentido, trata-se de viabilizar uma aprendizagem histórica significativa, com base em uma perspectiva construtivista de desenvolvimento do raciocínio e da imaginação histórica, que possibilite: a compreensão da evidência para a construção do pensamento histórico; o desenvolvimento de uma empatia com as pessoas do passado; a reflexão sobre diferentes modos de vida e organização social; o entendimento de mudanças e permanências ao longo do tempo; bem como o desenvolvimento de uma leitura crítica de diferentes versões e narrativas sobre um determinado fenômeno, evento ou personagem históricos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa que combina análise quantitativa, ao ranquear as respostas dos estudantes a um questionário de escala linear (no estilo Likert¹⁴), com a análise qualitativa, na qual interpretamos os significados atribuídos pelos «sujeitos a suas ações em uma realidade socialmente construída, através de observação participativa»¹⁵, isto é, da imersão no universo escolar. As hipóteses foram sendo levantadas ao longo do processo investigativo. Os dados obtidos são oriundos de questionários¹⁶ e registros de observação. Desse modo, a análise dos dados busca responder à seguinte questão: quais são as ideias que os estudantes têm sobre o conhecimento histórico e sobre o patrimônio cultural?

No decorrer do segundo semestre de 2019, a investigação, assim como a oficina, se desenvolveu em três fases: inicial, imersiva e criativa. A fase inicial abarcou duas etapas: (1) a elaboração do projeto e (2) o diagnóstico da turma. Já a fase imersiva foi o período de exposição e pesquisa de informações e conhecimentos (mais sistematizados) *sobre* e *no* espaço urbano explorado, ou seja, a região central de Salvador. Por fim, a fase final, a criativa, foi o momento de criação dos minidocumentários, a aplicação do questionário e organização de uma mostra audiovisual.

¹⁴ Optamos pela escala Likert por se tratar de um instrumento adequado para captar as opiniões e atitudes dos respondentes. Esse tipo de questionário é muito usado em pesquisas de marketing, nas quais se pretende conhecer os gostos dos clientes ou seu nível de satisfação com um produto, um serviço e/ou uma marca. MALHOTRA, 2011: 219. Na área do ensino de História, por exemplo, os pesquisadores Reddy e Vansledright aplicaram-na para investigar as «crenças epistêmicas» de futuros professores sobre a natureza do conhecimento histórico. Os pesquisadores chamam de «crenças epistêmicas» as ideias que os estudantes têm sobre a natureza epistemológica da História. Para nós, a noção tem similitudes com o conceito de consciência histórica. VANSLEDRIGHT, REDDY, 2014: 75.

¹⁵ MOREIRA, 2011: 76.

¹⁶ Para Maria Marly Oliveira, o questionário é um instrumento de pesquisa que possibilita «a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado», de modo que, a partir desse instrumento de pesquisa seja possível «descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais». OLIVEIRA, 2007: 83.

Para entender a consciência histórica¹⁷ dos estudantes e o que pensam sobre o conhecimento histórico, no questionário em escala Likert apresentamos 12 afirmativas¹⁸ construídas a partir do quadro de progressão de ideias históricas pensadas a partir da proposta de Peter Lee, no qual elas se deslocam da posição de impossível para possível¹⁹ (Quadro 1).

Quadro 1. Afirmativas do questionário Likert

| | |
|----------------------------|---|
| História possível | 1. A narrativa histórica é construída por meio de um método científico de investigação. |
| | 7. A história é uma investigação crítica sobre o passado. |
| | 9. A história é uma interpretação do passado baseada em fontes históricas. |
| | 10. Edifícios e monumentos podem ser considerados fontes históricas. |
| | 11. Uma fonte deve ser lida considerando seu contexto histórico. |
| | 12. Compreendemos a complexidade do passado analisando continuidades e mudanças. |
| História impossível | 2. Os historiadores contam os fatos como eles realmente aconteceram. |
| | 3. As narrativas históricas não podem ser justificadas, uma vez que elas são simplesmente uma questão de interpretação pessoal. |
| | 4. Passado e história são a mesma coisa. |
| | 6. Como não há como saber o que realmente aconteceu no passado, qualquer versão sobre o passado é válida. |
| | 8. Nem mesmo testemunhas oculares concordam umas com as outras e, portanto, não há modo de saber o que aconteceu. |

Para verificar o grau de concordância ou discordância dos estudantes em relação à natureza do conhecimento histórico, atribuiu-se para cada resposta um valor de 1 a 5²⁰, a fim de estabelecer o *Ranking Médio* (RM) para cada afirmativa, como propõe Luciel Oliveira²¹ (Quadro 2). Os valores menores que 3 são considerados como discordantes e, maiores que 3, como concordantes, de modo que 3 é considerado «o ponto neutro».

¹⁷ A pesquisadora Marília Gago, partindo dos escritos de Jörn Rüsen, esclarece que «a consciência histórica é revelada quando nos referimos ao nosso passado e/ou quando nos projetamos no futuro. Neste sentido, compreende-se a consciência histórica como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo. Este fazer sentido(s) da experiência de tempo se expressa narrativamente nas suas diversas formas. A narrativa histórica é construída através da interpretação intercruzada de diversos campos de referência e de carências de orientação. Investigando em Educação Histórica, propõe-se uma reflexão acerca dos olhares de alunos e professores relativamente à narrativa, à História, que podem espelhar a sua consciência histórica, bem como compreender que desafios são colocados ao ensino da História para potenciar uma consciência histórica mais humanista». GAGO, 2016: 76.

¹⁸ Cada afirmativa é autodescritiva e conta com 5 níveis de concordância/discordância: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Indiferente; (4) Concordo parcialmente; e (5) Concordo totalmente.

¹⁹ Para Peter Lee a História é impossível quando compreendida como um passado fixo, ou seja, uma cópia do passado. Em contrapartida, o conhecimento histórico é possível quando entendido como uma «construção com base na evidência». LEE, 2016: 117.

²⁰ Sendo, 1 = 1; 2 = 2; 3 = 3; 4 = 4; e 5 = 5.

²¹ OLIVEIRA, 2005: 1.

Quadro 2. *Ranking Médio* da afirmativa 1 do questionário Likert

| Afirmativa | Frequência das respostas | | | | | |
|---|--------------------------|---|---|---|---|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| 1. A narrativa histórica é construída por meio de um método científico de investigação. | | | 1 | 8 | 5 | 4,3 |

Legenda: A: Afirmativa; RM: *Ranking Médio*

O *Ranking Médio* (RM) é o resultado da divisão entre a Média Ponderada (MP) e o Número de respostas (NR). Considerando o exemplo apresentado acima (Quadro 2), teríamos:

$$MP = (1 \times 3) + (8 \times 4) + (5 \times 5) = 60$$

$$RM = 60 / (1 + 8 + 5) = \mathbf{4,3}$$

Para investigar, o que vamos chamar de consciência patrimonial²² dos estudantes, além de questões em escala linear, pedimos que respondessem também questões abertas. Os dados — que incluem, ainda, nossos registros de observação — foram analisados quantitativamente e qualitativamente, considerando os referenciais da Educação Histórica.

2. DA FASE INICIAL À FASE CRIATIVA

A fase inicial abarcou duas etapas: (1) a elaboração do projeto e (2) o diagnóstico. No nosso primeiro encontro com a turma, pedimos que eles falassem sobre o que pensavam acerca do trabalho do historiador e da natureza do conhecimento histórico. Os argumentos apresentados pelos estudantes sinalizaram uma percepção limitada sobre a História. Boa parte considerava o conhecimento histórico uma cópia do passado, bem como viam a narrativa histórica como uma verdade prescritiva e perene. Além disso, inicialmente, eles defenderam que o bom historiador era aquele que descrevia as fontes. Essa perspectiva, ao nosso ver, dificulta a distinção entre a noção de fontes históricas e o conceito de evidência, já que os vestígios do passado se tornam evidência quando são problematizados.

Quando perguntamos sobre o que sabiam acerca da noção de patrimônio, os estudantes demonstraram ter uma visão restrita sobre o que pertence e o que pode pertencer ao patrimônio cultural da cidade, apresentando ideias ampla-

²² Entendemos por consciência patrimonial, o sentido atribuído pelos estudantes ao patrimônio cultural, a relação que eles estabelecem com esses bens culturais e a capacidade de interpretar, historicamente, o processo de patrimonialização que os envolve. Partindo de Paulo Freire, Scifoni defende que «pela mediação da cultura e das práticas educativas da cultura e patrimônio é possível contribuir para a tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história». A autora reforça que, para esta tomada de consciência, é fundamental «considerar no processo de valorização do patrimônio cultural, além dos valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais, simbólicos». SCIFONI, 2012: 35.

mente difundidas sem uma reflexão histórica sobre elas, sem problematizar, inclusive, o próprio processo de construção dessas ideias e outras narrativas históricas hegemônicas. Percebemos, também, que a turma tinha dificuldade de identificar a produção material e imaterial como fontes documentais para os estudos históricos, embora reconhecessem o valor cultural/artístico dessa produção. Além disso, eles tinham dificuldades de relacionar o cotidiano das pessoas, ao longo do tempo, à organização e à transformação dos espaços urbanos.

No decorrer desse primeiro encontro, anotamos os argumentos dos estudantes e fizemos alguns registros de observação. A partir da análise desse material, passamos a considerar que a ênfase do projeto deveria estar na abordagem das fontes patrimoniais como evidência histórica, estimulando a problematização e a interpretação delas. Desse modo, embora o projeto já estivesse delineado no início do semestre, fizemos algumas adaptações para contemplar os interesses dos estudantes, ampliar o número de saídas à campo, viabilizar estratégias didáticas que priorizassem procedimentos de pesquisa histórica e pudessem desenvolver uma consciência patrimonial. Nossa intenção era que os estudantes conseguissem, ao final do processo, construir e sistematizar os conhecimentos sobre a história local, a partir da interação direta com o contexto, do tratamento das fontes patrimoniais como evidência histórica e das convergências entre memória, patrimônio e história.

Na segunda fase, a imersiva, o encaminhamento envolveu três etapas — (1) identificação; (2) pesquisa; e (3) sistematização — que foram desenvolvidas, em alguns momentos, de forma simultânea, cuja descrição foi sistematizada no quadro (Quadro 3) abaixo.

Quadro 3. Etapas da fase imersiva

| Fase imersiva | | | |
|---------------|--|---|---|
| | Descrição | Estratégia didática | Objetivos |
| Identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de identificação e apresentação das fontes patrimoniais, do levantamento de hipóteses e da observação do espaço. | <ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada; • Exibição de documentário e reportagens de TV; • Apresentação de imagens; • Leitura bibliográfica; • Saída à campo; • Registro fotográfico dos espaços; • Debate de ideias; • Sociabilização de informações. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a significância histórica das fontes patrimoniais; • Levantar hipóteses de pesquisa; • Observar o patrimônio cultural e os espaços históricos selecionados; • Registrar informações a partir da observação do patrimônio; • Fotografar os espaços estudados. |

(continua na página seguinte)

| Fase imersiva | | | |
|----------------|--|--|---|
| | Descrição | Estratégia didática | Objetivos |
| Pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de investigação sobre o patrimônio, seu processo de patrimonialização e sua relação com a sociedade ao longo do tempo. | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de critérios para a validação de fontes e informações; • Pesquisa em fontes bibliográficas e documentais; • Seleção de dados e informações; • Problematização das fontes patrimoniais; • Inferência das fontes patrimoniais. | <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar os conhecimentos sobre o tema; • Contextualizar os fenômenos históricos; • Problematizar as fontes patrimoniais; • Avaliar causas e consequências relacionadas às fontes investigadas; • Reconhecer as diferenças que marcam os períodos históricos. |
| Sistematização | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de interpretar a evidência histórica de forma sistemática e narrativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de mapas mentais; • Construção de textos argumentativos; • Descrição oral. | <ul style="list-style-type: none"> • Ler historicamente a evidência patrimonial; • Analisar as fontes em relação ao seu contexto; • Desenvolver a capacidade de análise crítica do objeto estudado; • Evitar o anacronismo na leitura das fontes históricas; • Construir narrativa histórica fundamentada sobre o patrimônio cultural explorado. |

O principal desafio na fase imersiva foi desenvolver a capacidade de interpretar o patrimônio cultural, tomando-o «não como ilustração ou informação do passado, mas uma evidência patrimonial»²³. Para tanto, como aponta Peter Seixas, para transformar uma fonte primária em evidência é necessário fazer boas perguntas e interpretá-las com base em inferências²⁴. Perguntas básicas como quem fez?, quando?, com qual intenção?, são fundamentais, porém, no caso das fontes patrimoniais cabem, ainda, outras questões, tais como: quem decide o que deve ser preservado?, quais são as justificativas para que um bem cultural seja patrimonializado?, quem é responsável pela proteção do patrimônio cultural?, quais são os interesses e os agentes envolvidos em um processo de patrimonialização? Esses são questionamentos que viabilizam uma leitura crítica e contextualizada do bem cultural, fundamental para que os estudantes tomem consciência dos processos de construção da memória a fim de reconhecerem aquilo que Scifoni classifica como o «caráter desigual do patrimônio cultural», ou seja, a «exclusão de determinados grupos da chamada memória nacional»²⁵.

²³ PINTO, 2012: 188.

²⁴ SEIXAS, 2017: 595.

²⁵ SCIFONI, 2012: 33.

Nesse sentido, desenvolver uma consciência patrimonial implica interpretar historicamente a patrimonialização de um bem, compreendendo que se trata de um campo em disputa, que envolve interesses e agentes diferentes, cujos critérios de seleção precisam ser investigados e interpretados. Essas particularidades que envolvem o processo de compreensão histórica dos bens culturais integram o que estamos chamando de um *letramento histórico patrimonial*.

Partindo dessa compreensão de consciência patrimonial, decidimos dedicar a esta fase a maior parte do tempo, cerca de 2/3 do total previsto para a execução do projeto, de modo que seu caráter «imersivo» está relacionado a esse processo de investigação e aprofundamento. Nesse período, os estudantes definiram o bem cultural — localizado no Centro Histórico — que gostariam de estudar e saíram à campo (Fig. 1) em, pelo menos, três momentos diferentes, nos quais puderam fotografar os espaços, registrar impressões sobre as fontes patrimoniais e observar o estado de preservação desses espaços.



Fig. 1. Estudantes na aula em campo. Fotografia do autor

Concentrando-se nos processos de ocupação da região e nos fenômenos históricos ocorridos no centro, os estudantes se dividiram em três grupos e definiram que história gostariam de contar em seus minidocumentários. Um grupo escolheu estudar a região do Comércio, outro o Mercado Modelo, e o terceiro a Greve Negra de 1857. Em todos os casos, eles deveriam refletir sobre a presença de elementos do passado no presente e na convivência do «antigo» e do «novo» — ou seja, de diferentes temporalidades —, em uma mesma realidade. Esse diálogo entre os vestígios do passado e as questões do tempo presente é fundamental para a formação da consciência histórica que, por sua vez, se manifesta por meio da narrativa e que nos orienta nas decisões da vida prática²⁶.

²⁶ RÜSEN, 2001: 160.

A etapa da pesquisa foi fundamental para que a turma pudesse refletir sobre os interesses que envolvem o processo de patrimonialização dos bens culturais, discernir quais grupos sociais tiveram suas memórias preservadas, bem como desenvolver uma consciência histórica genética. Esse tipo de consciência, segundo Rüsen, se caracteriza pela capacidade de estabelecer relações entre passado, presente e futuro, considerando os conceitos de mudança e permanência, tão caros à História, que viabilizam uma compreensão dos fenômenos históricos a partir da evidência lida de maneira crítica, contextualizada e multiperspectada²⁷.

Na terceira e última fase do plano de curso, que chamamos de «criativa», os estudantes se dedicaram à produção dos minidocumentários, responderam a um questionário (cujos dados analisaremos a seguir) e, ao final, organizaram uma mostra audiovisual (Figs. 2 e 3) com o material produzido, a qual foi seguida de um debate sobre o patrimônio cultural e a história de Salvador.



Fig. 2. Exibição dos minidocumentários na *Mostra Oficina Doc.* Fotografia do autor



Fig. 3. Cartaz de divulgação da *Mostra de Documentários*

3. NOTAS SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSCIÊNCIA PATRIMONIAL

Na fase final do projeto, os estudantes responderam a um formulário *online* que incluía quatro seções de questões, divididas por tema. Passemos, então, para a análise desses dados. A primeira seção era sobre a natureza da História, composta por 12 afirmativas com 5 níveis de concordância/discordância. Para cada afirmativa calculamos o *Ranking Médio* (RM), obedecendo à fórmula supracitada. Na tabela abaixo (Quadro 4) mostramos os dados obtidos, quanto mais alta a média, maior é a concordância com a ideia apresentada.

²⁷ RÜSEN, 2010: 68-71.

Quadro 4. Frequência das respostas no questionário aplicado na fase criativa (FC)

| Afirmativa | Fase | Frequência das respostas | | | | | |
|---|------|--------------------------|---|---|---|---|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| 1. A narrativa histórica é construída por meio de um método científico de investigação. | | | | 1 | 8 | 5 | 4,3 |
| | FC | | | 1 | 8 | 5 | 4,3 |
| 2. Os historiadores contam os fatos como eles realmente aconteceram. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | 1 | 2 | | 8 | 3 | 3,7 |
| 3. As narrativas históricas não podem ser justificadas, uma vez que elas são simplesmente uma questão de opinião pessoal. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,5 |
| 4. Passado e história são a mesma coisa. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,4 |
| 5. Não se pode confiar nas fontes históricas. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | 6 | 3 | 2 | 3 | | 2,1 |
| 6. Como não há como saber o que realmente aconteceu no passado, qualquer versão sobre o passado é válida. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | 11 | 2 | 1 | | | 1,3 |
| 7. A história é uma investigação crítica sobre o passado. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | 3 | 1 | 3 | 5 | 2 | 3,1 |
| 8. A história é uma descrição de fontes históricas. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | 2 | 5 | 3 | 4 | | 2,6 |
| 9. A história é uma interpretação do passado baseada em fontes históricas. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | | 2 | 4 | 6 | 2 | 3,5 |
| 10. Edifícios e monumentos podem ser considerados fontes históricas. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | 1 | | | 4 | 9 | 4,4 |
| 11. Uma fonte deve ser lida considerando seu contexto histórico. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | | 1 | 3 | 2 | 8 | 4,2 |
| 12. Compreendemos a complexidade do passado analisando continuidades e mudanças. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RM |
| | FC | | | 3 | 4 | 7 | 4,3 |

Considerando o resultado global, podemos afirmar que, após três meses de trabalho, os estudantes ampliaram significativamente seu entendimento quanto às fontes históricas, passando a considerar que elas devem ser lidas em seu contexto (afirmativa 11) e que não se restringem aos textos escritos, de modo que edifícios e monumentos também são fontes para o estudo histórico (afirmativa 10). Outra mudança foi a percepção de que a História é uma ciência investigativa (afirmativa 1) que possui critérios e métodos, bem como o reconhecimento de que para a compreensão dos processos históricos é importante considerar mudanças e permanências ao longo do tempo (afirmativa 12).

O pesquisador inglês Peter Lee diria que os estudantes adquiriram ideias históricas mais «poderosas» ao longo do processo, isto porque «novas ideias abrem

a possibilidade do conhecimento histórico que havia sido fechada pelas antigas»²⁸. Nesse sentido, é possível afirmar que os estudantes sofisticaram suas percepções sobre a natureza do conhecimento histórico, passando a considerá-la como uma ciência interpretativa, fundamentada na noção de evidência e pautada em procedimentos metodológicos e princípios epistemológicos que lhe conferem credibilidade e rigor científico. Essa mudança é resultado da proposta de trabalho que exigiu deles maior envolvimento com a pesquisa histórica, a partir da leitura de textos historiográficos e da problematização de fontes patrimoniais.

Além das questões sobre o conhecimento histórico, os estudantes também responderam a oito perguntas sobre patrimônio cultural. Nossa ideia era diagnosticar os conhecimentos que eles passaram a ter sobre o tema e a relação que eles estabeleceram com o Centro Histórico de Salvador. A partir desse formulário, identificamos que o trabalho desenvolvido lhes permitiu compreender as mudanças conceituais relacionadas à noção de patrimônio. No início, os estudantes consideravam que «patrimônio histórico» e «patrimônio cultural» eram coisas diferentes. O primeiro, para eles, dizia respeito aos bens antigos, e o segundo à produção artística. Ao longo dos encontros, discutimos o conceito de cultura sob uma perspectiva mais ampliada e tencionamos o adjetivo «histórico» comumente associado às cidades e aos artefatos antigos e/ou coloniais. Ao final, a maioria (85,7%) passou a compreender as mudanças conceituais que culminaram na adoção de «patrimônio cultural» para designar o que, anteriormente, se definia como «patrimônio histórico» (Fig. 4).

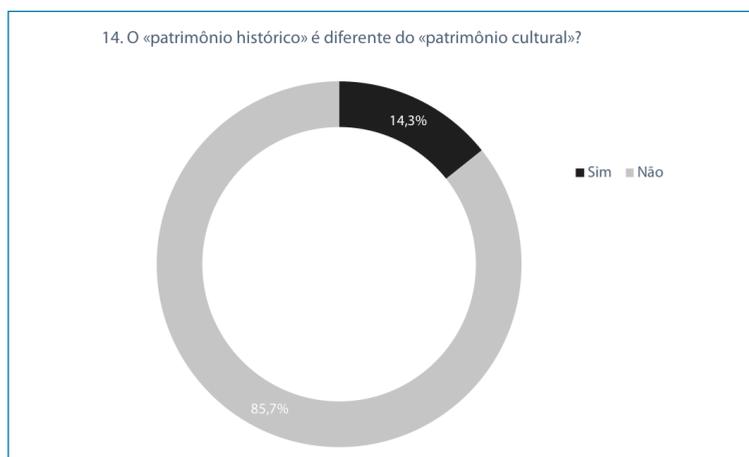


Fig. 4. Gráfico gerado com base nas respostas à questão: «14. O “patrimônio histórico” é diferente do “patrimônio cultural”?»

Legenda: 14 respostas (gráfico gerado pelo formulário online)

Na sequência, uma questão aberta pedia que os estudantes escrevessem o que entendiam por «patrimônio cultural». Na maioria das respostas (Quadro 5), o patrimônio é entendido como bens culturais que são transmitidos ao longo do tempo, ideia que, de fato, subjaz o conceito, como aponta a pesquisadora Cecília Londres²⁹.

Quadro 5. Respostas dos estudantes sobre patrimônio cultural

| Aluna(o) | 15. O que você entende por patrimônio cultural? |
|----------|--|
| G. K. | v |
| E. | representa algo para algum grupo |
| I. F. | Patrimônio Cultural diz respeito ao resultado das manifestações da vida de um povo |
| E. T. | Entendo que o Patrimônio Cultural é um patrimônio não físico, são patrimônios como ritmos, comida, o linguajar e etc. |
| G. C. | Um fragmento da cultura que pode ser encontrado em monumentos, ruas, praças e etc. Quem tenha um peso histórico e uma importância artística |
| M. C. | é um conjunto de manifestações populares da história |
| A. B. | Caracterizado em material e imaterial, são compostos por itens relacionados à cultura de determinado lugar! (rua, bairro, cidade, estado, região, país e continente) |
| L. A. | Patrimônio cultural não precisa ser necessariamente um prédio ou algo do tipo mas também pode ser uma comida ou outra coisa qualquer desde que remeta uma determinada cultura perdida ou não |
| S. A. | é o fruto de uma escolha e um conjunto de bens |
| D. S. | é o conjunto de bens, manifestações populares, cultos, tradições tanto materiais quanto imateriais |
| J. P. | coisa que os antepassados implantaram e que vivi até hoje |
| D. L. | bem imóveis como a nossa igreja, cidades, etc. |
| I. D. | é a cultura de determinado povo |
| J. V. | patrimônio cultural é tudo que a gente herda da cultura do passado pode ser uma comida dança festas entres outras |

De maneira geral, as respostas indicam que a cultura material e imaterial (edifícios, monumentos, festas populares e danças) integram o patrimônio. Além disso, os estudantes associam o que eles entendem como o patrimônio cultural à história e, principalmente, à identidade cultural de um povo. Para a maioria deles, o termo patrimônio está associado a algo que tem algum valor e que tem representatividade para um determinado grupo. Essa visão é bastante elaborada e pode estar relacionada às narrativas sobre a cultura baiana, reforçada por uma série de símbolos que permeiam o cotidiano desses jovens.

²⁹ LONDRES, 2012: 14.

Em outra questão (Fig. 5), pedimos que os estudantes selecionassem, entre um conjunto de opções, todas que eles consideravam ser um patrimônio cultural soteropolitano. Dos dezesseis itens apresentados, cinco receberam menos de 50% das indicações, sendo eles: máquinas, construções modernas, ofício tradicional, parque natural e rio. Essa percepção teria duas implicações: a primeira diz respeito ao não enquadramento dos recursos naturais nessa categoria que, em alguma medida, pode dificultar o engajamento dos estudantes, como cidadãos, na proteção ambiental dessas áreas. A segunda, e não menos importante, é a dificuldade que os estudantes têm de desassociar a ideia de patrimônio da imagem de «coisa antiga» e de construções «históricas», como igrejas e edifícios.

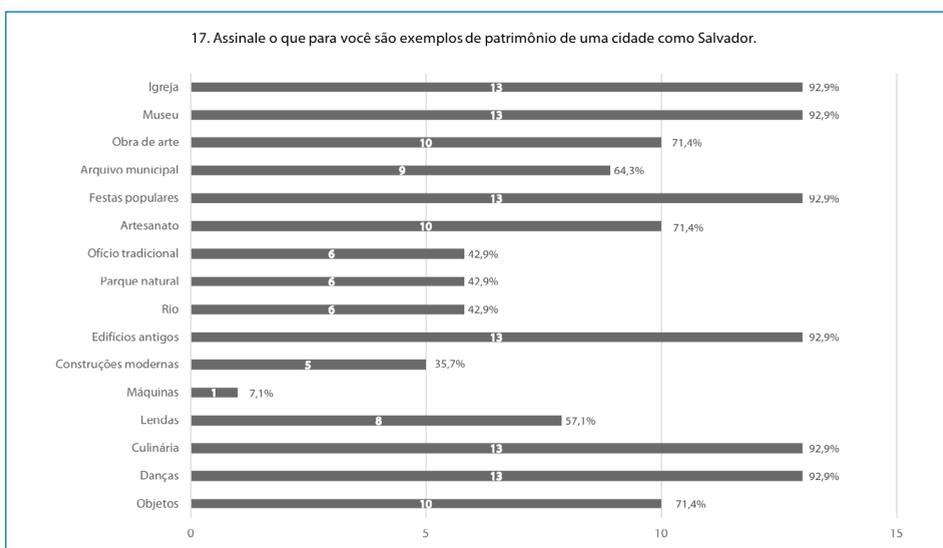


Fig. 5. Gráfico gerado com base nas respostas à questão: «17. Assinale o que para você são exemplos de patrimônio de uma cidade como Salvador»

Legenda: 14 respostas (gráfico gerado pelo formulário online)

Essa dificuldade é reforçada com os usos da história e da cultura baiana para fortalecer o turismo na região, em especial, a região central de Salvador. Desde os anos de 1990, a capital soteropolitana assiste à implementação de projetos de preservação da memória, da história e da cultura local por meio da criação de espaços culturais, museus, monumentos e da revitalização do «Centro Histórico» e de outros espaços urbanos relacionados ao passado da cidade. Em muitos casos, a revitalização de edificações e lugares — tidos como — «históricos» atendem a interesses ligados ao turismo e à especulação imobiliária, de modo que a população local não é convidada a interpretar o patrimônio cultural que a rodeia, embora as narrativas construídas sobre esses espaços busquem, de alguma maneira, criar um sentimento de pertencimento dos sujeitos.

Paradoxalmente, embora na questão 17, apenas 6 alunos tenham respondido que um «ofício tradicional» possa ser considerado um patrimônio; na questão 18 (Fig. 6), em que os alunos precisavam escolher dos exemplos listados aqueles que eles consideravam fazer parte do patrimônio cultural de Salvador, a maioria (13 alunos) assinalou a opção «Ofício das Baianas do Acarajé», símbolo emblemático da cultura baiana. Seguindo o mesmo raciocínio, outro exemplo destacado pela maioria foi o Pelourinho, enquanto a Linha Férrea da Suburbana, localizada na Cidade Baixa, longe dos holofotes do turismo, só foi escolhida por quatro alunos. Nem mesmo o Colégio Central, que abriga o Centro Juvenil, foi considerado por todos como um patrimônio cultural, malgrado estejam cotidianamente nesse espaço e o prédio — bicentenário — esteja em processo de tombamento.

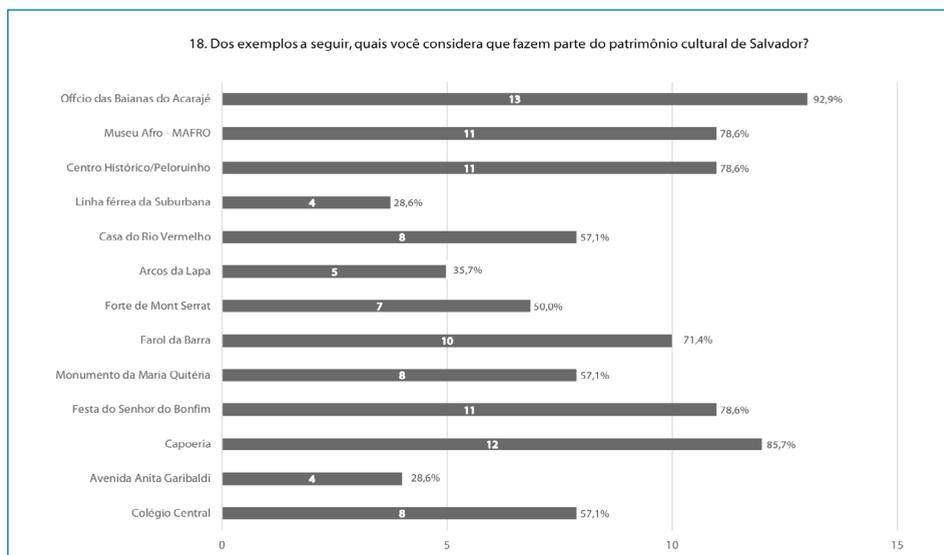


Fig. 6. Gráfico gerado com base nas respostas à questão: «18. Dos exemplos a seguir, quais você considera que fazem parte de patrimônio cultural de Salvador?»

Legenda: 14 respostas (gráfico gerado pelo formulário online)

Quando os estudantes têm que justificar a importância do Centro Histórico, eles apresentam respostas (Quadro 6) que ainda reforçam a distância entre a experiência pessoal e o patrimônio cultural, mobilizando, inclusive, jargões comuns entre moradores e visitantes. Apenas um estudante, sinalizou que a capital tem outros tantos espaços importantes, de modo que seria uma injustiça ter que escolher apenas um entre os exemplos listados. Contudo, fica evidente, nas respostas a ressonância³⁰ que o conjunto de bens culturais da região central da cidade tem

³⁰ A pesquisadora Lucília Siqueira esclarece que «a ressonância de um bem é sua capacidade de evocar certos sentidos culturais, e isso atinge os que vivem na comunidade onde o bem foi gerado e, com mais e menos força, aqueles sujeitos que vêm de fora». SIQUEIRA, 2019: 307.

entre os estudantes, especialmente, porque está associado a um discurso voltado para o turismo e a valorização de determinados espaços.

Quadro 6. Respostas dos estudantes à pergunta 19

| Aluna(o) | 19. Dos exemplos que você assinalou na questão anterior, qual é o mais importante para a história da cidade? Por quê? |
|----------|---|
| G. K. | comida baiana várias coisas etc. |
| E. | centro histórico, porque é onde se localiza muita da história de Salvador concentradas num único ponto |
| I. F. | O pelourinho, pois muitos dos acontecimentos importantes e que narram a história da cidade ocorreram lá |
| E. T. | O Pelourinho, pois, é um lugar, um bairro, de muita representatividade histórica, não somente pra Salvador mas para todo Brasil |
| G. C. | O centro histórico, pois é um lugar onde abriga diversas manifestações importantes para a cidade, incentivando a cultura e lembrando a história do povo que por lá passou, também contém diversas estátuas e construções que nos remetem a acontecimentos históricos, não é à toa que é considerado patrimônio cultural da humanidade |
| M. C. | pelourinho, por causa da sua história com os escravos |
| A. B. | Centro Histórico. Pois, nossa cidade teve seu início naquela região, logo, é um dos locais mais importantes! (Não é ideal, sinalizar apenas um local como o mais importante, perante uma cidade repleta de história!) |
| L. A. | o centro histórico, pelourinho, porque vem de lá a esmagadora parte da história de salvador e da Bahia sendo lá basicamente o início de tudo por meio da exploração do povo negro ali escravizado e humilhado publicamente, sem falar que lá corre sangue negro de nossos ancestrais |
| S. A. | todos tem uma grande importância pra história |
| D. S. | Na minha opinião todos tem grande importância para a história |
| J. P. | capoeira, porque e uma coisa que nossos o povo negro trouxe da África e que é incorporado na nossa cultura |
| D. L. | Capoeira; representa a resistência negra em salvador, além de representar bem a nossa cidade\país |
| I. D. | museu afro |
| J. V. | centro histórico do pelourinho porque foi onde a cidade começou |

As respostas dos estudantes indicam, também, que a forma como o patrimônio é apresentado na contemporaneidade reforça a ideia de que merecem ser preservados apenas alguns espaços, construções e/ou artefatos, porque estes evocariam, diretamente, eventos e personagens do passado cuja relevância para a identidade local e/ou nacional é reconhecida pela comunidade. Nesse sentido, os estudantes demonstram valorizar o caráter monumental³¹ e o sentido de identidade local que

³¹ Esse caráter monumental é uma construção, afinal, como nos ensina F. Choay: «o monumento histórico não é, desde o princípio, desejado e criado como tal; ele é constituído *a posteriori* pelos olhares convergentes do historiador e do amante da arte, que o selecionam na massa dos edifícios existentes, dentre os quais os monumentos representam apenas uma pequena parte do todo». CHOAY, 2001: 4.

ao Centro Histórico de Salvador foi atribuído, especialmente, porque associam a «origem» e o «início de tudo» à este sítio. Essa perspectiva, em última instância, revela — com base na tipologia rüseana — uma consciência histórica exemplar, na qual o passado é tomado como uma «lição», um modelo para o presente³².

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração educativa do patrimônio cultural de uma cidade, como Salvador, cujo potencial turístico é sistematicamente ressaltado, precisa dar conta de tencionar o processo de patrimonialização de determinados bens culturais e de construção narrativa sobre eles que, por vezes, eliminam as contradições, as disputas e a memória de grupos sociais minoritários. Nesse sentido, os estudantes ao longo do projeto puderam ressignificar suas visões — crenças — sobre o patrimônio cultural baiano e desenvolveram a capacidade de reconhecer que nessa narrativa — imaginada — sobre a «cidade histórica» há sujeitos, tensões sociais e diferentes em sua paisagem.

Consideramos que, ao final do processo, os estudantes passaram a reconhecer a cidade como um território composto por edifícios, monumentos e, principalmente, relações humanas complexas que traduzem tempos históricos que precisam ser interpretados com base na evidência patrimonial. Nesse sentido, a pesquisa documental e bibliográfica, além das aulas em campo foram fundamentais para que os estudantes começassem a se conectar com a história do Centro Histórico e pudessem descolonizar o olhar, rompendo com visões estereotipadas sobre as populações negras e a presença europeia no território.

Em última instância, o desenvolvimento de uma consciência patrimonial ancorada por uma consciência histórica genética, como propôs Jörn Rüsen, passa, necessariamente, pela reflexão da importância de conectarmos a história local às experiências e à vida cotidiana dos sujeitos e, principalmente, de reconhecermos a importância de lugares que não estão na rota turística, mas que são fundamentais para entender a expansão da cidade, a pluralidade e a desigualdade que marcam o tecido social.

BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, Walter (1994). *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- CHOAY, Françoise (2001). *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Editora UNESP.
- FLORÊNCIO, Sônia Regina R. (2012). *Educação Patrimonial: um processo de mediação*. In TOLENTINO, Átila Bezerra, org. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, pp. 22-29. (Caderno temático; 2).

³² RÜSEN, 2010: 65-66.

- GAGO, Marília (2016). *Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal*. «História Hoje». São Paulo: ANPUH. 5:9, 76-93.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. (1999). *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial.
- LEE, Peter (2016). *Literacia histórica e história transformativa*. «Educar em Revista». Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR). 32:60, 107-146.
- LONDRES, Cecília (2012). *O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações*. In TOLENTINO, Áttila Bezerra, org. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, pp. 14-21. (Caderno temático; 2).
- MALHOTRA, Naresh K. (2011). *Pesquisa de marketing: foco na decisão*. 3.^a ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida (1994). *Didática da História: Patrimônio e História Local*. Lisboa: Texto Editores.
- MOREIRA, M. A. (2011). *Metadologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- OLIVEIRA, Luciel Henrique de (2005). *Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert*. Varginha: PPGA CNEC/FACECA. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional.
- OLIVEIRA, Maria Marly (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Ed. Vozes.
- PINTO, Helena (2009). *O triângulo patrimônio/museu/escola: que relação com a Educação Histórica*. In BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, org. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, pp. 271-302.
- PINTO, Helena (2012). *Interpretação de Fontes Patrimoniais em Educação Histórica*. «História & Ensino». Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL). 18:1, 187-218.
- PINTO, Helena (2017). *A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História*. «Educar em Revista». Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR). 33:63, 205-220.
- RÜSEN, Jörn (2001). *Razão histórica: teoria da história — fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB.
- RÜSEN, Jörn (2010). *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral*. In RÜSEN, Jörn; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, org.; BARCA, Isabel, org.; MARTINS, Estevão de Rezende, org. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, pp. 51-77.
- SCIFONI, Simone (2012). *Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema*. In TOLENTINO, Áttila Bezerra, org. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, pp. 30-38. (Caderno temático; 2).
- SEIXAS, Peter (2017). *A Model of Historical Thinking*. «Educational Philosophy and Theory». 49:6, 593-605.
- SIQUEIRA, Lucília S. (2019). *Educação Patrimonial e Ensino de História nas áreas metropolitanas: reflexões baseadas na formação de professores de História em Guarulhos (SP)*. «História Hoje». São Paulo: ANPUH. 8:15, 302-325.
- VANSLEDRIGHT, Bruce; REDDY, Kimberly (2014). *Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história*. «Tempo e Argumento». Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. 6:11, 69-112.

O LUGAR DA HISTÓRIA E CULTURA DE ÁFRICA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA NO ISART:

AVALIAÇÃO, APRENDIZAGEM E INVESTIGAÇÃO

YURI MANUEL FRANCISCO AGOSTINHO*

Resumo: *O escopo deste relato de experiência em sala de aula converge em três pontos: o primeiro ponto terá como foco, avaliação da disciplina de História e Cultura de África, aspectos gerais e em relação ao docente. O segundo vai tratar sobre a representação dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Com o terceiro ponto, pretende-se acompanhar as trajetórias pessoais dos estudantes em torno da pesquisa orientada pelo professor. Os sujeitos pesquisados são estudantes do segundo ano do Instituto Superior de Artes, dos cursos de Artes Visuais e Design de Moda. As estratégias metodológicas da pesquisa compreenderam o uso de questionário, entrevistas individuais e coletivas, além de pesquisa bibliográfica e documental.*

Palavras-chave: *História e Cultura de África; avaliação; aprendizagem; investigação.*

Abstract: *The scope of this experience report in the classroom converges on three points. The first point will focus on the evaluation of the discipline History and Culture of Africa, general aspects, and concerning the teacher. The second point will deal with the representation of the contents learned in the classroom. On the third point, we want to follow the personal trajectories of students around teacher-led research. The subjects researched are second-year students of the Instituto Superior de Artes of the Visual Arts and Fashion Design courses. The research methodology included questionnaires, individual and collective interviews in addition to documentary and bibliographic research.*

Keywords: *History and Culture of Africa; evaluation; learning; research.*

1. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E CULTURA DE ÁFRICA, ASPECTOS GERAIS E EM RELAÇÃO AO DOCENTE

O estudo nasce da necessidade de colher dos estudantes do Instituto Superior de Artes as suas visões sobre a disciplina e a prática do docente na sala de aula. Neste contexto, a primeira parte deste artigo terá como foco a avaliação da disciplina de História e Cultura de África, aspectos gerais e em relação ao docente. A segunda parte vai abordar a representação dos conteúdos aprendidos em sala de aula. A terceira parte vai-se ocupar de olhar as trajetórias pessoais dos estudantes em torno da pesquisa orientada pelo professor.

Para alcançarmos resultados com base na avaliação da disciplina de História e Cultura de África, aspectos gerais e em relação ao docente, foi elaborado um

* ISART. Email: yanessanguifada@gmail.com.

questionário com perguntas fechadas. A escolha da amostra poderia ser aleatória, mas para este turno escolhemos uma amostra dirigida. O critério utilizado para escolha da amostra dirigida baseou-se na pertinência do plano de estudo dos cursos de Artes Visuais e Design de Moda. Por outro lado, pela avaliação prévia de conhecimentos dos estudantes face a determinados conteúdos com ligações à cadeira de História e Cultura de África.

Os dados recolhidos, de uma forma geral, foram analisados qualitativamente. Esta pesquisa permitirá empregar procedimentos interpretativos e a representação verbal dos dados. A informação recolhida a partir dos inquéritos por questionário foi tratada com o *software* PSPP¹. A tarefa no PSPP desenvolveu-se da seguinte forma: definiu-se variáveis no menu *variable view*; introduziu-se os dados em *data view*; exploração dos dados em *analyze* e por último analisou-se os dados em *outputs*.

Foram inquiridos 25 estudantes do ISART, desse total 11 pertencem ao curso de Artes Visuais do segundo ano (o que corresponde a 44% do total), os restantes 14 são estudantes do curso de Design de Moda do segundo ano (o que corresponde a 56% do total). Com base no inquérito feito obtivemos os seguintes resultados:

1. Planeamento do curso. (4) — Categorias: Excelente, Bom, Razoável e Ruim. O resultado da primeira questão ilustra, de uma forma geral, a apreciação dos estudantes face o planeamento do curso. É possível notar que a categoria (Bom) apresenta-se com um valor de 10 (40%), em seguida posicionam-se as categorias (Excelente), (Ruim) e (Razoável) respectivamente com 8 (32%), 4 (16%) e 3 (12%).
2. Dinâmica das aulas. (4) — Categorias: Excelente, Boa, Razoável e Ruim. O resultado da segunda questão ilustra, de uma forma geral, a apreciação dos estudantes face à dinâmica das aulas. É possível notar que a categoria (Boa) apresenta-se com um valor de 12 (48%), em seguida posicionam-se as categorias (Razoável), (Excelente) e (Ruim) respectivamente com 6 (24%), 5 (20%) e 2 (8%).
3. Metodologia utilizada no desenvolvimento do conteúdo da disciplina. (3) — Categorias: Inadequada, Adequada e Não sei avaliar. O resultado da terceira questão ilustra, de uma forma geral, a apreciação dos estudantes face a metodologia utilizada no desenvolvimento do conteúdo da disciplina. É possível notar que a categoria (Adequada) apresenta-se com um valor de 15 (60%), em seguida posicionam-se as categorias (Não sei avaliar) e (Inadequada) respectivamente com 6 (24%) e 4 (16%).

¹ O PSPP é um *software* livre para análise de dados, destinado a ser uma alternativa para o IBM SPSS. Ele possui uma *interface* gráfica de usuário e *interface* de linha de comando. Está escrito em C e usa a Biblioteca Científica GNU para suas rotinas matemáticas.

4. Contribuição para a sua formação acadêmica geral. (4) — Categorias: Significativa, Razoável, Pouca e Nenhuma. O resultado da quarta questão ilustra, de uma forma geral, a apreciação dos estudantes face à contribuição da disciplina para a sua formação acadêmica geral. É possível notar que a categoria (Significativa) apresenta-se com um valor de 11 (44%), em seguida posicionam-se as categorias (Razoável), (Pouca) e (Nenhuma) respectivamente com 9 (36%), 4 (16%) e 1 (4%).
5. Contribuição para o desenvolvimento de sua capacidade crítica. (4) — Categorias: Significativa, Razoável, Pouca e Nenhuma. O resultado da quinta questão ilustra, de uma forma geral, a apreciação dos estudantes face à contribuição para o desenvolvimento de sua capacidade crítica. É possível notar que a categoria (Significativa) e (Razoável) apresentam uma igualdade no valor da frequência 9 (36%), em seguida posicionam-se as categorias (Pouca) e (Nenhuma) respectivamente com 4 (16%) e 3 (12%).
6. Avaliação geral da disciplina. (4) — Categorias: Excelente, Boa, Razoável e Ruim. O resultado da sexta questão ilustra, de uma forma geral, a apreciação dos estudantes face a avaliação geral da disciplina. É possível notar que a categoria (Boa) apresenta-se com um valor de 9 (36%), em seguida posicionam-se as categorias (Razoável), (Excelente) e (Ruim) respectivamente com 8 (32%), 7 (28%) e 1 (4%).
7. Clareza na apresentação e no desenvolvimento do conteúdo proposto. (3) — Categorias: Muita, Razoável e Pouca. O resultado da sétima questão ilustra, de uma forma geral, a apreciação dos estudantes face à clareza na apresentação e no desenvolvimento do conteúdo proposto. É possível notar que a categoria, (Muita) e (Razoável) apresentam uma igualdade no valor da frequência 11 (44%), em seguida posiciona-se a categoria, (Pouca) com 3 (12%).
8. Comprometimento com as aulas (assiduidade, atenção às dúvidas dos alunos, etc.). (3) — Categorias: Grande, Razoável e Pequeno. O resultado da oitava questão ilustra, de uma forma geral, a apreciação dos estudantes face ao comprometimento com as aulas. É possível notar que a categoria (Grande) apresenta-se com um valor de 14 (56%), em seguida posicionam-se as categorias (Razoável) e (Pequeno) respectivamente com 9 (36%) e 2 (8%).
9. Estímulo a participação dos alunos nas aulas e atividades propostas. (3) — Categorias: Grande, Razoável e Pequeno. O resultado da nona questão ilustra, de uma forma geral, o estímulo à participação dos alunos nas aulas e atividades propostas. É possível notar que a categoria (Grande) apresenta-se com um valor de 14 (56%), em seguida posicionam-se as categorias (Razoável) e (Pequeno) respectivamente com 8 (32%) e 3 (12%).
10. Desempenho do docente de uma maneira geral. (3) — Categorias: Excelente, Bom e Razoável. O resultado da décima questão ilustra, de uma forma

geral, o desempenho do docente de uma maneira geral. É possível notar que a categoria (Excelente) apresenta-se com um valor de 13 (52%), em seguida posicionam-se as categorias (Bom) e (Razoável) respectivamente com 8 (32%) e 4 (16%).

2. REPRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS APRENDIDOS EM SALA DE AULA

Enfatizamos a partir de agora as narrativas dos estudantes dos cursos de Design de Moda e Artes Visuais. A nossa intenção é tentar compreender qual é a representação dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Nesse sentido, começaremos com uma questão colocada no âmbito do inquérito realizado aos estudantes dos cursos supracitados: qual é o seu ponto de vista em relação à sua aprendizagem?

Após o contacto com o material transmitido em sala de aula, digo que aprendi muitas coisas que antes desconhecia, ou seja, o material dado em sala de aula despertou o meu interesse em querer saber mais sobre os conteúdos dados, algo que anteriormente não havia acontecido².

Por outro lado, LV (2019), estudante do curso de Design de Moda, enfatiza: «não foi o que esperava, tendo em conta o curso». Contudo, ela estava na expectativa de conhecer a moda dos nossos antepassados, embora reconheça que está ser benéfico receber outros conteúdos nesta disciplina. A estudante DG (2019), do curso de Design de Moda, por sua vez, salienta:

Acerca do meu aprendizado hoje, tendo o meu ponto de vista, eu vejo as coisas de uma forma diferente. Eu pensava que os Portugueses descobriram a África. Mas com os debates na sala e com ajuda do material disponibilizado pelo professor, hoje tenho uma outra consciência dos factos históricos³.

O estudante HG (2019), do curso de Artes Visuais, respondeu da seguinte forma:

Aprendi muito sobre a história de África e cultura de outros povos. Olha, que sem ajuda do professor e dos conteúdos se calhar nem sentiria a preocupação de investigar a história do nosso continente⁴.

² HD, estudante do curso de Design de Moda, ISART, 2019.

³ DG, estudante do curso de Design de Moda, ISART, 2019.

⁴ HG, estudante do curso de Artes Visuais, ISART, 2019.

Dando sequência à análise do inquérito, ressaltou-nos outras narrativas interessantes, concernentes à seguinte questão: é possível fazer uma breve resenha com fundamentação de alguns temas que foram debatidos em sala de aula?

O estudante VC (2019), do curso de Artes, por sua vez, destaca:

São muitos os conhecimentos apreendidos durante as aulas que até consigo resumir em tão poucas palavras, ou seja, vou focar-me em algumas aulas ou temas: como as transformações do nome do continente africano; a localização; a ideia que a África era um continente fechado, assunto que podemos rebater com o texto de Horton, que África foi sempre um continente aberto. Olhamos também sobre as migrações e diferenciações étnicas e linguísticas. Por outro lado vimos os problemas antropológicos e linguísticos no estudo de povos no continente africano⁵.

Por outro lado, a estudante HD (2019), do curso de Design de Moda, relata que na sala de aula debateu-se vários temas:

Falamos da África em fase de transição: a fase pré-colonial, a fase mercantil, a colonização, temas retirados do livro de Rui Moreira de Carvalho, Compreender + África: fundamentos para competir no Mundo. Por outro lado, também vimos os espaços de troca; os espaços estatais, políticos e de guerra; espaços linguísticos; espaços culturais e religiosos, textos retirados do livro de Jean-Loup Amselle e Elikia M'bokolo Pelos meandros da etnia. Etnias, Tribalismo e Estado em África⁶.

A estudante DG (2019), do curso de Design de Moda, fala sobre os temas debatidos em *África: biografia de um continente* como a origem do nome de África, a geografia, o território, a demografia e os factores geográficos. Na mesma senda, destaca a emergência das civilizações africanas no mundo antigo. Neste tema em específico a estudante fala sobre a questão do sistema matrilinear em África e da presença de africanos na Europa. Por último, a estudante enfatiza as teorias de Cheikh Anta Diop que foram produzidas em prol de África e que tiveram efeitos performativos.

A estudante AT (2019), do curso de Design de Moda, na sua narrativa, diz que o foco dos temas debatidos em sala de aula recaiu mais para o continente africano. Falou-se da contribuição da África no plano do desenvolvimento de várias regiões no mundo, de uma África ofuscada, de um continente que foi sempre aberto, uma África com suas indústrias e saberes endógenos, uma África com estados formados, das invenções no antigo Egipto e o conhecimento que a Europa e o Médio Oriente obtiveram com base nas relações com a civilização egípcia e outros povos do continente africano.

⁵ VC, estudante do curso de Artes Visuais, ISART, 2019.

⁶ HD, estudante do curso de Design de Moda, ISART, 2019.

Na segunda questão respondida pelos estudantes é possível notar a pertinência dos temas e abrangência dos mesmos. Por outro lado, os relatos supracitados reforçam um olhar cruzado sobre o impacto que estes temas causaram em sala de aula e na vida dos estudantes. Hoje os estudantes dizem que olham o continente sob uma outra perspectiva, não descurando os problemas actuais. Os relatos em sala de aula trazidos para este turno, remetem-nos a olhar minuciosamente para os objectivos desta disciplina ou necessariamente saber qual é o foco dela? Na verdade, a disciplina de História e Cultura de África foca-se principalmente em analisar o passado histórico do continente, as representações estereotipadas sobre a África e os africanos, a história africana a partir da sua própria realidade cultural, os diversos rostos da identidade africana, as áreas culturais, a riqueza cultural, as tradições, os processos partilhados e as conexões para se compreender a reciprocidade das influências e as ações que partiram dos africanos na construção de sua história cultural.

No decorrer da análise do inquérito foi possível notar uma proximidade nas respostas dadas pelos estudantes. Por exemplo na questão: qual é o tema que ajudou-te a ter um interesse na disciplina? O estudante MJ (2019) responde da seguinte forma: «o debate que ajudou-me a compreender a disciplina de modo geral foi as investigações e as questões levantadas pelo Historiador Cheick Anta Diop». Assunto que os outros estudantes reforçaram em vários momentos, diante de uma narrativa em que é perceptível ver os estudantes com admiração e o interesse de estudar mais a África e suas culturas.

Deixando a narrativa do estudante MJ (2019), o nosso olhar recai para a narrativa do estudante VC (2019). O tema que lhe ajudou a ter o interesse na disciplina foi: «as sociedades africanas», onde tratou-se especialmente dos reinos sudaneses e seus desdobramentos, embora tenha-se estendido o olhar a outros reinos. Neste tema debatido em sala de aula, lembro-me com muita satisfação que foi uma aula bem conseguida. É de realçar que os estudantes depois de uma consulta minuciosa dos textos levaram grandes desafios em sala de aula. Com um debate profícuo os estudantes falaram sobre a geografia, a economia, as cidades, as trocas, a política, a fundação dos reinos, as guerras e a questão de sucessão dos reinos, em evidência estiveram em análise os reinos do Mali, Gana e Songai.

Na mesma senda e em resposta à questão supracitada, a estudante HD (2019) fala sobre o texto de Horton: «o debate que ajudou-me a compreender a disciplina de uma forma geral foi o debate em sala de aula sobre as ideias do texto de Horton». A partir do texto de Horton, repleto de questionamentos sobre a África e o resto mundo, podemos levantar várias questões: que ilação é possível tirar da África que encontramos no texto de Horton?, quais são as questões que podem ser levantadas?, qual é a posição de África que se encontra no texto de Horton em relação ao resto do mundo? Foram estas e mais questões discutidas

em sala de aula, proporcionando desta forma efeitos performativos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O texto de Horton congrega várias posições e uma delas é o posicionamento em defesa da África face aos vários discursos carregados de estereótipos sobre o continente africano. Neste sentido, Horton usou exemplos de outros contextos, fora da geografia do continente africano, como unidade analítica de comparação. Porém, podemos olhar um substrato do texto de Horton, onde é possível ver suas posições:

Roma não foi construída num dia; o orgulhoso reino na Europa foi antes um estado da barbárie talvez pior do que aquele que existe entre as tribos que encabeçaram os habitantes da costa ocidental de África; e isto é um axioma incontornável de que o que foi pode voltar a ser feito. Todavia, se a Europa, tiver sido atingida no seu firmar de civilização pelo avanço progressivo, também a África, com a garantia de Civilização do norte, crescerá com igual importância. O núcleo foi plantado; só começou a mostrar os sinais de vida e futuro vigor, atirou a legitimidade bem como os seus rebentos estranhos... Bem se pode dizer que o estado presente da África Ocidental é, de facto, a história do mundo que se repete ela própria⁷.

A estudante LV (2019) relata que nos debates em sala de aula aprendeu que África contribuiu de forma direta para o desenvolvimento do mundo, assim como outras nações ou continentes. Algo que ela não entendia é a denominação da África como o berço da Humanidade. O debate em sala de aula sobre este tema com base no texto *A civilização africana no mundo antigo* ajudou-a a compreender o porquê desta denominação.

Em relação à questão atinente aos conteúdos administrados e debatidos em sala de aula, mudaram a forma de aprender, argumentar e comunicar dos alunos? Em resposta à questão começamos com o relato do estudante JM (2019):

Obviamente os conteúdos administrativos e debatidos em sala de aula mudaram a minha forma de aprender, argumentar e comunicar, afirmo isto, porque durante muito tempo que venho a participar de muitas aulas de outras disciplinas, raramente notei debates abertos em que envolve várias contraposições de ideias durante 90 minutos de aula. Com este método descobri que é um grande e forte treinamento para enfrentarmos questões, um dia seremos chamados para debatemo-las⁸.

Na mesma senda, o estudante AC (2019) afirma que agora tem uma abordagem instrutiva, uma vez que já consegue falar de temas, contextualizá-los, e saber a influência que o autor teve, a sua tese, e a partir desse ponto já é possível fazer críticas e reflexões pessoais. Por outro lado, a estudante DM (2019) fala que embora nunca tenha tido muitos problemas em argumentar e comunicar, reconhece que

⁷ HORTON, 1969: 1.

⁸ JM, estudante do curso de Design de Moda, ISART, 2019.

os conteúdos debatidos em sala de aula ajudaram-lhe a crescer em termos de pensamento crítico, analítico e lógico.

A estudante GS (2019) declara que os debates mudaram a sua forma de pensar, naturalmente hoje olha África com uma outra perspectiva, enquanto a estudante DG (2019) explica que possuía uma visão diferente concernente à História e às diferentes culturas existentes em África. O material disponibilizado pelo professor e os debates na sala de aula ajudaram-lhe a ter uma ideia diferente em relação ao conteúdo apreendido em classes anteriores.

Para finalizar, a estudante AT (2019) confessa que as aulas mudaram muito a sua forma de ver África, ela já consegue defender-se, se por acaso alguém perguntar sobre o continente, estará preparada para usar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Outra coisa que chamou a minha atenção foi o método que o senhor professor utilizou, admito que foi assertivo, o professor explica muito bem e os debates com os colegas ajudaram-me a entender melhor a matéria⁹.

Os conteúdos assimilados face às aulas transmitidas em sala de aula representam o que Paulo Freire exprime com clareza: «educação como prática da liberdade»¹⁰. Neste sentido, são múltiplas as práticas didáticas para estimular os alunos e articular o saber histórico. Durante a aula, o professor realiza operações que convergem para a propagação, multiplicação e trânsito do conhecimento histórico, e ainda, cria a produção de um conhecimento histórico escolar. Mas este processo não está centralizado unicamente no professor. Pelo inverso, os estudantes cooperam com seus saberes, que, por sua vez, estão em conversação com saberes históricos extraescolares assimilados em suas trajetórias sociais. A dinâmica de uma sala de aula é variada, multifacetada e polifónica. São parâmetros que esboçam uma educação interativa, dialógica, ou seja, a reiteração dos princípios propostos por Paulo Freire em favor da educação reflexa e crítica que considere as condições de vivência do estudante e seus saberes¹¹.

Uma das temáticas pertinentes à discussão sobre ensino de História nas últimas décadas se refere ao uso de documentos históricos na prática de sala de aula e mais especificamente desde o fim do século XX até ao momento, com vista à produção do conhecimento em sala de aula. As fontes históricas assumem um papel fundamental na prática do ensino de História, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações dos temas debatidos e também do saber que adquirem em outros contextos¹².

⁹ AT, estudante do curso de Design de Moda, ISART, 2019.

¹⁰ FREIRE, 1967.

¹¹ FERREIRA, 2018: 34.

¹² XAVIER, 2010: 640.

3. TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES EM TORNO DA PESQUISA ORIENTADA PELO PROFESSOR

Para este turno os estudantes foram convocados para um exercício, o qual baseou-se em fazer um enquadramento de espaços sociais e espaços de redes de trocas de um império ou estado em África¹³. No entanto, foi necessário explicar como seria o trabalho escrito, as fontes e alguns métodos para a seleção de tópicos. Mediante a escolha criteriosa de um tema, os estudantes apresentaram como proposta o tema: «Monomotapa». A proposta foi discutida com base nos termos de referência, e aprovada em sala de aula.

Em seguida, o coletivo de estudantes foi dividido em dois grupos: onze estudantes pertencem ao curso de Artes Visuais e catorze ao curso de Design de Moda. As tarefas foram distribuídas da seguinte forma: os estudantes do curso de Artes Visuais ficaram com a responsabilidade de fazer um trabalho de revisão bibliográfica e posteriormente apresentar um seminário, em relação aos estudantes do curso de Design de Moda a escolha recaiu igualmente na leitura dos textos selecionados, e posteriormente foram convocados a participar na avaliação e na orientação do debate feito pelo outro grupo, indicando os aspectos positivos, negativos, ignorados e lacunas. Como resultado, passaremos abaixo uma súmula da revisão bibliográfica que os estudantes efetuaram, assim como breves considerações sobre a pesquisa e a experiência vivenciada ao longo da elaboração do trabalho.

Sobre as origens do império Monomotapa, podemos encontrar várias fontes contemporâneas que se referem ao mesmo. Fazendo uma análise dos aspectos abordados na bibliografia selecionada, é importante destacar o seguinte: que há um determinado grupo de autores que trataram o tema do império de Monomotapa com maior profundidade e outros procuram simplesmente generalizar e trabalhar com tópicos que marcam os acontecimentos de relevância na narrativa pertencente ao império. Podemos ver abaixo as diferentes abordagens.

As influências, semelhanças e afinidades com a monarquia divina do antigo Egipto em relação a alguns estados da África negra têm tido atenção de muitos historiadores ou etnógrafos. A reconstrução da história do império Monomotapa passa por uma combinação de fontes disponíveis para o estudo genérico, possibilitando a abertura de novas abordagens¹⁴. A confrontação das fontes e sua atenção profunda na globalidade sobre as origens do estado de Monomotapa centrado na análise do estudo de Mutage abre discussões sobre a fundação de instituições da corte, sistemas de sucessão, religião, forças militares, relações com

¹³ Os espaços sociais e redes de trocas em sociedade em África que se desenvolveram e coexistiram até ao princípio da colonização.

¹⁴ FAGE, TORDOFF, 2013.

estados vizinhos, bases económicas, penetração portuguesa e relações que ambos estabeleceram¹⁵.

Existe uma narrativa com o interesse de ir buscar elementos que possam dar subsídios para a reconstrução dos mitos de origem do império Monomotapa. Neste sentido, Elikia M'Bokolo mostra as diversas fontes sobre o império e aponta lacunas, com base em alguns excessos cometidos pela historiografia europeia, concernentes às relações que marcam a ligação do Europeu com o estado Monomotapa. Por outro lado, o autor faz uma confrontação entre as fontes: arqueológicas, escritas europeias, escritas africanas e fontes de tradição oral. E por fim, realça que a história do império Monomotapa encontra-se ainda com muitos mistérios¹⁶. É nesse contexto que Basil Davidson apresenta uma narrativa do império Monomotapa, cruzando principalmente as fontes escritas europeias com as fontes arqueológicas. O autor aponta as fragilidades das fontes escritas portuguesas. E neste âmbito, são levantadas inúmeras questões atinentes à dificuldade que os portugueses tiveram para determinar com exatidão os limites do império de Monomotapa. Ele centra a sua abordagem nas ruínas encontradas num vasto território, reforçando a cronologia exata de todos edifícios de pedra. O autor realça que Monomotapa pode ter exercido a sua soberania em épocas diferentes sobre grande parte dos territórios que são hoje Moçambique e a Rodésia. As ruínas espalhadas, numa área extensa, revelam-nos que nesta região houve uma experiência política e social, e desenvolveu-se conjuntamente uma civilização da idade do ferro na África meridional¹⁷.

Ainda na senda das fontes, H. H. K. Bhila começa a sua abordagem apontando os pontos fracos concernentes às fontes, remetendo-se nas narrativas de viajantes e comerciantes portugueses, relatos que fazem testemunho à luz do século XVI. O autor descreve a origem do império segundo as fontes escritas europeias. Faz referência à língua veicular neste império, e olha igualmente sobre as seguintes questões: os limites de extensão do império e os reinos que faziam parte do império. Aponta as fragilidades concernentes aos processos e às dinâmicas sociais ocorridas no império Monomotapa. Relata sobre a administração local, as cidades e as suas estruturas, tipos de habitações e as respectivas funcionalidades. Expõe e analisa os métodos de controlo administrativo assim como as crenças. Fala sobre a religião que podia ser utilizada para legitimar o poder e o papel crucial de mecanismo social em matéria de controlo político. As relações do império Monomotapa com os portugueses, que numa primeira fase, passou por uma diplomacia. Contudo o autor realça o período de rotura entre os monarcas Mutapa e os portugueses, a cobiça do comércio do ouro, a livre circulação e a

¹⁵ SOUTO, 1996.

¹⁶ M'BOKOLO, 2012.

¹⁷ DAVIDSON, 1977.

expulsão dos mercadores árabes, evidencia também o problema de sucessão com envolvimento dos portugueses na passagem do trono. Na mesma senda, levantou-se a questão do batismo do rei, a instalação de um novo sistema sociopolítico, a ocupação de terras por aventureiros portugueses, a partir deste ponto, surge o regime denominado por sistema do prazo, que era uma síntese de dois sistemas socioeconómicos.

O primeiro caracterizado por uma sociedade que dividia-se em oligarquia, constituída por dirigentes e camponeses produtores. O segundo era constituído por uma classe que se sobrepunha à outra, reinando como classe dominante. O autor também faz uma síntese detalhada do declínio do sistema do prazo, que esteve ligado à fragilidade do sistema, por um lado, e por outro à questão da delimitação da autoridade do prazo em correlação ao chefe africano tradicional. Por último, o autor fala do tráfico de escravos que foi outro factor que contribuiu para a caída do sistema do prazo¹⁸.

Sobre as relações entre os portugueses e os africanos na África Austral no século XVI, Ana Cristina Roque olha sobre esta relação evidenciando muitos exemplos. Por outro lado, a autora faz uma retrospectiva dos assuntos debatidos na Europa, concernente ao africano e sua imagem, tema que difundiu-se longos e longos anos. Contudo a fundamentação do tema consubstanciava-se nos aspectos físicos, nos usos e costumes, e colocavam o africano como sendo inferior ao mundo ocidental. A autora realça que as viagens ajudaram a clarificar a ideia da imagem do africano. Neste sentido, muitos formaram uma ideia, os que se revelaram incapazes de admitir uma alteração tão profunda continuaram agarrados à imagem de um mundo construído com mitos e selvajaria sendo o Ocidente considerado o único estado evoluído.

As fontes escritas europeias são confrontadas, principalmente a inglesa, italiana e a portuguesa. Mas a autora centra-se na portuguesa, para dar ênfase e poder construir novas abordagens com valores performativos em relação ao africano. Desta feita, a sua abordagem fica afastada dos mitos e aproxima-se das diferenças. Podemos ver alguns exemplos que ela desenvolve no decorrer do estudo. Ela dá importância, em particular, ao estudo de António Fernandes, precursor na penetração no sertão africano, narra a sua experiência no império Monomotapa da seguinte forma: existia uma unidade cultural que mostra um conjunto de costumes comuns a todos os povos que ele teve a possibilidade de contactar. As festas em particular eram elementos que caracterizavam a população em geral. Utilizavam o mesmo tipo de armas. A forma de organização do espaço era dividida por grandes fortalezas de pedras. Neste mundo, era um sertanejo povoado de reinos, cujas relações, eram tensas e marcadas pela rivalidade política e económica.

¹⁸ BHILA, 2010.

Estes relatos de António Fernandes são de capital importância, de tal forma representam um contraponto, concernente à problematização da representação dos africanos, numa historiografia europeia carregada de preconceitos.

Para os estudantes, as narrativas de António Fernandes fornecem informações fundamentais sobre as sociedades africanas. O testemunho de Duarte Barbosa pode ser considerado semelhante ao de António Fernandes. Neste contexto, pode-se ver que Barbosa excede Fernandes relativamente à compilação de informações sobre o império Monomotapa. Barbosa descreve dados sobre a população e o seu quotidiano, constatação da existência de traços comuns às populações da faixa costeira e do *hinterland* de Sofala, a língua falada «aravia», alimentação e vestuário. Eram produtores, mercadores e intermediários comerciais, as suas principais povoações relacionavam-se num quadro de um vasto corredor e complexo comercial que se articulava entre o continente e a Índia e o Oriente por via do Índico. Ele fala sobre saberes locais, da tecnologia artesanal em tecelagem, dos panos de algodão e das actividades económicas¹⁹.

Quanto às viagens no transcurso dos séculos XV e XVI, António Borges Coelho aponta os pontos encontrados e as suas respectivas nomeações, como por exemplo: o Cabo Não, Cabo Bojador, Costa do Ouro, Cabo Verde, etc. Neste contexto, estas viagens permitem que se examine também um período antigo e milenar que marcou as viagens no Mediterrâneo e na Península Ibérica. Reforçando que ao longo dos séculos XV e XVI até ao século XX, os portugueses foram agentes da história no continente africano e também, em muitos casos, testemunhas privilegiadas do tempo e dos homens. O autor centra a sua abordagem nas narrativas sobre a África, culminando num estudo exaustivo sobre a geografia e a história dos povos de Monomotapa. Fazendo recurso aos seus escritos, os estudantes apontaram algumas lacunas e também pontos fortes. É possível compreender a descrição do trabalho de campo e alguns arquivos que João de Barros consultou. O autor demonstra que João de Barros criticou Ptolomeu, dizendo que este autor desconhecia a existência da parte do continente africano situada a sul do cabo de Moçambique. Nesta região austral encontrava-se uma vasta região pertencente ao Monomotapa. Descreve o território geograficamente indicando quais os rios circundantes da região, pondo em evidência a sua função enquanto via essencial para o transporte. Também refere que o marfim foi muito utilizado no comércio, entre outros produtos trocados pelos comerciantes árabes. A sua obtenção representava a morte de quatro a cinco mil elefantes por ano, em média. Depois, tinha como destino a Índia. Conseguiu identificar que estes povos tinham uma religião local, práticas fúnebres e eram polígamos. As vestes eram basicamente de panos de algodão feitos localmente e outros provenientes da Índia.

¹⁹ ROQUE, 2011.

Enfim, o autor procura mostrar por um lado a riqueza cultural dos povos de Monomotapa, assim como as informações sobre a geografia e a economia. Evidencia que João de Barros não se limitou apenas às narrativas de viagem dos seus contemporâneos, ele faz também uma confrontação entre a experiência vivida no terreno e as fontes dos precursores no estudo da região em análise. A ideia principal foi dar relevância às origens, povoamento, organização social e política de Monomotapa²⁰.

Sobre a fundação do império Monomotapa, W. G. L. Randles através das fontes portuguesas procurou reconstruir os factos que estão ligados com a história, localização e a identidade étnica dos povos. O autor consulta as fontes árabes e confronta-as com as portuguesas, consegue dar a referência e localização do império e a sua posição geográfica, explicando: «as condições permitiram o desenvolvimento de uma civilização e que esta zona também era rica em ouro». Contudo, levanta questões pertinentes e também lacunas atinentes às questões que têm a ver com a reconstrução de rotas, que muitos autores tentaram reconstruir. Por último, o autor relata os problemas da linhagem, das dinâmicas internas do império, da unificação entre estados e o declínio do império Monomotapa²¹.

Os primeiros trabalhos escritos na Europa sobre o império de Monomotapa são analisados por Willy Bal. Neste contexto, o autor identifica o exagero da produção historiográfica portuguesa referente à localização exata do império. No decorrer do estudo esta questão foi posta em causa e as respostas podem ser controversas. Sobre o povoamento o autor indica um excelente trabalho, que W. G. L. Randles escreveu em 1959. O seu trabalho dialoga sobre a imagem do sudeste da África na literatura europeia do século XVI. Para uma descrição etnográfica, ele utiliza o trabalho de João de Barros, culminando desta feita com uma obra fenomenal que foi traduzida e os resumos publicados em várias línguas. Efetivamente a obra João de Barros traz algo de muito útil para poder acabar com os mitos que a Europa tinha em detrimento da África. Vários autores fazem referência aos exércitos do império ou legiões militares de Monomotapa, exemplo disto são os autores Duarte Barbosa e Filippo Pigafetta Poligrafo, corroborando a mesma ideia, embora com exposições diferentes. Em suma, o autor aprofunda e cumpre com aquilo que espelha nas primeiras páginas, confrontando as fontes, apontando as lacunas, e posteriormente constrói novas abordagens sobre o império levantando também hipóteses. E também faz uma análise historiográfica sobre os países precursores dos descobrimentos, centra a sua abordagem no império Monomotapa²².

²⁰ COELHO, 1994.

²¹ RANGLES, 1974.

²² BAL, 1993.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais o escopo deste relato de experiência em sala de aula marca uma trajetória ligada em três eixos fundamentais: avaliação, aprendizagem e investigação. Os temas abordados ao longo das aulas para muitos estudantes foram uma novidade. Neste sentido os estudantes saem motivados e encorajados a fazer pesquisas extra, para um melhor entendimento sobre África e sobre o homem africano enquanto agente da sua própria cultura. Temos recebido apoios de várias regiões uma vez que os estudantes que compõem a população estudantil do ISART são provenientes de várias províncias de Angola. Outras realidades, outras experiências de vida estão presentes no imaginário dos estudantes, logo há partilhas sobre saberes e a partir deste ponto, há uma abertura para um diálogo performativo entre o professor e os estudantes.

O exercício feito pelos estudantes torna-se um instrumento valioso com base no ensino e na aprendizagem. Por outro lado, os estudantes reconheceram que o conhecimento conquistado com base na experiência na feitura do trabalho está intrinsecamente ligado aos meios de ensino que o professor utilizou. Também reconhecem que estudar diferentes fontes documentais sobre as civilizações do continente africano é uma forma de estímulo para se ir à busca do conhecimento histórico, geográfico e cultural do continente africano. Com este exercício foi possível olhar vários níveis de textos, que permitiram contextualizar o tema abordado no terceiro ponto deste turno. Contudo, acreditamos que esta experiência reproduziu efeitos performativos nos estudantes e contribuiu para a produção do conhecimento em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

- BAL, Willy (1993). *Au Monomotapa*. Bruxelas: Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique. [Consult. 5 mai. 2019]. Disponível em <www.arllfb.be>.
- BHILA, H. H. K. (2010). *A região ao sul do Zambeze*. In OGOT, Bethwell Allan, ed. *História Geral de África*. Brasília: UNESCO, vol. V, pp. 755-806. Vol. V. África do século XVI ao XVIII.
- COELHO, António Borges (1994). *A África na Ásia* de João de Barros. In *Colóquio Construção e ensino da história de África*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-229.
- DAVIDSON, Basil (1977). *Revelando a Velha África*. 2.ª ed. Lisboa: Editora Prelo. (Cadernos de Hoje; 5).
- FAGE, John Donnelly; TORDOFF, William (2013). *História da África*. 1.ª ed. Lisboa: Edições 70.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida (2018). Qual a relação entre a história pública e o ensino de história? In MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade, org. *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, pp. 29-39.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- HORTON, James Africanus Beale (1969). *West African Countries and Peoples*. Ed. G. Shepperson. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- M'BOKOLO, Elikia (2012). *África Negra. História e civilizações até ao século XVIII*. Lisboa: Edições Colibri, tomo I.
- RANGLES, W. G. L. (1974). *La fondation de l'empire du Monomotapa*. «Cahiers d'Études africaines». 14:54, 211-236.
- ROQUE, Ana Cristina (2011). *Portugueses e africanos na África Austral no século XVI: da imagem da diferença ao reforço da proximidade*. In RODRIGUES, José Damião; RODRIGUES, Casimiro, coord. *Representações de África e dos Africanos na História e Cultura — Séculos XV a XXI*. Ponta Delgada: CHAM, pp. 89-105.
- SOUTO, Amélia Neves de (1996). *Guia bibliográfico para o estudante de história de Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane — Centro de estudos Africanos.
- XAVIER, Erica da Silva (2010). *Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico*. In *XXII Semana de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Os historiadores e suas fontes: Ensino e Pesquisa*, pp. 634-654. [Consult. 26 jun. 2010]. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf>.

O TEATRO E A CENSURA. A CENSURA AO TEATRO. DESAFIOS

OLÍMPIA LOUREIRO*

Resumo: *No que concerne à arte cénica, a censura portuguesa de setecentos mostrou-se de costas voltadas quer para os possíveis autores, quer para o público, tentando promover uma forma de espetáculo e de moral ininteligíveis aos olhos de ambas as partes. Isto, quando uma ideia era já certa — a da utilidade da arte dramática como meio de instrução e atingindo o teatro um espaço de expressão de grande audiência popular. Dos mais frágeis da escala social, só os mais abastados, detentores de recursos médios e mesmo esses obrigando-se a pontuais sacrifícios, tinham a possibilidade de assistir a uma representação.*

Palavras-chave: *teatro; censura; desafio; sociedade; cultura.*

Abstract: *Regarding scenic art, the Portuguese censorship of the XVIII century was divorced from the possible authors and the public, trying to promote a form of spectacle and morals unintelligible to the eyes of both parties. This, when an idea was already certain — the usefulness of dramatic art as a mean of instruction and reaching the theater as a space of expression for a large popular audience. Between the most fragile of the social scale, only the most affluent, with average resources and even those obliged to make specific sacrifices, had the opportunity to attend a performance.*

Keywords: *theater; censorship; challenge; society; culture.*

1. O CONTEXTO

No que concerne à arte cénica, a censura portuguesa de setecentos mostrou-se de costas voltadas quer para os possíveis autores, quer para o público, tentando promover uma forma de espetáculo e de moral ininteligíveis aos olhos de ambas as partes¹. Isto, quando uma ideia era já certa — a da utilidade da arte dramática como meio de instrução e atingindo o teatro um espaço de expressão de grande audiência popular². Claro que, para os mais humildes, se apresentava como um caminho vedado, dado o elevado custo dos bilhetes, por um lado, e considerando a envolvimento ostentatória que o teatro e bem assim a ópera implicavam, por outro. Dos mais frágeis da escala social, só os mais abastados, detentores de recursos médios e mesmo esses obrigando-se a pontuais sacrifícios, tinham a possibilidade de assistir a uma representação. Um porte elegante, visível também no vestuário, era premissa esperada no comportamento e na imagem dos que frequentavam aqueles ambientes³.

* CITCEM. Email: olimpialoureiro@hotmail.com.

¹ CARREIRA, 1988: 21.

² CARREIRA, 1988: 18, 21.

³ CRUZ, 1999: 281-282.

E assim, o teatro português da segunda metade do século XVIII limitou-se a algumas tentativas dramáticas de índole académica ou a um género de teatro de cordel — os entremezes, vendidos em forma de folheto e com valor de compra baixo⁴, com características específicas quer na forma, quer no público-alvo. Na forma, pela linguagem utilizada e abordagem intriguista; no público, pela seleção natural que atraía: a plebe⁵.

Com raízes carnavalescas, o entremez vai buscar os temas à realidade local e a ambientes conhecidos como praças, ruas, mercados e lugares públicos⁶. Pelas intrigas de que fazem espelho, de compreensão simples, garantem facilmente o riso dos espectadores brincando com: as discussões em família, os namoricos, as declarações de amor, as conquistas, os ciúmes, a astúcia feminina, a guerra conjugal, os preparativos das festas e serões, as dificuldades financeiras, as cobranças, os imperativos da moda, as brigas entre vizinhos, os problemas com os criados, as touradas, as aulas de dança e canto, as festas, etc.⁷.

Longe de uma roupagem grave e séria, de moralização ou alteração de costumes, «os entremezes destinavam-se a rir e fazer rir [...], assinalando a desordem com auxílio do jogo de máscaras, sem buscar consequências imediatas»⁸.

Tudo sempre submetido a censura, o teatro apresentou-se, ao lado da imprensa clandestina e das associações secretas, como um dos meios de difusão de que se serviu a *intelligentsia* liberal⁹, ao mesmo tempo que ia abrindo um fosso cada vez maior entre o que era feito em Portugal e o que se produzia no centro da Europa¹⁰.

As casas particulares foram, por vezes, horizonte alternativo e resguardado de fuga à censura das peças que, levando-se a cena em ambiente familiar, escapavam à vigilância dos que «atentavam» aos perigos que elas pudessem carregar¹¹.

Sim, porque o teatro foi objeto de vigilância cuidadosa da censura, testemunho primeiro de como o sucesso podia ser nele uma realidade, de como era uma arte de comunicação por excelência. E de comunicação facilitada para com o mundo daqueles que não dominavam o alfabeto (tal como a parénese, o desenho estampado em papel ou esculpido e em volume). E aí também a censura se revelou: é que uma forma de censurar a arte dramática e de travar a criatividade cultural é utilizar na comunicação, no ensino, ou nas diversões, uma língua estrangeira. Ora, durante séculos, a única escola portuguesa de teatro foi a latina¹².

4 A 80 réis. Isto do outro lado do Atlântico. Cf. SILVA, 1978: 191.

5 CARREIRA, 1988: 20.

6 SILVA, 1979 *apud* LEVIN, 2013: 187.

7 SILVA, 1979 *apud* LEVIN, 2013: 187.

8 LEVIN, 2013: 187.

9 RODRIGUES, 1980: 39-48.

10 CARREIRA, 1988: 416.

11 RODRIGUES, 1980: 48.

12 RODRIGUES, 1980: 83-84, 24.

Liberdade inexistente de expressão, criação murada, dificuldades resultantes da política censória que atingiram o teatro e a cultura neste período entre nós¹³, política que, em última instância bloqueou o avanço civilizacional e afastou o povo, quer pela forma, quer pela língua, pelo estilo e pela temática — uma política dirigida para obscurecer¹⁴. E então, como terá escrito Almeida Garrett «o teatro é um grande meio de civilização, mas não prospera onde a não há»¹⁵.

2. A ARTE DRAMÁTICA NA CAPITAL

Que histórias recordar de teatros públicos em funcionamento na capital durante esta segunda metade do século XVIII¹⁶?

Parece poder afirmar-se o gosto do público pelas correntes francesa e italiana e por nomes como Molière, Metastasio e Goldoni, ainda que moldados «ao gosto português»¹⁷.

Depois de destruídos pelo terramoto de 1755, quando ia já entrada a década de 60, reconstruíam-se o Teatro do Bairro Alto (1761) e o Teatro da Rua dos Condes (1765). No primeiro, o recomeço liga-se ao teatro de bonecos seguido anos depois de espetáculos de peças portuguesas em alternância com atores e atrizes ao vivo. Para o segundo reservam-se momentos de ópera italiana, género que de 1765 a 1774 oferece ao público 31 produções: 25 de *opera buffa* e 6 de *opera seria* (incluindo o *drama sacro*)¹⁸; depois da subida ao trono de D. Maria I sofre restauração da sua práxis¹⁹: em 1790 pôde assistir-se no Teatro da Rua dos Condes a representações de *opera buffa*, com castrados, contando-se em todo o reinado desta senhora rainha 84,21% de representações de *opera buffa* contra 15,79% de *opera seria*. De 1784 a 1792 há notícia de 39 produções em teatros públicos, sendo 21 no teatro da Rua dos Condes — ópera italiana e dramas portugueses com música²⁰. Em 1775, o Teatro do Bairro Alto apresentava-se com espetáculos reduzidos, deixando perceber uma certa crise²¹.

¹³ CARREIRA, 1988: 441-442.

¹⁴ RODRIGUES, 1980: 95-96.

¹⁵ *Apud* RODRIGUES, 1980: 95. Curioso é notar que, no Brasil, num Brasil que não nos era indiferente e nem tão pouco distante, «o público carioca não só tinha a possibilidade de assistir a quatro ou cinco representações por semana, como tinha à venda, nos livreiros, abundantes textos dramáticos». SILVA, 1978: 190.

¹⁶ De uma pequenina parte, uma vez que o rol deles seria numeroso, e afastar-nos-ia certamente do âmago das questões que agora e aqui se tratam. Deixamo-los apenas, e por isso, enunciados: Teatro do Bairro Alto; Academia da Trindade/Teatro da Rua dos Condes; Teatro do Forte; Teatro das Laranjeiras; Teatro Régio da Ajuda; Teatro Régio de Queluz; Teatro Régio de Salvaterra; Teatro do Salitre; Teatro de São Carlos. Cf. CARVALHO, 1993.

¹⁷ GOMES, 2012: 85.

¹⁸ CARVALHO, 1993: 44, 331.

¹⁹ Quando D. José I morre, em 1777, e durante cerca de 3 anos os teatros acabam por encerrar as suas portas. Veja-se CARREIRA, 1988: 22-23.

²⁰ CARVALHO, 1993: 58-59, 335-336.

²¹ CARREIRA, 1988: 22.

Do mesmo ano, conhecemos um episódio que envolveu o Teatro da Graça, por denúncia de aí se ter representado «huma Comedia intitulada a *Martha de França*, cujo argumento consiste em produzir efeitos da Magia Diabolica: E se assentou que fosse ordem ao Corregidor do Castello, para pedir aos impressarios da dita caza a referida comedia, e apresentala a este Tribunal»²²; comédia que em conferências posteriores chamaríam de *Martha La Romarantina* e que acabaria por ser suprimida e o «impressario [...] admoestado com o pretexto de acrescentar na reprezençam [sic] da mesma comedia muitos passos, que ella não tinha»²³; comédia que «consistia no enredo de huma famoza Feiticeira, e mostrava ter ella hum mutuo, e reciproco commercio com o Demonio, com quem estava amancebada; concluiu a Meza, que não convinha, que apparecesse semilhante obra; que ficasse suprimida; e que se paçasse ordem ao Corregidor do Castello, para pedir ao impressario do Theatro da Graça, a licença que tinha para ser representada a dita comedia»²⁴.

A vida neste teatro terá passado, em matéria de géneros dramáticos e formas de espetáculo, por uma vivência incontestavelmente rica — comédias, entremезes, tragédias, óperas joco sérias, presépios e pantomimas — apresentando autores como Voltaire, António José da Silva ou Goldoni²⁵.

Parece ser passível de estabelecer uma certa diferença social entre os espectadores do Teatro da Rua dos Condes e os do Teatro de S. Carlos; isto a acreditarmos nos relatos de estrangeiros que, como constituía moda no tempo, passavam a memória escrita as impressões recolhidas nas suas viagens:

Em Lisboa há, também, um Teatro Nacional Português, na Rua dos Condes. [...] Os espectáculos deste teatro são raras vezes frequentados pela primeira sociedade. Plateia e camarotes enchem-se de gente das classes médias; na plateia vêem-se, mesmo, espectadores que não se diferenciam dos mais ínfimos operários. As classes menos polidas da população local frequentam este teatro [Nacional] de preferência ao italiano [...]. Mas estrangeiros e les gens du bon ton troçam as mais das vezes do teatro português»²⁶.

De resto, entendem alguns que nenhum autor de qualidade, à exceção de Luís de Camões, terá escrito para o Teatro e, quanto aos atores, não fosse a aparência de bem vestidos, não teriam nenhuma virtude²⁷.

Aparência que é igualmente útil para mascarar a ausência de atrizes, cujos papéis só podem ser assumidos por homens desde 1755 até 1800, e sujeitando-se

²² ANTT. Real Mesa Censória, liv. 10, fl. 112v (Conferência de 9 de novembro de 1775).

²³ ANTT. Real Mesa Censória, liv. 10, fl. 115 (Conferência de 20 de novembro de 1775).

²⁴ ANTT. Real Mesa Censória, liv. 10, fls. 114v-115 (Conferência de 16 de novembro de 1775).

²⁵ GOMES, 2012: 87.

²⁶ Ruders *apud* CARVALHO, 1993: 60.

²⁷ *État présent du Royaume de Portugal, 1797: 165-166.*

esta proibição a comentários de alguns viajantes estrangeiros. Até à morte de D. José, salvo as mulheres da família real, não eram admitidas presenças femininas nem no palco nem na sala, a não ser nos teatros públicos e depois da sua morte nem mesmo aí. O contorno de recurso foi o dos teatros privados, construídos nas casas de campo dos grandes senhores. Porquê isto? Para preservar a moral pública...²⁸.

Num parecer de Pina Manique, datado de 15 de dezembro de 1780, podem perceber-se as novas ideias do Poder acerca do teatro — diz-se o Intendente Geral da Polícia seguidor da Igreja Católica ao manifestar favorável a reabertura do Teatro da Rua dos Condes para peças declamadas com atores portugueses, exclusivamente do sexo masculino e afirma o teatro como uma escola de moral e de repreensão do vício, desde que sujeito à fiscalização da Polícia, tal como o era para os Jesuítas²⁹.

Fiscalização notada como importante e perfil catequizador também sentido noutras paragens: «Do estabelecimento dos teatros públicos bem regulados, resulta a todas as nações grande esplendor e utilidade; pois que são a escola, onde os povos aprendem as máximas sãs da Política, da Moral, do amor à pátria, do valor, do zelo e da fidelidade, com que devem servir aos soberanos»³⁰.

3. A CENA NO PORTO

Em termos geográficos, viveu-se uma deslocação da intensidade da representação da arte cénica da capital para a cidade do Porto, nesta segunda metade do século. Isto, apesar de parecer clara, na assistência portuense, uma preferência pela ópera em detrimento da arte dramática³¹.

Entre 24 de abril e 11 de dezembro de 1778, o Teatro do Corpo da Guarda, no Porto, à frente do qual estava na época Fellippo Boselli exibiu 21 comédias e 9 entremeses (diga-se número notável para um tempo de cerca de 8 meses apenas), peças que foram postas em cena supostamente sem a autorização prévia da Real Mesa Censória, o que revela com clareza por parte do empresário uma tentativa de introdução, no seu teatro, de um certo ar de liberdade³².

²⁸ CARREIRA, 1988: 23, 393, 398, 411.

²⁹ CARVALHO, 1993: 52

³⁰ PIZARRO E ARAÚJO, [1820] *apud* SILVA, 1978: 185.

³¹ CRUZ, 1999: 282.

³² ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177. Vejam-se os títulos. «Comédiaz/Authors: 1 — *Vamorlão na Persia*/O Apostolo Zeno; 2 — *A Esposa Persiana*/Pedro Metastazio; 3 — *O Amor da Patria*/Cárlos Goldóni; 4 — *Os Amantes Zelozos*/Cárlos Goldóni; 5 — *O Amante Militar*/Cárlos Goldóni; 6 — *Dido Desamparada*/Pedro Metastazio; 7 — *O Mentirozo*/Cárlos Goldóni; 8 — *O Criado de dois ánnos*/Cárlos Goldóni; 9 — *O Convidado de Pedra*/Cárlos Goldóni; 10 — *A Peruviana*/Cárlos Goldóni; 11 — *Mayor Ventura de Amor*/Anonimo; 12 — *Disparátez de hum acerto*/Anonimo; 13 — *Acertos de hum Disparate*/Anonimo; 14 — *Industrias de Sarilho*/Anonimo; 15 — *Adriáno em Siria*/Alexandre Antonio; 16 — *Adolonimo em Sydonia*/Alexandre Antonio; 17 — *A Olimpiade*/Pedro Metastazio; 18 — *A Criada mais Generosa*/Anonimo; 19 — *O Precipicio de Factonte*/Antonio Jozé; 20 — *A Familia do Antiquário*

Matéria que fará correr muita tinta e que se guarda em caixas de arquivo, permitindo-nos conhecer com a possível nitidez histórica a dinâmica do Teatro do Porto e do seu empresário/diretor!?

1.

Em 19 de dezembro de 1778, o Juiz do Crime, Francisco Malheiro Pereira, dirige uma nota à Real Mesa Censória, na qual informa que

mandando comparecer perante mim o que se dizia ser impreçario do teatro desta cidade, o duvidou este fazer, refugiando-se para a caza do Exmo. Governador das Armas e Justiças da mesma com quem fui imediatamente ter para evitar procedimentos mais fortes, ainda que dignos de praticarem-se com aquelles rebeldes, que às vozes de V. Magestade ou de seos ministros dezobedecem; porque, soposto proprios, parece-rião em mim menos cordatos, e prudentes em concideração aos acontecimentos paçados, que a V. Magestade não são occultos; e que mo advertirão logo do criterio da deligencia por mim feita, e da prudencia com que me devia haver em semelhantes função (sic)³³.

Na sequência deste comportamento por parte do empresário, foi o Juiz do Crime participar a falta de cumprimento, a desobediência, ao Governador das Armas e Justiças, em casa de quem se tinha refugiado o dito empresário, de quem obteve, curiosamente, uma resposta inesperada: o Governador defendeu o empresário do Teatro do Porto, repreendendo, isso sim, o Juiz do Crime! Porquê? «por tentar executar as Reaes ordens em hum Teatro, que dice ser seo, e chamar a minha prezença huma das suas figuras, sem a sua permissão»³⁴. A seguir, obrigou o Juiz do Crime a justificar o motivo que o tinha feito mandar chamar o empresário e, só então, ainda que continuando a negar que o empresário o fosse realmente, conseguiu deixar marcado para o dia seguinte o encontro com o dito cujo. E assim aconteceu. No dia seguinte lá estava ele a

apresentar a relação incluza, afirmando novamente não ser impreçario do teatro, e que as peças nele representadas depois da sua ultima abertura, herão, sem alteração, as constantes da mesma relação; e que as licenças com que o havião sido, e eu lhe requeria algumas tinha dadas (sic) pelo Dezembargador da Suplicação desa Corte (...) e outras pelo mesmo Exmo. Governador na forma constante da asinação, e declaração que na minha prezença lhe mandei fazer, e reconhecer por hum de meos escrivães; tudo isto porem sem exibir nenhuã³⁵.

Goldoni; 21 — *De mi Foente em Uracia/Metastacio*. «Entremezes» [todos anónimos]: 1 — *O Rustico Desprezado*; 2 — *O Velho Peralta*; 3 — *O Velho Scismatico*; 4 — *O Criado Astucioso*; 5 — *A Saloya Fingida*; 6 — *A Velha Prezumida*; 7 — *A Floreira*; 8 — *Os Amantes Jocosos*; 9 — *O Cazamento Industrioço*.

³³ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

³⁴ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

³⁵ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

Como ele próprio escreveu, uma situação crítica, esta, que não pôde ultrapassar apesar de ter tentado até recolher testemunhas, de que remeteu sumário³⁶, para apurar da identidade verdadeira do dito empresário do Teatro do Porto.

2.

A Mesa resolve, em 25 de janeiro de 1779, cerca de um mês depois, portanto, mandar

*vir a sua presença ao Director e Impressario do Theatro do Porto, lhe intime em meu Real Nome que se abstenham de por em scena no sobredito Theatro opera, comedia, tragedia, entremes, ou qualquer outra pessa comica por minima que seja sem que primeiro tenham obtido licença desta Meza, sob pena de serem prezos, e castigados como for servida*³⁷.

3.

Vem este procedimento dar resposta a uma ordem da rainha (de 20 de novembro de 1778), na qual D. Maria I manda

*a vos Juiz do Crime da cidade do Porto, que vos informeis com a maior indagação, segredo, e cautella se o Impressario do Theatro dessa cidade tem posto em Scena algumas Pessas de Theatro, por minimas que sejam, sem que estas tenham obtido a aprovação desta Real Meza Censoria, para se poderem representar; e de tudo, que achareis me dareis conta na mesma Meza*³⁸.

Ora, algo de estranho parece estar a acontecer, pois em 18 de dezembro de 1778, ou seja, um dia antes do episódio atrás relatado (entre o Juiz do Crime, o empresário que falhou ao encontro e o Governador das Armas e Justiças), estava Fellippo Boselli a dar relação das 21 comédias e dos 9 entremezes, com as respectivas autorias (quando conhecidas)³⁹. E na mesma relação afirmava:

4.

Todos impressos, e com licença da Real Meza Censoria. Fellippo Boselli declaro que esta relacam asinei por seren tan somente às sovraditas peças as que se tem representado neste teatro des do tempo no prencipio dela declarado [24 de abril de 1778] ate ó presente por ordem do Exmo. Vise Governador das armas e josticias da mesma cidade pela qual sou diretor do mesmo tiatro i non inpresario e por me seren recevidas

³⁶ Veja-se à frente, ponto 5.

³⁷ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

³⁸ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

³⁹ Veja-se nota 32.

a (sic) licenças par (sic) se representaren à (sic) peças declaradas as non pude mostrar todas soposto que en meu poder se acion algumas dados par o (sic) desinbargador que nesta cidade teria à especon (sic) par (sic) iso porche (sic) na sua ausência as dava as dava (sic) ó Exmo. Governador e de como pasa assim na verdade fis esta declaração que assinei⁴⁰.

O documento apresenta-se reconhecido pelo escrivão do Juízo de Fora do Crime:

Reconheço a letra, e signal que della supra ser tudo de Felipe Bozelly que dis ser do Teatro publico desta cidade por tudo fazer, e declar (sic) na minha presença de que dou fee, como tambem a dou se por elle Doutor Juiz de Fora do Crime lhe forem pedidas as ditas pessas, e suas licenças para se reprezentarem, ao que rezpondeo na mesma minha presença na sobredita forma retro declarada⁴¹.

5.

Com data de 19 de dezembro de 1778 guarda-se, por escrito, a voz de quatro testemunhas ouvidas para o efeito e perante as quais, mais uma vez, podemos duvidar da veracidade da diretoria/gestão do dito Fellippo Boselli, por falta de consenso nos depoimentos, muito embora no que diz respeito às peças exibidas, todos sejam unânimes em declará-las mais ou menos de acordo com a relação apresentada. Leia-se:

Sumario [das testemunhas]

[5.1.] — ...Jozé Moreyra, muzico [...] de trinta annos [...] disse que em rezão de ser hum dos Trompas que compoem o Instrumental do mesmo Teatro, e nelle assistir todas as vezes que se representa sabe que as pessas constantes da rellação, são pouco mais ou menos as que com effeito se tem posto em sena no tempo que a mesma rellação inclûe, e que outrosim sabe pella mesma rezão que o dito Felipe Bozelli não hé o impresario actual do referido teatro mas sim, e segundo o que pareser o hé Manoel Loureiro de Miranda sargento do Regimento desta cidade; porque delle hé que elle testemunha recebe a sua paga e os mais seus companheyros, e juntamente o que tem visto dirigir o mesmo Teatro, e reprehender algua falta que nelle haja e mais não disse, e assignou com o Doutor Juis de fora de crime [...];

[5.2.] — Agostinho Pio da Silva, muzico [...] de trinta e hum annos [...] disse que em rezão de ser hum dos rabecas que tocão no Teatro desta cidade sabe que as pessas constantes da mesma rellação são as que segundo sua lembrança pouco mais ou menos se tem representado desde o tempo nella declarado the o prezente, e que o dito Felipo Bozelli não sabe seja impressario porque de Manoel Loureiro de Miranda he que

⁴⁰ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

⁴¹ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

elle testemunha recebe a sua paga, e a quem vé dar as direcções e reprehender qualquer falta que haja no mesmo Teatro e mais não disse e assignou com o Doutor Juis de fora do crime [...];

[5.3.] — *Carlos Cosme de Nasção Napollitana [...] de quarenta e sinco annos [...] disse que em rezão de tocar rabecão no Teatro desta cidade sabe que as pessas que na mesma se tem representado desde o tempo nella declarado até o presente são pouco mais ou menos as declaradas na mesma rellação, e que elle testemunha de quem recebe a sua paga he de Manoel Loureyro de Miranda sargento do primeiro regimento desta cidade que huns dizem ser o impressario, actual, e outros que o he Fellipe Bozelli; porem elle testemunha não sabe a verdade de quem o hé e mais não disse e assignou com o Doutor Juis de fora do crime [...];*

[5.4.] — *Joze Freyre de Andrade, musico, [...] de vinte e sete annos [...] disse que em rezão de tocar rabeca no teatro desta cidade sabe que na mesma se tem representado desde o tempo declarado na mesma rellação athe o presente segundo sua lembrança as pessas constante (sic) da mesma e que quem a elle testemunha e outros seus companheyros paga, he Manoel Loureyro de Miranda sargento do primeiro regimento desta cidade e o que dirige presentemente o mesmo teatro, sendo tido, conforme elle testemunha se persuade, e ouve dizer o actual empresario delle; e mais não disse e assignou com o Doutor Juis de Fora do crime [...]*⁴².

Talvez possamos apontar algumas notas a este respeito, não esquecendo que o tempo muda as verdades... Em 1773, Fellipo Boselli era designado «administrador do “Theatro da Opera”, do qual João de Almada e Melo era protector»; em setembro de 1776 era dado como «empresario do theatro desta cidade [do Porto]»; e em 9 de julho de 1782, ele próprio juntamente com Alfonso Nicoliny e Alexandre Buzeli, entre outros, «todos operarios das operas», constituíram uma sociedade para a representação de «operas cómicas» no Teatro do Corpo da Guarda⁴³.

Por outro lado, quanto ao sargento do Regimento da cidade a que todos se referem, de quem todos dizem receber «a sua paga», oportuno é por ventura recordar o perfil do grupo (socioprofissional) dos militares da cidade do Porto através da imagem espelhada pelas bibliotecas particulares que conservavam no final da década de 60 — início de 1770, por alturas da resposta à devassa de 10 de julho de 1769. Ali se verificaram características de muita variedade nos textos guardados, enorme apetência para novidades, grande domínio de línguas estrangeiras, e sobremaneira um grande cuidado com a atualização bibliográfica, tendo-se-nos assim apresentado como vultos de notável dinâmica cultural⁴⁴; donde, não descurando a proteção de João de Almada e Melo a que acima aludimos, ele próprio militar e Governador da cidade, não é de estranhar ou tão pouco de acre-

⁴² ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

⁴³ Como tivemos já ocasião de conhecer. Ver LOUREIRO, 1997: 133, 135 e nota 13.

⁴⁴ Cf. LOUREIRO, 1994: 146.

ditar como casual esta presença de militares na atividade e no funcionamento intrínseco do Teatro do Porto.

6.

Porque o episódio se mostrasse recheado de argumentação, talvez exagerada até, em 22 de fevereiro de 1779 a Mesa aperta o cerco e resolve, nesse sentido, nomear um inspetor para o Teatro do Porto que virá a ser cumulativamente o Desembargador da Relação e Casa do Porto e Procurador da Fazenda da Mesa Censória; com cargos e poderes vários, enquanto inspetor do teatro «tera todo o cuidado em que no mesmo Theatro se não reprezente obra alguma sem que tenha licença desta Meza para se poder reprezentar»⁴⁵.

O governo dos poderosos não é sempre linear. Este inspetor — Manoel Caetano de Sá e Souza — nomeado magistralmente em fevereiro de 1779, experimentará ao cabo de nove anos, uma triste e desconfortável situação. De 1779 a 1789 tinha usufruído, para o exercício do seu cargo, de «hum camarote, que eu regi, e de que tive a chave para eu hir examinar e ouvir as reprezações, quando podia»⁴⁶. Porém, desde o ano anterior (1788) que, por entendimento do Desembargador Intendente Geral da Polícia, tinha sido chamado para o desempenho de Inspetor daquele Teatro o Corregedor da Comarca, a quem também se deu camarote. Ora, passava então a viver-se uma duplicidade de poderes/cargos/privilégios com tudo o que tal situação acarretava: «entra o Impreçario na duvida de que eu o deva ter [ao camarote], persuadindo-se que a nova ordem do Intendente Geral fez cessar a minha intendência»⁴⁷.

Na ótica deste suplicante, a nova nomeação tinha limites que respeitavam apenas à ordem pública, pelo que exprimia o seu não acordo e desagrado em que se desse camarote ao novo Inspetor nomeado pelo Intendente Geral, implicando, a assim não acontecer, que ele próprio fosse afastado do seu papel e perdesse a hipótese de acesso a um camarote, o que colidia com o privilégio de que, em virtude da procuração que a rainha lhe tinha feito, estava a usufruir havia todos estes anos. E mais, recordava a urgência da verificação do sucedido, uma vez que o Teatro estava para abrir a sua atividade e que ele nada faria sem receber aprovação de Sua Majestade.

Para seu espanto, e quase diríamos nosso também, a resposta da Mesa, dada em 26 de março de 1789 foi algo interesseira:

⁴⁵ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177. No entanto, por Provisão de 25 de janeiro de 1626 era incumbência da Câmara e não do Governador da Relação que «toca dar licença para se as comedias representarem». Aquele «S. M. manda conserve a cidade na sua posse, e de tudo o mais que lhe pertence». Cf. *Censura sobre o Regimento do Juiz do Povo, Procuradores, e Mesteres da Casa dos Vinte quatro da Cidade do Porto* [...], 1814: 54.

⁴⁶ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

⁴⁷ ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

*Responda-se ao Dezembargador Juis Administrador que elle deve intimar aos Impresarios dos Theatros da cidade do Porto que não devem representar pessa alguma sem que seja pelo o dito vista, para effeito de lhe constar tem licença desta Meza, para o dito fim; e quanto ao dar-se-lhe camarote isso não he da competencia desta Meza*⁴⁸.

E assim rematava o problema, afastando responsabilidades e deixando numa situação de embaraço a uns e a outros.

Do funcionamento do Teatro do Corpo da Guarda, no Porto, temos também outro tipo de notícias, aliás, contraditórias. Por um lado, ele é referido por alguns estrangeiros, viajantes em Portugal, como «um dos piores do reino, velho e bastante sujo: aí fazem representações de comédias portuguesas e de óperas italianas. Assisti a uma execução de Demosoon [provavelmente *Demofonte em Tracia*, de Metastasio] que era proporcional à beleza da sala»⁴⁹. Por outro, é olhado com respeito quando, em documentos da Intendência Geral da Polícia se escreve: «esta Leal cidade [do Porto], a que se não disputa a gloria de Restauradora merece sem duvida alguma contemplação. He no Theatro que os bons cidadãos se congratulão pela razoavel Liberdade»⁵⁰.

Se congratulam, e a ter em linha de memória a influência e o papel do Teatro na passagem de informação e até na formação por ele veiculados à assistência, os catálogos de restauradora, para a cidade, associados ao de liberdade conquistada ao nível da razão pelos bons cidadãos, ganham sublinhadamente representação nas expressões citadas.

Depois, o tempo era de marcado controlo, pelo que qualquer evento deveria ser comunicado às instâncias superiores evitando-se assim riscos de «do que he pequeno e inconsequente [se fazer] grande e perigoso» devendo dar-se conhecimento «com exactidão as couzas, que muitas vezes, ou quazi sempre, ce desfigurão, e alterão»⁵¹. Assim sendo, numa nota de ocorrência da Polícia do Porto, encabeçada com o sossego que pairava naquela cidade, informava-se que:

*1. nenhuma das Companhias Portugueza, ou Italiana está por ora arranjada para o anno Theatral, que principia na Pascoa: porem como pode acontecer, que os Actores Portuguezes, que pela maior parte são mui pobres, requeirão licença para representarem avulssamente alguma Oratoria na Quaresma, o que tem sido premetido em outros annos, com excepção de alguns dias; dezejo conhecer o que devo obrar a este respeito, e se he da Aprovação da Regencia, que se concedão essas licenças*⁵².

48 ANTT. Real Mesa Censória, cx. 177.

49 Twiss, viajante estrangeiro em Portugal, *apud* CARREIRA, 1988: 394 e nota 3.

50 ANTT. Intendência Geral da Polícia, mç. 397 (cx. 673), ofício n.º 150.

51 ANTT. Intendência Geral da Polícia, mç. 397 (cx. 673), ofício n.º 62 de 6 de março de 1821.

52 ANTT. Intendência Geral da Polícia, mç. 397 (cx. 673), ofício n.º 62 de 6 de março de 1821.

E em *postscriptum* acrescentava-se que no dia anterior ao desta nota (em 5 de março de 1821) tinham aparecido no Teatro uns

2 individuos fazendo brincos, que apesar de não produzirem perturbação mui sensível, me parecerão improprios: quiz acrescentar algumas sentinellas, para observarem os que fazião os ditos brincos, que consistião em toques de pequenos instrumentos, que se chamão = velas, e cucos =; porem como mostrassem dezagradar-se alguns espectadores, que se dispunhão a sahir, fiz retirar as sentinelas suavemente, e tudo se proseguio com alegria, e muitos aplauzos: observando os que assim brincavão, que nestes dias do Carnaval, era isso mais premetido.

*Eu, que não penso assim, antes tenho para mim, que o Theatro deve ser o lugar de grande decencia, civilização, e tranquilidade*⁵³.

Temendo más interpretações, não queria omitir esta atitude e por isso, sem mais delongas, participava.

Participações muitas, vénias ao poder outras tantas, receios de tudo e de nada... quando afinal segundo parece «o público queria um teatro mais para os sentidos que para o entendimento; mais para fazer rir e chorar que para tornar melhores os homens»⁵⁴.

4. EM JEITO DE CONCLUSÃO

No decorrer do século XVIII, Portugal conheceu uma enorme proliferação da literatura de cordel a que correspondeu uma diversificada designação dos conteúdos dos folhetos: autos, entremezes, farsas, loas, comédias, dramas, dramas jocosos, pequenos dramas, óperas, divertimentos musicais, serenatas e tragédias. Tal como a literatura ficcional, também a publicação de dramaturgia, em verso ou em prosa, sofreu nesta altura interferências, nomeadamente para a conversão dos originais da representação cénica às normas da publicação teatral. Ora, tal como notou Donald Mckenzie «um texto impresso muda radicalmente de sentido dependendo da apresentação tipográfica, do formato, da paginação, das ilustrações, da organização e de sua segmentação»⁵⁵.

Ao que Roger Chartier acrescentou que, de modos diferentes de transmissão, resultam significados também eles distintos, «dependendo do contexto das representações ou das formas de impressão, numa relação direta entre a composição social do público (nobreza ou burguesia)...»⁵⁶.

⁵³ ANTT. Intendência Geral da Polícia, mç. 397 (cx. 673), ofício n.º 62 de 6 de março de 1821.

⁵⁴ RODRIGUES, 1980: 90.

⁵⁵ Donald Mckenzie *apud* CHARTIER, 2002: 52 *apud* LEVIN, 2013: 190.

⁵⁶ CHARTIER, 2002: 53 *apud* LEVIN, 2013: 190.

No seu conjunto, tratando de textos dirigidos para leituras privadas, individuais ou de grupo, ou para instituições de ensino, textos para representação pública, ou de circulação periódica, avisados historiadores entendem que a censura real não podia ser demasiado feroz por razões económicas. E explicam: se se proibia um grande número de títulos, antes ou depois da publicação, eles acabariam sendo impressos no estrangeiro para futura difusão no reino; daí ser necessário agir com cautela para assegurar a perenidade da edição nacional⁵⁷, evitando, com o cerco fechado, o recurso alternativo e conhecido da contrafação e da clandestinidade.

No cenário do teatro ou no corredor da vida social de finais de setecentos, Portugal enfrentou desafios promovidos pela censura, que, com maior destreza e sagacidade ou com proselitismos de fino teor, tomando o tempo e os contornos necessários, acabaria por ultrapassar, senão mesmo vencer. Os textos proibidos levados a cena, os lidos em voz alta e em grupo ou aqueles outros silenciosos e individualmente digeridos em ambientes familiares, puderam contar com a cumplicidade de individualidades cujo nome estava por vezes associado a cargos e responsabilidades de estado ou tão só a profissionais anónimos (destacaria os Livreiros) capazes de enfrentar o perigo da «fraude», da clandestinidade, da contrafação, da fuga à rede de censores ao serviço de um poder que, não esquecendo a *Luz* que brilhava ao largo... também a temia.

Numa espécie de sombra, porém, chegaram. Chegaram às casas das famílias, chegaram aos espaços públicos, chegaram ao Teatro.

À parte os desafios, a censura acabou apenas por atrasar o processo de crescimento de um país que agora celebra os 200 anos da aquisição de um passaporte para um novo programa: o Liberalismo.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

Arquivo Nacional Torre do Tombo

ANTT. *Real Mesa Censória 1687/1831*. Real Mesa Censória, liv. 10.

ANTT. *Real Mesa Censória 1687/1831*. Real Mesa Censória, cx. 177.

ANTT. *Intendência Geral da Polícia 1460/1834*. Intendência Geral da Polícia, mc. 397, (cx. 673).

FONTES IMPRESSAS

CENSURA SOBRE O REGIMENTO do Juiz do Povo, Procuradores, e Mesteres da Casa dos Vinte quatro da Cidade do Porto ou Breve Razoamento sobre a Origem destes Homens publicos, e Representantes da Terceira Ordem do Estado, e sua Jurisdição, deveres, e funções dos seus

⁵⁷ CHARTIER, 1984: 98.

Officios, e utilidades vantajosas que do seu Regimento decisivamente resultão ao Soberano, ao Povo, e ao Estado. Londres: W. Lewis, 1814.

ÉTAT présent du Royaume de Portugal. Hambourg: Chez P. Chateaneuf, Libraire, 1797.

BIBLIOGRAFIA

- CARREIRA, Laureano (1988). *O Teatro e a Censura em Portugal na Segunda Metade do Século XVIII*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- CARVALHO, Mário Vieira de (1993). *Pensar é Morrer ou o Teatro de São Carlos na Mudança de Sistemas sociocomunicativos desde fins do século XVIII aos nossos dias*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- CHARTIER, Roger (1984). *Les Français, le Livre et l'Analphabétisme*. «L'Histoire». 67, 94-98.
- CHARTIER, Roger (2002). *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna — séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 52.
- CRUZ, Maria Antonieta (1999). *Aspectos da Cultura Burguesa Oitocentista*. «Revista de História das Ideias». Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 20, 257-288.
- GOMES, Francisco Luís Rosa Ferreira (2012). *O teatro da Graça na segunda metade do século XVIII*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.
- LEVIN, Orna Messer (2013). *A rota dos entremezes: entre Portugal e Brasil*. «ArtCultura». 15:27, 181-192.
- LOUREIRO, Olímpia Maria da Cunha (1994). *O Livro e a Leitura no Porto no século XVIII*. Porto: Centro de Estudos D. Domingos de Pinho Brandão; Fundação Eng.º António de Almeida. (Coleção Centro de Estudos D. Domingos de Pinho Brandão; 3).
- LOUREIRO, Olímpia Maria da Cunha (1997). *Contra-Corrente: Da Censura Portuguesa no Antigo Regime. A Representação Dramática na Cidade dos Almadas*. Porto: Centro de Estudos D. Domingos de Pinho Brandão. Separata da revista «Poligrafia». 6.
- RODRIGUES, Graça Almeida (1980). *Breve História da Censura Literária em Portugal*. 1.ª ed. [Lisboa]: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Ministério da Educação e da Ciência. (Biblioteca Breve; 54).
- SILVA, Daisy Sardinha Ribeiro da (1979). *Apresentação do teatro colorido e folgazão contido nos entremezes de cordel do século XVIII*. São Paulo: FFLCH. Dissertação de Mestrado.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da (1978). *Cultura e Sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)*. 2.ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

PELOS MANUAIS ESCOLARES, (UM)A HISTÓRIA CONTADA: ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ANA ISABEL MOREIRA*
PEDRO DUARTE**

Resumo: *Os estudos curriculares têm evidenciado crescente interesse em investigar os manuais escolares, adotando uma generalizada crítica face a tal recurso educativo, tradicionalmente associada a dinâmicas de reprodução de estereótipos sociais e ao entendimento hegemónico e monocultural do conhecimento ou concertada com uma tendência homogeneizadora aí patente. Assim, este ensaio tem como principal propósito apresentar uma sustentada reflexão sobre o papel do manual escolar na dinâmica pedagógico-didática das aulas (de História) contemporâneas e, simultaneamente, perspetivar linhas estruturais que aquele recurso poderia seguir se concebido como mais um contributo para o desenvolvimento das competências de pensamento histórico dos estudantes.*

Palavras-chave: *Educação Histórica; currículo apresentado; manual escolar; currículo oculto.*

Abstract: *Curricular studies have shown a growing interest in the study of school manuals, embracing a general criticism of such educational resource, traditionally associated with dynamics of reproduction of social stereotypes and to an hegemonic and monocultural understanding of knowledge, and concerted with an existing homogenized tendency.*

Thus, the main goal of this essay is to present a reflection about the role of the school manual in the pedagogical and didactic dynamics of the contemporary (History) classes and, simultaneously, hint at some structural lines that that resource could follow, if conceived as another contribution for the development of student's skills in historical thinking.

Keywords: *History Education; presented curriculum; school manual; hidden curriculum.*

1. BREVE INTRODUÇÃO

À semelhança do que defendem You, Lee e Craig¹, reconhece-se que os manuais escolares são um recurso valioso para e nas práticas educativas, assumindo-se como o principal veículo de apresentação das orientações curriculares prescritas e funcionando, portanto, como o mais notório representante do que podemos denominar como *currículo apresentado*².

É sobre esse artefacto — o manual escolar — que incidirá o texto exposto nas próximas páginas, a partir de uma conceptualização teórica que cruza pressupostos provenientes dos estudos curriculares, bem como do âmbito da Educação Histórica. Completa-se o mesmo, depois, com um conjunto de propostas fundamentadas

* CITCEM. Email: ana_m0reira@hotmail.com

** ESE-P.Porto. Email: pedropereira@ese.ipp.pt

¹ YOU, LEE, CRAIG, 2019.

² BEN-PERETZ, 1990; DIOGO, VILAR, 2000; PACHECO, 2001.

que, em nosso entender, poderão contribuir para dar forma e conteúdo a um manual (de História) com certas características intencionalmente ponderadas.

Sem ser o retratado logo no primeiro parágrafo uma especificidade da realidade educativa portuguesa, antes talvez uma tendência ocidental, não é possível deixar ao acaso, também, os manuais escolares que, de há uns anos a esta parte, vão sendo mais comumente adotados nos contextos escolares, em Portugal³. Ressalva-se, contudo, que não será particularizado qualquer um hoje em vigor, até porque a intencionalidade do presente ensaio muito mais se aproxima da problematização de um conjunto de aspetos que, com recorrência, perpassam, ainda na atualidade, distintos manuais escolares, independentemente de autores, editoras, títulos ou contextos geográficos.

De facto, as abordagens adotadas não são todas iguais, no entanto, a coincidência com aquelas prescrições nacionais assume-se como uma salvaguarda de aprovação e certificação oficial. E quantas vezes, aqui e além, por aí se privilegia o (mais) consensual ou o (mais) legítimo para certa maioria⁴.

Pela já aludida, e adiante clarificada, articulação entre áreas de investigação distintas, desenvolve-se, doravante, esta discussão sobre o, aparentemente intemporal, recurso didático que é o manual escolar.

2. ENTRE O CURRÍCULO E OS MANUAIS ESCOLARES: CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

Tal como tem sido perspectivado por diferentes autores⁵, importa perceber-se que o currículo é permeável a um conjunto vasto de influências, modificações e decisões, pelo que poderá ser entendido como uma *construção social* que se expressa num *continuum* e na qual se integram as decisões curriculares prescritas (vulgarmente associadas aos programas), as decisões editoriais associadas aos manuais escolares e, com especial relevância, as decisões pedagógicas de cada docente enquanto efetivo construtor de currículo⁶.

Todavia, e recordando alguns dos textos clássicos de Apple⁷, parece evidente que, não raras vezes, as orientações indicadas no manual escolar tendem, quase que acriticamente, a substituir as decisões pedagógicas dos professores, tornando-se aquele recurso numa espécie de exímio espelho das práticas educativas desenvolvidas nos diferentes contextos. Como alerta o autor sobre essa realidade, e de entre outras análises possíveis, talvez seja de particular interesse tomar em atenção

³ Cf., a título de exemplo, ARAÚJO, MAESO, 2010 ou ARAÚJO, MAESO, 2012.

⁴ ARAÚJO, MAESO, 2010.

⁵ DIOGO, 2010; GIMENO SACRISTÁN, 1989; PACHECO, 2019; ROLDÃO, 2017; ZABALZA, 2000.

⁶ BIDWELL, DREEBEN, 1992.

⁷ APPLE, 1971, 1989, 2000, 2004.

dois focos. Por um lado, a constatação da significativa, e efetiva, influência dos manuais escolares nas práticas letivas que, de modo implícito, vão gerando uma realidade educativa progressivamente uniforme e na qual a ação profissional dos professores é, também ela, uniformizada. Tal contribui, pois, para a desvalorização, e até *desprofissionalização*, daqueles agentes. Por outro lado, a consolidação, e legitimação, de um saber (curricular) cada vez mais hegemónico, que vai menoriando determinados conhecimentos — tradicionalmente associados a grupos sociais específicos, como minorias étnicas, coletivos económicos menos fortes e, ainda, as mulheres — em detrimento de outros que se apresentam como neutros. E assim se pretende negar, também em relação à realidade educativa, qualquer influência política, ideológica, cultural, económica, entre outras.

Contudo, é importante não ignorar que o currículo, em sentido lato, e os manuais, em sentido estrito, são amplamente marcados por interesses de diferentes domínios. Como tão bem explicita Novillo López⁸:

La realidad es que los manuales escolares cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas. El manual escolar es una eficaz herramienta cultural que presenta ideas y valores que los sectores más influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Los libros de texto son concebidos y diseñados por colectivos con intereses reales.

Face ao exposto, não faz sentido, então, conceptualizarem-se os manuais escolares como uma mera ferramenta pedagógica, sem considerar as suas implicações ideológicas, culturais e, até, económicas⁹. Portanto, os mesmos não poderão ser analisados de modo ingénuo, sem, por exemplo, se atentar nos interesses dos grupos dominantes¹⁰ que lhes estão subjacentes. A este propósito, pese embora seja uma ideia porventura um pouco apartada da principal temática do presente ensaio, não queremos deixar de salientar, como também faz Giroux¹¹, a crescente força de coletivos de influência que vão insistindo, entre outros aspetos, na remoção das referências ao aquecimento global e na introdução do criacionismo nos livros didáticos¹². Este exemplo parece-nos que ilustra, com certa clarividência, a relevância política e social dos manuais escolares, particularmente enquanto recurso pedagógico que poderá ser, assim, instrumentalizado para interesses particulares.

De facto, e em consonância com o já aludido, é de notar que, progressivamente, os livros didáticos se desenharam como um inegável elemento curricu-

⁸ NOVILLO LÓPEZ, 2018: 10.

⁹ APPLE, 2004; GIMENO SACRISTÁN, 1989; HUMMEL, 1988.

¹⁰ GIROUX, 2011; TORRES SANTOMÉ, 1998.

¹¹ GIROUX, 2018.

¹² De notar que, neste texto, as expressões «manual escolar» e «livro didático» são utilizadas como sinónimos.

lar de legitimação do conhecimento¹³. Este processo tem ocasionado profundas interferências nas dinâmicas administrativas e pedagógicas das diferentes escolas, uma vez que facilmente se percebe que as orientações dos manuais tanto condicionam os saberes que serão (ou terão de ser) abordados em contexto escolar, como também marcam, com substantiva definição, a organização e o desenvolvimento da prática pedagógica¹⁴. Face ao exposto, fica patente que a ação legitimadora, implícita, associada ao livro didático deverá ser entendida segundo duas vertentes: i) legitima social e pedagogicamente o conhecimento que é correto e/ou adequado para ser trabalhado em ambiente escolar, de um modo mais significativo do que por via de outros meios de informação; ii) legitima as ações docentes, conducentes com as indicações e/ou sugestões ali incluídas e que, vulgarmente, dão primazia a processos educativos reprodutivos e vinculados, em parte, a dinâmicas educativas mais tradicionais¹⁵. Pelo referido, torna-se clara a efetiva relação entre os manuais escolares e uma dimensão oculta do currículo, que não deverá ser, em momento algum, menosprezada¹⁶.

Para melhor se compreender esta perspetiva, talvez seja relevante aceitar que todos os manuais escolares detêm, efetivamente, um pensamento curricular associado, que se relaciona, por exemplo, com o modo como os diferentes conteúdos são organizados, com a forma como estes se articulam, com as sugestões de questões e/ou tarefas pedagógicas e, assumindo crescente impacto, com a proposta de desenhos de aulas previamente planificadas¹⁷. É, pois, inegável que essa inter-relação existe realmente, ainda que, por vezes, a mesma adquira contornos sobretudo tácitos. Todavia, e tendo em conta a larga escala de utilização a que, habitualmente, os manuais estão vinculados, não raras vezes pensados numa lógica de padronização¹⁸, estes recursos têm consequências efetivas na construção de sentidos comuns e partilhados¹⁹, pelo que:

such an aspect of curriculum materials is usually part of the hidden curriculum. Teachers and students may not be aware of the implied messages of the materials. The uncovering of these messages may have important implications for teaching. For instance, disclosing a “mechanistic” worldview in curricular materials may lead teachers to initiate classroom discussions about the nature of different worldviews and their impact on the development of science²⁰.

13 APPLE, 2000, 2004; HOWLEY, EPPLEY, DUDEK, 2016; NOVILLO LÓPEZ, 2018.

14 BEN-PERETZ, 1990; GIROUX, 2011; YOU, LEE, CRAIG, 2019.

15 BEN-PERETZ, 1990; TORRES SANTOMÉ, 1998.

16 APPLE, 1971, 1989.

17 GIMENO SACRISTÁN, 1989.

18 MARCONDES, 2017.

19 APPLE, 2000; MERCHÁN, 2002; TORRES SANTOMÉ, 1998.

20 BEN-PERETZ, 1990: 69-70.

Porventura não será inócua tomar em consideração que esta dimensão tem especial relevância no âmbito das Ciências Sociais²¹, no geral, e do ensino da História²², em particular. Porquanto há uma influência significativa, e à qual não somos alheios, no modo como os estudantes, explicitamente, (re)conhecem e constroem as suas identidades (individuais e coletivas)²³ e, já com um carácter mais subentendido, na forma como estes agentes sociais desenvolvem os seus valores²⁴ e conferem sentido à realidade social temporalmente contextualizada²⁵.

3. ENTRE O CURRÍCULO E A AÇÃO PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Retomando os contributos de Torres Santomé²⁶, reconhece-se a existência de manuais escolares que, notoriamente, se caracterizam por:

ignorar la multiplicidad de perspectivas que se encuentran en cualquiera de las disciplinas que constituyen el conjunto de Ciencias Sociales. Otra deficiencia es la que se deriva de presentar una historia en la que sólo unos personajes notables tienen posibilidades de hacer y decidir la historia. Los seres humanos “normales” son presentados como pasivos, sufriendo las consecuencias de unos hechos cuyas causas casi nunca están correctamente explicitadas. La perspectiva de las Ciencias Sociales que traducen los libros de texto podemos etiquetarla de positivista, puesto que, en el fondo, niega la posibilidad de que todos los seres humanos puedan constituir su propia realidad, modificarla y cambiarla en la medida en que esa realidad resulta injusta.

No âmbito do ensino e da aprendizagem da História, com efeito, é esse discurso histórico hegemónico que tem vindo a ser constatado (também) nos manuais escolares²⁷, e que lentamente se impregna, nos discursos e narrativas dos mais jovens estudantes (e, talvez, dos próprios professores), pelo manuseio frequente de tal recurso com presença assídua na sala de aula.

Uma espécie de conhecimento *legítimo* ou, por outras palavras, uma história que se faz de significados inerentes a um tempo linear, ao progresso civilizacional, ao espaço da virtude e, pois claro, à memorização dos nomes, das datas e das explicações fixas mais «heroicas e relevantes». E, portanto, aqueles mesmos manuais escolares vão cumprindo a sua justificada função de transmissão de um

21 TORRES SANTOMÉ, 1998.

22 HOWLEY, EPPLEY, DUDEK, 2016; MERCHÁN, 2002; NOVILLO LÓPEZ, 2018.

23 HOWLEY, EPPLEY, DUDEK, 2016.

24 APPLE, 2000; GIROUX, 2011; TORRES SANTOMÉ, 1998.

25 TORRES SANTOMÉ, 1998.

26 TORRES SANTOMÉ, 1998: 104.

27 ARAÚJO, MAESO, 2010; GÓMEZ, MIRALLES, 2017.

saber dominante, corroborado pelo poder (político, económico, social, ou seja ele qual for) e distante de qualquer eventual questionamento²⁸.

No entanto, a área do saber em análise é, segundo Chapman²⁹, «more than a process we are living and the stories that we tell about time, history is a discipline and a form of knowledge». Particularmente voltada, cremos, para um estudo racional e multiperspetivado da complexidade do real e da vida humana³⁰, bem como para o exercício de uma cidadania respeitadora da diversidade cultural, da democracia, do bem comum³¹. Essa forma de conhecimento não se restringe, de modo algum, à junção de fontes do passado ou ao encadeamento cronológico dos factos ou, ainda, à simples leitura da narrativa descritiva do ocorrido, porquanto a compreensão requerida exige mais. Exige, em simultâneo, a explicação, a interpretação, a imaginação até³², para esse «processo de descoberta do pensamento dos agentes históricos, repensando-os e recriando o passado»³³.

Assim sendo, a aprendizagem da História, na realidade escolar, precisa de adquirir contornos de desenvolvimento de uma efetiva *literacia histórica*³⁴. Ou seja, o ensino da mesma, na sala de aula, tem de contemplar o aprimoramento da consciência histórica — o entender as experiências de mudança temporal, a partir do ocorrido e atribuindo relevância prática à concretude do presente —, assim como a aquisição de competências específicas que privilegiam a mais ampla compreensão da realidade (empatia, causalidade, dimensão ético-valorativa, ...) e o reconhecimento da História como uma forma, a par de outras, de ver o mundo³⁵.

Neste sentido, afirmando-se os livros didáticos «como fontes para o ensino da História e da formação da consciência histórica dos jovens»³⁶, não podem ser deixados ao acaso numa reflexão que deambula entre a dimensão conceptual inerente ao objeto em estudo e a sua utilização eventual nos contextos reais onde as práticas educativas têm lugar.

Segundo Cuesta Fernández³⁷, desde logo, aquele recurso didático é, realmente, exemplo de um certo *saber fossilizado* e, ainda, de uma particular forma de se ensinar e de se aprender tal disciplina, não só enquanto produto do uso público da História, mas também decorrente de uma determinada cultura escolar³⁸. E esta

28 GÓMEZ, CÓZAR, MIRALLES, 2014.

29 CHAPMAN, 2011: 97.

30 BARCA, 2019.

31 ALVES, 2016; BARTON, LEVSTIK, 2004.

32 CHAPMAN, 2016; MAGALHÃES, FREITAS, 2019; VON BORRIES, 2019.

33 AFONSO, ALVES, 2018: 117.

34 LEE, 2016.

35 LEE, 2016; RÜSEN, 2010.

36 AFONSO, ALVES, 2018: 121.

37 CUESTA FERNÁNDEZ, 1998.

38 GEVAERD, 2018; SCHMIDT, 2014.

última, que não raras vezes inclui o uso privilegiado de um manual escolar adotado, por consequência e tal como este, tende a ser marcada «pelas mutações sociais, económicas, políticas, culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula»³⁹.

De facto, na escola, e como foi já apontado na secção anterior, o manual tem vindo a impor-se como uma ferramenta cultural eficaz para a reprodução das ideias tidas como mais significativas⁴⁰. No caso da História, por exemplo, são essas ideias aquelas que surgem plasmadas, por exemplo, nas narrativas históricas oficiais e que efetivam o conceito de identidade (individual e coletiva)⁴¹. Na verdade, e como defendem Araújo e Maeso⁴², os sistemas educativos são, cada vez mais, notórios instrumentos que potenciam a construção e a reprodução das identidades nacionais com certos contornos, também porque:

*los manuales escolares contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimidad, sus relaciones con otras naciones y la historia de su gente*⁴³.

Portanto, se a Educação Histórica ocasionada nas salas de aula portuguesas não se vincula a determinados enfoques mais atuais⁴⁴, o livro didático pode, com clarividência, ganhar relevância como artefacto «de unificação — até de uniformização — nacional, linguística, cultural e ideológica»⁴⁵. E por via desse seu uso acríptico e indiferenciado facilitar-se-á, então, a naturalização e validação de particulares visões da história/identidade — ocidental, branca, católica —, (quase que) colocadas acima de outras, muitas vezes, por seu turno, «esquecidas». E, em simultâneo, permitir-se-á o branqueamento de determinados períodos históricos — pela ilusão relativa às questões do poder ou pela despolitização (intencional) de alguns aspetos inequívocos⁴⁶.

Em consonância com o apresentado, importa ressaltar que não pode ser alheio a um docente de História que tal disciplina, de acordo com as suas finalidades e propósitos educativos, também enforme o comportamento cívico dos alunos-cidadãos⁴⁷. Por conseguinte é de notar que:

³⁹ ALVES, 2014: 9-10.

⁴⁰ APPLE, 2004.

⁴¹ NOVILLO LÓPEZ, 2018; SÁIZ, 2015.

⁴² ARAÚJO, MAESO, 2012.

⁴³ NOVILLO LÓPEZ, 2018: 10.

⁴⁴ BARCA, 2019; SCHMIDT, URBAN, 2018.

⁴⁵ CHOPPIN, 2008: 12-13.

⁴⁶ ARAÚJO, MAESO, 2012.

⁴⁷ ARAÚJO, MAESO, 2010.

*através de símbolos e histórias, ou de mitos dominantes, o ensino da história e seus manuais legitimam os arranjos políticos existentes e fornecem pistas para a identidade e destino nacionais*⁴⁸.

E pelo que apontam aquelas anteriores investigadoras portuguesas⁴⁹, aliás como já havia salientado Young⁵⁰ no século passado, mas para outros países europeus, os manuais escolares de História (em Portugal) vão continuando a privilegiar representações eurocêntricas da história nacional, o que, por sua vez, origina, por parte dos aprendentes, diferenciações binárias que colocam o «nós» no centro e atiram os «outros» para a periferia ou para a auto-assimilação.

Todavia, em pleno século XXI, e num mundo claramente mais plural e diverso, essa *imaginação imperial*, sobretudo reprodutora da *ideia de semelhança*⁵¹, granjeará cada vez menos adeptos, mais ainda se a apologia for a de um ensino de transformação, ou seja, um ensino da História «que privilegia, assim, a construção de um pensamento crítico e capaz de potenciar a intervenção ativa na sociedade»⁵².

Neste cenário, como advogam Benvolato e Rath⁵³, a escola é, pois então, o espaço ideal para essa socialização dos jovens ou, de outro modo, para a apropriação individual de uma interpretação histórica mais refletida e informada por parte desses cidadãos inseridos numa qualquer realidade⁵⁴, nomeadamente se os materiais pedagógicos aí utilizados forem, também, contributo para «prepare young people to appreciate and navigate the plurality of often contested identities, experiences, memories and views which students may encounter»⁵⁵.

Torna-se assim necessário referir, na sequência da ideia anterior, a perspectiva de Williams e Bokhorst-Heng⁵⁶, segundo a qual, e porventura muito próxima de outras já mencionadas, os livros didáticos, indiscutivelmente, podem corroborar o *conhecimento oficial* ansiado por uma certa sociedade — quem somos nós? e quem não somos nós? E se tal representação do passado (e do presente) desenhada por um grupo, e como comumente tem sido reconhecido⁵⁷, se distanciar de um enfoque multiperspetivado e realmente humanista⁵⁸, por consequência o aluno será arredado, na aula de História, de uma ação mais criativa e reflexiva e,

48 BOYD, 2008: 137-138.

49 ARAÚJO, MAESO, 2010.

50 YOUNG, 1995.

51 ARAÚJO, MAESO, 2010.

52 MOREIRA, 2018: 122.

53 BENTROVATO, RATH, 2018: 138.

54 BARCA, 2015; CHAPMAN, 2016.

55 BENTROVATO, RATH, 2018: 138.

56 WILLIAMS, BOKHORST-HENG, *ed.*, 2016.

57 SEIXAS, 2017.

58 BARCA, 2015; BARCA, 2019.

sem mobilizar as destrezas próprias do pensamento histórico⁵⁹, de uma interrogação permanente e ponderada sobre temáticas várias e atuais.

Efetivamente, se «the purpose of history is to unify the people behind a collective identity narrative... National history textbooks offer this narrative; they define what it means to be a national citizen»⁶⁰.

Talvez, porém, a História abordada na sala de aula, implícita ou explicitamente, e por intermédio de qualquer recurso aí explorado, precise de ser outra. Outra que se entenda como sinónimo de multiculturalidade, de humanismo, de democracia e responsabilidade, de pontos de vista vários, de narrativas além das oficiais, ...

3.1. DAS PESQUISAS À SALA DE AULA (E VICE-VERSA)

Sublinhando mais uma vez esta ideia, a verdade é que o manual escolar ainda vai permanecendo, de acordo com estudos vários⁶¹, como um objeto fundamental para a gestão quotidiana da sala de aula. De outra forma, até, e retomando algumas das asserções inicialmente apresentadas, «textbooks are part of the curriculum found in today's classroom»⁶², ou, num sentido mais acutilante, «whether we like it or not, the textbook dominates the curriculum»⁶³.

Também por isso, porventura, são diversos os estudos, no âmbito da Educação Histórica e em diferentes contextos nacionais, que têm implicado os manuais escolares de História. Importa, de forma muito restrita, sumariar alguns deles, notando-se os diferentes olhares que, em relação a um só objeto, podem ser adotados:

- na realidade inglesa, Foster e Nicholls⁶⁴ constataram uma abordagem de certos factos históricos claramente marcada por questões culturais e geopolíticas, nomeadamente evidente nas fontes apresentadas nos manuais analisados;
- em Espanha, Valls⁶⁵ e Gómez, Cózar e Miralles⁶⁶, por exemplo, atentaram na forma como determinados processos históricos são abordados nos livros didáticos e que consequências daí advêm para uma compreensão ampla e racional dos mesmos;

⁵⁹ SEIXAS, MORTON, 2013; SEIXAS, 2017.

⁶⁰ SCHMIDT, 2016 *apud* WILLIAMS, BOKHORST-HENG, *ed.*, 2016: 18.

⁶¹ AFONSO, 2014; MERCHÁN, 2002; VALLS, 2012.

⁶² FOSTER, 2012: 3.

⁶³ APPLE, 1989: 282.

⁶⁴ FOSTER, NICHOLLS, 2004; FOSTER, NICHOLLS, 2005.

⁶⁵ VALLS, 2012.

⁶⁶ GÓMEZ, CÓZAR, MIRALLES, 2014.

- no Brasil, Medeiros⁶⁷ analisou particularmente a relação entre o manual escolar (e materiais aí incluídos) utilizado na aula e a formação da consciência histórica dos estudantes;
- em Portugal, Cristina Maia⁶⁸ observou as visões do passado que, relativamente a temáticas comuns, são veiculadas em manuais escolares distintos e Isabel Afonso⁶⁹ estudou, num sentido mais pragmático, os usos feitos do manual na sala de aula e o seu contributo para o desenvolvimento de competências históricas de alunos do Ensino Secundário.

Inquestionavelmente, parece ser necessário um movimento constante entre a dimensão conceptual e uma outra, mais contextualizada, e associada à prática educativa do dia a dia. É aí que os estudos investigativos podem ocasionar mudanças, mas é sobretudo daí que extraem elementos, reais e palpáveis, para as suas divagações de cariz variado, sobretudo porque, com certo grau de certeza,

a utilização que daquele artefacto [o manual escolar] se faz na realidade quotidiana do espaço de sala de aula, condicionar[á] as atitudes individuais face ao mesmo e as representações, desta vez construídas pelos estudantes, sobre aquela história, enquanto disciplina e área científica⁷⁰.

Em concordância com o aspeto mencionado na citação acima, o espanhol Valls recupera um outro estudo realizado naquele país ibérico e salienta que «hay una gran variedad de usos [do manual escolar] que oscilan desde una utilización mecánica y lineal hasta prácticas, minoritarias, que casi prescinden de su uso»⁷¹.

É relevante aludir, então, àquela utilização mais recorrente do manual escolar, na sala de aula, que afasta o professor da procura incessante para, como defendera outrora Schmidt, «transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas»⁷². De facto, essa habitual serventia rotineira e sequencial do livro didático implanta-se, também, como um caminho fácil para se propagar uma certa ideia (já brevemente mencionada) de *desprofissionalização* da profissão docente, porquanto qualquer sujeito pode segurar um manual escolar e somente fazer a leitura do conteúdo aí patente, perante um grupo de passivos alunos depois capazes de responder diretamente a tarefas de carácter repetitivo e desprovidas de grande exigência intelectual.

67 MEDEIROS, 2005.

68 MAIA, 2010.

69 AFONSO, 2014.

70 MOREIRA, 2018: 148.

71 VALLS, 2018: 354.

72 SCHMIDT, 1997: 57.

A este propósito, recuperando a perspetiva de Javier Merchán, o uso repetido, e quase único, do livro didático, pelos docentes, parece ser justificado pelo facto de aquele emergir como «muy coherente con la lógica examinadora y las circunstancias que dominan en la práctica escolar»⁷³, ou seja, neste último ponto, o controlo da turma. Assim, os professores ainda vão optando de modo mais recorrente, e para lá de outras possibilidades de uso, pelo folhear permanente do manual e pela resolução de exercícios aí incluídos, a par das suas exposições orais, aparentemente não se recordando que desta forma se compromete «a sua [dos alunos] comunicação naquela interação social [a aula] vivida quase diariamente»⁷⁴.

E no que concerne às práticas educativas na sala de aula, há um outro aspeto que, segundo o supracitado Valls, parece não deixar margem para dúvidas:

*[es] la concepción que el profesorado tiene sobre las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de la historia (más o menos culturales, en sentido amplio, y más o menos críticas) y su forma más o menos intensiva del uso de los manuales, que los convierte en usuarios más dependientes o más autónomos respectivamente de los mismos*⁷⁵.

De novo, também a citação acima indicia que, por vezes, os professores parecem perfilhar algum esquecimento relativamente ao «poder» dos manuais escolares. Pois os mesmos, pelo uso docente legitimados, podem, decerto, «orientar [a] perspetiva [dos alunos] em direção aos temas históricos»⁷⁶, isto é, condicionar a recriação e a idealização do passado, estando associados, por exemplo, àquela construção da identidade antes referida e, nesse sentido, ativar um certo potencial de aprendizagem direcionado.

4. QUE LIVRO(S) DIDÁTICO(S)?: CRUZANDO A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OS ESTUDOS CURRICULARES

Assumimos, desde logo, e tal como Sikorova⁷⁷, que «the idea of an optimum textbook is false». No entanto, já no século passado Jörn Rüsen⁷⁸ fazia referência a características essenciais de um «bom» livro didático: formato claro e organizado, estrutura didática coerente, um significado relevante para o aluno, uma relação com a prática da aula. E, num sentido ainda mais específico, o mesmo autor⁷⁹, num momento posterior, aludia à utilidade de tal recurso se, com efeito, poten-

⁷³ MERCHÁN, 2002: 101.

⁷⁴ MOREIRA, 2018: 148.

⁷⁵ VALLS, 2018: 369.

⁷⁶ RÜSEN, 2010: 125.

⁷⁷ SIKOROVA, 2005: 341.

⁷⁸ RÜSEN, 1997.

⁷⁹ RÜSEN, 2010.

ciasse, de modo relacionado, a interpretação e a orientação históricas e, mais ainda, a percepção daquilo que é, ou pode ser, a História.

Ao longo das próximas páginas, arrojamos procurar concretizar, de alguma forma, as ideias antes mencionadas, elencando aquelas que, à luz do cruzamento entre os estudos curriculares e a Educação Histórica, poderão ser marcas idiossincráticas de um manual escolar (de História). É, somente, o nosso modelo, que em nada pretende menosprezar ou sobrepor os já existentes. Contudo, e ao contrário do que acontece com os grupos editoriais envolvidos na «compra e venda» de manuais escolares, nós «are [not] reluctant to offend potential markets»⁸⁰. Nesse sentido, ousamos apresentar algumas linhas de pensamento que, não esgotando a complexidade associada à temática em causa, poderão contribuir para uma reflexão mais alargada sobre os livros didáticos (de História) e a sua relação com as práticas educativas, nos diferentes contextos.

1. Contrariar lógicas de padronização e estreitamento curricular — retomando contributos anteriores, constata-se que os livros didáticos são, por vezes, desenvolvidos como se de *apostolados didáticos* se tratassem, isto é, constroem-se com base em lógicas de padronização daquilo que (e da forma como) tem de ser ensinado nas escolas, o que, inevitavelmente, tende a limitar o currículo aos conteúdos que ali são explicitados⁸¹. Num sentido divergente, e destacando a ação dos professores como construtores curriculares⁸², os manuais escolares não deverão ser tomados como o recurso pedagógico preferencial, mas sim como um recurso possível, integrado nas dinâmicas escolares em paralelo com outros, vários. Atentando, em específico, no âmbito da Educação Histórica, aqueles poderão ser entendidos como uma oportunidade para o contacto com diversos textos historiográficos e, ainda, distintas fontes históricas. Nesse sentido, mais do que um texto que se fecha em si mesmo, o manual (de História) deverá ser um documento aberto, em constante diálogo com outros recursos que o podem complementar e enriquecer. Além disso, e reconhecendo a existência de livros didáticos que sugere tarefas pedagógicas⁸³, estas não precisam de ser apresentadas de modo linear e rígido, antes como contributo para a autonomia docente, porque aquelas podem, ou não, ser incluídas/adaptadas pelo professor na sua prática letiva.

2. Menorizar a segmentação curricular — como ilustra Apple⁸⁴, a conceção pedagógica dominante parece privilegiar dinâmicas educativas que segmentam,

⁸⁰ LOEWEN, SEBESTA, 2010: 309.

⁸¹ APPLE, 1989; MARCONDES, 2017.

⁸² CLANDININ, CONNELLY, 1992; ROLDÃO, 2017.

⁸³ GIMENO SACRISTÁN, 1989; MARCONDES, 2017.

⁸⁴ APPLE, 2000: 65.

por vezes artificialmente, o conhecimento. Assim se buscam, pois, processos mais *eficientes*, porém, na conceção do autor, também se potencia a existência de livros didáticos nos quais se transforma o «knowledge into bite-sized chunks that can be easily understood and mastered». Estes entendimentos vão condicionando, por conseguinte, quaisquer intervenções promotoras de articulação curricular ou, de outra forma, práticas de ensino assentes numa visão mais integradora do saber e da aprendizagem⁸⁵. Face ao exposto, e admitindo que os tais manuais escolares são, eventualmente, relevantes para processos pedagógicos que, de facto, ocasionam (maior) relação e integração curricular intra e interdisciplinar⁸⁶, os mesmos poderiam, por exemplo, apresentar uma sequência temporal não cronológica⁸⁷: principiar com o presente e com uma temática relevante (e, porventura, familiar) para os alunos; recuar ao passado mais ou menos longínquo, para promover uma experiência histórica significativa e assente em evidências pertinentes para um conhecimento mais amplo da temática em análise; regressar ao presente, sumariando o estudado e equacionando, até, o futuro próximo. Esta opção implicaria, notoriamente, uma reorganização, em contexto, dos conteúdos prescritos à luz de um comprometimento assumido com a realidade presente⁸⁸.

3. Contrariar estereótipos sociais — como tem sido amplamente sustentado, os manuais escolares são veículos notoriamente protuberantes para a construção de sentidos comuns, de identidades coletivas e de valores partilhados⁸⁹. Aliás, de acordo com Torres Santomé⁹⁰, esta relação tem particular interesse no âmbito das disciplinas associadas às Ciências Sociais, uma vez que são aquelas que, com maior consequência, refletem sobre a ação humana e, por conseguinte, favorecem a elaboração de determinadas conceções sociais, às vezes interpretadas como as únicas possíveis e/ou desejáveis num implícito processo de normalização. É importante, contudo, que, ao invés, esses mesmos livros didáticos contrariem tal realidade. No âmbito do ensino da História, esta opção pode passar por incitar, por via de sugestões, perspetivas assumidas, fontes — implícitas ou explícitas —, a agência até dos mais novos alunos-cidadãos, assim como a sua imaginação para a resolução de problemas sociais (locais e globais). Isto porque, e parafraseando Williams:

*if textbooks portray women in subservient and service roles in relation to men, and there are no challenges to this idea, ideas about women's social roles are projected and any external prejudices reinforced, without any explicit text*⁹¹.

⁸⁵ DIOGO, 2010; DIOGO, VILAR, 2000; PACHECO, 2001; ROLDÃO, 2017.

⁸⁶ BEN-PERETZ, 1990.

⁸⁷ Cf. VALLS, 2018.

⁸⁸ ROLDÃO, 2017.

⁸⁹ BEN-PERETZ, 1990.

⁹⁰ TORRES SANTOMÉ, 1998.

⁹¹ WILLIAMS, 2016: 360.

Esta opção favorecerá, então, a percepção de que, em História, não há verdades fixas e absolutas, de que o ensino da mesma não se deseja doutrinário e de que qualquer identidade pode ser recriada constantemente e não somente mantida.

4. Promover uma (mais) estreita relação entre os conteúdos, as realidades e os desafios sociais — com um intuito complementar à sugestão anterior, parece não mais fazer sentido pensar-se a escola à parte daqueles que são os desafios sociais contemporâneos, e que, entre outros, integram questões relacionadas com a injustiça social, a difícil convivência entre grupos étnicos distintos ou as especificidades da multiculturalidade⁹². As práticas educativas só podem, pois, decorrer em constante interação com as diferentes realidades sociais dos vários agentes ali envolvidos, possibilitando, também, a reflexão sobre as mesmas. Para corresponder a este propósito, os manuais escolares de História deverão evidenciar uma clara intenção «to avoid essentializing groups of people and to highlight individual and collective agency»⁹³, sobretudo pela promoção da prática da «empatia» — daqueles exercícios que exigem que cada um se coloque no lugar do outro, seja ele quem for, procurando olhar, tocar, saborear como ele, naquele tempo e espaço —, bem como de situações de aprendizagem que permitem o estabelecimento de relações além fronteiras. Esta opção faz sentido se, para lá do «poder» da cultura, da tradição e da memória coletiva, entendermos que «one of the purposes of education today is to orient younger generations towards a more inclusive, democratic perspective in an intimately connected, yet divided, world»⁹⁴.

5. Mitigar modelos educativos transmissivos e reprodutivos — os processos de memorização e reprodução inerentes ao magistério do professor (ou, então, subentendidos no texto do livro didático) ainda encontram ecos em inúmeras salas de aula (portuguesas) da contemporaneidade⁹⁵. Como explica Roldão⁹⁶, vinculam-se esses mesmos processos a uma noção (dominante) de uma educação *enciclopédica*, no seu essencial associada à retenção, para posterior replicação, de saberes. Todavia, cremos ser necessário contrariar essa percepção, privilegiando, com uma outra orientação, práticas que tomam os estudantes como efetivos agentes educativos, capazes de, contínua e interativamente, construir e reconstruir o conhecimento, consolidando, por isso, a sua agência individual e coletiva⁹⁷. Para tal, os manuais escolares poderão sugerir situações de ensino e

92 GIROUX, 2004, 2018.

93 WILLIAMS, BOKHORST-HENG, *ed.*, 2016: ix.

94 BENTROVATO, RATH, 2018: 160-161.

95 PACHECO, 2019.

96 ROLDÃO, 2017.

97 GIROUX, 2004.

de aprendizagem pertinentes para os alunos fazerem uma leitura abrangente da história quotidiana — enformada em estruturas políticas, sociais, culturais, linguísticas — que levam para a sala de aula, interpelando-os para que mostrem e se tornem conscientes das suas conceções face a determinados problemas/temáticas. Este processo ganha relevância se as discussões propostas perspetivarem, de facto, uma produção dos alunos com base nas suas crenças e opiniões⁹⁸ e, ainda, se se ocasionar uma síntese final — já elaborada ou a elaborar — «en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iníciales con las adquiridas mediante las actividades realizadas»⁹⁹.

6. Promover e legitimar o diálogo cultural — isto se os manuais escolares, no contexto social das realidades ocidentais, evidenciarem processos (reais) que possibilitam o reconhecimento e a reconfiguração de relações de poder entre as culturas, os grupos sociais e, por inerência, os conhecimentos¹⁰⁰. Parece ser imprescindível, portanto, uma reflexão sobre a seleção cultural e de textos que aos manuais se encontra vinculada, visto que estes tendem a servir como *caixa de ressonância* das relações sociais do microsistema ou, por outras palavras, valorizam, quase em exclusivo, os saberes da (ou que interessam à) cultura dominante¹⁰¹. De modo a contrariar o apontado, assume-se como fundamental que os livros didáticos (de História) incluam saberes cientificamente validados que desafiem, ou mesmo que colidam com, a narrativa histórica oficial¹⁰²: tal não se circunscreve à abordagem de elementos da cultura e da história dos grupos minoritários, numa espécie de «multiculturalismo benigno»¹⁰³, mas requer, sim, uma desconstrução evidente do habitual «eurocêntrico, branco, católico, heterossexual». Portanto, deverão ultrapassar «a narcissistic narrative designed to arouse emotional adherence to what is ours»¹⁰⁴.

Esta opção implicará, por um lado, a reconsideração dos contextos contados e, por isso, mais do que uma aprendizagem da «narrativa mestra ou nuclear» ou da assunção do discurso histórico como coletivo, dominante e associado ao progresso, ao heroísmo e à liberdade. Por outro lado, e de modo complementar e convergente, requer que a inclusão de histórias sensíveis ou controversas, nos manuais escolares, se sustente numa abordagem sem branqueamentos ou simplificações, corroborando que a História não se compromete com qualquer ideologia ou ponto de vista, e antes potencia a explicação e a contra-argumentação.

⁹⁸ Cf. FOSTER, 2012; WILLIAMS, 2016.

⁹⁹ VALLS, 2018: 367.

¹⁰⁰ APPLE, 2000, 2004; GIROUX, 2004.

¹⁰¹ APPLE, 1989.

¹⁰² Cf. ARAÚJO, MAESO, 2010; WILLIAMS, 2016.

¹⁰³ TROYNA, 1993.

¹⁰⁴ CARRETERO, 2011: *viv.*

7. Privilegiar um maior aprofundamento epistemológico — para lá de uma retenção, progressivamente aditiva, de um conjunto de saberes (quase pré-determinados), atualmente nota-se como mais relevante que as dinâmicas pedagógicas distingam, como o seu foco principal, o desenvolvimento de capacidades que permitam aos estudantes aceder e compreender as especificidades epistemológicas de cada campo de estudo¹⁰⁵. No que concerne ao ensino da História, esta ideia poderá concretizar-se no desenho de livros didáticos que contribuam para «preparar o olhar dos alunos para a multiplicidade das histórias que se entrelaçam na História da Humanidade»¹⁰⁶, isto é, que ao invés de uma abordagem consensual da História, retratem o debate necessário entre diferentes representações e interpretações históricas. Por consequência, que incluam epistemologias divergentes e controversas, contra-narrativas (face à oficial), fontes inclusivas e multiculturais, interrogações (e não só asserções únicas e inquestionáveis), e sensibilizem para a diferença, a variação, a pluralidade¹⁰⁷. Defende-se, então, que os manuais escolares deverão integrar uma História multiperspetivada, que considera os múltiplos modos de pensar e, assim, um enfoque mais amplo e crítico e um entendimento da mesma como construção social e de natureza interpretativa.

Naturalmente, as sete sugestões colidem, à partida, com uma certa inércia docente¹⁰⁸. Por outras palavras, com uma certa renitência dos mesmos face a um conjunto de conteúdos prescritos que podem surgir, naquele recurso ainda essencial para o decurso da aula de História¹⁰⁹, com uma nova organização e, em parte até, comprometidos com o presente e sua transformação.

Na verdade, se a segurança e disponibilidade profissionais advêm de uma conceção tradicional das finalidades da História¹¹⁰, isto é, associada à simples transmissão e memorização de «factos irrefutáveis» da história nacional, pois a manutenção dos manuais escolares de carácter tradicional é inequívoca, «sin plantear-se otros interrogantes ni una explicación que los [conteúdos substantivos] contextualice históricamente y pude conectar-los con las cuestiones y problemas de las sociedades presentes»¹¹¹.

¹⁰⁵ ROLDÃO, 2017.

¹⁰⁶ MATTOZZI, 2016: 36.

¹⁰⁷ Cf. FOSTER, 2012; VALLS, 2018; WILLIAMS, 2016.

¹⁰⁸ Cf. VALLS, 2018.

¹⁰⁹ MERCHÁN, 2002; MOREIRA, 2018.

¹¹⁰ PRATS, 2006.

¹¹¹ VALLS, 2018: 369.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não esvazia, pois claro, a complexidade associada ao currículo, aos manuais escolares, à Educação Histórica e à intrínseca relação entre esses três protagonistas do texto que se plasmou nas páginas acima. Deste modo, o mesmo procura contribuir, apenas, para uma mais extensa reflexão sobre os processos educativos contemporâneos, que se desenvolvem pressionados por influências múltiplas — como a globalização e o neoliberalismo¹¹² — e que, por conseguinte, parecem contribuir para a consolidação de lógicas educativas assentes na normatividade e na padronização. Com efeito, e no que a tal aspeto diz respeito, os manuais escolares são, também eles, um elemento a considerar¹¹³.

O ensaio que tem aqui o seu ponto último, na verdade, partiu do reconhecimento dessas várias interseções, bem como do real impacto que aquele recurso tem na definição curricular e nas práticas docentes¹¹⁴, também na aula de História¹¹⁵. Simultaneamente, quisemos acrescer, a este domínio, algumas perspetivas fundamentadas, sugestões talvez, capazes de contrariar, ou pelo menos de divergir, daquelas que têm sobressaído, repetidamente, como as intervenções dominantes em contexto escolar.

Neste sentido, não negando a manifesta relevância que os livros didáticos poderão assumir para a ação docente e para a aprendizagem dos estudantes¹¹⁶, pretendemos, através da ponderação conceptual e das propostas posteriormente descritas, pensar criticamente este recurso, elencando alguns (eventuais) aspetos que também podem ocasionar, ou mesmo favorecer, um ensino da História mais próximo daquelas que constituem, hoje, uma panóplia de conceções e orientações de facto significativas e consequentes no âmbito da Educação Histórica.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Isabel (2014). *O papel do manual escolar de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- AFONSO, Isabel; ALVES, Luís Alberto (2018). *Manuais escolares do ensino secundário em Portugal e Brasil: similitudes e diferenças*. In SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel, coord. *O Manual Escolar no Ensino da História*. Lisboa: APH, pp. 108-137.
- ALVES, Luís Alberto (2014). *O manual escolar no quadro da história cultural*. In DUARTE, Sónia; OUTEIRINHO, Fátima; PONCE DE LEÓN, Rogelio, org. *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 9-20.

112 PACHECO, 2019.

113 MARCONDES, 2017.

114 APPLE, 1989.

115 AFONSO, 2014; MERCHÁN, 2002.

116 YOU, LEE, CRAIG, 2019.

- ALVES, Luís Alberto (2016). *Epistemologia e Ensino da História*. «Revista História Hoje». 5:9, 9-30.
- APPLE, Michael (1971). *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict*. «Interchange». 2:4, 24-40. DOI:10.1007/BF02287080.
- APPLE, Michael (1989). *Textbook Publishing: The Political and Economic Influences*. «Theory into Practice». 28:4, 282-287.
- APPLE, Michael (2000). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York; London: Routledge.
- APPLE, Michael (2004). *Ideology and Curriculum*. New York; London: Routledge Falmer.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Sílvia (2010). *Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História*, «Estudos de Sociologia (UNESP)». 15:28, 239-270.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Sílvia (2012). *A institucionalização do silêncio: a escravatura nos manuais de história portugueses*. «Revista (In)visível». Ed.1 — Outubro, 7-15.
- BARCA, Isabel (2015). *A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica*. «Educação Santa Maria». 40:3, 591-604.
- BARCA, Isabel (2019). *A controvérsia em história e em educação histórica*. In VERA, Juán; FERNANDÉZ, José, ed. *Temas controvertidos en la aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 497-511.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEN-PERETZ, Miriam (1990). *The Teacher Curriculum: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press.
- BENTROVATO, Denise; RATH, Imke (2018). *A “Matter of the Whites”? Contemporary Textbook Portrayals of Former African Colonies in WWI*. In VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt, coords. *Textbooks and War*. Switzerland: Palgrave Macmillan, pp. 137-170.
- BIDWELL, Charles; DREEBEN, Robert (1992). *School Organization and Curriculum*. In JACKSON, Philip, ed. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 345-362.
- BOYD, Carolyn (2008). *The politics of history and memory in democratic Spain*. «The Annals of the American Academy of Political and Social Science». 617:1, 133-148.
- CARRETERO, Mario (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age.
- CHAPMAN, Arthur (2011). *Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument*. «Educar em Revista». 42, 95-106.
- CHAPMAN, Arthur (2016). *Historical Interpretations*. In DAVIES, Ian, ed. *Debates in History Teaching*. London; New York: Routledge, pp. 96-108.
- CHOPPIN, Alain (2008). *Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica*. «História da Educação». 12:24, 9-28.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael (1992). *Teacher as Curriculum Maker*. In JACKSON, Philip, ed. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: American Education Research Association, pp. 345-362.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1998). *Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal.
- DIOGO, Fernando (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- DIOGO, Fernando; VILAR, Alcino Matos (2000). *Gestão flexível do currículo*. 3.ª ed. Porto: ASA.
- FOSTER, Sandra (2012). *A Qualitative Understanding of Preservice Teachers’ Critical Examination of Textbook Curriculum Units as Political Text*. In HICKMAN Heather; PORFILIO, Brad, eds. *The New Politics of the Textbook*. The Netherlands: Sense Publishers, pp. 3-16.

- FOSTER, Stuart; NICHOLLS, Jason (2004). *Quem ganhou a 2.ª Guerra Mundial? Retratos das Forças Aliadas nos Manuais de História das Escolas Norte-Americanas, Inglesas, Japonesas e Suecas*. «Currículo sem Fronteiras». 4:2, 51-70.
- FOSTER, Stuart; NICHOLLS, Jason (2005). *America in World War II: An analysis of History textbooks from England, Japan, Sweden and United States*. «Journal of Curriculum and Supervision». 20:3, 214-233.
- GEVAERD, Rosi (2018). *Ideia de interculturalidade: a perspectiva em manual didático de história*. In SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel, coord. *O Manual Escolar no Ensino da História*. Lisboa: APH, pp. 196-213.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, Henry (2004). *Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization*. «Teacher Education Quarterly». 31:1, 31-47.
- GIROUX, Henry (2011). *On Critical Pedagogy*. New York; London: The Continuum International Publishing Group.
- GIROUX, Henry (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; CÓZAR, Ramón; MIRALLES, Pedro (2014). *La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias*. «Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete». 29:1, 1-25.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro (2017). *Los espejos de Clío: usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Ediciones.
- HOWLEY, Aimee; EPPLEY, Karen; DUDEK, Marged (2016). *From Ingenious to Ignorant, from Idyllic to Backwards: Representations of Rural Life in Six U.S. Textbooks over Half a Century*. In WILLIAMS, James; BOKHORST-HENG, Wendy, eds. *(Re)Constructing Memory: School Textbooks Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community*. The Netherlands: Sense Publishers, pp. 93-119.
- HUMMEL, Charles (1988). *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from three countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- LEE, Peter (2016). *Literacia histórica e história transformativa*. «Educar em Revista». 32:60, 107-146.
- LOEWEN, James; SEBESTA, Edward (2010). *The confederate and neo-confederate reader: The “great truth” about the “lost cause”*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
- MAGALHÃES, Olga; FREITAS, Eliane (2019). *Contributo para uma reflexão sobre pós-verdade e ensino da história*. In VERA, Juán; FERNANDÉZ, José, ed. *Temas controvertidos en la aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 17-26.
- MAIA, Cristina (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares — Distanciamentos e Aproximações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.
- MARCONDES, Maria Inês (2017). *Desenvolvimento curricular e materiais padronizadas no contexto brasileiro*. In FLORES, Assunção Flores, org. *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 55-80.
- MATTOZZI, Ivo (2016). *Um saber histórico para a Educação Intercultural*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo, org. *Consciência Histórica e Interculturalidade. Investigações em Educação Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, pp. 35-48.
- MEDEIROS, Daniel (2005). *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino da História no ensino médio: o lugar do material didático*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutoramento.

- MERCHÁN, Javier (2002). *El uso del libro de texto en la clase de Historia*. «Gerónimo de Uztariz». 17-18, 79-106.
- MOREIRA, Ana Isabel (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. [Consult. 20 nov. 2020]. Tese de Doutoramento. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10347/18036>>.
- NOVILLO LÓPEZ, Miguel (2018). *Usos y abusos de la Historia Antigua como elemento identitario en los manuales escolares*. In RIBEIRO, Cláudia; ALVES, Luís Alberto; HENRIQUES, Raquel, coord. *Manuais Escolares: Presenças e Ausências*. Porto: CITCEM, pp. 9-17.
- PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- PRATS, Joaquín (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. «Educar». Especial, 191-218.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2017). *Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta*. In FLORES, Maria Assunção, org. *Práticas e Discursos sobre o currículo e a avaliação*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 23-54.
- RÜSEN, Jörn (1997). *El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia*. «Íber». 12, 79-93.
- RÜSEN, Jörn (2010). *O Livro Didático Ideal*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; RESENDE, Estêvão, org. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, pp. 109-127.
- SÁIZ, Jorge (2015). *Educación Histórica e Narrativa Nacional*. Valência: Universidade de Valência. Tese de Doutoramento.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (1997). *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In BITTENCOURT, Circe, org. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 54-66.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2014) *Cultura histórica, ensino e aprendizagem de História: questões e possibilidades*. In OLIVEIRA, Carla; MARIANO, Serioja, org. *Cultura histórica e ensino de história*. João Pessoa: Editora da UFPB, pp. 39-64.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia (2018) *Afinal, o que é educação histórica?* «Revista Ibero-Americana de Educação Histórica». 1:1, 7-31.
- SEIXAS, Peter (2017). *A model of historical thinking*. «Educational Philosophy and Theory». 49:6, 593-605.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- SIKOROVA, Zuzana (2005). *The textbook selection in primary and secondary schools*. In BRUILLARD, Éric et al., eds. *Caught in the web or lost in the textbook?* [S.l.: s.n.], pp. 341-348.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). *El curriculum oculto*. 11.ª ed. Madrid: Morata.
- TROYNA, Barry (1993). *Racism and education*. Buckingham: Open University Press.
- VALLS, Rafael (2012). *La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana*. «Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales». 26, 121-143.
- VALLS, Rafael (2018). *Los manuales en el aula de Historia*. In SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel, coord. *O Manual Escolar no Ensino da História*. Lisboa: APH, pp. 351-371.
- VON BORRIES, Bodo (2019). *Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?* «Revista Ibero-Americana de Educação Histórica». 2:1, 9-34.
- WILLIAMS, James (2016). *School textbooks, us and them*. In WILLIAMS, James; BOKHORST-HENG, Wendy, ed. *(Re)Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 355-365.

- WILLIAMS, James; BOKHORST-HENG, Wendy, ed. (2016). *(Re)Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*. The Netherlands: Sense Publishers.
- YOU, JeongeAe; LEE, HyeSeung; CRAIG, Cheryl (2019). *Remaking textbook policy: analysis of national curriculum alignment in Korean school textbooks*. «Asia Pacific Journal of Education». 39:1, 14-30.
- YOUNG, Robert (1995). *Colonial desire: hybridity in theory, culture and race*. London: Routledge.
- ZABALZA, Miguel (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 5.ª ed. Lisboa: ASA.

«SALAZAR É QUE ERA BOM»?

A TEMÁTICA DO ESTADO NOVO NOS MANUAIS ESCOLARES PORTUGUESES DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE

NELSON JORGE DE CASTRO ARAÚJO*

Resumo: *Tema controverso, de tratamento melindroso em contexto do diálogo geracional em Portugal, as visões do Estado Novo enquanto regime continuam a ser díspares e assentes na dualidade entre o «bem» e o «mal». Enquanto meios de transmissão de ideologia e de valores, os manuais escolares de História têm um papel importante na forma como este regime é entendido pelas novas gerações. De que forma contribuem os manuais para um posicionamento crítico sobre este regime é a questão central deste artigo.*

Palavras-chave: *Estado Novo; salazarismo; fascismo; manuais escolares.*

Abstract: *A controversial and difficult discussion topic in the context of generational dialogue in Portugal, the visions of the New State as a political regime continue to be disparate and based on the duality between «good» and «evil». Functioning as a way of transmitting ideology and values, History textbooks play an important role in the way this regime is understood by the new generations. How textbooks contribute to a critical position on this political regime is the central issue of this paper.*

Keywords: *New State; salazarism; fascism; textbooks.*

1. INTRODUÇÃO

Desculpe, Professor! A minha avó diz que Salazar é que era bom.

Declaração de um aluno do 9.º ano de escolaridade

Enquanto professor do Ensino Básico e Secundário, o ensino assume-se para mim como um trabalho quase a tempo inteiro com a preparação das aulas, dos materiais didáticos e o preenchimento da numerosa burocracia que me é incumbida no cumprimento das minhas funções. Não pretendia, portanto, escrever este artigo.

O dia em que me decidi a escrevê-lo era mais um dia de trabalho. Nonos anos; matéria: introdução ao Estado Novo. Numa das turmas a meu cargo, na exposição inicial da matéria, defini o Estado Novo, expus as suas características fundamentais, referindo António de Oliveira Salazar como o principal dirigente do regime durante grande parte da sua vigência; falei da censura e da PIDE como meios de controlo da opinião pública e da atividade da oposição política — e os alunos iam ouvindo e interiorizando; até que um deles, nos lugares fronteiros da

* Email: nelson.j.c.araujo@gmail.com.

fila central — lábios semiabertos de espanto, olhar estático, questionamento surdo de uma conceção esbarrondada naquele momento — pediu a palavra, assenti que falasse; e simplesmente, convictamente, disse de feição a que todos escutassem a sua posição: «Desculpe, professor! A minha avó diz que Salazar é que era bom».

Ao refletir posteriormente sobre a intervenção deste aluno, questionei-me acerca do papel do professor e do manual escolar para a alteração das imagens do passado elaboradas pelos alunos. Claro que as palavras e frases proferidas por cada professor em sala de aula são apreendidas consoante a capacidade de compreensão de cada aluno, e são irrepetíveis na medida em que não há, em geral, registo visual ou auditivo gravado das aulas. Sendo o manual escolar um dos principais meios de aquisição de conhecimento por parte do aluno¹, encerrando nas suas páginas um conjunto de textos e imagens cuja consulta é voluntariamente repetível, qual o seu papel para alterar conceções ou, mais concretamente, qual a *memória histórica* sobre o período do Estado Novo que este veicula e que transmite aos discentes do 9.º ano de escolaridade?

A resposta a esta questão implica a análise de documentos emanados de autoridades centrais e dos manuais em vigor — tendo de ser definida, antes de tudo, uma nova gestão do meu tempo disponível para proceder à elaboração deste estudo.

2. OS ESTUDOS SOBRE MANUAIS ESCOLARES

A utilização dos manuais escolares, enquanto objetos de estudo e investigação, principiou com as iniciativas levadas a cabo pela Sociedade das Nações «com o objetivo de terminar com a propaganda xenófoba nos livros escolares»², definindo-se até um conjunto de princípios para a construção de manuais de História, que não foram aplicados³.

Em 1946, a UNESCO criou o *Programme for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids in Developing International Understanding*, cuja primeira iniciativa de maior alcance foi a publicação, em 1949, de um conjunto de indicações que deveriam ser seguidas na construção de qualquer manual escolar⁴. Os resultados imediatos desta iniciativa da UNESCO ficaram aquém do esperado, tendo de se esperar pelo ano de 1974 para esta mesma organização emitir a *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*,

¹ Daí que José Duarte considere o manual «companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber». Ver DUARTE, 2010: 119-123.

² ARAÚJO, 2017: 27.

³ MAIA, 2010: 107; PINGEL, 2010: 9-10.

⁴ MAIA, 2010: 107; PINGEL, 2010: 11.

que surge no seguimento da declaração deste organismo internacional de que deveriam ser promovidas, no seu âmbito organizativo, investigações comparativas acerca da temática dos manuais escolares⁵. Anos mais tarde, em 1988, uma conferência promovida por esta organização teve lugar no Georg Eckert Institut, tendo dela resultado um relatório com um conjunto de orientações de abordagem «de dados acontecimentos e assuntos sensíveis»⁶ contidos nos manuais escolares⁷.

O final da Guerra Fria implicou a construção de novos manuais e alterações curriculares em vários países. Aproveitando o ensejo a UNESCO publicou, em 1995, a *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*⁸, em que uma das orientações plasmadas nesse documento instava a que os manuais escolares não contivessem apenas uma visão unívoca acerca das matérias neles contidas, mas várias⁹; e, atualmente, tanto a UNESCO como o Conselho da Europa e organismos nacionais em vários países do mundo têm dado destaque aos manuais escolares, sendo elaborados estudos sobre estes¹⁰.

Estes acontecimentos, entre outros¹¹, culminaram no surgimento de várias dimensões investigativas da manualística escolar, «umas ligadas às questões científicas do ME, outras sobre o seu design, outras que atendem à análise do seu conteúdo escolar e [...] outras que se detêm numa análise da sua natureza metodológico-didáctica»¹², adicionando-se as investigações que se relacionam com a história da evolução dos manuais escolares¹³ e os estudos sobre os seus utilizadores principais — professores e alunos¹⁴. No que concerne a este artigo, os estudos centrados no *conteúdo* dos manuais escolares de História têm incidido principalmente sobre a construção de memória histórica/conhecimento histórico. Neste âmbito, a tese de doutoramento de Cristina Maia¹⁵, as monografias de Sérgio Campos Matos¹⁶ e de Emilio Castillejo Cambra¹⁷ são paradigmáticas.

Já quando se intenta estudar o conteúdo dos atuais manuais de História no que respeita especificamente ao Estado Novo, os estudos são bastante mais escassos. O mais recente estudo que foi possível encontrar neste domínio, da autoria

⁵ PINGEL, 2010: 13.

⁶ ARAÚJO, 2017: 28.

⁷ PINGEL, 2010: 12-13.

⁸ MAIA, 2010: 108.

⁹ ARAÚJO, 2017: 28; MAIA, 2010: 108; PINGEL, 2010: 15-16.

¹⁰ MAIA, 2010: 108.

¹¹ Para mais pormenores consultar MAIA, 2010; PINGEL, 2010.

¹² MAIA, 2010: 113.

¹³ MAIA, 2010: 113.

¹⁴ ARAÚJO, 2017: 30.

¹⁵ MAIA, 2010.

¹⁶ MATOS, 1990.

¹⁷ CASTILLEJO CAMBRA, 2008.

de Clara Isabel Serrano¹⁸, assenta essencialmente na *quantificação de ocorrências*, sendo a amostra bibliográfica selecionada demasiado heterogénea para a realização de operações comparativas.

De modo a ultrapassar estas fragilidades, o estudo realizado neste artigo assenta em operações comparativas realizadas tendo como objetos de estudo os manuais escolares de História do 9.º ano que se encontram atualmente em vigor, pretendendo-se perceber qual a visão do Estado Novo que estes transmitem aos alunos realizando-se, para isso, uma análise qualitativa do texto de autor de cada um dos manuais (analisando-se, também, os exercícios e documentação existente que acompanham esse texto de autor) de modo a verificar, simultaneamente, se é feito o cumprimento do que se encontra postulado nas Metas Curriculares e nas Aprendizagens Essenciais de História para o 9.º ano de escolaridade.

3. ANTES DO MANUAL...? O CURRÍCULO

*Curriculum is the «permanent» subjects that embody essential knowledge.
Curriculum is those subjects that are most useful for contemporary living.
Curriculum is all planned learnings for which the school is responsible¹⁹.*

Qualquer investigação que implique a utilização de um manual escolar enquanto objeto de estudo obriga a considerar os condicionamentos a que este se encontra sujeito devido às «mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula»²⁰. É erróneo entender esses condicionamentos como exclusivos do manual escolar, uma vez que o próprio currículo se encontra condicionado por um conjunto de decisores.

É extremamente complicado encontrar uma definição unívoca e consensual para o termo *currículo*. Prova disso são as definições díspares desse conceito retiradas da obra de Marsh²¹: as disciplinas que se consideram «essential knowledge», as disciplinas que englobam o conhecimento «most useful for contemporary living». Apesar de diferentes naquilo que consideram ser o currículo, há subliminarmente uma questão que se coloca a ambas: quem define as disciplinas cujo conhecimento é considerado essencial ou útil para a formação de cada indivíduo? Não será certamente o professor de cada disciplina escolar, nem será evidentemente o aluno, na atual conceção construtiva e diretiva do sistema de

¹⁸ SERRANO, 2008.

¹⁹ MARSH, 2009: 5.

²⁰ ALVES, 2014: 9-10.

²¹ MARSH, 2009: 5.

ensino. Até porque *ambos seriam suspeitos*: poderia cada professor definir primeiramente a sua disciplina como fundamental e com o máximo de carga horária possível — para garantir o seu emprego e maiores rendimentos —, e cada aluno definiria o conjunto disciplinar de forma variada, podendo englobar interesses tão diversificados como a Matemática, a História, as Ciências, bem como o treino intensivo de jogos tão diversos quanto o *Counter Strike*, o *Fortnite* ou o *FIFA*, durante várias horas do dia, na companhia dos amigos mais próximos. Neste aspeto, as estruturas ligadas ao poder político têm-se tornado fundamentais neste processo de definição das disciplinas, matérias a adquirir e valores a desenvolver²² (pois na esmagadora maioria dos Estados, são os responsáveis governativos que têm a missão principal de criar e fornecer as diretrizes para a condução dos currículos)²³. Mas não são apenas os poderes públicos a intervir nesta construção: como a última definição deixada em efeméride deixa subentendido, os conhecimentos que se «planeiam» transmitir não são apenas os conteúdos definidos pelas instâncias políticas — são também os saberes transmitidos pelos funcionários das escolas (de que se destacam os professores)²⁴, editoras de manuais, entre outros²⁵.

Estes considerandos levam a refletir sobre um outro aspeto: os agentes principais associados ao currículo ou, mais concretamente, a abrangência da definição daquilo que é o currículo. Neste sentido, Vic Kelly²⁶ procura organizar a explicação do currículo tendo em conta a abrangência (currículo educativo e currículo total), a interação entre agentes (currículo planeado e currículo recebido), e a formalidade das atividades curriculares desenvolvidas (currículo formal e currículo informal).

O currículo educativo, segundo os pressupostos de Kelly, pode ser entendido como «what teaching and instruction is to be offered and sometimes also what its purposes, its objectives, are»²⁷. Por esta definição, o agente principal neste tipo de currículo é claramente o Estado e as suas várias instituições; já no que respeita ao currículo total este implica, para além da participação estatal, uma maior intervenção das escolas — pois o currículo deixa de ser entendido apenas

²² MARSH, 2009: 10.

²³ Tendo por base o caso inglês, Michael Young mostra-se preocupado com o problema da crescente *nacionalização* que se tem vindo a verificar atualmente — ou seja, um controlo cada vez mais apertado exercido pelas instâncias governativas às atividades ligadas ao ensino e à investigação, obrigando-as ao cumprimento cada vez mais estrito de objetivos estatais. YOUNG, 2006: 26.

²⁴ Tendo os professores um papel posterior na condução prática do currículo, que alguns especialistas entendem reduzido, uma vez que os docentes têm que cumprir escrupulosamente as diretivas curriculares definidas centralmente pelo Estado. MARSH, 2009: 10.

²⁵ MARSH, 2009: 10.

²⁶ KELLY, 2004: 2-8.

²⁷ KELLY, 2004: 2.

como o conjunto disciplinar associado ao tempo letivo — é antes «the overall rationale for any educational programme»²⁸.

No campo da interação entre agentes, por «official or planned curriculum is meant what is laid down in syllabuses, prospectuses and so on»²⁹, considerando-se também o que é estatalmente definido pelos programas e pelos regulamentos escolares, ou seja, a *teoria*³⁰; no polo oposto, o currículo recebido «is the reality of pupils» experience»³¹, ou seja, o desenvolvimento prático da teoria, justificando-se esta distinção pelo facto de que «teachers and pupils are human, the realities of any course will never fully match up to the hopes and intentions of those who have planned it»³². Finalmente, por currículo formal entendem-se todas as atividades escolares consideradas letivas, sendo o currículo informal «many informal activities that go on, usually on a voluntary basis, at lunch-times, after school hours, at weekends or during holidays»³³, englobando o currículo formal a ação das autoridades centrais e das escolas, enquanto o currículo informal implica a interação do aluno com realidades que não se compaginam com o ambiente escolar.

Na confluência destas perspetivas, o manual escolar estaria associado claramente aos currículos educativo, planeado e formal. No entanto, o manual insere-se também no currículo total, tendo afinidades com o currículo recebido — que nada mais é que o resultado da interação dos alunos e outros agentes escolares com o currículo formal levado à prática — e com o currículo informal (uma vez que o estudo, atividade para a qual os alunos se podem socorrer do manual escolar, decorre maioritariamente fora do horário escolar). Deste modo, qualquer que seja a tipologia aqui apontada, o manual escolar encontra-se na confluência dos vários modos em que se pode conceber o currículo³⁴.

Atualmente, qualquer manual escolar surge concretamente por influência de documentos conexos criados para a concretização e operacionalização do currículo: os programas das várias disciplinas.

4. PROGRAMAS ESCOLARES: DEFINIÇÃO OPERATIVA

Buscando uma definição clara, concreta e operativa para o que deve ser entendido por programa, utilizo a fornecida por Zabalza:

²⁸ KELLY, 2004: 4.

²⁹ KELLY, 2004: 6.

³⁰ ORNSTEIN, HUNKINS, 2018: 32.

³¹ KELLY, 2004: 6.

³² KELLY, 2004: 7.

³³ KELLY, 2004: 7.

³⁴ José Duarte refere claramente que o manual faz a ligação «entre os currículos oficiais e as práticas escolares». DUARTE, 2010: 120.

*Por Programa podemos entender o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, etc. a considerar em um determinado nível*³⁵.

Especificando o que implica este entendimento, Zabalza salienta que o programa tem como «uma das suas características [...] a prescrição, o carácter normativo e obrigatório das suas previsões»³⁶, o que deriva do seu carácter oficial — visto ser emanado por uma autoridade central³⁷. O que o próprio programa encerra são os «conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo»³⁸, tendo o papel fundamental de integrar conteúdos recentes com outros já tradicionais (mas não ultrapassados), de modo a permitir uma adaptação mais harmoniosa do corpo docente a novas exigências — pois o programa é fundamental para que o docente se encontre informado do conteúdo e das formas de ação que tem de tomar para a transmissão de conteúdos e valores³⁹.

Atentando na realidade portuguesa, o programa de História para o 3.º ciclo do Ensino Básico tem sido atualizado e operacionalizado para cumprir esse objetivo. Essas operações de atualização e operacionalização concretizaram-se nas Metas Curriculares e nas Aprendizagens Essenciais.

5. O PROGRAMA, AS METAS CURRICULARES E AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO

O Programa para a disciplina de História do 3.º ciclo do Ensino Básico, atualmente em vigor, publicado em 1991 no primeiro volume da coletânea *Organização curricular e Programas*⁴⁰, contém as finalidades, objetivos gerais, a breve delimitação dos conteúdos programáticos e as aptidões, valores e capacidades a desenvolver, estando a operacionalização e a definição deste programa contida num segundo volume, intitulado *Programa de História — plano de organização do ensino-aprendizagem* onde, para cada ano de escolaridade, se especificam conhecimentos e valores/atitudes transversais e específicos a desenvolver consoante os vários conteúdos definidos⁴¹. Esses conteúdos englobam um período temporal

35 ZABALZA BERAZA, 1999: 12.

36 ZABALZA BERAZA, 1999: 13.

37 Neste sentido, Zabalza refere ainda a função de controlo conferida a qualquer programa pelas autoridades centrais. ZABALZA BERAZA, 1999: 16.

38 ZABALZA BERAZA, 1999: 13.

39 ZABALZA BERAZA, 1999: 13-14.

40 PORTUGAL. Direção-geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991: I, 121-148.

41 PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 5.

alargado, que principia na Pré-História e termina com a integração de Portugal na CEE⁴².

Surgidas em 2013, as Metas Curriculares da disciplina de História baseiam-se (como indica a sua introdução) no Programa de 1991, e têm como objetivo principal «definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos»⁴³. A sua estruturação segue a seguinte divisão hierárquica: domínios, subdomínios e objetivos. São quatro os domínios definidos por ano de escolaridade, «correspondentes aos temas definidos pelo Programa»⁴⁴; os subdomínios «visam tornar mais visíveis os conteúdos considerados essenciais»⁴⁵, ou seja, uma subdivisão de matérias dentro dos temas principais; finalmente, os objetivos são definidos por subdomínio e «implicam na maior parte das vezes operações relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração e elaboração dessa informação (compreender)»⁴⁶, sendo estes objetivos respeitantes a cinco áreas do saber essenciais:

*(a) Aspectos políticos; (b) Aspectos económicos e sociais; (c) Aspectos culturais, artísticos; (d) O processo histórico português; (e) Ligações com o presente ou reflexões em torno de uma problemática específica relacionada com a formação para a cidadania*⁴⁷.

Algo por demais evidente, comparando o Programa com as Metas Curriculares, é o conjunto de novas matérias atualizadas e que pormenorizadamente passam a ser abordadas no 3.º ciclo do Ensino Básico, sendo de destacar neste âmbito o domínio *O após Guerra Fria e a Globalização*, lecionado ao 9.º ano de escolaridade.

Por seu turno, as Aprendizagens Essenciais foram, como refere a sua introdução, construídas tendo em consideração «o Programa e as Metas Curriculares que se mantêm em vigor»⁴⁸. Elas são «o documento curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para a consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*»⁴⁹.

⁴² Segundo o Programa de História para o 3.º ciclo, existe a possibilidade de temas opcionais relacionados com o avanço do conhecimento científico e da tecnologia, e com a massificação e novas manifestações culturais. PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 80-81.

⁴³ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁴ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁵ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁶ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁷ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁸ PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013: 3.

⁴⁹ PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013: 1. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* «configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória». MARTINS et al., 2017: 9.

Documentos curriculares de referência os Programas, as Metas Curriculares e as Aprendizagens Essenciais assentam num conjunto de escolhas, de decisões sobre o conhecimento a transmitir, configurando o conhecimento «of most worth»⁵⁰.

6. «KNOWLEDGE OF MOST WORTH»⁵¹ — INTERESSES DIFUSOS E FUNÇÕES DA HISTÓRIA ENSINADA

Respeitando os ditames dos decisores curriculares, os manuais de História, para Lintner e MacPhee⁵², constituem-se como «contested texts in which omission offsets contribution and uniformity is touted to the exclusion of diversity»⁵³, referindo que vários investigadores têm entendido que, por um lado, a seleção do conhecimento nos manuais contribui para a criação de generalizações baseadas em eventos considerados importantes, excluindo questões fraturantes como a igualdade de género ou a discriminação racial; por outro lado, os decisores curriculares são acusados de elaborar o currículo da disciplina de História com a finalidade de construir uma identidade nacional⁵⁴, processo que implica omissões e, vastas vezes, a «emphasis on the winner's perspective» — o que conduz a entendimentos incompletos da realidade por parte dos alunos —, e a manutenção da ideia de que «history is clean, concise, and above all neutral»⁵⁵. Tais posicionamentos são claramente sustentados no facto de que todos os que intervêm direta ou indiretamente no processo de construção de manuais escolares têm «real interests» no que neles é veiculado⁵⁶, pois os manuais encerram o conhecimento, valores e atitudes que a sociedade pretende que sejam valorizados e veiculados⁵⁷.

Enquanto Ciência Humana, ao definir-se a própria História como «o conhecimento do passado humano»⁵⁸, tal implica conferir-lhe veracidade, objetividade e imparcialidade. Sobre esta tríade Jacques Le Goff, utilizando as palavras de Génicot, acabou por, indiretamente, subordinar a veracidade ao grau de objetividade e imparcialidade dos historiadores, pois «a imparcialidade é deliberada, a objetividade inconsciente», encontrando-se a imparcialidade ligada à argumentação utilizada para defender as teorias, enquanto a objetividade implica as «concepções de homem» do historiador no momento de conferir importância a determinados factos ou acontecimentos⁵⁹. Será o resultado das relações entre

50 APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 1991: 1.

51 APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 1991: 1.

52 LINTNER, MACPHEE, 2012.

53 LINTNER, MACPHEE, 2012: 259.

54 LINTNER, MACPHEE, 2012: 259-260.

55 LINTNER, MACPHEE, 2012: 260.

56 APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 1991: 1-2.

57 APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 1991: 4.

58 MARROU, 1978: 28.

59 GÉNICOT *apud* LE GOFF, 1990: 29-30.

imparcialidade e objetividade que configura a *verdade* dos historiadores, que *supostamente* se pretende transmitir também nas escolas com, pelo menos, dois intuítos principais: por um lado, corrigir os erros e anacronismos da memória coletiva transmitida aos alunos⁶⁰ em contextos diferenciados, e constituir «uma ideia global de sociedade»⁶¹ que, como afirmou Marc Ferro, vai sendo construída desde tenra idade através da oposição entre o *nós* e o *outro*⁶², tendo o ensino da História o papel fundamental de fornecer aos alunos os conhecimentos e ferramentas para que possam «agir intencionalmente»⁶³ na sua vida futura. Estas duas funções são, implicitamente, incumbidas ao manual escolar da disciplina de História enquanto meio para essa construção⁶⁴.

Prost é categórico ao afirmar que «la historia del siglo XX [...] ha ejercido una función eminentemente política»⁶⁵. Essa função estendeu-se ao ensino através dos manuais escolares, uma vez que os regimes ditatoriais do século XX os utilizaram com intuítos legitimistas da política e dos valores propugnados pelos respetivos ditadores; e, durante a Guerra Fria, a adesão a um ou a outro dos blocos antagónicos significou a construção e justificação pelas esferas estatais de posicionamentos e atuações em prol de um dos blocos, em detrimento do outro⁶⁶. Atualmente, num contexto internacional diferente, a politização da História tem-se mantido em vários países democráticos, tais como a França e os Estados Unidos da América, estendendo a sua ação ao ensino⁶⁷, onde as *imagens do outro* trazidas pelos alunos do seu contexto social deveriam ser clarificadas. A constituição de uma «ideia global de sociedade»⁶⁸ não é, por isso, isenta de derivas nacionalistas, pelo que o papel dos manuais escolares não é despreciando, o que justifica o elevado interesse investigativo que, presentemente, lhes tem sido conferido.

7. O ESTADO NOVO NOS MANUAIS ESCOLARES: METODOLOGIA

O presente artigo tem por base a análise de todos os manuais escolares do 9.º ano de escolaridade em vigor para o ano letivo 2018/2019⁶⁹, assentando na análise do

⁶⁰ LE GOFF, 1990: 29.

⁶¹ RIBEIRO, 2012: 41.

⁶² FERRO, 1981: 7.

⁶³ RÜSEN, 2014: 82.

⁶⁴ RÜSEN, 2010: 110-111.

⁶⁵ PROST, 2001: 290.

⁶⁶ MUSTEAȚĂ, 2011: 41-42.

⁶⁷ PROST, 2001: 290-291.

⁶⁸ RIBEIRO, 2012: 41.

⁶⁹ Os manuais escolares em análise são: AMARAL, ALVES, TADEU, 2015; BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015; CIRNE, HENRIQUES, 2015; LAGARTIXA *et al.*, 2015; NETO *et al.*, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2015; RIBEIRO, MAIA, AFONSO, 2015; TAVARES *et al.*, 2015.

texto de autor que os constitui e incluindo, também, os documentos e os exercícios de aplicação que o acompanham. Optou-se por utilizar a metodologia de análise do discurso usada por Fairclough⁷⁰ (com algumas nuances) e que se baseia em quatro fases:

Stage 1: Focus upon a social wrong, in its semiotic aspects.

Stage 2: Identify obstacles to addressing the social wrong.

Stage 3: Consider whether the social order «needs» the social wrong.

Stage 4: Identify possible ways past the obstacles⁷¹.

A temática em estudo neste artigo tem como «social wrong» (entendido na aceção de *tema controverso*) o Estado Novo na forma como é apresentado nos manuais escolares, o que constitui a fase 1, enquanto a fase 2 implica, neste caso específico, a análise dos manuais escolares⁷² e a utilização de categorias de análise⁷³. A 3.^a fase consiste em identificar a mensagem transmitida no discurso utilizado; a 4.^a fase, que consistiria em perceber a forma como o discurso oficial transmitido tem sido posto em causa por novas posições historiográficas, não será aqui elaborada devido à necessidade de leituras de monografias históricas variadas e de maior espaço que o permitido para a escrita deste artigo.

8. OBJETIVOS, DESCRITORES E FORMAS DE ABORDAGEM

8.1. CONHECER E COMPREENDER A EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO NOVO EM PORTUGAL

De modo a atingir este objetivo, as Metas Curriculares definem um conjunto de quatro descritores, assentando os dois primeiros na referência às dificuldades

⁷⁰ FAIRCLOUGH, 2012.

⁷¹ FAIRCLOUGH, 2012: 13.

⁷² Uma vez que a expressão «social wrong» não é aqui entendida como «aspects of social systems, forms or orders that are detrimental to human well-being and could in principle be ameliorated if not eliminated, though perhaps only through major changes in these systems, forms or orders» não se procura, como a 2.^a fase implica, o que «prevents the social wrong from being addressed», uma vez que o Estado Novo é, de facto, abordado nos manuais escolares. O que está em causa neste estudo é a abordagem utilizada. FAIRCLOUGH, 2012: 13-14.

⁷³ A especificidade deste estudo obrigou a considerar quais seriam as categorias de análise construídas. Ao verificar-se que todos os manuais analisados estão obrigados a respeitar as Metas Curriculares, decidiu-se que as categorias seriam os objetivos respeitantes à temática abordada, para melhor estruturação do trabalho e inteligibilidade de abordagem — esta opção permite uma análise mais pormenorizada dos conteúdos de cada manual. De modo a oferecer uma visão mais completa do assunto em estudo, irá refletir-se brevemente sobre o cumprimento das Aprendizagens Essenciais definidas como forma de aferir se o incumprimento de certas Metas Curriculares implica o incumprimento de algumas Aprendizagens Essenciais.

vividas durante a Ditadura Militar e na ascensão de Salazar a chefe de governo⁷⁴. Verificou-se que o primeiro descritor se encontra de modo um tanto vago num dos manuais analisados, sendo ele o *Viagem na História 9*⁷⁵ — todos os restantes referem, de forma inequívoca, existir dificuldades durante a Ditadura Militar com maior ou menor pormenor: uns optam apenas por referir a existência de instabilidade política e económica sem grandes especificações (casos do *História Nove*, *Missão História 9* e *O Fio da História 9*); outros aprofundam um ou mais que um desses motivos (*Hora H 9*, *Páginas da História 9*, *Viva a História 9*), existindo ainda um único caso, o do *História 9.º ano*, que remete o aluno para outra página do manual (onde se referem as dificuldades da 1.ª República), referindo apenas acerca da Ditadura Militar que «o Estado continuou endividado»⁷⁶.

A ascensão de Salazar a Ministro das Finanças e o seu sucesso a resolver os problemas económicos do país são factos incontornáveis em todos os manuais analisados. Já no respeitante à ascensão a chefe de governo, há três formas de abordar este assunto: por um lado, o sucesso no equilíbrio das contas públicas é visto como a justificação para a subida a este cargo cimeiro (*Páginas da História 9* e, de certo modo, *Viagem na História 9*⁷⁷ e *Missão: História 9*) e, por outro lado, o sucesso na gestão das contas públicas e outras motivações são apontados pelo *Hora H 9*, em que se referem o papel de Salazar e dos seus apoiantes (que «iam gradualmente hegemonizando a ditadura em termos políticos»⁷⁸) e o apoio conferido pelo Presidente da República; finalmente, *História Nove*, *O Fio da História 9*, *História 9.º ano* e o *Novo Viva a História! 9* não estabelecem uma relação/justificação causal claramente perceptível para a ascensão de Salazar a chefe de governo.

Já a referência à consolidação do poder por parte de Salazar é feita em vários manuais tendo por base a promulgação da Constituição de 1933 (*Missão: História 9*, *História Nove*⁷⁹, *O Fio da História 9*⁸⁰, *Viagem na História 9*, *Novo Viva a*

74 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 26.

75 No caso deste manual, não é especificado no texto de autor constante da página 106 (para o qual a questão 2 da página 109 remete) o período temporal a que corresponde o «défice financeiro» referido. Ver CIRNE, HENRIQUES, 2015: 106-109.

76 NETO *et al.*, 2015: 92.

77 Este manual, na página 109, impele os alunos a descrever «o percurso de Oliveira Salazar até chegar à Presidência do Conselho de Ministros, em 1932». Dos documentos para que se remete o aluno a fim de responder à questão, um deles (o documento 2) refere as ações tomadas por Salazar enquanto Ministro das Finanças. No final, José Roberto (o autor do texto do documento) termina, dizendo: «nascera o mito do *mago das finanças* e estava lançada a primeira pedra da fundação do Estado Novo». Este procedimento por parte dos autores deste manual remete para uma perspetiva construtivista de aquisição do conhecimento pelos alunos embora seja um tanto difícil de perceber, sem esta integração com a questão e os documentos, a relação causal entre o sucesso financeiro e a chegada de Salazar a chefe de governo. Ver CIRNE, HENRIQUES, 2015: 106-109.

78 LAGARTIXA *et al.*, 2015: 98.

79 Refere-se, neste manual, que os direitos fundamentais dos cidadãos não eram respeitados e que não existiam eleições livres, num claro atropelo ao definido na Constituição. TAVARES *et al.*, 2015: 94.

80 Neste manual é ainda acrescentado o facto de que «Salazar foi concentrando em si todos os poderes, não respeitando a Constituição». Ver OLIVEIRA *et al.*, 2015: 97.

História! 9, Páginas da História 9), enquanto o *História 9.º ano* acrescenta a este facto o controlo da liberdade de expressão, a formação da União Nacional e o controlo político das eleições; por seu turno, o *Hora H 9* refere a Constituição de 1933, a criação da União Nacional e o Ato Colonial de 1930.

O terceiro descritor definido para este objetivo implica uma comparação entre o Estado Novo e os regimes fascistas italiano e alemão, especificando semelhanças e diferenças. Neste sentido, a comparação de semelhanças é feita de modo diferenciado: o manual *Missão: História 9* refere no seu texto de autor, como semelhança face aos restantes regimes fascistas, o culto do chefe⁸¹; o *História Nove* refere a organização corporativa e a criação de associações paramilitares da juventude⁸²; o *Hora H 9* assenta essa comparação no carácter «antidemocrático, antiparlamentar e autoritário»⁸³ dos regimes fascistas; o *Fio da História 9* destaca, no seu texto de autor, as organizações paramilitares da juventude, a censura e o corporativismo⁸⁴; o *Páginas da História 9* opta por organizar a comparação numa tabela, na página reservada aos documentos, em que se comparam várias características de cada um dos três regimes fascistas europeus; o *História 9.º ano* destaca o corporativismo, o controlo da imprensa e a «política de modernização e obras públicas»⁸⁵; o *Novo Viva a História 9* refere ser «comum a todos os regimes ditatoriais a criação de mecanismos que mais facilmente controlassem a população»⁸⁶, referindo as organizações paramilitares da juventude, a censura e a polícia política sem, no entanto, estabelecer nestas páginas quaisquer relações de comparação com as organizações existentes nos outros

81 AMARAL, ALVES, TADEU, 2015: 93. O documento 1C, constante da página 92, transcreve um discurso de Salazar em que o próprio refere que a ditadura portuguesa é semelhante à italiana no carácter autoritário, antidemocrático e nacionalista; como diferenças fundamentais, são apontadas a legislação com severidade inferior; «os nossos costumes menos policiados»; «o Estado, esse, é menos absoluto»; o uso indiscriminado da violência não se verifica, segundo Salazar, em Portugal. Ver Salazar *apud* AMARAL, ALVES, TADEU, 2015: 92.

82 TAVARES *et al.*, 2015: 96.

83 LAGARTIXA *et al.*, 2015: 102. O exercício 1, da página 103, pede ao aluno: «refere as semelhanças entre os princípios ideológicos do salazarismo e os das ditaduras nazi e fascista». A perspetiva construtivista adotada permite, através da análise dos documentos apresentados, considerar ainda as organizações paramilitares da juventude, o tradicionalismo e a existência de polícia política como outras semelhanças. De salientar a necessidade de intervenção do docente para que o aluno consiga retirar estas conclusões. LAGARTIXA *et al.*, 2015: 103.

84 OLIVEIRA *et al.*, 2015: 97-101. Em tabela constante da página 100 deste manual referem-se várias características dos regimes ditatoriais italiano, alemão e português. Em termos de semelhanças, acrescentam-se às definidas pelo texto de autor as seguintes: o facto de todas serem ditaduras em que existe um partido único e um ditador que governa; nacionalismo; imperialismo (embora de cariz diferenciado no caso português, porque «não defende a ocupação de novos territórios»); «culto da personalidade»; controlo estatal sobre a economia (embora esse controlo não seja absoluto no caso do Estado Novo); «culto da personalidade»; e o papel da mulher, tida como «mãe e dona de casa». Deve ser salientado que esta tabela não estabelece as diferenças e semelhanças *per se* — tem de ser o aluno, coadjuvado pelo professor, a fazê-lo, uma vez que o exercício 5 dessa página apela a que o aluno encontre, nessa tabela, «uma palavra comum ao fascismo, ao nazismo e ao salazarismo», o que exclui características comuns que não sejam enunciadas por uma única palavra. Ver OLIVEIRA *et al.*, 2015: 101

85 NETO *et al.*, 2015: 94.

86 RIBEIRO, MAIA, AFONSO, 2015: 98.

países fascistas; o *Viagem na História 9* não estabelece qualquer comparação no texto de autor apresentado — contudo, a questão 5 da página 109 remete o aluno a procurar por essas semelhanças tendo por base o conteúdo da página 101, que se reporta aos regimes fascistas⁸⁷. No respeitante às diferenças entre esses regimes ditatoriais, apenas o *Páginas da História 9* e o *História 9.º ano* se debruçam claramente sobre elas⁸⁸.

Todos os manuais analisados caracterizam «as organizações repressivas e os mecanismos de controlo da população criados pelo Estado Novo»⁸⁹, cumprindo o quarto descritor definido para este objetivo.

8.2. CONHECER E COMPREENDER OS EFEITOS DA NOVA «ORDEM MUNDIAL» DO APÓS GUERRA EM PORTUGAL

De modo a cumprir-se este objetivo, os primeiros dois descritores implicam que se relacione a «aparente abertura do Estado Novo no imediato após Guerra, destacando as eleições legislativas de 1945»⁹⁰ com a derrota dos regimes fascistas alemão e italiano na 2.ª Guerra Mundial. Neste âmbito, os manuais que claramente estabelecem esta relação são o *História 9.º ano*, *Hora H 9*, o *Viagem na História 9* e o *Novo Viva a História! 9* — todos os restantes não estabelecem essa relação de forma inequívoca, optando no seu texto de autor por factos dispersos relacionáveis que não conferem, de modo algum, o cumprimento total deste descritor⁹¹.

O segundo descritor deste objetivo obriga a que se relacione a manutenção dos regimes fascistas português e espanhol como resultado do clima de Guerra Fria. Neste aspeto, todos os manuais analisados cumprem na íntegra este parâmetro geral, cumprindo ainda os descritores seguintes, que se relacionam com a

⁸⁷ Essa informação encontra-se numa síntese esquemática constante dessa página.

⁸⁸ No caso do manual *O Fio da História 9*, as diferenças entre as três ditaduras têm de ser detetadas pelos alunos em tabela constante da página 100. As diferenças mais facilmente detetáveis são: ausência de um controlo absoluto sobre a área económica e, no âmbito do imperialismo, o Estado Novo «não defende a ocupação de novos territórios». Pode ainda acrescentar-se, pelo que se depreende da tabela, a falta do tópico «racismo e antissemitismo» como outra diferença encontrada entre o Estado Novo e as ditaduras fascistas, pois apenas está associado ao caso alemão — a meu ver, abusivamente, pois o racismo existia, velada e explicitamente, no discurso e políticas destes regimes ditatoriais. Este tópico não deveria integrar os dois conceitos, devendo estes ser antes autonomizados. Ver OLIVEIRA *et al.*, 2015: 101.

⁸⁹ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 26.

⁹⁰ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 28.

⁹¹ O manual *História Nove* é, de todos os que não cumprem o descritor referido, o que mais se aproxima deste ao referir que «Salazar procurou criar, para o estrangeiro, a imagem de um regime respeitador dos direitos e liberdades individuais» sem, no entanto, especificar ter sido essa necessidade criada pela derrota do Eixo. TAVARES *et al.*, 2015: 144. O manual *Páginas da História 9* refere, na legenda do documento 2 da página 151, que «nas décadas de 1950 e 1960, a ideologia antidemocrática do Estado Novo foi muito criticada no estrangeiro» não se estabelecendo, assim, qualquer relação causal como exigido nas Metas Curriculares. Ver BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 151.

«entrada de Portugal na OTAN (como membro fundador) e na ONU»⁹², e com a forma como o MUD e Humberto Delgado mostraram a sua oposição ao regime.

Finalmente, o último descritor deste objetivo implica que se caracterize o modelo que, a partir da década de 50, o Estado Novo aplicou de modo a tentar obter crescimento económico, sendo por si só um vago descritor pois não há propriamente especificação dos elementos que devem constar para o cumprir: alguns manuais optam por, no seu texto de autor, referir a situação em Portugal durante a 2.^a Guerra Mundial, centrando-se geralmente no aumento das exportações e das divisas, e/ou no elevado peso da agricultura na economia (*Missão História* 9⁹³, *História Nove*, *Hora H* 9, *O Fio da História* 9, *Viagem na História* 9, *Páginas da História* 9). O *Novo Viva a História!* 9 refere como dificuldades estruturais o peso e atraso da agricultura, falta de trabalhadores qualificados, pequeno investimento estatal nas atividades económicas e infraestruturas, e a aceitação tardia da ajuda do Plano Marshall; ao invés, o *História* 9.^o ano não elabora propriamente uma visão geral da situação económica do imediato pós-guerra incidindo a sua explicação, maioritariamente, nas dificuldades em obter crescimento económico registadas nos anos 50 e 60 do século passado.

A explicação do novo rumo económico feito pelo Estado Novo implica, para muitos destes manuais, a referência e especificação das conquistas dos Planos de Fomento, de modo mais ou menos pormenorizado. Quase todos explicitam o conceito de plano de fomento, excetuando o *Páginas da História* 9 que não especifica o que foram os planos de fomento — apenas refere a existência do I Plano de Fomento a propósito dos fundos do plano Marshall recebidos por Salazar, e os investimentos realizados nos transportes, indústria e eletricidade⁹⁴. A nova orientação económica implica a referência, por todos os manuais, em termos económicos, da adesão de Portugal à EFTA, o que implicou uma maior abertura da economia portuguesa ao investimento externo.

8.3. CONHECER E COMPREENDER AS CONSEQUÊNCIAS DA POLÍTICA DO ESTADO NOVO PERANTE O PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO DO APÓS GUERRA

O cumprimento deste objetivo implica conhecer as «alterações introduzidas na política colonial do Estado Novo»⁹⁵, relevando a pressão internacional e os movi-

⁹² NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 28.

⁹³ No documento constante da página 146, extraído de um do volume 7 da *História de Portugal* dirigida por José Mattoso (o volume 7 é coordenado por Fernando Rosas), refere-se que o setor produtivo nacional, apesar da prosperidade económica manifestada, não tinha efetuado um qualquer «processo de modernização dos diversos setores de atividade». Ver ROSAS *apud* AMARAL, ALVES, TADEU, 2015: 146.

⁹⁴ BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 152.

⁹⁵ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013.

mentos de descolonização que surgiram após a 2.ª Guerra Mundial. A respeito da pressão internacional e da recusa do Estado Novo em descolonizar os territórios coloniais portugueses, todos os manuais estão em consonância, com maior ou menor pormenor. No entanto, no concernente às alterações efetuadas pelo Estado Novo para legitimar a posse de colónias, existem duas posições distintas: a referência, sem grandes pormenores, à criação da designação de *províncias ultramarinas* para legitimar a posse de territórios coloniais (*Missão História 9, O Fio da História 9, Páginas da História 9, História 9.º ano*⁹⁶, *Viagem na História 9*), enquanto outros manuais optam por incluir também a revogação do Estatuto dos Indígenas (*História Nove, Hora H 9, Novo Viva a História! 9*⁹⁷).

O segundo descritor obriga a estabelecer uma relação de causalidade entre os movimentos de libertação e a recusa do Estado Novo em descolonizar. Todos os manuais analisados cumprem este descritor, o mesmo acontecendo com o cumprimento do terceiro descritor, que implica que se conheçam as razões para o «isolamento internacional de Portugal nas décadas de 60 e 70»⁹⁸, algo que é feito com maior ou menor detalhe, de manual para manual.

O quarto e último descritor para este objetivo pressupõe «avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias»⁹⁹. O manual *Páginas da História 9* não o cumpre na totalidade, uma vez que apenas refere as consequências do conflito para Portugal sem especificar qualquer consequência para as colónias¹⁰⁰; por sua vez, os manuais *Hora H 9 e História 9.º ano* não referem as consequências humanas do conflito para as colónias, enquanto o manual *Viagem na História 9* não refere as consequências económicas para os antigos territórios coloniais portugueses.

8.4. CONHECER E COMPREENDER A DESAGREGAÇÃO DO ESTADO NOVO

A desagregação do Estado Novo, pelo que se depreende das Metas Curriculares, implica que se reflita acerca do atraso português, dos movimentos migratórios e

⁹⁶ Este manual acrescenta à alteração da designação atribuída às colónias portuguesas que «os seus habitantes adquiriram um estatuto de cidadãos portugueses», não sendo perceptível que tal se deveu a outras alterações legislativas conexas. Ver NETO et al., 2015: 174.

⁹⁷ Este último opta por não se referir à expressão Estatuto dos Indígenas, dizendo apenas que se «alterou o estatuto das populações africanas». Ver RIBEIRO, MAIA, AFONSO, 2015: 148.

⁹⁸ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

⁹⁹ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

¹⁰⁰ No caso do manual *Páginas da História 9*, a análise dos documentos referentes ao tema e os exercícios de aplicação relacionados com esta parte da matéria demonstram a ausência de qualquer referência às consequências da Guerra Colonial para as colónias. A questão 4 da página 159 inquire apenas acerca das consequências do conflito para Portugal, pedindo aos alunos que atentem numa fotografia que mostra soldados portugueses em paragens africanas, acompanhados por africanos que com os portugueses colaboraram. Ver BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 159.

do Marcelismo como continuação de várias das políticas salazaristas, mas empreendendo também «políticas de modernização económico-social e educativa»¹⁰¹. Em todos os manuais analisados, os movimentos migratórios internos são enfatizados, embora seja de destacar a total ausência, em alguns manuais, da expressão «êxodo rural»¹⁰².

Atentando nos vários descritores para este objetivo, o primeiro deles implica que se relacione «o atraso do mundo rural português com o intenso movimento migratório para as grandes áreas urbanas nas décadas de 50 e 60»¹⁰³. Neste sentido, a relação estabelecida por quase todos é de causalidade: as más condições de vida nos campos impulsionaram a população a deslocar-se para as grandes cidades em busca de melhores condições de existência¹⁰⁴. O descritor seguinte, por seu turno, implica que se busquem as causas para a emigração registada «nas décadas de 60 e inícios dos anos 70»¹⁰⁵. O cumprimento deste descritor é feito por todos os manuais analisados, mas são díspares as motivações apresentadas pelos autores, bem como a sua quantidade. Os manuais *Missão: História 9* e *História 9.º ano* referem como motivos para este surto migratório a busca de melhores condições de vida e a fuga para o estrangeiro para evitar o recrutamento para a Guerra Colonial¹⁰⁶; outros, como o *Hora H 9*, acrescentam aos fatores descritos a fuga a perseguições políticas, enquanto o *Fio da História 9* e o *Viagem na História 9*¹⁰⁷, para além de todos estes fatores, adicionam a dificuldade do tecido económico português em absorver a mão de obra excedentária dos campos e a existência de emprego no estrangeiro como outra motivação para os migrantes; por sua vez, o *História Nove* refere os altos salários no estrangeiro como atrativos para os emigrantes portugueses¹⁰⁸; o *Novo Viva a História! 9*¹⁰⁹ e o *Páginas da História 9*, além deste motivo, consideram as perspetivas para a melhoria das condições de vida como outro grande atrativo.

101 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

102 Esta expressão não se encontra definida como fundamental no Programa de História para o 9.º ano. Os manuais em que este conceito surge são apenas *Hora H 9*, *História 9.º ano* e o *Páginas da História 9*. O último destes não possui qualquer definição para o conceito, apesar de o referir.

103 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

104 O único manual que não estabelece qualquer relação neste aspeto é o *História 9.º ano*, não havendo sequer uma explicação clara para o êxodo rural (a forma como a explicação é efetuada conduz os alunos à ideia de que esse movimento não teve qualquer causa em concreto, levando a crer que o êxodo rural terá sido espontâneo, uma resolução inexplicável). Deste modo, não posso considerar o cumprimento deste objetivo por parte deste manual. Ver NETO *et al.*, 2015: 176.

105 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

106 O manual *História 9.º ano* é um tanto ambíguo, na medida em que refere que a emigração portuguesa teria «causas económicas», sem as especificar propriamente. Ver NETO *et al.*, 2015: 176.

107 Ao invés de se referir às más condições de vida no campo, o *Viagem na História 9* refere em seu lugar o atraso da agricultura portuguesa. Ver CIRNE, HENRIQUES, 2015: 170.

108 A fuga do recrutamento para a Guerra Colonial é referida de modo um tanto velado por este manual, através do recurso ao documento 3 da página 181 (em que se referem as condições da emigração clandestina) sem se especificar o porquê do medo sentido pelos emigrantes durante a viagem. Ver NAMORA *apud* TAVARES *et al.*, 2015: 181.

109 Este manual refere, também, a fuga do recrutamento para a Guerra Colonial.

O descritor subsequente implica que se indiquem «os efeitos dos movimentos migratórios» em Portugal. No que respeita às consequências negativas, o *Páginas da História 9*, o *Viagem na História 9* e o *Novo Viva a História! 9*¹¹⁰ destacam a redução da população portuguesa, enquanto o *História 9.º ano* considera essencialmente o despovoamento do interior de Portugal, a que acrescenta «a perda de alguma mão de obra qualificada e de jovens formados»¹¹¹, salientando o *Missão: História 9* o agravamento da crise económica verificada em Portugal e o estagnar do crescimento populacional, a que o *Hora H 9*, o *História Nove* e o *Fio da História 9* adicionam o aumento das importações de bens do exterior; por seu turno, no âmbito das consequências positivas, todos destacam a importância económica das remessas de dinheiro enviadas do exterior pelos emigrantes¹¹², acrescentando-se outros fatores em alguns manuais (tais como os lucros do turismo¹¹³).

Por último, o quarto descritor para este objetivo implica que se caracterize o Marcelismo, se refira a sua recusa em democratizar e em descolonizar, bem como as suas «políticas de modernização económico-social e educativa»¹¹⁴. Todos os manuais analisados salientam a recusa de uma deriva democrática do regime e a manutenção da Guerra Colonial, cumprindo a primeira parte deste descritor. A segunda parte deste descritor encontra-se nos vários manuais de modo diferenciado: o *Missão História 9* refere como principais realizações nestes domínios a construção da refinaria de Sines, a assinatura de um acordo de comércio com a CEE, «o desenvolvimento das cooperativas agrícolas e do projeto do Alqueva»¹¹⁵ e a reforma de Veiga Simão no ensino; o *Fio da História* salienta também a reforma do ensino de Veiga Simão, referindo ainda a industrialização do país e o «alargamento da Segurança Social aos trabalhadores rurais»¹¹⁶, acrescentando o *História Nove* a estas realizações a «abertura ao investimento estrangeiro»¹¹⁷; o *Hora H 9* salienta a refinaria de Sines e o projeto da barragem do Alqueva, a «abertura ao investimento estrangeiro»¹¹⁸, a extensão dos apoios sociais aos trabalhadores rurais e a reforma de Veiga Simão¹¹⁹; o

110 Estes dois últimos relacionam a redução da população jovem com o envelhecimento da população portuguesa. Ver CIRNE, HENRIQUES, 2015: 170; RIBEIRO, MAIA, AFONSO, 2015: 168.

111 NETO *et al.*, 2015: 176.

112 Pormenorizado no âmbito das consequências positivas da emigração, o *Fio da História 9* refere também «a aceleração da mecanização agrícola [...] o aumento dos salários e a modernização gradual de algumas aldeias e vilas». Ver OLIVEIRA *et al.*, 2015: 173.

113 Os lucros do turismo são referidos pelos manuais *História Nove* e *História 9.º ano*.

114 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

115 AMARAL, ALVES, TADEU, 2015: 173.

116 OLIVEIRA *et al.*, 2015: 177.

117 TAVARES *et al.*, 2015: 182.

118 LAGARTIXA *et al.*, 2015: 174.

119 Este manual opta ainda por referir um conjunto de alterações introduzidas por Marcelo Caetano, tais como a alteração do nome da polícia política (de PIDE para DGS), transformações em alguns «ministérios e secretarias de

Páginas da História 9 salienta a abertura ao investimento externo, o desenvolvimento industrial e a expansão de serviços ligados à indústria, entre eles os bancos e as seguradoras, referindo no campo social e educativo o alargamento da «assistência na doença aos funcionários públicos»¹²⁰, o alargamento dos apoios sociais e a reforma do ensino de 1973 (Veiga Simão); o *História 9.º ano* destaca a reforma do ensino e várias iniciativas tomadas no âmbito da previdência social; o *Viagem na História 9* refere a abertura ao capital estrangeiro, a criação da escolaridade mínima obrigatória e o alargamento dos apoios sociais aos trabalhadores rurais; finalmente, o *Novo Viva a História! 9* refere os apoios à industrialização, o apoio a grandes obras públicas, o alargamento dos apoios sociais aos trabalhadores do campo, a atribuição do 13.º mês aos trabalhadores, os apoios aos estudantes universitários mais carenciados, o surgimento de novas universidades e o aumento da escolaridade obrigatória para oito anos.

9. OS MANUAIS ESCOLARES E AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Considerando o aqui exposto acerca do cumprimento das Metas Curriculares pelos manuais escolares analisados, atentou-se nas Aprendizagens Essenciais definidas para a matéria da disciplina de História respeitante ao 9.º ano de escolaridade. Por uma questão de espaço, atentar-se-á nas duas Aprendizagens cujo cumprimento é discutível: «explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar»¹²¹ e «analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar»¹²².

Quanto ao papel de Salazar na implementação do Estado Novo, é claro em todos os manuais a sua competência na resolução dos problemas económicos à época vividos em Portugal; contudo, apenas os manuais *Páginas da História 9*, *Viagem na História 9* e *Missão História 9* estabelecem uma direta e clara relação de causalidade entre o prestígio obtido enquanto Ministro das Finanças e a sua ascensão a chefe de governo, algo que considero fundamental no âmbito do cumprimento desta Aprendizagem Essencial, respeitando a causalidade entre os dois factos exigida pelas Metas Curriculares.

Estado», bem como uma «diminuição da atividade da censura» e a volta de alguns exilados políticos. Ver LAGARTIXA *et al.*, 2015: 174.

¹²⁰ BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 178. Na cronologia presente na página 179 é possível destacar duas outras realizações da governação de Marcelo Caetano: a mudança da designação da PIDE e o início da construção do porto de Sines. BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 179.

¹²¹ PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013: 7.

¹²² PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013: 10.

No que concerne à segunda Aprendizagem Essencial aqui em análise, há um conjunto de manuais que não a cumprem de modo satisfatório: *Hora H 9*, *História 9.º ano* e *Viagem na História 9* têm lacunas no âmbito das consequências da Guerra Colonial para as colónias portuguesas. Mas o mais preocupante é a existência de um manual — *Páginas da História 9* — que nem sequer enuncia quaisquer consequências do conflito para as colónias remetendo, quer o texto de autor, quer os exercícios e documentos, para uma visão centrada apenas em Portugal e nas consequências do conflito para este país.

10. CONCLUSÕES

O presente estudo demonstrou, de forma clara e inequívoca, a existência de alguns manuais escolares de 9.º ano que têm falhas no cumprimento de algumas Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais definidas para a disciplina, principalmente no que diz respeito aos efeitos da Guerra Colonial verificando-se a inexistência, num destes manuais, das consequências/impacto deste conflito para os habitantes das antigas colónias portuguesas. A ausência de uma abordagem comparativa neste âmbito é preocupante, na medida em que as Metas Curriculares não são cumpridas na totalidade (o que se reflete no incumprimento da totalidade de uma das Aprendizagens Essenciais definidas) e, além disso, o incumprimento da totalidade deste objetivo implica que não sejam transmitidas ao aluno múltiplas perspetivas relevantes acerca da visão do conflito, o que conduz a uma visão inquinada da história da Guerra Colonial com base na posição de apenas um dos contendores: Portugal.

Outra conclusão extraída da globalidade deste estudo prende-se com o carácter um tanto vago das Metas Curriculares, o que permite em muitos momentos uma interpretação plural destas pelos construtores de manuais. A título exemplificativo, os motivos referidos para a emigração portuguesa diferem em quantidade de manual para manual, uma vez que não são definidas nem a quantidade, nem os motivos específicos que devem obrigatoriamente constar neste âmbito. Tal conclusão impele à abertura de um debate específico sobre a liberdade ou regulação apertada da conceção de manuais em Portugal, cujo resultado mais provável será a queda num ou noutro extremo e no enfrentamento inconclusivo entre os apoiantes de cada uma das posições em disputa, naquele que se constituiria como mais um *fait divers* educativo.

A abrangência do estudo realizado neste artigo e as conclusões que podem ser dele retiradas servirão certamente para o aperfeiçoamento, pelas várias editoras, dos seus respetivos manuais escolares para o 9.º ano de escolaridade. Mas, mais que isso, serve para alertar os responsáveis pela revisão científica e aprovação para adoção de manuais escolares que é essencial um maior rigor no que, no

caso específico da disciplina de História, concerne. A justificação da longevidade dos projetos editoriais não pode constituir subterfúgio impeditivo de correções e mudanças ao nível quer do texto de autor, quer dos exercícios e documentação constantes dos manuais escolares de modo a cumprir com os diplomas normativos em vigor — pois há períodos para preparação de candidaturas para aprovação de manuais passíveis de adoção, alturas em que essas correções devem ser efetuadas sem prejuízo dos prazos estipulados.

As perspetivas de estudos semelhantes a este, incidindo noutros conteúdos programáticos, são enormes — e os temas fraturantes, tendo em conta o avançar do conhecimento histórico, são inesgotáveis e passíveis de estudos aprofundados. No entanto, considerando as resistências encontradas, terão de ser indivíduos isentos e afastados de centros de investigação de maior nomeada a fazer a diferença neste campo investigativo.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

- MARTINS, Guilherme d'Oliveira *et al.* (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel; CUNHA, Pedro José Paiva da (2013). *Metas curriculares de História: 3.º ciclo do Ensino Básico*. [Consult. 27 nov. 2020]. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf>.
- PORTUGAL. Direcção-geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Direcção-geral dos Ensinos Básico e Secundário, vol. I.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (1991). *Programa de História*. 4.ª ed. Lisboa: Departamento da Educação Básica, vol. II.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2013). *Aprendizagens Essenciais de História (9º ano)*. [Consult. 10 ago. 2019]. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf>.

MANUAIS ESCOLARES ANALISADOS

- AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago (2015). *Missão: História 9*. Porto: Porto Editora.
- BARREIRA, Anibal; MOREIRA, Mendes; RODRIGUES, Teresa (2015). *Páginas da História 9*. Alfragide: ASA Editores.
- CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2015). *Viagem na História 9*. Porto: Areal Editores.
- LAGARTIXA, Custódio *et al.* (2015). *Hora H 9*. Lisboa: Raiz Editora.
- NETO, Helena *et al.* (2015). *História 9.º ano*. Carnaxide: Santillana.
- OLIVEIRA, Ana Rodrigues *et al.* (2015). *O Fio da História 9*. Lisboa: Texto Editores.
- RIBEIRO, Cláudia Pinto; MAIA, Cristina; AFONSO, Isabel (2015). *Novo Viva a História! 9*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, Adérito *et al.* (2015). *História nove*. Lisboa: Raiz.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Luís Alberto Marques (2014). *O manual escolar no quadro da história cultural*. In DUARTE, Sónia; OUTEIRINHO, Fátima; PONCE DE LEÓN, Rogelio, org. *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 9-20.
- APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, Linda (1991). *The politics of the textbook*. In APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, Linda, ed. *The politics of the textbook*. Nova Iorque: Routledge, pp. 1-21.
- ARAÚJO, Nelson Jorge de Castro (2017). *Os manuais escolares de História: preferências e perspetivas futuras*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado.
- CASTILLEJO CAMBRA, Emilio (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED.
- DUARTE, José (2010). *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber*. «Revista Lusófona de Educação». 16:16, 119-130.
- FAIRCLOUGH, Norman (2012). *Critical discourse analysis*. In GEE, James Paul; HANDFORD, Michael, ed. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Nova Iorque: Routledge, pp. 1-20.
- FERRO, Marc (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants: à travers le monde entier*. Paris: Payot.
- KELLY, Albert Victor (2004). *The curriculum: theory and practice*. 5.ª ed.. Thousand Oaks: SAGE.
- LE GOFF, Jacques (1990). *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp.
- LINTNER, Timothy; MACPHEE, Deborah (2012). *Selecting History: What Elementary educators say about their Social Studies Textbook*. In HICKMAN, Heather; PORFILIO, Brad, ed. *The New Politics of the Textbook: Problematising the portrayal of marginalized groups in Textbooks*. Boston: Sense Publishers, pp. 259-270.
- MAIA, Cristina (2010). *Guerra Fria e manuais escolares: distanciamentos e aproximações: um retrato em duas décadas de manuais escolares europeus (1980-2000)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de doutoramento.
- MARROU, Henri-Irenée (1978). *Sobre o Conhecimento Histórico*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- MARSH, Colin (2009). *Key concepts for understanding Curriculum*. 4.ª ed.. Londres: Routledge.
- MATOS, Sérgio Campos (1990). *História, mitologia, imaginário nacional: a História no curso dos liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MUSTEAȚĂ, Sergiu (2011). *How to Analyze Textbooks. An Essay on Research approaches and Possible Consequences of Research*. «Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria științe filologice». 49, 41-53.
- ORNSTEIN, Allan; HUNKINS, Francis (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Essex: Pearson.
- PINGEL, Falk (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. 2.ª ed. Paris: UNESCO; Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- PROST, Antoine (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- RIBEIRO, Gabriel Mithá (2012). *O ensino da história*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- RÜSEN, Jörn (2010). *O Livro Didático Ideal*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al., ed. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, pp. 109-127.
- RÜSEN, Jörn (2014). *História Viva — Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- SERRANO, Clara Isabel (2008). *O Estado Novo: (Re)visitando os manuais de História Portugueses*. In TORGAL, Luís Reis; PAULO, Heloísa, ed. *Estados autoritários e totalitários e suas representações*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- YOUNG, Michael (2006). *Education, Knowledge and the role of the state: the «nationalization» of educational knowledge*. In MOORE, Alex, ed. *Schooling, society and curriculum*. Nova Iorque: Routledge.
- ZABALZA BERAZA, Miguel (1999). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores.

VÁRIA

¿HISTORIA O LEYENDA?

LECTURA DE FUENTES Y OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA*

ANA ISABEL PONCE GEA**

Resumen: *En este trabajo, definimos como objetivo determinar la preferencia del alumnado por la historia o por la leyenda ante unas evidencias trabajadas que desmontan la versión de la narrativa transmitida por la memoria popular. Para ello, realizamos un estudio cualitativo, con 83 alumnos de entre 12 y 13 años, en torno a sus narrativas, delimitado categorías de análisis relacionadas con la lectura de las fuentes, la obtención de evidencias y la creación de discursos. Los resultados ponen de manifiesto que un conflicto entre las evidencias tiende a resolverse con la conservación de la leyenda, haciendo necesario el trabajo de las habilidades de pensamiento histórico, para que los aspectos emocionales no distorsionen la imagen del pasado.*

Palabras clave: *Educación Secundaria; pensamiento histórico; cultura histórica; patrimonio.*

Abstract: *In this study, we define as an objective to determine the preference of the students for history or for legends when they work evidence that is opposite to the version of the narrative transmitted by the popular memory. With this purpose, we conducted qualitative research with 83 students aged twelve to thirteen years about their narratives. For the analysis, we delimit categories related to the reading of sources, the obtaining of evidence, and the creation of discourses. The results show that a conflict between the evidence tends to be solved by the conservation of the legend. Thus, it is essential that students work on their historical thinking skills in order that emotional aspects do not falsify the image of the past.*

Keywords: *Secondary Education; Historical Thinking; Historical Culture; Heritage.*

1. BREVES REFLEXIONES TEÓRICAS

Ciertamente, en los últimos tiempos, el interés por el pasado ha ido en aumento. Las cuestiones de memoria han sido incluidas en el debate político y social, los géneros literarios como la novela histórica se han convertido en comerciales y la historia está también presente en otros formatos que podríamos categorizar como más de estos tiempos: películas, series televisivas, videojuegos y otros tantos.

Esta fascinación por la historia¹, encuentra su causa probable en la inestabilidad del tiempo presente, cuánto más del tiempo futuro, limitando al pasado el momento de la línea temporal al que asirse en la búsqueda de una cierta orientación y estabilidad. Mirar al pasado no es exclusivo de estos tiempos, al hacer

* Este trabajo se ha realizado en el marco de la ayuda de la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia 19811/FPI/15.

** Universidad de Alicante; CITCEM, Universidade do Porto. Email: anaisabel.ponce@ua.es.

1 FÜSSMAN, GRÜTER, RÜSEN, 1994.

camino siempre volvemos la vista atrás como diría Machado², pero su urgencia es mayor en el mundo de la liquidez³ y de la innovación continua⁴.

En esta línea, la memoria es el único instrumento que permite traer al presente lo que fue⁵. No podemos regresar al pasado, rebobinar en el carrete del tiempo y encontrarnos inmersos en un contexto ahora inexistente. Para acceder a este tiempo pasado necesitamos de la memoria y la interpretación de las huellas pretéritas conservadas en el presente.

En su clásica obra *The past is a foreign country*, Lowenthal⁶ trataba la cuestión de la memoria, conectando pasado y presente y distinguiendo la memoria como instrumento fundamental para comprender los tiempos actuales; considerándose la obra como un importante referente en el interesante debate en torno a los términos de memoria e historia.

Memoria e historia pueden ser consideradas como dos formas diferentes de acceso al pasado, lo que no implica que sean incompatibles ni opuestas. De hecho, la historia necesita de la memoria para acercarse al tiempo pretérito. Sin embargo, la disciplina histórica ha de hacer necesariamente una utilización particular de la memoria, que tienda a verificar y tenga a lo racional como premisa indiscutible del proceso⁷. Así, mientras la memoria puede no ser fiable⁸, la historia ofrece las garantías del proceder científico, de la crítica continua a las fuentes y de la búsqueda de las relaciones entre las evidencias.

Esta coexistencia de ambos modos de acceso al pasado provoca que este pasado se interprete, se conceptualice y se transmita a través de narrativas de lo más diversas, muchas de las cuales se alejan del quehacer del historiador, construyendo discursos a partir de huellas históricas no sometidas a un análisis o sometidas a un análisis parcial fruto del discurso tradicionalmente generalizado o incluso de las preferencias personales.

El conjunto de narrativas a través de las cuales una colectividad interpreta, transmite e incluso modifica su pasado ha sido definido por diversos autores como cultura histórica⁹. Así, las huellas históricas presentes en numerosos lugares (folklore, museos, medios de comunicación...) son interpretadas a partir de procesos (científicos o no) configurándose narrativas de cuya suma se obtiene una comprensión particular del pasado por parte de un determinado colectivo.

² En referencia al poema de Machado cuyos versos dicen así: «Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás/ se ve la senda que nunca/ se ha de volver a pisar».

³ BAUMAN, 2003.

⁴ INNERARITY, 2013.

⁵ ARÓSTEGUI, 2004: 12.

⁶ LOWENTHAL, 1985.

⁷ SÁNCHEZ-MARCOS, 2012.

⁸ COLLINGWOOD, 1939.

⁹ RÜSEN, 1994.

En esta cultura histórica están presentes, por lo tanto, discursos argumentados históricamente pero también narrativas fruto de la memoria. En efecto, los diferentes autores que estudian dimensiones, elementos o niveles de la cultura histórica¹⁰ no se limitan a lo cognitivo, pues si en el proceder histórico ya hay espacio para elementos como la subjetividad o la ética, en narrativas alejadas de lo científico, la consideración de cuestiones como la estética o la moral es primordial.

En la línea entre la memoria y la historia, el patrimonio encuentra un lugar privilegiado¹¹. De un lado, muy ligado con la construcción de la identidad, el patrimonio ha sido definido como memoria colectiva¹². Entre los diferentes tipos de memoria¹³, la memoria colectiva se asocia al recuerdo del pasado compartido por el grupo social que actúe como referente. De hecho, autores como Halbwachs¹⁴ ya señalaban que toda memoria individual es colectiva. Tradicionalmente, el patrimonio ha servido como refuerzo a estas narrativas acientíficas, favorecido por el necesario vínculo emocional que ha de darse entre el sujeto y el objeto patrimonial¹⁵, para que este pueda considerarse como tal. De otro lado, el patrimonio es una fuente histórica, susceptible de interpretaciones de mano del historiador. Por lo tanto, el patrimonio es una vía de acceso al pasado que puede ser utilizada —y, a menudo, lo es— en el contexto de un proceder histórico pero también como elemento de un discurso, frecuentemente identitario, basado en una emoción sin ningún tipo de argumento histórico.

Sea o no en torno al patrimonio, la defensa del desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas viene siendo la tónica en las últimas décadas desde la didáctica en el ámbito internacional¹⁶, realizando planteamientos que nos alejan de la metodología transmisora de los discursos para acercarnos a la construcción del conocimiento.

En el trabajo que presentamos, si bien quedan implicados otros procesos de la investigación histórica que resultan indisociables (planteamiento de problemas, formulación de hipótesis, ...), prestamos especial atención a la lectura de las fuentes y la construcción de evidencias. Podríamos afirmar, seguramente sin equivocarnos, que la evidencia, junto con la inferencia, son los dos elementos que distinguen el discurso histórico de cualquier otra narrativa que pudiera ser categorizada como artefacto literario¹⁷.

¹⁰ GREVER, ADRIAANSEN, 2017; REINALDO, 2016; RÜSEN, 1994; SÁNCHEZ-COSTA, 2009.

¹¹ PINTO, 2016.

¹² NORA, 2008.

¹³ GAGO, 2007.

¹⁴ HALBWACHS, 2005.

¹⁵ JODELET, 2000.

¹⁶ LEE, ASHBY, 2000; SEIXAS, 2017; SEIXAS, MORTON, 2013; VANSLEDRIGHT, 2015; WINEBURG, 2001... entre otros muchos.

¹⁷ En referencia a la denominación que Hayden White otorga a las narrativas históricas por considerarlas producto del lenguaje. WHITE, 1992.

La obtención de evidencias, en una investigación histórica, requiere una comprensión profunda de la fuente histórica, un pensamiento crítico y una interpretación contextualizada en el espacio y el tiempo:

*Evidence is not something we do or we practice doing: it is something we understand, or come to understand. It is this understanding that is at work in our minds, we contemplate the value of a historical source in relation to a specific inquiry*¹⁸.

La diferenciación entre la fuente y la evidencia, en terminología anglosajona¹⁹, permite diferenciar el material del pasado (fuente) del trato histórico por este recibido (evidencia). VanSledright y Afflerbach²⁰ describieron cuatro procesos implicados en la creación de la evidencia (atribución, identificación, perspectiva y fiabilidad), cuya combinación hace posible la comprensión de la evidencia en su contexto, nivel máximo de las distintas progresiones que se han diferenciado para el concepto²¹. En todo caso, con fuentes raramente completas, que permiten evidencias que no dejan de ser parciales, no debemos obviar que la inferencia del historiador es imprescindible y continua, completando las lagunas de información²², y haciendo que el término evidencia haya de entenderse de distinto modo a como podemos interpretarlo para las ciencias experimentales.

Así, retomando el concepto de cultura histórica, cualquier huella del pasado es susceptible de ser convertida en una evidencia, pero también de utilizar su información literal, sesgada o no contrastada, en discursos donde, frente a la historia, lo que actúa es la memoria²³.

En este estudio, el problema de investigación que nos planteamos es cómo actúa un alumno en la obtención y utilización de evidencias cuando la información extraída de las fuentes niega un discurso establecido que, además, cuenta con un carácter patrimonial y, por lo tanto, emocional. Dicho de otro modo, la actuación con las fuentes históricas cuando existe una leyenda previa generalizada que no se corresponde con el discurso que resultaría de una interpretación histórica de las fuentes ofrecidas.

2. OBJETIVOS

Considerando el problema de investigación, delimitamos el objetivo general como sigue: «Determinar la preferencia del alumnado por la historia o la leyenda ante unas evidencias trabajadas».

¹⁸ ASHBY, 2011: 139.

¹⁹ PINTO, 2016.

²⁰ VANSLEDRIGHT, AFFLERBACK, 2005: 2.

²¹ ASHBY, LEE, SHEMILT, 2005: 166-167; SEIXAS, MORTON, 2013: 49.

²² COOPER, 2004: 57.

²³ KLEIN, 2013: 27.

Para su resolución, concretamos tres objetivos específicos:

1. Delimitar el nivel de lectura de las fuentes y el grado de argumentación ante una pregunta parcial.
2. Determinar la utilización del discurso para la conservación o negación de la leyenda.
3. Establecer la relación entre la conservación de la leyenda y las evidencias de las que se parte.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada sigue una metodología cualitativa, bajo un paradigma interpretativo²⁴. Adoptamos un diseño fenomenológico, donde la técnica principal es el análisis de los discursos de los participantes. Sin pretensiones de generalización, apostamos por la comprensión de los significados y el estudio profundo del fenómeno objeto de estudio.

3.2. PARTICIPANTES

Esta investigación se ha desarrollado en un único centro español de Educación Secundaria, ubicado en Puerto Lumbreras, localidad de la Región de Murcia. Es el único centro presente en el municipio, lo que implica diversidad en cuanto a nivel socioeconómico y cultural. La localidad, si bien supera ya los 15000 habitantes, conserva muchas de sus tradiciones, con un sentimiento relativamente fuerte de comunidad.

Los alumnos participantes tienen entre 12 y 13 años. Todos ellos se encuentran matriculados en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria, repartidos en siete grupos. Con carácter muy general, podemos señalar que la materia cursada, Geografía e Historia, se reparte entre contenidos de Geografía Física y de Prehistoria e Historia Antigua, según el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015²⁵, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Partimos de una muestra inicial de 123 alumnas y alumnos, entre los cuales seleccionamos los participantes finales de la investigación (n= 83, en seis grupos diferenciados) en torno a dos criterios: 1) La participación en las dos tareas que conforman la recogida de información y 2) La pertenencia a un grupo, en la Fase

²⁴ MARTÍNEZ-ARIAS, CASTELLANOS, CHACÓN, 2014: 16.

²⁵ MURCIA. Consejo de Gobierno, 2015.

2, que como mínimo tuviese alumnos procedentes de dos grupos previos diferentes, uno de los cuales correspondiese al constituido en torno al cuándo de la investigación. Por lo tanto, podemos entender la muestra como no probabilística intencional²⁶.

3.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN: PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

La recogida de información se llevó a cabo mediante la realización de una propuesta didáctica en el marco de un proyecto de investigación e innovación más amplio desarrollado durante dos cursos académicos bajo el título *Proyecto Saturno*²⁷, a través de un convenio de colaboración con la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La recogida de información se realizó en dos fases, a través de dos protocolos distintos que actúan como instrumentos de recogida de información, y precedidos de una introducción a la propuesta didáctica en la que se señala también el problema de investigación al que los alumnos habrían de dar respuesta.

- Fase 0. Formulación del problema de investigación

La actividad comienza con la lectura de un fragmento de la novela *Escipión, el Africano* de Santiago Posteguillo, donde se relata la muerte de los Escipiones en el enfrentamiento con los cartagineses en el marco de la Segunda Guerra Púnica. Tras la lectura, se pregunta a los alumnos si conocen la leyenda de los Escipiones que se cuenta en el pueblo y, de no ser así, se introduce la leyenda: «Se dice por la zona que uno de los Escipiones, Cneo Cornelio Escipión, muerto en la batalla narrada, se encuentra enterrado en una de las montañas cercanas al núcleo urbano del municipio, el Cabezo de la Jara, si bien no se ha encontrado su cuerpo».

Contrastando los términos de leyenda y de historia, la pregunta de investigación a resolver es qué hay de cierto en la leyenda que todavía hoy permanece en el pueblo²⁸.

- Fase 1. Resolución de preguntas parciales

La fuente histórica de la que partimos para el estudio son las aportaciones de Tito Livio en *Historia de Roma: La Segunda Guerra Púnica*, texto que ha sido

²⁶ CUBO, 2011: 129.

²⁷ Este proyecto, en el que no ahondamos más por la extensión del artículo, asume los planteamientos de enseñanza de la historia como desarrollo del pensamiento histórico; tendencia que viene siendo desarrollada desde los ámbitos británico, americano y canadiense, entre los principales, donde pueden encontrarse propuestas y proyectos educativos en la misma línea.

²⁸ Sobre esta leyenda, puede encontrarse más en FREY, 2015.

interpretado por numerosos historiadores posteriores. A partir de la afirmación de que la muerte de Cneo se produjo en el año 211 a. C. en Ilorci, que se deriva de la fuente mencionada, delimitamos las tres preguntas parciales que permiten situar o no a Cneo Escipión en el actual Puerto Lumbreras en el momento de su muerte (Fig. 1). Estas tres cuestiones condicionarán los aspectos organizativos de la propuesta didáctica. Así, los alumnos de cada aula se dividen en tres grupos, cada uno de los cuales estudió si la leyenda era posible en relación con el «quién», «cuándo» o «dónde», respectivamente.

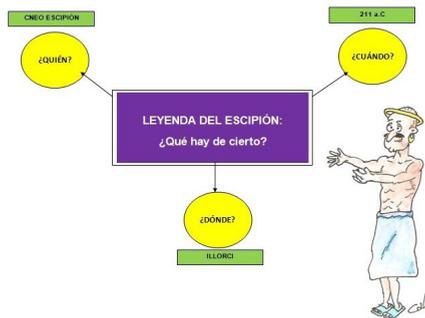


Fig. 1. Preguntas vertebradoras de la investigación
Imagen de Saturno: Juan Carlos Calderón

Cada uno de los grupos había de completar un *Cuaderno del historiador* diferente (Fig. 2) pero con una misma estructura: preguntas guía para extraer la información de las fuentes, espacio para ordenar dicha información y pregunta final: ¿sería posible lo que dice la leyenda atendiendo al quién/cuándo/dónde?

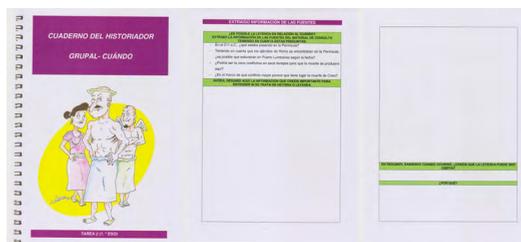


Fig. 2. Ejemplo de *Cuaderno del historiador*
Imagen de portada: Juan Carlos Calderón

Para ello, cada grupo contaba con unas fuentes de las que extraer la información, según el problema asignado. La elección de las fuentes se ha basado en dos criterios fundamentales: suficiencia para la resolución del problema y valor didáctico para la lectura. Recogemos en la Tabla 1 las preguntas para la lectura de las fuentes, los materiales de consulta y la respuesta final esperada para cada respuesta parcial.

Tabla 1. Descripción de información básica para la Fase 1

| | Quién | Cuándo | Dónde |
|--------------------------|--|---|---|
| Preguntas guía | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Era vecino de Puerto Lumbreras? • ¿Quiénes eran los Escipiones? ¿Eran o no importantes? • ¿Qué hicieron los Escipiones? ¿Tenían poder? • ¿Quién era Cneo? ¿Cuál es su importancia para entender la historia de la Península? | <ul style="list-style-type: none"> • En el 211 a. C., ¿qué estaba pasando en la Península? Teniendo en cuenta que los ejércitos de Roma se encontraban en la Península, ¿es posible que estuvieran en Puerto Lumbreras según la fecha? • ¿Podría ser la zona conflictiva en esos tiempos para que la muerte se produjera aquí? • ¿En el marco de qué conflicto mayor parece que tiene lugar la muerte de Cneo? | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe una colina que pueda coincidir con la descripción del texto? • Los textos históricos señalan Ilorci como el lugar. ¿Qué ciudad podría ser? • ¿Hay alguna otra referencia que apunte más a otra ciudad distinta a Lorca? |
| Material de consulta | <ul style="list-style-type: none"> • Árboles genealógicos • Información sobre los Escipiones • Papel del cónsul en la organización social | <ul style="list-style-type: none"> • Información sobre las Guerras Púnicas • Esquema cronológico de la situación en la Península • Mapas de desarrollo del conflicto | <ul style="list-style-type: none"> • Fotografías del lugar donde supuestamente está enterrado en el Cabezo de la Jara • Mapas con diferentes ubicaciones posibles de Ilorci • Texto sobre la ubicación que Plinio hace de Ilorci según la distancia a los ríos Thader y Baetis. |
| Respuesta final esperada | <ul style="list-style-type: none"> • La leyenda es posible. El poder y la relevancia de los Escipiones era suficiente como para ser protagonistas de un conflicto cuyo relato perviviese en el tiempo. | <ul style="list-style-type: none"> • La leyenda es posible. Fue entre los años 218-201 a. C. cuando se desarrolló la II Guerra Púnica en la Costa Mediterránea. Además, según las referencias cronológicas incluidas en los mapas, sobre el 211 a. C. las tropas romanas debieron estar por esta zona. | <ul style="list-style-type: none"> • La leyenda no es posible. Si bien es cierto que existe una colina que podría ser la del texto (el Cabezo de la Jara), una cueva que llamamos Cueva del Escipión y una referencia al Sepulcro del Escipión que aparece por la zona en mapas del siglo XVIII, la información que señala Plinio sobre la ubicación cercana al río Baetis de la pira funeraria hace imposible la ubicación en Lorca (hoy Puerto Lumbreras) y factible su emplazamiento en ciudades como Orcera. |

Cabe destacar que, tanto en la Fase 1, como en la Fase 2, se prima la resolución autónoma de las cuestiones por parte del alumnado, respondiendo solo a

preguntas puntuales sobre el proceder y no sobre el contenido, evitando distorsionar la evaluación de las competencias.

- Fase 2. Resolución de la pregunta final

Finalizada la Fase 1, en esta segunda fase de recogida de información, se han formado grupos de tres alumnos y alumnas, procediendo cada uno de ellos de un grupo diferente de los de la Fase 1 (se han utilizado para el análisis, preferentemente, los grupos constituidos por tres alumnos, si bien -como indicábamos- se han considerado grupos de dos alumnos siempre y cuando uno de ellos hubiese formado parte de la investigación en relación con el dónde del problema).

El segundo instrumento de recogida de información ha consistido en un nuevo cuestionario abierto (Fig. 3), en el que los alumnos habían de contar la verdad sobre la leyenda del Escipión a modo de folleto turístico.

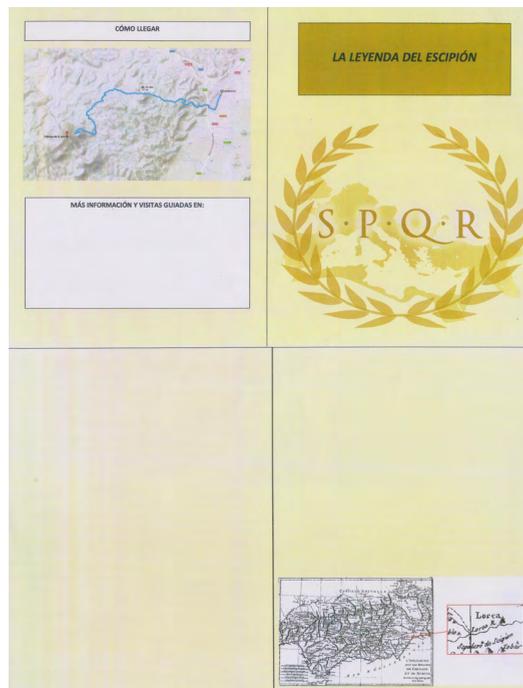


Fig. 3. Instrumento utilizado en la Fase 2 de la investigación

De acuerdo con las preguntas parciales de la Fase 1, que actúan ahora como evidencias, los alumnos realizan una inferencia que, en un proceso de investigación histórica, debería negar la presencia del cuerpo de Cneo en el Cabezo de la Jara, con la consiguiente distinción entre historia y leyenda.

3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis llevado a cabo parte de los procedimientos de la investigación histórica implicados en la propuesta, delimitando, a partir de ellos, las categorías de análisis y tres niveles para cada una de ellas. Estos niveles se han ordenado de mayor (N3) a menor (N1) grado de consecución de acuerdo con lo que establecemos como ideal para el desarrollo del pensamiento histórico (Tabla 2). Las categorías y sus niveles son de naturaleza inductiva-deductiva, siguiéndose, para el análisis, los procedimientos habituales en el análisis cualitativo de la información²⁹. Los documentos primarios analizados han sido: 18 cuadernos procedentes de la Fase 1 y 28 folletos de la Fase 2.

Tabla 2. Categorías y niveles utilizados en el análisis de la información

| Categorías | Niveles establecidos |
|--|---|
| Lectura de las fuentes (extracción de información) | N3. Respuesta profunda a las preguntas según la información de las fuentes |
| | N2. Respuesta general a las preguntas, omitiendo gran parte de información de las fuentes |
| | N1. Respuesta muy general a las preguntas o solo de algunas de las preguntas |
| Resolución del interrogante parcial (creación de evidencias) | N3. Respuesta acorde con las evidencias contextualizadas |
| | N2. Respuesta abierta, con utilización parcial de las evidencias |
| | N1. Respuesta contraria a las evidencias que pueden extraerse de las fuentes |
| Justificación del interrogante parcial (argumentación) | N3. Justificación elaborada |
| | N2. Justificación media |
| | N1. Sin justificación o justificación no formada |
| Perspectiva ante la leyenda (realización de inferencias) | N3. Negación de la leyenda |
| | N2. Apertura a otras perspectivas |
| | N1. Conservación de la leyenda |
| Elaboración del discurso | N3. Con atención al contenido y a la forma |
| | N2. Con atención al contenido y no la forma |
| | N1. Sin atención al contenido ni a la forma |

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la exposición de los resultados, tomamos como referencia los objetivos específicos delimitados.

²⁹ HUBERMAN, MILES, 2000: 255.

4.1. NIVEL DE LECTURA DE LAS FUENTES Y GRADO DE ARGUMENTACIÓN ANTE UNA PREGUNTA PARCIAL

Para dar respuesta al primer objetivo específico, consideramos el análisis de las categorías «Lectura de las fuentes», «Resolución del interrogante parcial» y «Justificación del interrogante parcial», incluyendo los resultados del análisis en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados relativos a la lectura de fuentes y obtención de evidencias

| | Lectura de las fuentes | | | Resolución del interrogante parcial | | | Justificación del interrogante parcial | | |
|--------|------------------------|----|----|-------------------------------------|----|----|--|----|----|
| | N3 | N2 | N1 | N3 | N2 | N1 | N3 | N2 | N1 |
| Quién | 2 | 4 | 0 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Cuándo | 6 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 |
| Dónde | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| | 9 | 8 | 1 | 13 | 4 | 1 | 5 | 7 | 6 |

Como puede verse, la lectura de las fuentes (entendida como extracción de información) se sitúa en un grado medio-alto, con un solo documento primario en el nivel 1, lo que implica la ausencia de respuesta para algunas de las preguntas guía planteadas, o respuestas erróneas. Es reseñable que la lectura de las fuentes en el caso de la pregunta relativa al cuándo resulta con un nivel 3 para todos los documentos primarios, lo que podría deberse a la naturaleza esquemática y cartográfica de los documentos. En síntesis, 17 de los 18 documentos muestran una extracción de la información entre aceptable y buena.

El análisis sobre la obtención de evidencias supone la consideración conjunta de las dos categorías restantes. De un lado, la categoría «Resolución del interrogante parcial» se enfoca en la corrección o incorrección de la respuesta si la interpretación se realiza históricamente; de otro lado, la categoría «Justificación del interrogante parcial» se ocupa de la argumentación que se hace de la respuesta. En relación con la categoría «Resolución del interrogante parcial», 13 de las 18 respuestas se sitúan en un nivel 3, lo que implica una respuesta acorde con las evidencias contextualizadas (positiva para los casos de quién y cuándo o negativa en el caso de dónde). Los discursos restantes se reparten entre una respuesta abierta, con cuatro casos, y una respuesta que es contraria a las evidencias que pueden extraerse de las fuentes.

Sin embargo, si atendemos a la definición de evidencia como una comprensión en torno a la fuente, como un proceso mental³⁰, el verdadero interés reside en la justificación que los participantes incluyen como parte de su respuesta.

³⁰ ASHBY, 2011.

A este respecto, la mayoría de las respuestas se sitúan entre un nivel de justificación medio (7) o bajo (6). Lo anterior implica que, más que elaborar una evidencia, los alumnos responden, bien basándose en información literal, bien en un razonamiento intuitivo, pero no a partir de la creación de argumentos imprescindibles para fundamentar un punto de vista³¹, especialmente, cuando existen varias perspectivas.

Adentrándonos en la información, cabe destacar como especialmente bajo el grado de argumentación en los discursos que responden al «dónde», con ningún caso categorizado en el nivel 3. Más allá de las dificultades generalizadas a cualquiera de los interrogantes parciales, podría explicarse, bien por una dificultad mayor en las fuentes o bien por la reticencia a la justificación de un discurso que, en este interrogante en particular, niega la leyenda.

Algunos ejemplos de respuestas pueden observarse en la Tabla 4. Mientras en un nivel de justificación elaborada se realizan inferencias a partir de la información o incluso se hace referencia a las fuentes, las respuestas del nivel 1 se alejan de la interpretación histórica, cayendo incluso en la incorrección.

Tabla 4. Ejemplos de argumentación de las respuestas parciales

| | |
|---------|---|
| Nivel 3 | (Quién) «Porque cuenta todo lo que hizo y al tener tanto poder y riqueza tenían dinero para más tropas y ejército para vencer a los cartagineses». (Cuándo) «Por todos los mapas que hemos estado viendo puede ser cierto que hubiera una guerra entre los romanos y cartagineses en Puerto Lumbreras y que Cneo muriera». |
| Nivel 2 | (Quién) «Porque era romano y estaban aquí». (Cuándo) «Porque la guerra donde estuvo Cneo estuvo en Puerto Lumbreras». |
| Nivel 1 | (Dónde) «Porque hay muchas colinas en muchos pueblos. En todos los pueblos hay colinas». (Dónde) «No creo que pudiera estar allí enterrado porque no pertenece a España y estaba en guerra con los cartagos». |

En pocas palabras, podemos decir que los participantes extraen información de las fuentes, pero dicha información no supone una interpretación posterior que se utilice como argumento para la respuesta dada al interrogante parcial o, al menos, no en el grado deseable.

4.2. UTILIZACIÓN DEL DISCURSO PARA LA CONSERVACIÓN O NEGACIÓN DE LA LEYENDA

En relación con el segundo objetivo específico que nos planteábamos, se ha considerado el análisis de las categorías «Perspectiva ante la leyenda» y «Elaboración del discurso», cuyos resultados incluimos en la Tabla 5.

³¹ COOPER, 2004: 57.

Tabla 5. Tabla cruzada entre la perspectiva ante la leyenda y la elaboración del discurso

| | | Perspectiva ante la leyenda | | | |
|--------------------------|----|-----------------------------|----|----|----|
| | | N3 | N2 | N1 | |
| Elaboración del discurso | N3 | 7 | 7 | 3 | 17 |
| | N2 | 5 | 0 | 1 | 6 |
| | N1 | 1 | 0 | 4 | 5 |
| | | 13 | 7 | 8 | 28 |

En términos generales, podemos afirmar que tanto la perspectiva ante la leyenda como la elaboración del discurso encuentran una frecuencia mayor en el nivel 3. No obstante, esta afirmación requiere de un análisis más profundo en aras a la comprensión del significado de los resultados.

En lo que concierne a la categoría «Perspectiva ante la leyenda», la mayor parte de los casos (15 de 28) se encuentra entre los niveles 1 y 2. Esto implica que, a pesar de que la relación entre las evidencias habrían de haber tenido como resultado la negación de la leyenda, un 53.57% de los participantes afirma que la leyenda es cierta o, al menos, la cree posible. Especial interés tiene el dato si se compara con los resultados del objetivo específico previo, en el que más de un 70% daban una respuesta parcial acorde con las evidencias. A este respecto, la causa podría encontrarse en la ausencia de justificación en la respuesta, que puede repercutir en la incapacidad de elaborar un discurso argumentado. La historia es contraituiva³², por lo que la ausencia de un argumentario histórico puede llevarnos al terreno de la intuición. A ello se une la estudiada propensión de los alumnos a utilizar la información tal y como es dada de forma inicial, pese a trabajar posteriormente las fuentes históricas³³, que es lo que parecen poner de manifiesto los resultados.

En torno a la categoría «Elaboración del discurso», encontramos diferentes combinaciones en la atención al contenido y/o a la forma tanto para la conservación como para negación de la leyenda. Así, encontramos discursos en el nivel 3 que niegan la leyenda («Se cuenta que se libró la batalla en las proximidades de Puerto Lumbreras en una colina llamada Cabezo de la Jara pero la ubicación era incorrecta ya que el historiador decía que se situaba cerca del Guadalquivir y a más de 50 km estaba el Segura. Y el Cabezo no está cerca del Guadalquivir así que es mentira»); discursos que atienden en exclusiva al contenido (nivel 2), resultando la relación entre evidencias secundaria («Murió en Orcera porque es la

³² LEE, 2005.

³³ ASHBY, 2004: 45.

ciudad más cercana»); discursos que son directos pero utilizados para la conservación de la leyenda («Los cartagineses y los romanos estaban en guerra y entonces mataron a Gneo y está enterrado en el Cabezo de la Jara») y discursos preocupados por la forma (nivel 3) pero ante un contenido erróneo («Hola, hoy vamos a hablar de la historia de un general romano, que murió asesinado y fue enterrado en el Cabezo»).

Entre todo ello, cabe señalar que, entre aquellos participantes que niegan la leyenda, seis de ellos no atienden a la forma del discurso. Se limitan, pues, a entender la tarea como una resolución del problema donde la relación entre las evidencias o la justificación de la respuesta no es primordial y, por lo tanto, poniendo en duda que la inferencia histórica realizada, a partir de las fuentes, venga soportada por los criterios científicos presentes en el pensamiento histórico.

En síntesis, podemos decir que se da una elaboración de aceptable, si bien la conservación de la leyenda, en unos de ellos, y la poca importancia dada a la forma, en otros, vuelve a manifestar debilidades en cuanto al uso de la evidencia.

4.3. RELACIÓN ENTRE LA CONSERVACIÓN DE LA LEYENDA Y LAS EVIDENCIAS DE LAS QUE SE PARTE

Consideramos para el tercer objetivo, las categorías «Resolución del interrogante parcial» y «Perspectiva ante la leyenda» estudiando su relación en cada uno de los grupos finales participante (Tabla 6).

Tabla 6. Resultados por grupo en torno a las preguntas parciales y perspectiva final

| Grupo 1 | | | | |
|-------------------------------------|----|-----------------------------|----|----|
| Resolución del interrogante parcial | | Perspectiva ante la leyenda | | |
| Quién | N3 | Folletos totales: 6 | | |
| Cuándo | N3 | N3 | N2 | N1 |
| Dónde | N2 | 4 | 1 | 1 |
| Grupo 2 | | | | |
| Resolución del interrogante parcial | | Perspectiva ante la leyenda | | |
| Quién | N3 | Folletos totales: 5 | | |
| Cuándo | N2 | N3 | N2 | N1 |
| Dónde | N3 | 2 | 1 | 2 |
| Grupo 3 | | | | |
| Resolución del interrogante parcial | | Perspectiva ante la leyenda | | |
| Quién | N3 | Folletos totales: 2 | | |
| Cuándo | N3 | N3 | N2 | N1 |
| Dónde | N3 | 1 | 0 | 1 |

(continua na página seguinte)

| Grupo 4 | | | | |
|-------------------------------------|----|-----------------------------|----|----|
| Resolución del interrogante parcial | | Perspectiva ante la leyenda | | |
| Quién | N3 | Folletos totales: 5 | | |
| Cuándo | N3 | N3 | N2 | N1 |
| Dónde | N2 | 1 | 3 | 1 |
| Grupo 5 | | | | |
| Resolución del interrogante parcial | | Perspectiva ante la leyenda | | |
| Quién | N1 | Folletos totales: 5 | | |
| Cuándo | N3 | N3 | N2 | N1 |
| Dónde | N3 | 4 | 1 | 0 |
| Grupo 6 | | | | |
| Resolución del interrogante parcial | | Perspectiva ante la leyenda | | |
| Quién | N2 | Folletos totales: 5 | | |
| Cuándo | N3 | N3 | N2 | N1 |
| Dónde | N3 | 1 | 1 | 3 |

De un análisis general, podemos afirmar que no existe una relación directa entre la perspectiva final en el discurso y las respuestas parciales de las que se partía, si bien estas debían de actuar como evidencias para la construcción del discurso final. De hecho, de forma complementaria, estudiamos estadísticamente la correlación entre las respuestas parciales y la resolución final, obteniendo que no existe correlación significativa entre ambas.

Si nos atenemos a la definición realizada de los niveles de las categorías, una conservación de la leyenda (N1) no podría darse para aquellos discursos en los que la categoría «Resolución del interrogante parcial» se encuentre 1) en el nivel 1, para las respuestas parciales relativas al «quién» y al «cuándo»; o 2) en el nivel 3, cuando se trate del interrogante «dónde». En cualquiera de los casos, las evidencias imposibilitarían que lo contado en la leyenda pueda ser tomado como cierto.

Sin embargo, el tratamiento de las evidencias es muy diverso:

- Cuando la categoría «Resolución del interrogante parcial» se encuentra en el nivel 3 para el interrogante «dónde» y se combina con un nivel 1 en otro interrogante parcial (grupo 5), la leyenda tiende a ser negada. Aún así, cuando dos de tres evidencias niegan lo histórico del acontecimiento, 1 de los 5 discursos abre la posibilidad a que sea cierto.
- Cuando la categoría «Resolución del interrogante parcial» se encuentra en el nivel 3 para el interrogante «dónde» y se combina con un nivel 2 o 3 en el resto (grupos 2, 3 y 6), los casos en los niveles 1 y 2 de «Perspectiva ante la leyenda» tienden a aumentar.
- Si para el interrogante «dónde» se ofrece una respuesta abierta (grupos 1 y 4), las respuestas se reparten entre todos los niveles, con mayor presencia en el nivel 3 o en el nivel 2.

En resumen, podemos decir que no existe una relación clara entre las evidencias de las que se parte y las inferencias que se realizan. Esta cuestión lo que parece poner de manifiesto es un conflicto entre el discurso previo, las evidencias que pueden extraerse de las fuentes y la reconstrucción del discurso. De hecho, la resolución del interrogante final resulta conflictiva en los grupos, señalando la discrepancia en algunos de los discursos finales como este: «Creemos que la leyenda es falsa porque como era un general tan importante lo deberían haber enterrado en Roma y también hemos llegado a la conclusión de que no puede estar enterrado en el Cabezo porque la batalla fue lejos de allí. Pero algunos de nosotros defienden que la leyenda es cierta porque pasó por la zona de Murcia». Más allá de la solidez o no de los argumentos utilizados, lo que parece evidente es la defensa de la conservación de la leyenda por parte de algunos de los participantes, incluso con evidencias que niegan su posibilidad.

Ashby hacía referencia a esta cuestión en línea con los resultados de sus investigaciones en torno al concepto de evidencia: «the propensity of many students to isolate particulars within the claims, treat these as given, and look only for information that supported these particulars, meant students were able to ignore the conflicts in the material, conflicts that could only be resolved if the students had used the sources as a set, and as evidence»³⁴. Así pues, según el autor, los estudiantes muestran tendencia a interpretar las fuentes de acuerdo con las premisas de las que parten, lo que implica que solo atienden a la información que permite soportar un discurso conformado de antemano. En el presente estudio, la inexistencia de una relación clara entre las respuestas parciales y las finales parece situarnos en la misma línea, reforzada esta cuestión con la consideración de la información de cada una de las fuentes como independiente, sin una apuesta por la inferencia que permitiría una resolución histórica del problema final. Nos situaríamos, entonces, en un escenario donde, en muchos de los casos, la respuesta no se construye a través de evidencias contextualizadas, sino a través de evidencias aisladas cuando no de un corta y pega³⁵.

5. CONCLUSIONES

Retomando, una vez analizados los resultados, el objetivo general de investigación, «Determinar la preferencia del alumnado por la historia o la leyenda ante unas evidencias trabajadas», podemos extraer una serie de conclusiones de acuerdo con esta sucesión de ideas:

1. Los alumnos son capaces de extraer una información, mostrando, sin embargo, dificultad a la hora de justificarla.

³⁴ ASHBY, 2004: 45.

³⁵ ASHBY, LEE, SMITH, 2005.

2. Lo anterior implica que pocas de las respuestas parciales ofrecidas en la Fase 1 puedan ser consideradas como evidencias contextualizadas, si bien la mayoría de las respuestas dadas están acorde con la realidad histórica de lo estudiado.
3. Esta escasez de justificación se traslada en la Fase 2 a la elaboración de discursos que atienden parcialmente a las evidencias. Así, a pesar del trabajo realizado con unas fuentes que niegan la posibilidad de la leyenda, más de la mitad del alumnado crea discursos donde se defiende la leyenda o, al menos, se deja abierta la posibilidad de que sea real.
4. Por lo tanto, si se ofrecen fuentes históricas con información contraria a la leyenda, si se lleva a cabo una extracción de la información aceptable y si las respuestas parciales son mayoritariamente acertadas; existe una propensión por parte del alumnado a conservar el discurso inicial (la leyenda) cuando las evidencias resultan conflictivas.

Este comportamiento del alumnado ante las fuentes históricas, que sin duda encuentra su causa última en un deficiente desarrollo del pensamiento histórico, es susceptible de depender, tanto de las teorías epistemológicas generales del alumnado en relación con el conocimiento histórico, como de la particularidad propia del objeto de estudio analizado. De una parte, las concepciones sobre el conocimiento histórico y su construcción acaban por repercutir en la utilización o no de determinados procesos históricos necesarios para la obtención de una conclusión científica³⁶. Así, más allá de que las habilidades para su ejecución estén o no suficientemente desarrolladas, existe un conjunto de creencias previas que puede condicionar el desempeño del alumnado. De otra parte, y en conexión con lo anterior, la leyenda utilizada en la propuesta didáctica forma parte del legado patrimonial de la zona en la que se ubican los alumnos. Este dato es de una vital importancia a la hora de poder entender el comportamiento de los participantes cuando obvian información contraria al discurso inicial. Como decíamos, el patrimonio actúa como eje entre la historia y la memoria. Así pues, la utilización de narrativas en torno a él que se alejen de lo científico encuentra en un componente emocional intrínseco al patrimonio un buen aliado.

Es difícil pensar que la ubicación de la leyenda en el mismo pueblo al que los participantes pertenecen no va a influir en los resultados; de hecho, existen autores que ya señalaban que la identidad de las personas puede jugar un papel determinante a la hora de atribuir significado a las fuentes³⁷. No obstante, esto

³⁶ Sobre estas cuestiones de la influencia de las teorías epistemológicas en el aprendizaje, de carácter más generalista o propias de la didáctica de la historia pueden consultarse obras como MAGGIONI, 2010 o PURDIE, HATTIE, 2002.

³⁷ VAN BOXTEL, GREVER, KLEIN, 2015: 48.

denota la necesidad de trabajar las habilidades propias del historiador que, a poco que encuentran oponentes más significativos para el alumno, acaban viéndose relegadas por las narrativas de memoria.

Evidentemente, el trabajo presentado cuenta con una muestra reducida, un análisis que requeriría de triangulación y una descripción somera; no obstante, los indicios son que la presencia del elemento emocional en el patrimonio (ese querer convertir a su pueblo en algo importante) dificulta la obtención de evidencias contextualizadas y rescata la memoria popular.

Trabajar en la conformación de una cultura histórica, crítica con las fuentes y alejada de un presente de leyenda, continúa siendo tan necesario como urgente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÓSTEGUI, Julio (2004). *Retos de la memoria y trabajo de la historia*. «Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea». 3, 5-58.
- ASHBY, Rosalyn (2004). *Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas About Testing Singular Factual Claims*. «History Education Research Journal». 4:2, 44-55.
- ASHBY, Rosalyn (2011). *Understanding historical evidence: teaching and learning challenges*. In DAVIES, Ian, ed. *Debates in History Teaching*. Oxford: Routledge, pp. 137-147.
- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; SHEMILT, Denis (2005). *Putting principles into practice: teaching and planning*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., eds. *How students learn. History, Mathematics, and Science in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press, pp. 79-178.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de cultura económica.
- COLLINGWOOD, Robin George (1939). *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- COOPER, Hilary (2004). *O pensamento histórico das crianças*. Em BARCA, Isabel, org. *Para uma Educação de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 55-74.
- CUBO, Sixto (2011). *Muestreo*. In CUBO, Sixto; MARTÍN, Beatriz; RAMOS, José Luis, coords. *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide, pp. 109-136.
- FREY, Antonio Vicente (2015). *El Cabezó de la Jara y el enterramiento de los Escipiones. Evolución de una leyenda a través de la historiografía*. «VERDOLAY. Revista del Museo Arqueológico de Murcia». 14, 291-306.
- FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theodor; RÜSEN, Jörn (1994). *Historische Faszination*. Colonia: Böhlau.
- GAGO, Marília (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan (2017). *Historical Culture: A concept Revisited*. In CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, eds. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan, pp. 73-90.
- HALBWACHS, Maurice (2005). *Memoria individual y memoria colectiva*. «Estudios». 16, 163-187.
- HUBERMAN, A. Michael; MILES, Matthew B. (2000). *Métodos para el manejo y análisis de datos*.

- In DENMAN, Catalina A.; ARMANDO, Jesús, *compil. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, México: El Colegio de Sonora, pp. 253-301.
- INNERARITY, Daniel (2013). *The Democracy of Knowledge*. New York: Bloombury Academic.
- JODELET, Denise (2000). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural*. In JODELET, Denise; GUERRERO, Alfredo, *coords. Desvelando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México DF: UNAM-Facultad de Psicología, pp. 7-30.
- KLEIN, Olivier (2013). *The Lay Historian: How Ordinary People Think about History*. In CABECINHAS, Rosa; ABADIA, Lilia, *eds. Narrative and social memory: theoretical and methodological approaches*. Braga: Universidade do Minho, pp. 23-45.
- LEE, Peter (2005). *Putting Principles in Practice: Understanding History*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., *eds. How students learn. History, Mathematics, and Science in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press, pp. 31-78.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn (2000). *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14*. In STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, *eds. Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, pp. 199-223.
- LOWENTHAL, David (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAGGIONI, Liliana (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Maryland: University of Maryland. Tesis de doctorado.
- MARTÍNEZ-ARIAS, Rosario; CASTELLANOS, Miguel Ángel, CHACÓN, José Carlos (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: EOS Universitaria.
- MURCIA. Consejo de Gobierno (2015). *DECRETO n.º 220/2015, de 2 de septiembre*. «Boletín Oficial de la Región de Murcia». 203 (2015-09-03) 30729- 31593.
- NORA, Pierre (2008). *Les lieux de mémoire*. Montevideo: Trilce.
- PINTO, Helena (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.
- PURDIE, Nola; HATTIE, John (2002). *Assessing Students' Conceptions of Learning*. «Australian Journal of Educational & Developmental Psychology». 2, 17-32.
- REINALDO, Rafael (2016). *Aprendizagem histórica e cultura histórica: contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica*. «Histórica & Ensino, Londrina». 22:2, 247-262.
- RÜSEN, Jörn (1994). *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva de abordar la historia*. [Consult. 17 jul. 2020]. Disponible en <<http://www.culturahistorica.es/>>.
- SÁNCHEZ-COSTA, Fernando (2009). *La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva*. «Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea». 8, 267-286.
- SÁNCHEZ-MARCOS, Fernando (2012). *Las huellas del futuro. Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Publicaciones i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- SEIXAS, Peter (2017). *A Model of Historical Thinking*. «Educational Philosophy and Theory». 49:6, 593-605.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- VAN BOXTEL, Carla; GREVER, Maria; KLEIN, Stephan (2015). *Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: reflections from the Netherlands*. In ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter, *eds. New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 40-50.

- VANSLEDRIGHT, Bruce (2015). *Assessing for Learning in the History Classroom*. In ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter, eds. *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, pp. 75-88.
- VANSLEDRIGHT, Bruce; AFFLERBACH, Peter (2005). *Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents*. In ASHBY, Rosalyn; GORDON, Peter; LEE, Peter, eds. *Understanding History. Recent Research in History Education*. London: Routledge Falmer, pp. 1-20.
- WHITE, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- WINEBURG, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA*

MARIA PILAR MOLINA-TORRES**

Resumen: *Con este trabajo se pretende favorecer la cercanía del alumnado del Máster de profesorado de Secundaria de la Universidad de Córdoba con respecto al concepto de patrimonio y la implementación de los itinerarios didácticos en su formación universitaria. Para nuestra propuesta se establece un aprendizaje interactivo de enseñanza que dé la posibilidad a los estudiantes de trabajar de manera investigativa las salidas del aula. La muestra de estudio la componen 107 alumnos de la asignatura Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes en Ciencias Sociales: Geografía e Historia. De acuerdo, con los resultados del pre-test y el post-test la comprensión del espacio geográfico, su proceso de formación histórica y los modos de vida en él desarrollados, han sido de gran utilidad para vincular al alumnado del MAES con su entorno inmediato y también contribuir al entendimiento de las dinámicas históricas que lo configuran.*

Palabras clave: *competencias sociales; educación histórica; formación docente; investigación evaluativa; metodología activa.*

Abstract: *The aim of this work is to promote the proximity of the students of the Master's Degree in Secondary teaching staff of the University of Córdoba with respect to the concept of heritage and the implementation of didactic itineraries in their university training. For our proposal, an interactive teaching-learning is established that gives the possibility to the students to work in an investigative way the exits of the classroom. The study sample is made up of 107 students of the subject Learning and teaching the corresponding subjects in Social Sciences: Geography and History. According to the results of the pre-test and the post-test, the understanding of the geographical space, its historical formation process, and the ways of life developed in it, have been very useful to link the students of the MAES with their immediate environment and also contribute to the understanding of the historical dynamics that shape it.*

Keywords: *social skills; historical education; teacher training; evaluative research; active methodology.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial no solo se ocupa de los restos materiales y los bienes culturales, sino también de los entornos inmediatos y el entendimiento de las dinámicas socioeconómicas que los configuran. Estas circunstancias influyen en la conciencia histórica y la identidad patrimonial del alumnado. De manera que el interés hacia la educación patrimonial y su conceptualización presenta una

* Este trabajo se incluye en el Proyecto de Investigación PGC2018-097481-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

** Profesora Ayudante Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de Ciencias de la Educación. Calle San Alberto Magno, s/n. 14071. Universidad de Córdoba (España). Email: pilar.molina@uco.es.

serie de obstáculos en la formación del alumnado universitario. Una de esas dificultades que se repite en todas las etapas educativas es el desconocimiento del entorno patrimonial por parte de los estudiantes y que no es objeto de estudio en los planes de estudio.

En la formación para los profesores de enseñanza secundaria existen tres fases: la licenciatura universitaria, el máster de educación y un periodo inicial en la profesionalización docente¹. Durante todo este recorrido educativo, el trabajo por competencias queda incompleto a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, para la implementación de un enfoque competencial es necesario orientar al profesorado desde su formación inicial y potenciar sus habilidades históricas², además de conocer las habilidades que necesita para ejercer su labor docente, tanto desde una perspectiva didáctica como cultural³. En esta dirección, cada vez son más las investigaciones que inciden en la importancia de la educación histórica y la didáctica del patrimonio⁴. Habitualmente, estos estudios reflejan los vacíos conceptuales que el alumnado muestra en la enseñanza de la historia y el desafío que presenta la educación patrimonial junto al pensamiento histórico.

Desde la perspectiva del *historical thinking*, el pensar históricamente no se ha centrado solamente en recordar acontecimientos del pasado, sino en comprender e interpretar los hechos históricos y las razones que dependen de determinados contextos temporales y geográficos⁵. Así pues, al preguntarnos qué hace a un hecho histórico diferente de otro para los estudiantes, los autores insisten en que no se puede enseñar todo lo que sucedió en el pasado, de manera que elegir entre qué enseñar y qué escribir resulta problemático para los historiadores al tener que hacer distinciones entre lo históricamente significativo y lo históricamente trivial⁶. La comprensión histórica del pasado implicaría la puesta en práctica de habilidades de pensamiento alejadas de la memorización conceptual⁷. Para interpretar qué saben y cómo quieren conocer los estudiantes el tiempo histórico, los conceptos temporales se convierten en elementos esenciales⁸, para contextualizar al alumnado en un hecho concreto del pasado. Así pues, los alumnos aprenden con la introducción de hechos históricos facilitando su participación y comprensión sobre temas que pueden tener una importante connotación emocional⁹.

¹ NÓVOA, 2009.

² PERRENOUD, 2012.

³ BLEICHENBACHER *et al.*, 2016.

⁴ ALVES, PINTO, 2019; CHAPMAN, 2011; CUENCA, MARTÍN, ESTEPA, 2020; GÓMEZ, MIRALLES, 2015; HERNÁNDEZ, CARRASCO, 2012; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, GILLATE, MADARIAGA, 2015; LEVSTIK, 2016; PRATS, SANTACANA, 2011; RIVERO, SOUTO, 2019; SÁIZ, LÓPEZ, 2015; SCHMIDT, BARCA, 2009; SEIXAS, MORTON, 2013.

⁵ GÓMEZ, ORTUÑO, MOLINA, 2014; SEIXAS, 2017; GESTSDÓTTIR, VAN BOXTEL, VAN DRIE, 2018.

⁶ SEIXAS, PECK, 2004.

⁷ SÁIZ, GÓMEZ, 2016.

⁸ SANTISTEBAN, 2007.

⁹ LEVY, 2017.

Otro de los enfoques de la educación patrimonial es la construcción del conocimiento histórico. Debemos entender que esto implica la utilización de metodologías investigativas en las que el estudiante participe como sujeto activo de sus conocimientos. En este ámbito, es necesario destacar que la renovación metodológica de los docentes es una pieza clave para poner en valor el patrimonio histórico. Una de las funciones del docente es seleccionar y fomentar qué estrategias metodológicas va a emplear en el proceso de enseñanza de su materia y que tendrán como finalidad que el alumnado alcance una serie de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que les ayuden a pensar históricamente y les proporcionen herramientas y habilidades para desenvolverse en sus competencias profesionales.

Las concepciones del alumnado del Máster de Secundaria dan una perspectiva concluyente para dar sentido a las carencias metodológicas que influyen negativamente en la enseñanza de la historia. En este ámbito, sus opiniones refuerzan la importancia de incorporar metodologías innovadoras y alejadas de la lección magistral con el fin de mejorar la formación profesional, las competencias didácticas de los estudiantes¹⁰, y especialmente las competencias sociales y ciudadanas¹¹. En este proceso de aprendizaje profesional es indispensable ahondar en los aprendizajes asociados a los acontecimientos históricos que conocen y detectar si los conocimientos teóricos permiten una actitud reflexiva que motive la resolución de las tareas educativas¹². Desde este enfoque, la formación teórico-práctica relacionada con la profesión docente se encamina a unificar un trabajo de coordinación entre los docentes universitarios y de la Educación Secundaria¹³.

Además, para conocer este entorno histórico, las salidas que hemos elaborado se convierten en un recurso multidisciplinar que permite al alumnado y al docente mantener una interacción de forma directa con el entorno. En este sentido, los itinerarios didácticos y las prácticas de campo suponen una mejora de la autonomía y del aprendizaje significativo¹⁴. Sus beneficios educativos se implementan como una estrategia didáctica para conocer el patrimonio cultural de una ciudad¹⁵, y suponen un elemento motivador y útil que permite aportar una valiosa información acerca del medio más cercano¹⁶.

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación se ha centrado en detectar las opiniones que los estudiantes del MAES de la Universidad de Córdoba

¹⁰ DOMÍNGUEZ, 2015; JIMÉNEZ, 2018.

¹¹ CUENCA, ESTEPA, 2017.

¹² MONTANARES, LLANCAVIL, 2016.

¹³ IMBERNÓN, 2019.

¹⁴ LICERAS, 2018.

¹⁵ CAMBIL, 2015.

¹⁶ GARCÍA DE LA VEGA, 2004.

tienen en relación con los métodos de enseñanza que consideran más adecuados para implementarlos en la elaboración de itinerarios patrimoniales. Además de este objetivo se recogen los siguientes objetivos específicos: (OE1) introducir nuevas metodologías en su formación universitaria; (OE2) conocer los intereses del alumnado por los conocimientos históricos del pasado; (OE3) elaborar recursos educativos para planificar salidas didácticas; y (OE4) detectar las dificultades formativas que tienen los estudiantes para interpretar el pasado.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES Y MUESTRA

La muestra de estudio ha estado compuesta por estudiantes del Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria de la Universidad de Córdoba (N=107), con un total de 58 mujeres (54,2%) y 49 hombres (45,8%), que cursaban la asignatura Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes en Ciencias Sociales: Geografía e Historia de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, durante los cursos académicos 2016/17, 2017/18 y 2018/19. La edad media de los participantes es de 26-28 años. En cuanto a la formación previa, en torno al 75% son graduados en Historia, el 20% son graduados en Historia del Arte y el 5% son graduados en Geografía u otros títulos afines (Humanidades, Ciencias Políticas, Sociología).

2.2. PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO DE LA EXPERIENCIA

Para el desarrollo de la propuesta didáctica establecemos un método interactivo donde la metodología de aprendizaje de la historia dé la posibilidad al alumnado de trabajar tanto en equipo como de manera autónoma e individual y construir los conocimientos necesarios para alcanzar los objetivos previstos. Del mismo modo, se fomentará un aprendizaje que sea de proximidad a la realidad del alumnado para la mejor asimilación de contenidos, así como trabajar diversas fuentes y herramientas para abordar temáticas de la disciplina histórica en los itinerarios didácticos, implicar a los alumnos en su aprendizaje y organizar su propia formación continua¹⁷. La implementación de esta intervención educativa se fundamentó también en el desarrollo de las competencias docentes y profesionales que definen la estrategia metodológica a través de varias rutas didácticas por la Córdoba romana, islámica y medieval, siguiendo el entramado urbano de la ciudad.

¹⁷ MOLINA, 2018.

Durante el proceso investigativo los participantes siguieron una secuencia de dos sesiones con agrupamientos de 4 o 5 alumnos. Para la puesta en práctica de las rutas didácticas se utilizó la aplicación Google Earth para diseñar los itinerarios vinculados con una metodología activa que facilitó la investigación del espacio urbano seleccionado¹⁸. Las fases tendrán un carácter globalizado y flexible adaptándose a los intereses y las demandas del alumnado¹⁹. De esta forma, las principales fases del proyecto son las siguientes:

Fase 1. Preparación del trabajo. Previo al comienzo de la investigación, realizamos el pre-test cuyos resultados aparecen recogidos en la Tabla 2. A continuación, planteamos tres preguntas como punto de partida: ¿es capaz el alumnado del MAES de relacionar los contenidos históricos adquiridos en su formación anterior con las problemáticas patrimoniales locales?, ¿qué percepciones tienen los estudiantes del proyecto que van a comenzar?, ¿qué utilidad podría tener para su futuro profesional? Tras un breve espacio de autorreflexión, los participantes, distribuidos en pequeños grupos de trabajo, anotarán sus respuestas para realizar una puesta en común y confrontar las posibilidades del desarrollo de la propuesta. Seguidamente, haremos una elección de los recorridos didácticos que vamos a planificar.

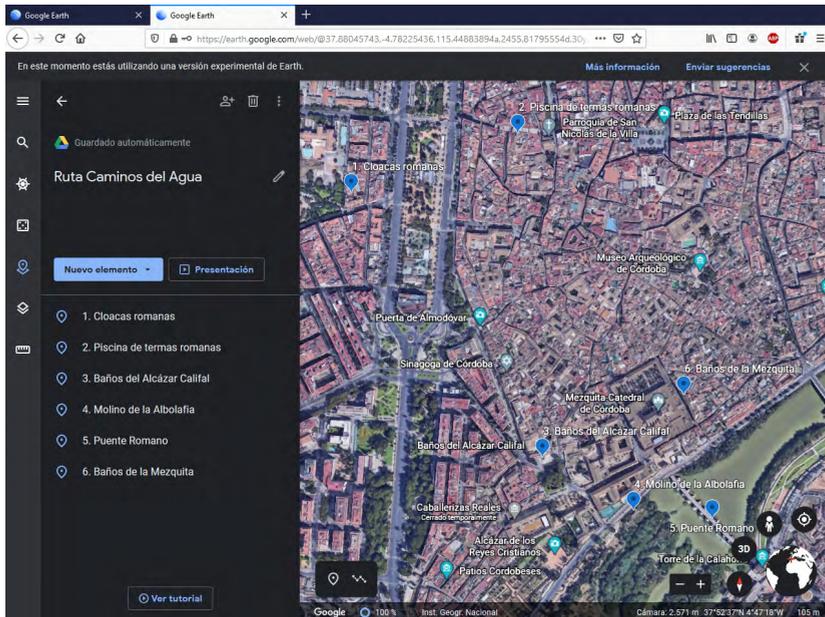


Fig. 1. Diseño de la Ruta Caminos del agua por los estudiantes

18 MOLINA, 2017.

19 GILLIES, 2016.

Fase 2. Implementación. Tras la selección de las rutas: (1) Ruta de las *domus*, (2) Caminos del agua, (3) Ruta de los mosaicos romanos, (4) Espacios para la eternidad, (5) Mezquitas, y (6) Ruta muralla medieval, el alumnado contextualizó y buscó información sobre el entramado urbano y las paradas más significativas para identificar los elementos patrimoniales y profundizar en las temáticas. A partir de aquí, los pequeños grupos confeccionarían un portafolio donde debían trazar el itinerario asignado con Google Earth y plantear una sesión práctica con contenidos históricos y materiales didácticos que adaptarían a sus futuros alumnos de Educación Secundaria (Figs. 1 y 2).

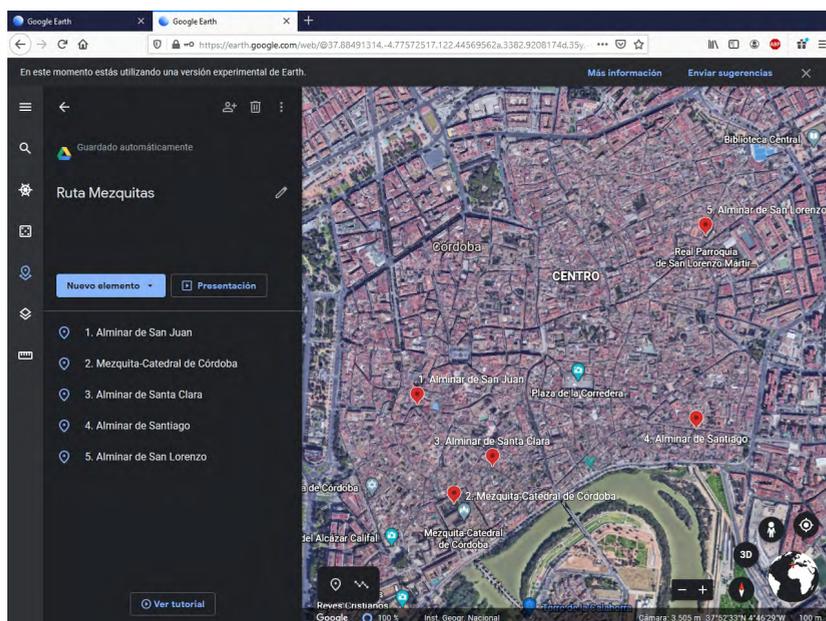


Fig. 2. Diseño de la Ruta Mezquitas por el alumnado

Fase 3. Expositiva. Al no tener posibilidades de salir del aula para poner en práctica el itinerario, los grupos de trabajo expusieron en clase los elementos patrimoniales que habían indicado en su ruta y el entorno cultural delimitado para explicarlo y describirlo a sus compañeros. Para este fin, las interacciones entre los grupos fueron frecuentes para debatir e intercambiar diferentes versiones y enfoques de la investigación en cuanto a su aplicación, adaptación y evaluación de las diferentes temáticas históricas.

Fase 4. Recapitulación. Los contenidos finales de la propuesta incluían las reflexiones sobre las actividades trabajadas en grupos y un debate sobre el análisis de los contenidos específicos para promover el desarrollo de competencias en la educación histórica. Los resultados de las exposiciones incidían

en las dificultades y obstáculos que el alumnado del máster tiene para ubicar diferentes puntos de referencia estratégicos en los itinerarios y la interpretación de los contenidos patrimoniales que aparecen reflejados en el post-test (Tabla 2).

2.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para analizar las percepciones de los estudiantes del máster en cuanto a sus conocimientos de educación histórica y patrimonial, se diseñó un estudio no experimental tipo cuestionario con una escala Likert (1-5) y 10 ítems, validado por tres expertos del Máster de Secundaria de dos universidades distintas (Tabla 1). Este instrumento se entregó antes de iniciar el proyecto (pre-test) y una vez finalizado el mismo (post-test), con el fin de sondear las habilidades, motivación y destrezas vinculadas al aprendizaje de los métodos de enseñanza históricos (Tabla 2). Los participantes respondieron de manera individualizada, a pesar de que las tareas de clase, los debates y puestas en común, y el trabajo cooperativo tuvieron un enfoque grupal²⁰. Por otra parte, para el análisis de la información y la interpretación de los resultados se han calculado las medias y la desviación estándar, tanto en las pruebas preliminares como en las posteriores, de modo que podamos dar respuesta a los objetivos fijados en el estudio.

Tabla 1. Cuestionario para la recopilación de datos

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Considero que tengo suficiente formación histórica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Me gustaría conocer cómo realizar un itinerario didáctico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Creo que este proyecto me puede ayudar a pensar históricamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Me motiva trabajar cooperativamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Pienso que es positivo mejorar la enseñanza con una actitud participativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Considero que el trabajo interdisciplinar beneficia la adquisición de contenidos históricos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Creo que la concienciación patrimonial es fundamental para empatizar con el entorno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Me gustaría comprender los conceptos históricos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Pienso que la interpretación del pasado me ayudaría a conocer el presente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Considero que reconstruir la historia me ayuda a evaluar los conocimientos históricos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

²⁰ TORRELLÉS *et al.*, 2011.

3. RESULTADOS

Las respuestas de los participantes evidencian que la adquisición de habilidades y destrezas metodológicas vinculadas a la educación histórica y las competencias educativas agrupan valores más altos en las pruebas posteriores que en las previas. Los resultados obtenidos muestran un moderado interés por la adquisición de competencias históricas. La gran mayoría de los ítems obtenidos poseen un valor entre 3 y 4 tanto en el pre-test como en el post-test, siendo mayor en éste último. Los ítems mejor considerados en ambas pruebas se corresponden con el ítem 2 (4,41 y 4,46), mostrando un significativo interés por conocer la planificación y el diseño de un itinerario didáctico para adaptarlo a Educación Secundaria y con el ítem 6 (4,21 y 4,1) que identifica la relación de los conceptos históricos con los patrimoniales. Mientras que los valores más bajos se relacionan con favorecer el trabajo cooperativo (3,08) en el pre-test y en el pos-test con la interpretación de los contenidos históricos (3,37).

Basándonos en el coeficiente de variación los valores en el post-test están más distribuidos y son menos homogéneos respecto a la media, presentando valores más dispares que en el pre-test. De estos datos se puede constatar que al inicio del proyecto los estudiantes estuvieron motivados y dispuestos a emprender una experiencia didáctica que no conocían. No obstante, tras la implementación de la propuesta el interés disminuyó. Suponemos por los conocimientos históricos que poseen de sus grados universitarios y la falta de práctica en el desarrollo de este tipo de propuestas didácticas.

Tabla 2. Opiniones del alumnado con respecto a la educación histórica y patrimonial del proyecto

| Ítems | Pre-test | | Post-test | |
|---|----------|------|-----------|------|
| | M | sd | M | sd |
| Interpretar los contenidos históricos | 3,41 | 0,89 | 3,37 | 0,94 |
| Diseñar y planificar itinerarios didácticos | 4,41 | 1 | 4,46 | 0,89 |
| Promover el pensamiento social y cívico | 3,12 | 0,86 | 3,88 | 1,12 |
| Favorecer el trabajo cooperativo | 3,08 | 1,32 | 3,87 | 1,19 |
| Construir la historia desde una perspectiva interdisciplinar | 3,52 | 1,09 | 4,07 | 0,99 |
| Relacionar los conceptos históricos con el patrimonio | 4,21 | 1,06 | 4,1 | 1,22 |
| Razonar hechos históricos pasados y su relación con el presente | 4,10 | 1,14 | 3,84 | 1,21 |
| Evaluar procesos de aprendizaje | 4,09 | 1,03 | 4,11 | 1,2 |

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta propuesta ha supuesto un reto para identificar la trascendencia que tiene la herencia patrimonial en la sociedad y reflexionar sobre la influencia directa del patrimonio cultural en las enseñanzas que ha recibido el alumnado del MAES. Los resultados permiten concluir que la implementación de una metodología activa para aprender y comprender la historia es motivadora, además de suponer una experiencia innovadora para adquirir habilidades en la interpretación del presente y el pasado, y su puesta en práctica en distintos entornos históricos y geográficos. La formación didáctica de los docentes de historia presenta en la actualidad varias problemáticas que se perciben en el momento que deben impartir el conocimiento histórico.

Los datos de la investigación aportan algunas carencias en cuanto a la educación histórica y la adquisición de estrategias educativas del alumnado del Máster de Profesorado. Hay que tener en cuenta que los enfoques metodológicos que han recibido en su aprendizaje universitario favorecen o entorpecen la adquisición de una serie de competencias que son útiles para intercambiar nuevas fórmulas y reflexionar sobre los métodos didácticos que implementarían²¹. Es aquí donde las propuestas de mejora en su formación personal les hacen implicarse y encauzar sus prácticas profesionales.

Estos futuros docentes creen que es suficiente tener un conocimiento específico y científico para enseñar o impartir historia, y es aquí donde surgen las diferentes problemáticas de aprendizaje en el estudiante²². Desde la escuela a la universidad, la formación educativa sigue unas normas de transmisión establecidas que hacen que la historia resulte memorística y conceptual. Es más, si saber historia no significa memorizar hechos, fechas y datos del pasado, la evaluación del conocimiento histórico no puede limitarse a esos elementos²³.

En relación con la educación patrimonial y la interpretación del pasado, los ítems ofrecen unos datos elevados. El alumnado reconoce tener unos conocimientos históricos aceptables que les facilitarían una implementación real en un contexto educativo. Estas evidencias se completan al presentar la historia como un instrumento para transformar la realidad y preparar al alumnado como un ciudadano crítico²⁴. Sin embargo, hay posturas diferentes que apuestan por la formación universitaria como un elemento esencial para su futuro desempeño docente²⁵. Asimismo, se incide en la necesidad de formar en educación patrimonial y de contar con materiales específicos para trabajar el patrimonio²⁶.

21 BLÖMEKE *et al.*, 2016.

22 PAGÈS, 2004.

23 GÓMEZ, MIRALLES, 2015.

24 MOLINA *et al.*, 2017.

25 GÓMEZ, RODRÍGUEZ, 2014.

26 CASTRO, LÓPEZ, 2019.

Con respecto a la elaboración de itinerarios didácticos, los resultados muestran valoraciones muy favorables, probablemente influidos por las carencias de recursos prácticos que no reciben en sus clases de historia y por el uso del docente de un estilo de aprendizaje más tradicional. En esta línea de estudio, es destacada la sinergia didáctica y la situación de interdependencia que crea el aprendizaje colaborativo como herramienta educativa entre el alumnado²⁷. De hecho, los resultados no distan mucho estadísticamente de la motivación y finalidad que tienen el trabajo cooperativo con respecto al desarrollo del pensamiento social y cívico que se adquieren con nuevas estrategias de aprendizaje²⁸. Estos datos fueron similares al proporcionarnos ejemplos suficientes sobre la utilidad de los itinerarios didácticos en la aplicación de las enseñanzas docentes y la calidad de los aprendizajes desarrollados por el alumnado.

En líneas generales, cabe indicar que las dificultades de este estudio se han centrado en las carencias formativas de los estudiantes para implementar una metodología activa en su actividad profesional y que, en gran parte, dependería de su formación universitaria, la cual aporta un lugar preferente a los contenidos conceptualizados en comparación con las competencias docentes²⁹. De este modo, la importancia de la formación inicial del profesorado se traduce en la adquisición de herramientas didácticas que les permitan diseñar actuaciones específicas para enfrentar y analizar, desde una perspectiva histórica y patrimonial, situaciones relacionadas con los hechos del pasado.

REFERENCIAS

- ALVES, Luís Alberto; PINTO, Helena (2019). *Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado*. «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado». 22:1, 71-81.
- BLEICHENBACHER, Lukas *et al.* (2016). *Teacher Competences for Languages in Education: Conclusions of the Project*. Graz: Council of Europe.
- BLÖMEKE, Sigrid *et al.* (2016). *The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills*. «Teaching and Teacher Education». 56, 35-46.
- CAMBIL, María Encarnación (2015). *La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural*. «Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales». 31, 295-319.
- CASTRO, Leticia; LÓPEZ, Ramón (2019). *Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria*. «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado». 94:33.1, 97-114.
- CHAPMAN, Arthur (2011). *Historical Interpretations*. In DAVIES, Ian, *ed. Debates in History Teaching*. Oxford: Routledge, pp. 96-109.

²⁷ MOLINA, 2020.

²⁸ Marjan LAAL, Mozghan, LAAL, 2012.

²⁹ GÓMEZ *et al.*, 2020.

- CUENCA, José María; ESTEPA, Jesús (2017). *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía*. «MIDAS. Museus e Estudos Interdisciplinares». 8, 1-10.
- CUENCA, José María; MARTÍN, Miriam; ESTEPA, Jesús (2020). *Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía*. «Aula abierta». 49:1, 45-54.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA DE LA VEGA, Alfonso (2004). *El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GESTSDÓTTIR, Súsanna Margrét; VAN BOXTEL, Carla; VAN DRIE, Jannet (2018). *Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument*. «British Educational Research Journal». 44:6, 960-981.
- GILLIES, Robyn (2016). *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*. «Australian Journal of Teacher Education». 41:3, 39-54.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián (2014). *Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI*. «Tempo e Argumento». 6:11, 5-27.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; RODRÍGUEZ, Raimundo (2014). *Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado*. «REDU: Revista de Docencia Universitaria». 12:2, 307-325.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro (2015). *¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España*. «Revista de Estudios Sociales». 52, 2-48.
- GÓMEZ, Cosme Jesús et al. (2020). *Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial*. «Aula Abierta». 49:1, 65-74.
- HERNÁNDEZ, María José; CARRASCO, Vicente (2012) — *Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo*. «Enseñanza & Teaching». 30:2, 127-152.
- IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; GILLATE, Iratxe; MADARIAGA, José María (2015). *Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social*. «Tempo e Argumento». 7:16, 204-229.
- IMBERNÓN, Francisco (2019) — *La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla*. «Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado». 23:3, 151-163.
- JIMÉNEZ, David (2018) — *Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual*. Madrid: Dykinson.
- LAAL, Marjan; LAAL, Mozghan (2012). *Collaborative learning: What is it?* «Procedia Social and Behavioral Sciences». 31, 491-495.
- LEVSTIK, Linda (2016). *Working class connections: identity and the teaching of history*. In MOLINA, Sebastián; LLONCH, Nayra; MARTÍNEZ, Tania, eds. *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Trea, pp. 63-70.
- LEVY, Sara (2017). *How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives*. «Theory & Research in Social Education». 45:2, 157-188.
- LICERAS, Ángel (2018). *Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación*. «UNES. Universidad, Escuela y Sociedad». 5, 66-81.

- MOLINA, María Pilar (2017). *La aplicación de Google Earth para la Educación Patrimonial en Ciencias Sociales*. «ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa». 6, 221-228.
- MOLINA, María Pilar (2018). *La educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria*. «Contextos Educativos. Revista de Educación». 22, 199-213.
- MOLINA, María Pilar (2020). *El trabajo cooperativo como instrumento para construir la Educación Patrimonial*. «ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete». 35:1, 51-65.
- MOLINA, Sebastián *et al.* (2017). *Enseñanza de la historia, creación e identidades y prácticas docentes*. «Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado». 21:2, 331-354.
- MONTANARES, Elizabeth; LLANCAVIL, Daniel Rodrigo (2016). *Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores*. «Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación». 8:17, 85-98.
- NÓVOA, Antonio (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. «Revista de Educación». 350:4, 203-218.
- PAGÈS, Joan (2004). *Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia*. In GÓMEZ, José Antonio; NICOLÁS, María Encarna, coords. *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 155-178.
- PERRENOUD, Philippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia?* In PRATS, Joaquín, coord. *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó, pp. 13-29.
- RIVERO, María Pilar; SOUTO, Xosé Manuel (2019). *El máster de profesorado de educación secundaria: una visión desde la especialidad de geografía e historia*. «Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia». 97, 41-50.
- SÁIZ, Jorge; GÓMEZ, Cosme Jesús (2016). *Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos*. «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado». 19:1, 175-190.
- SÁIZ, Jorge; LÓPEZ, Ramón (2015). *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*. «Revista de Estudios Sociales». 52, 87-101.
- SANTISTEBAN, Antoni (2007). *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*. «Enseñanza de las ciencias sociales». 6, 19-29.
- SCHMIDT, María Auxiliadora; BARCA, Isabel (2009). *Aprender história: perspectivas da educação Histórica*. Ijuí: Unijui.
- SEIXAS, Peter (2017). *Historical consciousness and historical thinking*. In CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, coords. *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Springer, pp. 59-72.
- SEIXAS, Peter; PECK, Carla (2004). *Teaching Historical Thinking*. In SEARS, Alan; WRIGHT, Ian, eds. *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 109-117.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- TORRELLÉS, Cristina *et al.* (2011). *Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. Profesorado*. «Revista de Currículum y Formación del Profesorado». 15:3, 329-344.

RECENSÕES

LACOSTE, PABLO (2019). *LA VID Y EL VINO EN EL CONO SUR DE AMÉRICA ARGENTINA Y CHILE (1545-2019). ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS, SOCIALES, CULTURALES Y ENOLÓGICOS*. MENDOZA: INCA EDITORIAL. 172 P., IL. ISBN 978-987-86-0993-5.

CARLA SEQUEIRA (CITCEM, FLUP)*

O livro *La vid y el vino en el Cono Sur de América Argentina y Chile (1545-2019)*, da autoria de Pablo Lacoste, insere-se na sua vasta produção bibliográfica sobre esta temática. Redigida com recurso a um corpo documental estruturado e bibliografia actualizada, a publicação segue, simultaneamente, uma linha temática e cronológica, apresentando ao leitor a evolução do sector vitivinícola na Argentina e no Chile entre 1545 e 2019, numa perspectiva política, económica, social, cultural e enológica.

A obra consta de quatro capítulos e uma conclusão, contando ainda com prólogo de Philippo Pszczółkowski Tomaszewski.

O capítulo 1 aborda as origens da vinha na Argentina e no Chile, chamando a atenção para a importância dos conventos e mosteiros, a par do papel das mulheres-empresárias (por herança ou, maioritariamente, por iniciativa própria), no desenvolvimento da vitivinicultura. Fala-nos ainda das castas (europeias e autóctones), tipos de vinho e formas de condução de vinha, para concluir que, entre 1545 e 1860, os diversos actores sociais tinham em comum a valorização da vinha e do vinho. A independência da Argentina e do Chile acarretou algumas alterações (como o fim da dependência do trabalho escravo) mas manteve os espaços geoeconómicos do modelo espanhol, estabelecendo fortes vínculos económicos, políticos e militares

como base do desenvolvimento, a par da valorização dos vinhos típicos.

No segundo capítulo, o autor centra-se no período de maior expansão da vinha e do vinho nos territórios em análise, ocorrido entre 1860 e 1930. O caminho-de-ferro terá constituído um dos principais factores de desenvolvimento, a par da devastação causada pela filoxera na Europa, que propiciou o reposicionamento da Argentina e do Chile no mapa mundial da vinha e do vinho, e a alteração do paradigma hispânico pelo francês. Esta alteração de paradigma terá conduzido à perda de identidade, desvalorização do património vitivinícola autóctone e proliferação das imitações de denominações de origem europeias, fomentadas pela ausência de protecção legal e pelas preferências do mercado interno.

Entre 1930 e 1990, período abordado no terceiro capítulo, assistiu-se ao desenvolvimento de um novo pensamento crítico, que conduziria à busca de identidade. O sector vitivinícola, tanto na Argentina como no Chile, entrou numa nova etapa em consequência da Grande Depressão de 1929, cujo impacto levou à produção de vinhos exclusivamente para o mercado interno e ao assumir, por parte do Estado, um papel regulador.

O quarto capítulo debruça-se sobre a recuperação da identidade e do património vitivinícola argentino e chileno, ocor-

1 O autor não segue o acordo ortográfico de 1990.

rida entre 1990 e 2019 e que ficaria marcada por mudanças culturais e o aumento de qualidade dos vinhos. A par do investimento nos mercados externos, verificou-se a valorização do território através da criação e regulamentação de Denominações de Origem (no Chile) e Indicações Geográficas (na Argentina), seguindo a prática europeia (iniciada nas primeiras décadas do século XX).

Na Conclusão, Pablo Lacoste aponta as principais premissas que caracterizaram a evolução histórica do sector vitivinícola no Cone Sul da América, no âmbito enológico, tecnológico, e económico. Em qualquer um dos três, o ponto de viragem situou-se por volta de 1850, assinalando, no primeiro, um novo paradigma enológico, o arranque de uma viticultura industrial, no segundo e, no terceiro, um período

de livre-câmbio, a que se sucederia o paradigma keynesiano (1930-1990) e o da globalização, a partir de 1990.

Do ponto de vista científico, o livro *La vid y el vino en el Cono Sur de América Argentina y Chile (1545-2019). Aspectos políticos, económicos, sociales, culturales y enológicos*, constitui uma obra a ter em conta pelos estudiosos de temáticas relacionadas com a vinha e o vinho, por diversas razões: por constituir uma boa síntese da história vitivinícola da Argentina e do Chile, desde as suas origens à actualidade; pela solidez da informação apresentada; por permitir estudos comparados entre diferentes regiões vitícolas a nível global, facilitados pelos pontos de contacto que a publicação evidencia ao longo das suas 172 páginas.

CRESSY, DAVID (2018). *GYPSIES: AN ENGLISH HISTORY*. OXFORD, NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS.

FRANCISCO MANGAS (CITCEM, FLUP)*

Afastados das narrativas nacionais, os ciganos têm sido estudados pelos historiadores britânicos com «no more than glancing attention, usually with regard to poverty, vagabondage, divination, or deceit», considera David Cressy (p. 271) na obra em epígrafe. É defendida uma nova visão, centrada na recusa de uma abordagem «inward-looking and harnessed to other agendas» e na inclusão da vivência *romani* no curso da História — particularmente na História Social — de Inglaterra (pp. XI-XIII). Consegue o autor atingir esse objetivo? A apreciação que fazemos da

obra inclina-nos para uma resposta negativa, pese embora o livro traga novas leituras sobre o passado Rom que, pela sua importância, tentaremos realçar.

David Cressy apresenta-se ao leitor sublinhando a experiência granjeada por anos de investigação histórica em torno dos grupos colocados nas margens da História e das historiografias. O livro, afirma, «draws on decades of teaching and research on English social history, and an enduring interest in the relationship of the margins and the mainstream, the powerful and the powerless, the established and the inse-

* Investigador no CITCEM; doutorando em História na FLUP com bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (financiamento participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES — SFRH/BD/146914/2019). Email: franciscodmangas@gmail.com.

cure» (p. XI). Embora esta seja a sua primeira obra dedicada às comunidades Roma, Cressy notabilizou-se por trabalhos como *Literacy and the Social Order: Reading and Writing in Tudor and Stuart England* (Cambridge University Press, 1980) ou *Dangerous Talk: Scandalous, Seditious and Treasonable Speech in Pre-Modern England* (Oxford University Press, 2010). Cronologicamente centrado nos «cinco séculos» de presença dos Roma nas ilhas britânicas, a obra extravasa a Época Moderna, séculos em que tradicionalmente se tem situado a bibliografia de Cressy. Os eventos de 2011 em Dale Farm, Essex, em que um acampamento é arrasado por intervenção policial, e a sua cobertura mediática, reforçam, por exemplo, uma das ideias-chave do texto: «the usual mixture of prejudice, misrepresentation, and anxiety» (p. 223) perdura desde o século XVI nos contactos e representações entre a sociedade dominante e esta minoria.

O historiador inglês, com uma carreira de leccionação associada a universidades norte-americanas, como a Universidade Estadual do Ohio, propõe recuperar a «experiência histórica» dos ciganos ingleses, mas também «to understand the social anxieties and political responses of the society through which they travelled» (p. IX). Na verdade, ao longo das cerca de quatrocentas páginas do texto, aquela «experiência» surge apenas espaçadamente e a monografia cedo se centra na segunda vertente, focada em examinar «how the state and community dealt with the gypsies» (p. XII).

A abordagem de Cressy dá uma enorme preponderância às fontes judiciais. O autor faz a necessária crítica a esta tipologia de fontes, assinalando a visão redutora sobre as vivências ciganas que transmitem (pp. 18, 77), mas acaba por as tornar no ele-

mento central da sua análise historiográfica. O peso, a nosso ver excessivo, dado a fontes de natureza judicial radica na forma como a monografia se estrutura. Ao adotar uma perspetiva marcadamente cronológica — os capítulos dividem-se seguindo a cadência das diferentes dinastias e reinados, com exceção dos dois últimos, mais globalizantes — e muito descritiva, o autor acaba por favorecer uma interpretação literal das fontes. Exemplo disso são as páginas que dedica ao processo de Mary Squires, mulher cigana acusada de rapto, num processo que mobilizou a opinião pública inglesa do início da segunda metade do século XVIII (pp. 126-139). Este é um momento-chave na relação entre os Roma e o sistema judicial inglês — Squires viria a ser inocentada das acusações. O processo traz informações importantes sobre a vida nas comunidades Roma inglesas da época, que o autor não ignora, mas não explora devidamente, por mais preocupado em *relatar* os diferentes momentos do caso nos tribunais.

Uma outra vertente de *Gypsies: an English History* diz respeito à forma como estes homens e mulheres foram enquadrados na cultura escrita inglesa. O autor convoca um conjunto amplo de fontes. As literárias, mais frequentes nos parágrafos sobre os séculos XVI e XVII (mas não exclusivamente), e toda a reflexão intelectual que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX. Cressy reconhece que, nestes textos, os *romanis* são «victims of false perception, cultural construction, and sentimental misrepresentation» (p. 230). Embora baseando-se novamente numa enumeração excessiva (preocupa-se em compilar o maior número possível de referências ao povo cigano nos textos publicados nos séculos em causa), consegue atingir o objetivo a que se propunha: mostrar «how

popular and creative writers developed a stereotype of Gypsy criminality and deceit that was plagiarized and recycled for amusement and profit» (p. XIII). O reduzido destaque dado pelo autor ao que chama de «Evangelic Ethnographers» dos inícios de Oitocentos (pp. 160-161), intimamente ligados à fundação, na década de oitenta do século XIX, da Gypsy Lore Society (pp. 176-183), estranha-se. O papel central do *gypsiorism* na historiografia «moderna» sobre os indivíduos desta etnia merecia uma análise mais demorada², que permitiria o estabelecimento de pontes com a última parte do texto — quando os trabalhos contemporâneos são alvo de apreciação (pp. 271-278).

Gypsies: an English History é um marco importante na historiografia britânica³. Pela primeira vez, o povo cigano inglês, há mais de um século alvo de atenção sistemática de grupos de intelectuais, tem uma

obra global sobre a sua história. David Cressy elenca com clareza os pressupostos teóricos inovadores a que pretende dar resposta — seja pela releitura das fontes, tentando colocar as vivências ciganas no centro da pesquisa, ou a vontade de integrar o passado Roma no mais lato espetro da História de Inglaterra. A nosso ver, a aplicação prática desses objetivos não é conseguida. A escassa e enviesada base heurística sobre estas comunidades tem um peso ao qual é difícil escapar, mas, mais do que isso, a própria estrutura do texto realça as dificuldades colocadas pelas fontes. As fragilidades não devem fazer esquecer, não obstante, o papel importante desta monografia: «By tracing interactions over half a millennium, we restore lost elements of England's cultural heritage and potentially empower participants for the future» (p. 269).

TRINDADE, SARA DIAS; CARVALHO, JOAQUIM RAMOS DE (2019). *HISTÓRIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E MOBILE LEARNING: ENSINAR HISTÓRIA NA ERA DIGITAL*. COIMBRA: IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA.

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES (CITCEM, FLUP)
FRANCISCO PEREIRA (FLUP)

A introdução das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) nas Escolas é, desde há vários anos, um facto consumado. Cada vez são mais os casos de aposta na introdução das mais variadas experiências com o digital, apostando numa interação entre o mundo a

que os jovens nativos digitais estão habituados a viver e as potencialidades que estas estratégias podem trazer ao mundo da educação.

Partindo desta premissa e movidos pela inquietação de verificar a «relevância que pode ter o uso de tecnologias digitais

² Os ecos da Gypsy Lore Society nos debates contemporâneos travados na historiografia construída em torno desta área de estudos percebem-se com clareza em SELLING, Jan (2018). *Assessing the Historical Irresponsibility of the Gypsy Lore Society in Light of Romani Subaltern Challenges*. «Critical Romani Studies». 1:1, 44-61.

³ Uma síntese desse trabalho historiográfico pode ser lida em TIMBERS, Frances (2016). «*The Damned Fraternity*»: *Constructing Gypsy Identity in Early Modern England, 1500-1700*. Oxon, New York: Routledge, pp. 2-6.

móveis na sala de aula, como forma de potenciar ambientes de ensino mais enriquecedores e aumentar, assim, a qualidade da educação», os autores Sara Trindade e Joaquim Carvalho, apresentam-nos esta monografia — *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning: Ensinar História na Era Digital* — onde assumem como horizonte da sua investigação o imperativo de responder à seguinte questão: que impacto têm os dispositivos móveis como os tablets, e os ambientes tecnológicos que lhes estão associados, no envolvimento e na aprendizagem dos alunos nas aulas de História?

Conscientes da complexidade envolvida no processo de construção do conhecimento histórico, os autores partem para este estudo convictos de que a apropriação das tecnologias no ambiente educativo promove uma educação mais individualizada e assente na postura ativa do estudante enquanto elemento central na construção do seu próprio conhecimento.

O livro agora apresentado encontra-se organizado em 5 capítulos, criteriosamente estruturados em duas grandes partes. A primeira, intitulada *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning*, apresenta uma revisão da literatura estruturada em três capítulos, onde é avaliado o papel das tecnologias digitais na educação, o lugar das mesmas na era *mobile*, assim como a complexidade apresentada pela disciplina de História. Aqui encontramos uma reflexão que tem por base uma profunda experiência de investigação e a consulta de um corpo documental de grande riqueza e variedade. A segunda parte, dedicada à problemática *Ensinar História na Era Digital*, constitui a apresentação dos resultados obtidos pelos autores no estudo de caso desenvolvido, assim como a metodologia adotada. Nesta última parte há lugar ainda para algumas considerações finais, que

constituem um momento reflexivo, resultado do relacionamento entre as ideias teóricas inicialmente apresentadas e as conclusões obtidas com a estratégia didática proposta.

A obra arranca com um capítulo intitulado *As tecnologias digitais na educação*. Aqui, os autores chamam a atenção do leitor para a importância da Escola, enquanto figura central na construção da Sociedade do Conhecimento. Nesse sentido, é analisada a função assumida pela educação com o intuito de potenciar a utilização das tecnologias enquanto ferramentas que possibilitem a transformação da informação em conhecimento significativo. Neste aspeto não são deixados no esquecimento os desafios que tal postura acarreta, nomeadamente junto de grande parte do corpo docente que, segundo dados apresentados, ainda revelam desconfiança relativamente às TDIC, em grande medida alimentada pela *tecnofobia*. Após esta contextualização, somos convidados a conhecer, numa lógica cronológica, um conjunto de iniciativas desenhadas com o objetivo de promover o acesso à informação digital e dessa forma, contribuir para uma maior competitividade, não só de Portugal, como da União Europeia. O relatório apresentado constitui uma listagem de projetos que, segundo os autores, «se adequam, de uma forma mais ou menos direta» à «sua utilização no contexto de *Secondary School System*». Entre eles destacamos: a iniciativa *eEurope2002*, que procurou reunir condições para a criação de «uma Europa digitalmente instruída»; a *Agenda Digital Europeia*, que uma vez mais vem alertar para a importância das TIC na obtenção de sucesso na concretização das ambições para 2020; e ainda a comunicação apresentada pela União Europeia em 2013 sob o mote *Abrir*

a Educação: Ensino e aprendizagem para todos de maneira inovadora graças às TIC e aos Recursos Educativos Abertos. À escala nacional, os autores recordam a importância de iniciativas como o *Projeto Minerva* (1985), o *Livro Verde para a Sociedade da Informação* (1996), a *Iniciativa Ligar Portugal* (2005), o *Plano Tecnológico da Educação* (2007-2013), entre outros que contribuíram para o esforço demonstrado nos últimos anos no sentido de caminhar ao lado da Europa, na construção de uma sociedade digital.

Este primeiro capítulo culmina com a apresentação de duas *Novas abordagens educacionais para a Era Digital*. Os autores destacam a importância do Conetivismo, numa sociedade em que o conhecimento se afirma como um ato coletivo, construído em rede e fundamentado nas ligações estabelecidas entre os indivíduos. Como reforço desta teoria, são apresentados ainda os contributos de Dave Cormier e da sua Educação Rizomática, que propõe uma alteração no modelo tradicional de validação do conhecimento, por uma validação em tempo real, pela comunidade que o produz, o que deverá também influenciar a forma como se definem e organizam os currículos, permitindo o acompanhamento do vertiginoso avanço das tecnologias digitais, nas palavras dos autores.

Com o segundo capítulo deste trabalho, os autores procuram definir o papel das *Tecnologias Digitais na Era Mobile*. Conscientes de que os «jovens têm hoje toda uma nova forma de encarar o conhecimento» e de «pensar, também na escola, de uma forma diferente da de gerações anteriores» entendem que a Escola tem o dever de se adaptar «a uma nova era educacional e desenvolver as competências digitais necessárias para preparar os alunos para este “novo” mundo digital», contribuindo

para a criação de um ambiente estimulante, ao mesmo tempo que são rentabilizadas as vantagens da utilização das tecnologias digitais. Nesse sentido, é defendida a utilização dos dispositivos móveis em contexto de sala de aula, uma vez que, para além de constituir um elemento motivacional, na opinião dos autores encerra um conjunto de potencialidades que permitem ao discente assumir a dianteira na construção do seu conhecimento e podem, efetivamente, quebrar as barreiras da Escola, tornando a aprendizagem um ato contínuo, sem ser entendida como tal.

De entre um conjunto de dispositivos móveis, os autores deste trabalho destacam a pertinência da utilização dos *tablets* em contexto educativo. Antes de mais, por serem «instrumentos absolutamente atractivos para os alunos de hoje», na medida em que possibilitam a «personalização da aprendizagem», contribuindo para o desenvolvimento de experiências construtivas, onde o professor desempenha a figura de «facilitador» do conhecimento. Ainda assim, os autores salientam a importância da orientação do docente, identificando um conjunto de recomendações no sentido de se contruírem momentos de aprendizagem significativa.

O terceiro capítulo — *Complexidade em História* — procura perceber porque será a História uma disciplina complexa e quais as características que a diferenciam de outras áreas do conhecimento. Sobre esta questão, os autores referem claramente que é seu objetivo «demonstrar como as teorias da complexidade e de emergência que têm vindo a ser desenvolvidas no âmbito de diferentes trabalhos, não podem de forma alguma ser ignoradas quando tratamos o ato de desenvolvimento do conhecimento histórico em jovens, uma vez que, como temos vindo a defender ao

longo do nosso trabalho, é reconhecido que este reconhecimento é muito mais do que a mera recolção de datas e de acontecimentos». Partindo desta ideia, reforçam a importância do ensino e do estudo da História, nomeadamente num contexto de uma sociedade «totalmente mediatizada, movimentada, pluralista e complexa». Este capítulo termina deixando perceber a crença de que a utilização das TDIC pode ser particularmente útil no contexto do ensino da História, que se apresenta como uma disciplina complexa e não linear, na medida em que «as tecnologias digitais, ao permitirem a apresentação da informação de uma forma também não linear, podem contribuir para auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos históricos que lhes são ensinados».

O quarto capítulo — *Estudo de caso: Metodologia* — introduz a segunda parte deste livro — *Ensinar História na Era digital* — e constitui o momento de aplicação prática dos princípios teóricos previamente desenvolvidos. No estudo de caso desenvolvido Trindade e Carvalho pretendem esclarecer o leitor quanto à seguinte questão: que impacto têm os novos dispositivos móveis como os *tablets* e os ambientes tecnológicos que lhe estão associados no envolvimento e na aprendizagem dos alunos nas aulas de História? Por forma a responder a esta questão e verdadeiramente interessados em compreender como tirar partido das tecnologias digitais e com isso promover uma melhoria da qualidade da Educação Histórica, selecionaram a metodologia de estudo descritivo com carácter exploratório. Para tal, escolheram um conjunto variado de técnicas de recolha de dados, que vão desde inquéritos através de questionários até ao registo no diário de bordo e análise documental, passando pela observação de aulas.

O estudo de caso foi desenvolvido com um universo de 47 estudantes, do 9.º ano de escolaridade, que tiveram a possibilidade de aceder a um manual digital, criado com recurso à plataforma *iTunes*, dedicado à temática da revolução democrática de abril de 1974. Com este recurso, foi possibilitado aos alunos «visualizar a evolução dos acontecimentos enquanto procuravam resolver pequenas tarefas que os obrigavam a, permanentemente, ter de colocar em prática as suas capacidades ao nível da análise e sistematização da informação recebida».

Após apresentarem o corpo metodológico que norteou o seu estudo de caso, os autores dedicam o quinto e último capítulo do livro — *Estudo de caso* — a uma análise minuciosa dos dados recolhidos durante as 9 sessões em que aplicaram a estratégia didática em torno das tecnologias digitais. Esse trabalho analítico permitiu aos autores retirarem as seguintes conclusões:

- A motivação foi um elemento constante durante todo o processo;
- Verificou-se uma grande evolução desde o teste inicial ao teste final;
- Houve uma clara melhoria nas competências para a construção do conhecimento histórico;
- A metodologia adotada permite um aumento qualitativo no acesso às fontes e na estruturação de todo o processo de aprendizagem;
- Foi conseguida uma maior eficácia na organização do processo de aprendizagem, facilitando a transição entre o consumo e análise da informação e a produção de novos conhecimentos;
- A metodologia permitiu a passagem pelas três fases do processo de aprendizagem: domínio dos conteúdos, utilização dos conteúdos e apropriação dos mesmos.

Os autores concluem o capítulo convictos de que a apropriação das TDIC em contexto de sala de aula promove uma aprendizagem efetiva e significativa junto dos discentes, na medida em que possibilitam um maior envolvimento nas temáticas, ao mesmo tempo que constitui uma fonte excecional de recursos e potencia uma boa organização dos materiais. Terminam dizendo que a estratégia representa «um salto qualitativo no processo de aprendizagem em História, enquanto disciplina de alguma complexidade, e que lida com conceitos que precisam de ser devidamente compreendidos pelos nossos alunos para que estes consigam, de forma plena, construir, de forma crítica, por si próprios, o conhecimento histórico».

Quanto a nós, partilhamos da mesma convicção, agora reforçada pela leitura de

um trabalho sério que resulta de uma grande maturação investigativa e que disponibiliza, não só, os resultados de uma investigação metodologicamente irrepreensível, como fortalece a validade da aplicação da educação móvel no contexto da História, mas também constitui uma inspiração para a correta utilização das TDIC numa conjuntura, como a que vivemos, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação assumem, cada vez mais, um papel fundamental enquanto elemento de aproximação. Parece-nos de todo o interesse visitar o estudo *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning: Ensinar História na Era Digital* que corporiza um importante contributo para promover a reflexão em torno do papel do ensino da História numa sociedade cada vez mais global e digitalmente conectada.

NOTÍCIAS

OFICINAS DE INVESTIGAÇÃO CITCEM 2019/20

CARLA SEQUEIRA (CITCEM, FLUP)
JOANA SEQUEIRA (CITCEM, FLUP)*

Após o êxito que se revelou a reactivação, no ano lectivo anterior, das Oficinas de Investigação do CITCEM (OIC), a iniciativa regressou e o número de propostas submetidas excedeu todas as expectativas, demonstrando, dessa forma, o bom acolhimento que a actividade continua a ter por parte da comunidade científica. Em resposta ao *call for papers* lançado em Maio de 2019, foram recebidas várias propostas de sessão integradas nos diferentes grupos do CITCEM.

O calendário inicial, com sessões às sextas-feiras à tarde, entre 20 de Setembro de 2019 e 5 de Junho de 2020, teve, entretanto, de ser ajustado devido à crise pandémica. As sessões foram reorganizadas, tendo algumas delas transitado para a edição do ano lectivo seguinte. Outras sessões passaram a realizar-se online, sendo transmitidas em directo através do YouTube,

no canal CITCEM FLUP, e conquistaram uma larga audiência. Mais informações, quanto ao Programa e temática das diversas sessões, poderão ser encontradas no *website* do CITCEM ou em <https://oic.citcem.wixsite.com/oficinascitcem>. Neste endereço, bem como no canal do YouTube, foram disponibilizados os vídeos de algumas sessões da edição 2018/19, bem como vídeos da edição 2019/20.

Está já em curso a edição de 2020/21, com 25 sessões calendarizadas entre Setembro de 2020 e Junho de 2021. As sessões têm decorrido ora em formato presencial, ora em formato online, de acordo com as condições de saúde pública. O CITCEM mantém, assim, as suas janelas abertas a todos quantos queiram acompanhar os projectos de investigação que aí se desenvolvem.

PROJETO *IMAGENS QUE SE MOVEM. SÉ DO PORTO.* INAUGURAÇÃO A 12 DEZEMBRO 2019

DIANA FELÍCIA (CITCEM, FLUP)

Inaugurou-se, no dia 12 de dezembro de 2019, a exposição *Imagens que se movem: Devoções e práticas culturais na catedral do Porto*. Patente na Sé do Porto, esta exposição conta também com uma versão virtual, acessível através da plataforma Google Arts & Culture. (<https://artsandculture.google.com/exhibit/imagens-que-se-movem/1wJCr4HBdNBcJA>).

Coordenado pelas Professoras Dou-

ras Lúcia Rosas e Ana Cristina Sousa, do Departamento de Ciências e Técnicas do Património da FLUP e investigadoras integradas do CITCEM, este projeto partiu de uma investigação coletiva levada a cabo pelos estudantes do 1.º ano do mestrado em História da Arte, Património e Cultura Visual (ano letivo 2017/2018). Os conteúdos desenvolvidos foram revistos e adaptados pelas coordenadoras.

* As autoras não seguem o acordo ortográfico de 1990.

O projeto recebeu o Prémio de Inovação Pedagógica 2018 da Universidade do Porto. A concretização das exposições contou com o apoio do Cabido Portuquense, do CITCEM, da FLUP e da DRCN.

O foco do projeto foi a mobilidade das imagens da catedral portuense, «sujeitas às transformações da liturgia, da arquitetura e do espaço urbano, atendendo à influência que o culto dos santos assume na definição da paisagem urbana e na demarcação do ritmo do tempo. Dessa forma, catedral foi entendida como uma realidade centrípeta e centrífuga das devoções que traçam a história da cidade procurando demonstrar as potencialidades do estudo destas mobilidades ao nível da comunicação patrimonial», como referem as coordenadoras.

Inicialmente pensadas de forma ampla, procurando compreender todos os espaços da catedral, as exposições sofreram algumas adaptações, condicionadas pelas intervenções de conservação no edificado da

Sé. As obras, que decorreram entre 2018 e 2019, ditaram o adiamento da inauguração, de junho de 2018 para 12 de dezembro 2019. A exposição física desenvolve-se no interior da igreja, estendendo-se ao claustro, sacristia nova e Casa do Cabido; a exposição virtual, por compreensíveis limitações de tamanho, foca maioritariamente as imagens que estão ou estiveram, em algum momento da sua história, a culto no interior da igreja. Prevê-se o alargamento da exposição virtual às imagens presentes nos altares e capelas do claustro.

Podendo ser entendido como um modelo metodológico aplicável a outras realidades, o projeto foi apresentado pelas coordenadoras na 11.^a OIC 2019/2020 do CITCEM. Aí procuraram demonstrar o interesse do estudo das imagens no «entendimento evolutivo dos espaços sacros», bem como as possibilidades práticas desse conhecimento ao nível da comunicação patrimonial.

FONTES DE ARQUIVOS ESTRANGEIROS PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DE PORTUGAL

FLÁVIO MIRANDA (UP, CITCEM)

Qual é o potencial dos arquivos estrangeiros para o estudo da história portuguesa medieval e moderna? Foi com base nesta questão que o Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM) da Universidade do Porto decidiu apoiar um Seminário Permanente dedicado às Fontes de Arquivos Estrangeiros para o Estudo da História de Portugal (FAEEHP). Para além de funcionarem como um fórum de discussão de conteúdos históricos e historiográficos, estas sessões ambicionam fornecer ferramentas metodológicas e teóricas aos futuros investigadores.

Os investigadores que participam nestes seminários são convidados a identificar o benefício da documentação presente em arquivos estrangeiros para o avanço do conhecimento historiográfico em Portugal. Ao mesmo tempo, as sessões dão a conhecer os arquivos, os fundos que disponibilizam, os desafios que a documentação estrangeira trará ao investigador (linguísticos, paleográficos e logísticos), entre outras questões.

Para o ano letivo de 2019 e 2020 estavam agendadas quatro sessões. A primeira realizou-se em 12 de dezembro de 2019 e

contou com a presença de Vítor Teixeira (Universidade Católica Portuguesa, Porto), que apresentou o seu percurso de investigação e os desafios das *Fontes do Vaticano para o Estudo da História Portuguesa*. O segundo seminário foi conduzido por Inés Calderón Medina, professora e investigadora na Universidade das Ilhas Baleares, em 5 de fevereiro de 2020, explicando o seu percurso de investigação em nobreza ibérica medieval por entre arquivos espanhóis e portugueses.

A pandemia de Covid-19 e o estado de emergência que se seguiu em Portugal e em quase todos os países do mundo forçou o adiamento e o cancelamento das sessões 3 e 4, que seriam conduzidas por Marília dos Santos Lopes (Universidade Católica Portuguesa, Lisboa) sobre arquivos e bibliote-

cas alemães e austríacos para a história cultural da época moderna, e Wendy R. Childs (Universidade de Leeds) que iria falar sobre fontes inglesas para o estudo da história das relações comerciais Anglo-Portuguesas na Idade Média. As sessões do próximo ano letivo poderão adotar um modelo de *webinar*, estando essa possibilidade ainda a ser estudada.

Este projeto é coordenado por Flávio Miranda (UP, CITCEM) e por Amândio Barros (ESE, CITCEM) e tem o apoio na organização de Ana Clarinda Cardoso (UP, CITCEM) e de Liliana Oliveira (UP, CITCEM). Os seminários de 2019-2020 contaram com o apoio do CITCEM e do programa Santander/Reitoria da Universidade do Porto.

CONGRESSO A CONSTRUÇÃO DA(S) LIBERDADE(S) / IX ENCONTRO CITCEM (PORTO, 2020)

GASPAR MARTINS PEREIRA (CITCEM, FLUP)*

Em 2018, o CITCEM decidiu organizar o Congresso *A Construção da(s) Liberdade(s)*, que deveria coincidir com o seu IX Encontro Anual, em 2020, integrando-se no programa das Comemorações do Bicentenário da Revolução Liberal, proposto e coordenado pela Câmara Municipal do Porto. Os objectivos eram ambiciosos. Partindo da ideia de que a liberdade assumiu, ao longo da história, e continua a assumir no presente, uma pluralidade de dimensões e significados e de que a construção das liberdades e as práticas sociais e políticas para assegurar esse direito não são de sentido único nem linear, pretendia-se reflectir sobre as condições que a

propiciam ou a colocam em risco, em diferentes contextos históricos.

Se a revolução liberal de 1820 era o mote, os eixos temáticos propostos — 1. Direitos, Liberdades e Garantias; 2. Revoluções pela(s) Liberdade(s); 3. O Porto e a(s) Liberdade(s); 4. A Prática Social da(s) Liberdade(s); 5. Pensar a Liberdade: ideologias, utopias e distopias; 6. Educação e cidadania; 7. Literaturas da Liberdade e da Resistência; 8. Estéticas da Liberdade; 9. Liberdade de imprensa, comunicação e opinião pública — apontavam, desde logo, para um debate científico transversal e pluridisciplinar sobre distintas temáticas relacionadas com a construção, regulação

* O autor não segue o acordo ortográfico de 1990.

e práticas das liberdades, em perspectiva histórica, literária, estética, filosófica, sociológica e jurídico-política, convocando a participação de investigadores de diversas áreas do conhecimento. Por outro lado, pretendia-se que esse debate não ficasse confinado ao círculo académico, mas que se abrisse à cidade. Daí que, com o apoio da Câmara Municipal do Porto e da Reitoria da Universidade do Porto, se tivesse projectado realizar o Congresso no Auditório da Biblioteca Almeida Garrett, em sessões abertas e com muitos espaços de debate. As datas em que deveria realizar-se, entre 14 e 16 de Maio de 2020, eram elas mesmas simbólicas, bem representativas de dois momentos em que a cidade do Porto se destacou nas lutas pela liberdade: o 14 de Maio de 1958, com o início da campanha presidencial de Humberto Delgado contra a ditadura salazarista; e o 16 de Maio de 1828, com a revolução contra o absolutismo miguelista.

O Congresso teve bom acolhimento por parte da comunidade académica, suscitando a inscrição de mais de 70 participantes com comunicação nos diversos painéis, incluindo vários investigadores do Brasil e de Espanha. Porém, a situação de pandemia que, desde os primeiros meses de 2020, se viveu no país e no mundo e, a partir de Março, as medidas de confinamento decretadas pelo governo obrigaram a Comissão Organizadora do Congresso a adiar a sua realização para 5 a 7 de Novembro de 2020. Um novo agravamento da situação sanitária, no Outono, aconselhou o cancelamento do Congresso. Por razões de segurança, optou-se por realizar apenas a sessão de abertura, tal como estava prevista, substituindo a apresentação de todas as restantes comunicações pela sua publicação em livro a editar em 2021.

A sessão inaugural do Congresso, reali-

zada em 5 de Novembro de 2020 por videoconferência, contou com a intervenção inicial da coordenadora científica do CITCEM, que apresentou os objectivos do Encontro e o seu enquadramento nas linhas de acção do centro, a que se seguiram as intervenções institucionais da Directora da Faculdade de Letras, do Reitor da Universidade do Porto e do Presidente da Câmara do Porto, que destacaram a importância das Comemorações do Bicenténario da Revolução Liberal e da colaboração entre a Universidade e o município, bem como o papel desempenhado pelo CITCEM na difusão do conhecimento e na promoção de iniciativas culturais na cidade e na região. A sessão prosseguiu com a intervenção da vice-reitora para a Cultura, que apresentou a Professora e poeta Ana Luísa Amaral, do Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, e o conjunto de poemas que criou, a pedido da Comissão Organizadora do Congresso, para esta efeméride e que foram objecto de edição, em português e inglês, ilustrada por Bárbara R., com a chancela da U.Porto Press. Seguiu-se a leitura desses poemas, «Da Liberdade: respirações», por Ana Luísa Amaral, cruzando reflexões sobre a liberdade em diversos contextos. Finalmente, coube a Fernando Catroga, professor jubilado da Universidade de Coimbra, apresentado por Conceição Meireles Pereira, proferir a conferência inaugural do Congresso, *A Revolução Vintista e o processo de constitucionalização da nova ideia de Nação*. Partindo da criação da «nova ideia de Nação» e sua constitucionalização pela revolução liberal vintista, o Professor Fernando Catroga percorreu toda a época contemporânea portuguesa até à Constituição democrática de 1976, como um longo processo de evolução, nem sempre linear, de modernização política do país.

O cancelamento das restantes sessões do Congresso, devido às circunstâncias epidémicas, se inviabiliza um dos seus objectivos, que era o debate aberto e transversal entre especialistas de diversas áreas do saber e entre estes e a cidade, não invia-

lizará a apresentação pública das comunicações previstas, cujos textos serão publicados em 2021, em co-edição da U.Porto Press e do CITCEM, com o apoio da Câmara Municipal do Porto.

20 ANOS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM PORTUGAL

MARÍLIA GAGO (CITCEM, FLUP)

Em julho de 2020 celebraram-se os 20 anos de Educação Histórica em Portugal. As *I Jornadas Internacionais de Educação Histórica* realizaram-se em 2000, na Universidade do Minho, no âmbito dos trabalhos do primeiro mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais, em Portugal. Desde o seu início, as *Jornadas* tiveram como inspiração central para os seus trabalhos a perspectiva da investigação em Educação Histórica e, pela relevância que foram assumindo, a partir de 2012 tomaram a designação de *Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica*.

Para comemorar estes 20 anos de Educação Histórica em Portugal estava proposto e organizado o *XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica*, mas o contexto histórico alterou-se célere, imprevista e pandemicamente, e esse horizonte de expectativa teve de ser reestruturado/reconstruído. Esperamos que possamos realizar o *XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica*³, subordinado à ideia geral Pensamento Histórico e Humanismo, de 26 a 28 de julho de 2021 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

As *Jornadas* têm contribuído, de várias formas, para o reforço dos princípios da investigação em Educação Histórica, articulando as epistemologias da História e da Educação, a investigação e a prática docente. Assim, a maioria dos trabalhos apresentados nas várias edições das *Jornadas* têm demonstrado os possíveis diálogos que são encetados e que se podem promover, bem como dar voz quer a estudantes quer a professores. O debate do que poderá ser pensar historicamente e ser-se historicamente competente de modo a desenvolver formas mais complexas de ver e compreender o mundo é uma constante em todos estes encontros científicos. Nestes cruzam-se vozes e olhares de diversos investigadores, professores e estudantes que têm vários enfoques de investigação e ação. Este espaço de debate alargado, aprofundado e abrangente tem sido levado a outros espaços, como o Brasil, a Colômbia e a Espanha, onde já decorreram outras edições.

No marco simbólico da sua XX edição, as *Jornadas* propõem para os trabalhos da sua comunidade académica e profissional um mote conceptual abrangente: Pensamento Histórico e Humanismo. A relevância da construção de um pensamento historicamente informado e sofisticado é cada

³ Este Congresso será acreditado, pelo Centro de Formação pela APH, enquanto ações de formação de curta duração (6 horas) para os grupos 200 e 400.

vez mais pertinente se atendermos aos desafios que a espuma dos dias atuais nos coloca. A multiplicidade de fontes e de perspectivas sublinham a necessidade de saber lidar com a informação seguindo a metodologia da ciência histórica, questionando as fontes, construindo evidência e

uma explicação narrativa, inscrita no realismo crítico da ciência, que seja contextualizada, plausível e inteligível.

Aprender a ser-se um ser humano parece ser o horizonte de expectativa fulcral para o desenvolvimento da Humanidade.

REFEREES

António Camões Gouveia (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa)
Beatriz de las Heras (Universidad Carlos III de Madrid)
Conceição Silva (Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás)
Cosme Jesus Carrasco (Facultad de Educación, Universidad de Murcia)
David Parra (Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials, Universitat de València)
Glória Solé (Instituto de Educação, Universidade do Minho)
Joaquim Pintassilgo (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa)
Marcelo Fronza (Faculdade de História, Universidade Federal de Mato Grosso)
Maria João Mogarro (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa)
Pepe (Facultad de Ciencias del da Educación, Universidade de Santiago de Compostela)
Raquel Henriques (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa)
Rosi Gevaerd (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, Universidade Federal do Paraná)
Sara Dias Trindade (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)
Sue Gutiérrez Berciano (Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo)

ISSN 2182-1097



9 772182 109000



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO