CRUZAR FRONTEIRAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

II OFICINAS LUSO-AFRO-BRASILEIRAS

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

CRUZAR FRONTEIRAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

II OFICINAS LUSO-AFRO-BRASILEIRAS

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

Título: ***Cruzar Fronteiras sobre o Ensino de História: II Oficinas Luso-Afro-Brasileiras***

Coordenação: Luís Alberto Marques Alves
Design gráfico: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt
Imagem da capa: Sílvia Araújo
Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória
Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt
ISBN: 978-989-8970-01-5
DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8970-01-5/cruz
Porto, dezembro de 2018

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 5
Luís Alberto Marques Alves

A Formação de Professores nas Faculdades de Letras — o Exemplo de História da Universidade do Porto 11
Luís Alberto Marques Alves, Cláudia Pinto Ribeiro

Educação Histórica e Patrimonial: uma Experiência Interdisciplinar com História e Fotografia 43
Maria das Graças de Andrade Leal

História Local e Educação Histórica: a Aproximação dos Alunos ao Passado da sua Terra… 65
Sílvia Isabel Brochado Araújo

As Potencialidades dos Dispositivos Móveis no Processo de Ensino-Aprendizagem de História 85
Tamara Monteiro

O Papel da Educação na Sensibilização para os Direitos Humanos: uma Experiência na Disciplina de Educação para a Cidadania 95
Dina Amorim Fernandes, João Paulo Neves Ferreira

Entrelaçando Saberes: Educação em Direitos Humanos, outros Espaços de Saber que também Educam 113
Verena Alberti

INTRODUÇÃO

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES*

O frutuoso intercâmbio com os nossos colegas brasileiros da Baía tem trazido importantes reflexões e partilha de experiências em diferentes áreas, olhando para o programa já cumprido e que temos calendarizado para os próximos tempos. Depois de uma primeira aproximação às diferentes linhas de investigação, entendeu-se dedicar as *II Oficinas Luso-Afro-Brasileiras* ao tema que nos preocupava: o ensino de História, desde o enquadramento institucional até às várias experiências que, tomando a disciplina de História como ponto de partida, nos podiam (e deviam) levar até temáticas particularmente pertinentes na construção da identidade histórica e cívica dos nossos interlocutores — os alunos.

Com este objetivo construiu-se um Seminário realizado na Baía em outubro de 2017 e, do seu conteúdo, resolveu-se sistematizar algumas perspetivas mais relevantes, que pudessem chegar a outros interessados na temática e que não puderam estar presentes. Marginalizando qualquer fundamentalismo concetual que nos transportasse para um conceito de educação histórica demasiado restrito, procuramos sobretudo dar espaço a atividades e perspetivas que tivessem tido lugar enquanto experiências didáticas. O pressuposto é muito simples e remete-nos para uma afirmação de Maria Nazaré Amaral:

* CITCEM/FLUP.

> *Se aprender não significa mais a aquisição de um saber pronto e acabado contido nos livros e na cabeça dos professores, não é mais possível ensinar sem levar em consideração o modo pelo qual o conhecimento foi elaborado… e quais as possibilidades de mudança no futuro. Afinal trata-se de um saber vivo e não morto. E o elemento verdadeiramente vitalizador da tarefa educativa assim concebida é a história*[1].

Nesse sentido, tanto foi importante perceber como institucionalmente a preparação de professores de História era realizada, particularmente em Portugal, já que no Brasil essa especificidade ainda não tem a consistência abrangente que nos transporte para Formação Educacional Geral, Didáticas e Iniciação à Prática Profissional, apostando muito mais na formação puramente científica, como entendemos útil dar voz a experiências didáticas com o património ou até a utilização de professores formados para lecionar História, noutras áreas como a Educação e Cidadania. Aliás, a conferência de encerramento da Verena Alberti foi um excelente exemplo desta abertura para outros caminhos que a História enquanto disciplina nos pode abrir.

Num primeiro capítulo procuramos explicitar, com algum pormenor, não apenas o histórico da formação de professores na Faculdade de Letras do Porto, sobretudo no contexto político pós-25 de abril de 1974, como as indefinições mais recentes, mesmo depois do designado Processo de Bolonha (2007), que levaram a experiências falhadas, hoje felizmente já ultrapassadas e criando um tempo de acalmia e estabilidade nessa formação. Os seus autores — Luís Alberto Alves e Cláudia Ribeiro — são hoje os rostos do Mestrado em Ensino de História para professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, na Faculdade de Letras do Porto. Perfilhando como afirmam esta coordenação como um «processo coletivamente pensado, consensualizado e implementado ao longo do tempo, incorporando as aprendizagens que as diferentes experiências nos têm proporcionado» têm a pretensão de formar docentes «que estarão no sistema educativo nos próximos 30 ou 40 anos, [e sejam] capazes de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo». Na linha do pensamento de Steiner que utilizam para terminar o seu artigo, procura-se nessa formação cultivar a autonomia, a diferença, a consistência mas também a ousadia, já que a adaptabilidade (flexibilidade ou fluidez pós moderna) diária não se compadece com formações estereotipadas.

O segundo capítulo da Maria das Graças Leal, abre-nos exatamente essas perspetivas de educação histórica no caminho do património construído, material ou imaterial. Assumindo que «o papel da educação e da preservação do património e da memória, inscritas nos diferentes territórios do político, económico e social, são dimensões das ações educativas e de preservação constituídas por interesses afetivos e amorosos,

[1] AMARAL, Maria Nazaré de C. P. (2012) — *Ciências do Espírito: relações entre história e educação*. Rio de Janeiro: Edições Fundação Getúlio Vargas, p. 64.

e, portando, transformadores», remete-nos para a descrição de um projeto que cruza a formação histórica com a «militância» cívica e patrimonial. Esclarece-nos:

> O Projeto Conhecendo a Cidade, Descobrindo o Olhar *nasceu, também, da inquietação e militância pela defesa do patrimônio histórico-cultural da cidade do Salvador, face às omissões e fragilidades de políticas públicas relativas à preservação e proteção do patrimônio histórico, artístico, cultural e natural na Bahia, especialmente por se tratar da primeira capital da América Portuguesa, considerada patrimônio mundial.*

A sua utilidade neste contexto é inquestionável porque nos remete para uma vertente de utilidade social, tantas vezes arredada da Didática da História. Como nos afirma:

> *Fundamentado no conceito de Educação Patrimonial e na educação histórica, foi adotado, no referido projeto, como premissa política, o compromisso com a cultura, a cidadania e memória coletiva, visando a aplicação de uma metodologia de ensino que estimulasse os jovens a se apropriarem de novos conhecimentos com base na história local. Buscou-se, também, baseado no conceito de 'empatia histórica' no desenvolvimento da compreensão do passado, provocar interesses e motivações originados por perguntas elaboradas no tempo presente. Desse ponto de vista, construimos uma metodologia de ensino-aprendizagem com a interseção da história e fotografia, ancorada nas vivências e percepções dos jovens sobre patrimônio cultural local.*

Esta capacidade de nos transportar para novas fontes e novas perspetivas foi também o objetivo de termos incorporado as experiências didáticas de uma Mestre em Ensino de História da FLUP — Sílvia Araújo — que, fazendo o seu estágio numa localidade impregnada de cultura material, muitas vezes, como se comprovou, perfeitamente desconhecida dos alunos de uma Escola próxima, desafiou-os, primeiro trazendo fontes primárias medievais das freguesias onde hoje vivem, para dentro da sala de aula a pretexto de um conteúdo programático, mas depois levando-os aos próprios locais para melhor se aperceberem da «riqueza» patrimonial que têm e, por essa via, tornando-os agentes de divulgação junto de familiares e amigos. Como afirma:

> *O património, melhor dizendo, os patrimónios, são grandes aliados da História local. São aliados não só porque permitem uma maior aproximação e motivação nos alunos, mas também porque nos permitem desenvolver neles ideias ligadas à cidadania. Não raras vezes vemos explanadas nas Convenções e Colóquios patrimoniais o desejo de despertar nos jovens a sensibilidade para a conservação e preservação. Sentimo-nos, por isso, muito satisfeitos por ter contribuído, dentro e fora da sala de aula, para alimentar estas questões.*

Foi com esse entusiasmo que transportou para dentro da sala de aula e para uma visita de estudo realizada essa «localidade patrimonial» que lhe permitiu no final sentir o desafio superado: «O grande desafio é levar os alunos a ver como é grande a sua terra, ver como grande e significativo é esse passado, essa História, essas memórias. Esse foi o aliciante projeto que nos levou a desenvolver atividades como aquelas […]». Vale a pena ler essa exposição corporizada no seu artigo.

Tamara Monteiro, também uma recente Mestre em Ensino de História pela FLUP, partindo da consciência que «atualmente (2017), vivemos numa sociedade submersa nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação — ou, simplesmente, TIC — que alteraram significativamente o modo de pensar, agir e comunicar» e acreditando que «surge, assim, uma nova sociedade 'informacional'», variável nos diferentes locais, que reestruturou por completo todo o sistema social, na medida em que passou a desenvolver-se e, por sua vez, a organizar-se em torno das novas tecnologias», procurou um recurso didático que incorporasse esta visão. Decidiu cruzar na sua estratégia a Didática, a História Local e as Tecnologias. O resultado foi a construção de raiz de uma aplicação móvel, designada por *História Go*, cujo fim era servir de guia-orientador de duas turmas de 12.º ano de escolaridade, ao longo de todo o percurso pedonal, pelo Centro Histórico da cidade do Porto fornecendo informações, iconográficas e documentais, do património local, uma vez que neste espaço «têm lugar todas as formas pelas quais o Homem se exprime: a arte, a técnica, a ciência, a moral, a política, a religião». A adesão, a marca que deixou nos alunos e sobretudo a sensibilização que fez para um outro olhar sobre o Património, ajudou-nos a pressentir a utilidade de equacionarmos numa perspetiva mais alargada o valor e sentido que a disciplina pode ter.

Foi ainda nesse sentido de alargamento que podemos perceber os dois últimos contributos desta publicação. Um, elaborado por dois mestres em Ensino de História — João Ferreira e Dina Fernandes — aproveitando as condições que o seu estágio permitiu, e contando com a excelente colaboração e enquadramento da sua orientadora. O pretexto era aparentemente banal — «Em 2018 celebramos setenta anos desde que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi redigida e assinada por vários estados-membros da Organização das Nações Unidas». Mas a crença e o entusiamo ia no sentido de «se acreditamos que a Educação tem um papel fundamental na sensibilização para os direitos humanos, não podemos esperar que os alunos conheçam apenas na teoria os seus direitos, mas que os sintam na sua realidade. É neste sentido que a disciplina de Educação para a Cidadania deve ser pensada e planificada. Se for lecionada de forma dinâmica e atual, esta disciplina poderá enriquecer de grande maneira a vida dos alunos, dos professores, da comunidade escolar e da sociedade». Foi exatamente aí que a sua formação histórica se tornou útil para atingir os objetivos que a educação histórica persegue — em última análise a consciência histórica inscrita na intemporalidade e na empatia — e considerando, e muito bem, que «a prática da cidadania constitui um

processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade; [e que] o exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social», tal como está expresso nos documentos orientadores do Ministério da Educação, aproveitaram a sua formação e o conhecimento dos alunos das «lides com a História» para os ajudar a criar «uma cidadania [que] visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo». O seu artigo é também um ato de fé:

> *Favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade não se consegue através de exposições teóricas, mas sim através da promoção de sentimentos e da capacidade de sentir a dor do outro e de se colocar no seu lugar. Só um aluno motivado e levado a sentir a necessidade de garantia destes direitos humanos na sua própria vida, conseguirá lutar para defender outros que são impossibilitados de usufruir desses mesmos direitos. Se conseguirmos ensinar isso aos alunos, a Educação continuará a dar os seus frutos.*

Generosidade, utopia ou idealismo? E porque não tudo isso em alguém que está a iniciar uma profissão que tem tanto de exigente como de desafiante?

O livro termina com um excelente contributo de Verena Alberti que presenteou os participantes no Encontro com uma «*fala*» de encerramento que cruzou e sistematizou muitas das preocupações presentes ao longo dos trabalhos: *Entrelaçando Saberes: Educação em Direitos Humanos, outros Espaços de Saber que também Educam*.

> *Construí minha fala em torno desses dois polos: de um lado, a Educação em Direitos Humanos e, de outro, os outros espaços de saber, como os que são sugeridos na programação do evento: museus, arquivos públicos, programas de televisão ou rádio, filmes, peças de teatro,* […] *ambientes virtuais etc.*

A sua viagem, profusamente documentada com recursos históricos, embora muito centrada nos Direitos Humanos, mostrou a intemporalidade de muitos dos problemas que equacionamos hoje, até porque, diz-nos em dada altura, *penso que a História se apresenta como disciplina-chave para construir possibilidades no campo da Educação em Direitos Humanos. Por isso, destaquei a dimensão I do Art. 4.º das Diretrizes: A Educação em Direitos Humanos […] articula-se [à] […] apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local*. Num tom provocatório, e relembrando o tema central da programação,

questionou: «como poderão ser nossos materiais didáticos e paradidáticos, nossas exposições em museus, nossas músicas, peças de teatro, materiais virtuais etc.?». Uma sugestão — «*penso que é importante pautar nossas ações pela ênfase na historicidade*» — e um desafio marcado pela intemporalidade — «ações de Educação em Direitos Humanos muitas vezes são relacionadas, com razão, ao debate sobre a violação desses direitos por parte de agentes do Estado, violações que constituem, sem dúvida, temas difíceis» de abordar historicamente. Daí também a sua proposta de «relacionar a Educação em Direitos Humanos ao conhecimento da História» para superarmos o «estudo de temas sensíveis e controversos».

A sua constatação não podia ser mais clara sobre o sentido de todo este Encontro:

> *História, reflexão, afeto, biografia. Tudo isso pode nos ajudar a pensar em como trabalhar com Educação em Direitos Humanos. Penso também que devemos, nos outros espaços de saber e nas salas de aula, renunciar à ilusão da completude, e até apontar essa ilusão. Ou seja, nunca teremos resposta para tudo, nunca saberemos tudo, sempre haverá lacunas. Pode parecer paradoxal, mas creio que apontar a ilusão da completude combina bem com enfatizar a pluralidade de experiências.*

«Pluralidade de experiências» é uma boa síntese para todos os objetivos que se perseguiram neste Encontro das *II Oficinas Luso-Afro-brasileiras*, procurando este ebook prolongar essa reflexão ao incorporar textos que podem agora constituir um bom recurso de lembrança mas também de caminhos que temos de ousar percorrer.

novembro de 2018

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS FACULDADES DE LETRAS — O EXEMPLO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES*
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO**

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A Portaria 659/88 de 29 de setembro de 1988 era o suporte legal para o funcionamento da formação inicial de professores assegurada pelas instituições de ensino superior. Logo no seu preâmbulo, este processo de formação era enquadrado por duas componentes lógicas, mas que podiam, sob um olhar mais atento, revelar-se contraditórias.

Por um lado, a necessidade de assegurar uma preparação adequada aos professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, daqui se inferindo que tinha de haver uma clara articulação entre a sua formação e as necessidades dos alunos, das escolas e dos conteúdos curriculares e programáticos com que esses alunos/professores iriam trabalhar; por outro lado, salvaguardava-se a existência de normas regulamentares que não punham em causa o «projecto de formação que cada instituição universitária responsavelmente assume e assegura»[1].

Na nossa opinião pessoal, a possibilidade de estas disposições se revelarem contraditórias residia apenas no facto de, tendo os ensinos Básico e Secundário regras uniformizadoras de carácter nacional, poderem existir desfasamentos com as características individuais de cada instituição universitária. Parecendo este aspeto despiciendo,

* CITCEM/FLUP.
** CITCEM/FLUP.
[1] Portaria 659/88 «D.R. I Série», 226 (1988-09-29).

ele podia ter implicações desde os conteúdos científicos aos de natureza curricular, metodológica, didática, pedagógica…

Explicitando melhor: dois formandos de diferentes universidades podiam ter de enfrentar o mundo das escolas básicas e secundárias com armas perfeitamente desiguais, criando-se imagens das instituições de ensino superior desiguais e potenciando clivagens ao nível das escolas entre professores.

Nunca se defendeu, como é evidente, a uniformidade, mas, nessa altura, temia-se que a autonomia pudesse gerar clivagens difíceis de gerir ao nível da(s) escola(s). Eram evidentes os problemas que existiam nas escolas entre professores com formações diferentes e a necessidade de diálogo que a implementação de uma reforma do sistema educativo pressupunha. Não podemos esquecer-nos que dois anos antes tinha sido aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual as políticas educativas e curriculares centralizadas eram uma referência importante para todo o sistema.

Paralelamente a esta Portaria, que estabelecia sobretudo regras gerais, surgiam os regulamentos do estágio pedagógico do ramo educacional da responsabilidade de cada instituição do ensino superior. No caso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o regulamento concretizava os papéis que as escolas, os docentes da Universidade que acompanhavam este processo (supervisores), os orientadores e os estagiários deviam desempenhar, em todo este processo.

Também aqui surgiram muitos problemas, entre os quais parece-nos importante destacar os seguintes:

a) Nem sempre as instituições de ensino superior tinham capacidade de escolher as escolas e os respetivos orientadores onde se desenvolvia a componente letiva da formação do estagiário. Apertadas entre o número de alunos a concorrerem a estágio e a disponibilidade das escolas, as universidades tinham, muitas vezes, de optar pelo mal menor. Será importante não esquecer que o excesso de professores nos ensinos básico e secundário ainda não era uma realidade que a demografia portuguesa do final do século XX veio a acentuar;
b) Os orientadores que nas escolas acompanhavam o estágio não tinham tido um programa de enquadramento científico que lhes permitisse desenvolver um trabalho idêntico em todos os centros de estágio dependentes da mesma universidade. Apesar de serem realizadas muitas reuniões entre os orientadores e os docentes de ensino superior que acompanhavam a formação, estes encontros tinham um carácter particular e não institucional (resultavam de iniciativas dos supervisores da respetiva área científica, no caso de História);
c) O número excessivo de centros de estágio para cada docente do ensino superior, a grande disponibilidade que lhes era exigida (a uma mesma escola com quatro estagiários esse professor podia ter de se deslocar quatro vezes, por período letivo, para assistir apenas a uma aula), as atividades complementares

que paralelamente desenvolviam na Faculdade com os seus estagiários (seminários temáticos uma vez por semana)… não se compatibilizavam com a investigação e com os prazos definidos no estatuto da carreira docente universitária para a progressão na carreira.

Sendo estes os problemas mais evidentes, convém esclarecer que os estágios das Faculdades de Letras eram, nessa época, aqueles que mereciam maior credibilidade. Esta derivava, fundamentalmente, da existência de aulas presenciais e da grande capacidade de articulação com as iniciativas das escolas. Hoje, os estagiários dessas Faculdades conseguem ter uma capacidade de mobilização que os honra e credibiliza junto dos restantes docentes. Pensamos que, depois da profissionalização em serviço (com os seus dois anos de formação), este era, na altura, o mais legítimo e digno processo de formação de professores.

1.1. O Currículo

Segundo este enquadramento legal, os alunos que escolhiam o ramo educacional podiam optar por disciplinas no âmbito das Ciências da Educação, desde o primeiro ano. Será importante entender que ainda estávamos nas licenciaturas em cinco anos, com o Curso de Especialização em Ensino a ocupar os dois últimos, mas integrados no grau ou, em algumas universidades, funcionando como um sexto ano complementar em relação à licenciatura, indicando o diploma que tinha Licenciatura em História com Curso de Especialização em Ensino. Na versão anterior, só muito tarde é que os futuros estagiários tomavam contacto com os programas, com recursos, com estratégias… ressentindo-se o seu estágio da reduzida assimilação, da condensação excessiva da informação teórica e do tempo diminuto de articulação entre o aspeto predominantemente teórico e os primeiros esboços de ensaios práticos. Na versão de 1988, os futuros professores começavam demasiado cedo a lidar com a Organização e Desenvolvimento Curricular, com a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, com a Metodologia do Ensino da História…

Num e noutro caso, o problema residiria menos no tempo em que se começava, mas mais na forma como se começava. Nessa época, reinavam opiniões muito críticas relativamente à forma como as Faculdades encaravam o ramo educacional. Evidenciavam-se alguns anacronismos:

a) Considerava-se que «ser Professor» não podia ser uma opção por falta de alternativas. Como não havia uma carreira de investigação científica (ainda hoje — 2018 — é um pomo de discórdia), como não havia oportunidades de trabalho em bibliotecas, arquivos, museus, etc., o ramo educacional parecia ser o mal menor para muitos dos alunos que enveredavam pela licenciatura em História;

b) Entendia-se que o ramo educacional não podia ser uma tábua de salvação das Faculdades e o número de anos de licenciatura não podia resultar da competitividade entre elas. Resistia-se, em algumas Faculdades, a diminuir os anos (de seis para cinco, por exemplo) só porque os alunos de uma ficariam prejudicados em relação às outras;
c) Afirmava-se que optar pelo ramo educacional não se podia resumir a uma cruz colocada no boletim de matrícula, apontando claramente para a necessidade de existirem pré-requisitos;
d) Na mesma linha, defendia-se que os recursos humanos tinham de ter um perfil adequado, tinham de demonstrar competências específicas… em relação à profissão escolhida. Tudo isso devia ser feito antes de se entrar na via que conduziria a essa profissão. Exemplificava-se: pessoas que demonstrassem grande instabilidade emocional, que revelassem aversão ao trabalho em equipa, que se mostrassem incapazes de lidar com jovens, que pautassem a sua atuação por um elevado autoritarismo… não deviam merecer a cobertura institucional das Faculdades para exercerem a profissão de professores;
e) Elemento importante para os casos em que o curso de especialização estava integrado na licenciatura e dele dependia a obtenção do grau, considerava-se que não devia haver penalizações para quem não conseguisse ultrapassar o estágio e, embora não estivessem aptos para serem professores, deviam poder utilizar a sua licenciatura com «habilitação própria»;
f) Reflexão muito interessante no interior da instituição académica: considerava-se que não era legítimo que as cadeiras científicas fossem desenvolvidas e lecionadas à revelia dos conteúdos programáticos do ensino básico e secundário. Do lado universitário, dizia-se que era ridículo, por exemplo, que se mudassem os programas sem o mínimo conhecimento do que efetivamente se lecionava (e investigava) nas Faculdades. Embora se reconhecesse que estas não podiam ensinar tudo, não se podia inverter o processo ao ponto de não lecionar e esperar que os alunos recém-formados tivessem uma elevada capacidade de autoformação, sobretudo quando o ensino nas Universidades não era feito com base nesse pressuposto. Em muitas Faculdades e cadeiras, continuava-se a privilegiar os apontamentos, os textos de apoio em fotocópia, as frequências e os exames que apelavam sobretudo à memorização.

Era consensual que um verdadeiro ramo educacional teria de encurtar as distâncias entre a Faculdade e as Escolas. Entre o que se aprendia e o que se teria de ensinar. Entre a opção por necessidade ou por possuir efetivamente um perfil adequado.

1.2. O Estágio

Os estágios das Faculdades de Letras eram, apesar destas reflexões e destes constrangimentos, aqueles que mais credibilidade apresentavam no panorama da formação inicial de professores. Não havia dúvidas que era aí que se devia apostar em termos de corpo docente do futuro. Não pondo em causa a formação contínua, pensava-se também que esta devia assumir um carácter complementar e nunca substitutivo.

Jacques Delors, no *Relatório para a Educação no Século XXI*[2], chamava claramente a atenção para quem ensina, o que se ensina e como se ensina. Aí, dava particular destaque aos agentes educativos e à sua formação. Não era necessário inventar nada, bastava alguma atenção ao que era defendido em fóruns nacionais e internacionais, em particular na área das Ciências da Educação, para percebermos a importância da formação inicial.

Os estagiários da Faculdade de Letras da Universidade do Porto tinham duas turmas do ensino básico (3.º ciclo), fazendo regências nas turmas de secundário dos orientadores da escola (normalmente uma sequência de 3 ou 4 aulas), frequentavam um Seminário na Faculdade (4 horas semanais), participavam nas atividades da Área-Escola (um espaço curricular que o Ministério da Educação incorporou no trabalho das Escolas) e tinham de apresentar um trabalho escrito de Seminário aos orientadores da Faculdade com uma componente científica e outra pedagógico-didática. Este último era apresentado e discutido publicamente por cada grupo de estágio ou individualmente.

Aqui merece uma referência a sobrecarga de trabalho dos estagiários que tinham de se dividir pela Faculdade e pela Escola. Se o ramo educacional tivesse outra estrutura curricular, era preferível que o Seminário escrito fosse apresentado no ano anterior ao estágio, disponibilizando-os para um investimento mais produtivo na área científica, pedagógica, didática e para as atividades da escola onde estavam inseridos. Esta opção tinha, no entanto, o problema de tornar mais frágil a componente didática que era enriquecida com o estágio e a permanência na Escola no último ano.

A classificação final deste ano (5.º) resultava de uma média encontrada através da nota do seminário (1/4) e da componente letiva (3/4). A primeira era atribuída pelos docentes da Faculdade que acompanhavam o 5.º ano, enquanto a segunda era da responsabilidade de orientadores da escola e da Faculdade. Para além da subjetividade que envolvia qualquer classificação onde eram vários os intervenientes, não era, decerto, este o aspeto mais frágil do sistema.

O problema residia na ausência de um quadro de formadores iniciais tanto ao nível das Universidades, como das Escolas. Todos os anos, os primeiros estavam sob a espada orçamental, nunca se sabendo se a sua permanência era um facto no ano subsequente (relembre-se que muitos dos docentes que na Universidade prestavam este serviço nos ramos educacionais eram, na sua maioria, requisitados anualmente às Escolas).

[2] UNESCO, 1996.

Tratava-se, na sua maioria, de docentes convidados, requeridos aos quadros das escolas a que pertenciam, por convite dos Conselhos Científicos das respetivas Faculdades. Não querendo alimentar falsas polémicas, não podemos deixar de dizer que a sua requisição resultava: a) antes de mais, do reconhecimento da sua competência — a avaliação destes professores era realizada pelos Conselhos Científicos das Faculdades que decidiam anualmente a sua continuidade ou não; b) da incapacidade de as Faculdades disponibilizarem outros docentes para acompanhamento do ramo educacional.

Quanto aos orientadores das Escolas, eles podiam mudar todos os anos, sendo difícil qualquer continuidade de trabalho, qualquer alinhamento de pontos de vista, qualquer diminuição da heterogeneidade de trabalho entre os diferentes núcleos de estágio e qualquer conquista no campo da objetividade classificativa, gerando, por vezes, algumas críticas por parte dos estagiários que depois concorriam no mesmo mercado de trabalho.

2. O PROCESSO DE BOLONHA E AS ALTERAÇÕES RADICAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A inclusão num espaço europeu de formação universitária permite-nos, por um lado, abrir fronteiras aos nossos estudantes em termos de circulação e de diversidade na sua formação, mas também implica a submissão a regras europeias de uniformização de graus, duração de curso, conteúdos… que abanaram a tradicional autonomia reivindicada pelas instituições de Ensino Superior nacionais.

> *A* Carta Magna das Universidades Europeias*, subscrita em Setembro de 1988 pelos Reitores das Universidades Europeias, reunidos em Bolonha a propósito das comemorações dos novecentos anos da Universidade mais antiga do globo, tomando em consideração que o futuro da Humanidade depende, em larga medida, do desenvolvimento cultural, científico e técnico que se forja nos centros de cultura, do conhecimento e de investigação em que as «verdadeiras universidades» se tornaram* […] *proclama que os Povos e os Estados devem, mais do que nunca, tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade em procura contínua de transformação e internacionalização*[3].

Pareciam claras as intenções: as verdadeiras universidades não deviam ficar fora deste movimento, sob pena de hipotecarem o futuro, tendencialmente, «uma sociedade em procura contínua de transformação e internacionalização». Não cabe aqui referir a multiplicidade de vozes resistentes a esta homogeneização (algumas delas ainda hoje — 2018 — se ouvem), face à tradição secular de autonomia de que as diferentes instituições de Ensino Superior gozavam no quadro das políticas educativas de cada país.

[3] SIMÃO *et al.,* 2005: 25.

Na sequência desta declaração de princípios, a *Declaração de Bolonha* foi subscrita em junho de 1998 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus para, «num horizonte temporal de dez anos»[4], criar um «Espaço Europeu de Ensino Superior coeso, harmónico, competitivo e atrativo, com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos»[5].

Não interessa aqui referir a multiplicidade de leis, decretos e portarias que os docentes universitários portugueses tiveram de assimilar num curto espaço de tempo, reestruturando os ciclos de estudos, semestralizando todas as unidades curriculares, adaptando licenciaturas a vertentes mais investigativas e outras a finalidades mais profissionalizantes. Nesse quadro, o contexto demográfico português também mudou, a par de dificuldades económicas inerentes aos famosos «países do Sul» que, obrigados a cumprir também em matérias financeiras as regras europeias, refletiram, nas diferentes áreas, múltiplos constrangimentos. Do lado mais académico e científico, o grande salto qualitativo e quantitativo protagonizado pelas Ciências da Educação e, no caso específico da História, evidenciado pelas correntes da Educação Histórica augurava a criação, a seguir a uma licenciatura em História de 3 anos, de um segundo ciclo, mestrado especializado na formação de docentes para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário, ficando os Institutos Politécnicos, que incorporam as Escolas Superiores de Educação, responsáveis pela formação para o pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos.

À revelia de tudo o que parecia mais normal, dentro do atribulado processo de Bolonha, a Ministra da Educação — Maria de Lurdes Rodrigues — e o seu Secretário de Estado — Valter Lemos — protagonizam uma decisão polémica que obrigava a criar um segundo ciclo profissionalizante, englobando a História e a Geografia.

2.1. O Mestrado em Ensino de História e Geografia

O Mestrado em Ensino de História e Geografia, organizado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, era um segundo ciclo profissionalizante que visava conferir habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário, nas áreas da História e da Geografia. Este ciclo de estudos promovia o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de ensino e de aprendizagem com as exigências de qualificação do corpo docente decorrentes das transformações legais e procurando responder às mudanças da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica.

Neste sentido, este Mestrado procurava assegurar uma formação organizada por elementos de natureza geral e por outros de carácter específico, centrados no desenvolvimento dos conhecimentos e competências próprios de uma formação profissional de qualidade, capaz de responder aos novos e diversos desafios da Educação. Reconhecia-se,

[4] SIMÃO *et al.,* 2005: 39.
[5] SIMÃO *et al.*, 2005: 39.

assim, a íntima articulação entre a natureza complexa da função docente e o carácter multifacetado e multidisciplinar da formação inicial de professores.

As diferentes componentes de formação do Mestrado visavam:

- Ao nível profissional, social e ético, assegurar que o futuro professor se adaptasse às especificidades dos contextos sociais e escolares, no respeito pelas exigências éticas e deontológicas inerentes à profissão docente;
- Ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dotar o estudante dos instrumentos científicos e metodológicos que lhe permitissem promover um ensino de qualidade capaz de assegurar aprendizagens significativas;
- Ao nível da participação na escola e da relação com a comunidade, desenvolver a compreensão da docência como uma atividade global e integrada;
- Ao nível do desenvolvimento profissional ao longo da vida, fazer da formação inicial o ponto de partida de um itinerário alicerçado na reflexão sobre questões educativas e sobre a prática profissional, visando a construção de um projeto de formação que responda aos desafios individuais, institucionais e sociais colocados à educação.

No Mestrado, destacava-se, como intenção final, o desenvolvimento de um marco conceptual estruturante e a familiarização com procedimentos vários que permitissem uma progressiva autonomia no saber-evoluir docente. Para tal, promovia-se:

- A ampliação e a atualização de conhecimentos em História e em Geografia;
- A aquisição de conhecimentos e o contacto com metodologias nas áreas da Educação e da Didática;
- A transposição de saberes para contextos escolares;
- A análise reflexiva e crítica de situações e vivências escolares, em geral, e de ensino, em particular.

O ciclo de estudos procurava configurar uma conceção de docência centrada num saber profissional resultante da utilização e mobilização de diversos saberes (científicos, didáticos, pedagógicos, organizacionais e técnico-práticos) organizados e integrados em função da ação concreta a desenvolver em cada área curricular ou grau de ensino para o qual conferia habilitação.

Consideravam-se áreas constitutivas desta formação:

- Formação educacional geral;
- Didáticas específicas da História e da Geografia;
- Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada;
- Formação (complementar) na área da docência (História e Geografia).

As duas primeiras áreas eram privilegiadas no primeiro ano do Curso, reservando-se as restantes, sobretudo, para o 2.º ano. Considerava-se que a Formação Educacional Geral e as Didáticas Específicas eram áreas estruturantes da Iniciação à Prática Profissional, pelo que deviam precedê-la. A Iniciação à Prática Profissional era entendida como um projeto anual, de modo a proporcionar ao aluno o contacto com a evolução habitual da vivência docente e educativa ao longo do ano escolar. Não obstante, contemplava-se a possibilidade de, ainda no 1.º ano, os alunos poderem observar, colaborar, analisar e refletir sobre situações educativas concretas. A Formação (complementar) na Área da Docência deveria proporcionar o aprofundamento e complemento dos conhecimentos científicos adquiridos no primeiro ciclo, em articulação com os conteúdos programáticos da área em que o aluno estava a efetuar a prática profissional, preparando-o para uma crescente autonomia e capacidade de atualização no âmbito da formação contínua. Entendia-se que haveria vantagem de esta componente acompanhar a referida Iniciação à Prática Profissional, para melhor responder a dificuldades científicas que os estudantes pudessem enfrentar no exercício da referida Iniciação.

No primeiro ano, o estudante devia obter 30 ECTS da área científica de Educação (componente de Formação Educacional Geral) e 30 ECTS da área das Didáticas. No segundo ano, devia obter 48 ECTS correspondentes à área da Formação de Professores (Iniciação à Prática Profissional em Escolas dos Ensinos Básico e Secundário) e 12 ECTS em unidades curriculares que visassem a formação complementar na área da docência. No final, o estudante deveria ter obtido 120 ECTS correspondentes ao grau de Mestre.

Antes de explicitar a estrutura curricular, convém esclarecer alguns aspetos:

a) Todas as modificações que a formação de professores na área de História e Geografia sofreu não foi consensualizada, nem com Universidades, nem com as Associações de Professores de História e de Geografia. Será importante esclarecer que, tanto umas como outras, mostraram argumentos claros de resistência a esta proposta definida centralmente[6];
b) Para ingressar no Mestrado de História e Geografia, os estudantes teriam de, nas licenciaturas, realizarem um «minor» e um «major»: por exemplo, 60 ECTS em Geografia e 120 ECTS em História, ou o inverso. Os pré-requisitos definidos no Decreto para o acesso a este ciclo de estudos assim o obrigava. Se lembrarmos

[6] Entre vários, destacamos os seguintes diplomas: Portaria 256/2005 de 16 de março que atualiza a «Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação»; Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março com «Normas técnicas para a apresentação de estruturas escolares e dos planos de estudos superiores e sua publicação»; Despacho 7287-C/2006 que explicita as «Normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação dos ciclos de estudos» publicado em 31 de março de 2006; o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro que «aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário» (criando o mestrado bidisciplinar para a habilitação de professores de História e Geografia num único ciclo de estudos); e o Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, que reverte a situação aprovando «o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário», mas agora em mestrados diferentes e monodisciplinares para as áreas de História e Geografia.

que as unidades curriculares universitárias tiveram de passar, em virtude das orientações do Processo de Bolonha, de anuais a semestrais, e se pensarmos que cada semestral valia 6 ECTS, 10 UCs da licenciatura eram suficientes para «preencher os pré-requisitos» de uma determinada área científica. Isto significou que a fragilidade científica visível na lecionação — prática profissional — evidenciou o erro que foi cometido;

c) Esta obrigatoriedade legal, sob pena de as Universidades não verem os seus cursos reconhecidos pela principal entidade empregadora de professores que é o Ministério da Educação, bem como pela atuação da Agência de Avaliação do Ensino Superior (A3ES) criada tendo em vista uma certa regularização e monitorização do *Sistema*, implicou que todas as Faculdades com histórico na formação de professores e outras privadas que foram surgindo, sobretudo no período pós-1974, tivessem de adaptar os currículos cumprindo o quadro legal;

d) Manifestamente, esta proposta tinha vários problemas: 1) reduzir custos na formação, mas implicando uma menor competência científica dos profissionais (claro triunfo das Ciências da Educação sobre as áreas científicas mais tradicionais e específicas, no caso da História e da Geografia); 2) potenciar a junção num mesmo grupo de recrutamento dos docentes de História e Geografia, numa perspetiva utilitarista consoante as necessidades das Escolas; 3) retirar às Faculdades mais tradicionais na formação de professores o monopólio, face até a algumas reivindicações dos Politécnicos que se consideravam habilitados para formar professores para todos os ciclos de estudos.

A estrutura curricular definida procurava ter em conta estes problemas estruturais e contextuais.

2.1.1. Formação Educacional Geral

A componente de Formação Educacional Geral do Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia era comum aos vários Mestrados em Ensino que a Faculdade de Letras do Porto promovia e candidatava a acreditação nessa altura (6 de junho de 2007). Esta componente visava assegurar uma formação adequada que sustentasse os conhecimentos, atitudes, capacidades e competências relevantes ao exercício da função docente, independentemente da área de especialização científica em causa. Correspondendo, em todas as circunstâncias, a imperativos de natureza educacional, esta formação integrava perspetivas de natureza ética, psicológica, sócio-histórica e pedagógica. A componente conferia ao aluno de Mestrado um conjunto de conhecimentos e competências estruturantes ao nível de várias disciplinas que, esperava-se, lhe proporcionassem uma compreensão global da Educação, do papel do professor na escola e na sociedade contemporânea, bem como uma iniciação à investigação educacional.

A estrutura curricular da componente educacional geral refletia a experiência e o saber pedagógicos e científicos dos docentes envolvidos na lecionação de disciplinas comuns aos diversos cursos e variantes existentes na FLUP que contemplavam a formação inicial de professores. Naturalmente muitos deles tinham realizado um trajeto docente nos anteriores ramos educacionais das licenciaturas «pré-Bolonha». A proposta tinha em conta as orientações presentes no Decreto-Lei 74/2006, Decreto-Lei 43/2007 e demais legislação aplicável (aqui sobretudo a resultante do Processo de Bolonha e da Classificação das áreas científicas), requisito obrigatório para ser reconhecido pelas entidades oficiais — Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Superior e Agência de Acreditação.

A formação dada neste contexto conferia especiais competências no terreno da reflexão e da investigação educacionais, em diálogo permanente com as componentes científicas que os alunos tinham adquirido no 1.º ciclo de estudos e com as didáticas específicas do Mestrado.

A componente de formação educacional geral procurava aprofundar aspetos positivos da experiência da FLUP ao nível da formação inicial de professores nos últimos 25 anos, introduzindo algumas inovações curriculares e metodológicas no sentido de agenciar a prossecução de dispositivos e estratégias próprios de uma coordenação pedagógica e científica integrada e consequente. As unidades curriculares da formação educacional geral procuravam respeitar a identidade da Educação como objeto de saber específico, bem como a diversidade dos saberes em Educação fundamentais à formação de professores.

O plano de estudos desta componente visava desenvolver nos alunos:

- Competência para conceptualizar, usar e interpretar terminologia especializada;
- Competência para interpretar de modo aprofundado diferentes problematizações na área educacional;
- Competência de análise, de síntese e de construção de argumentação;
- Competências para trabalho interdisciplinar;
- Competências para conceção, execução e avaliação de materiais e actividades educativos;
- Competências de inovação e investigação pedagógica;
- Competência para problematizar e construir itinerários de investigação autónoma.

Convirá esclarecer que, nesta altura, o conceito de competência era muito usado, não apenas nos documentos estruturantes do Processo de Bolonha, como na definição do currículo, desde o 1.º ciclo ao Ensino universitário. Perrenoud já tinha chegado às leituras dos decisores políticos, ou era comum citá-lo, mesmo que pouco lido.

2.1.2. Didáticas Específicas

As didáticas de História e de Geografia eram orientadas no sentido de dotar o futuro profissional do enquadramento teórico e de destrezas práticas que lhe permitissem efetuar uma transposição didática adequada e atuar de forma competente em diferentes contextos educativos e curriculares. Para além de fornecer elementos que garantissem a compreensão da evolução das mesmas, importava essencialmente familiarizá-lo com as correntes e metodologias mais atuais nos domínios da educação histórica e geográfica.

Em estreita associação com a formação educacional geral e com a formação científica, pretendia-se assegurar a atuação didática em vertentes tão importantes como o Território e Ambiente, o Património e a Intervenção Cívica. Esperava-se que esta formação transmitisse aos destinatários a sensibilidade, o conhecimento, os exemplos temporal e espacialmente situados e contextualizados, para os tornar docentes de História e Geografia ativos, reflexivos, atentos e empenhados.

Aplicações Didáticas em História e Geografia (2.º semestre) era uma unidade curricular mista (História e Geografia) que apostava em promover uma reflexão sobre (e confronto com) práticas docentes, alicerçada em aplicações concretas, quer construídas pelos estudantes, quer proporcionadas por terceiros. Surgiam como intenções norteadoras a conceção e a problematização de recursos didáticos (em História e em Geografia), pelo que a componente prática era marcante, permitindo, inclusivamente, começar a criar um banco de recursos individual que podia ser útil no 2.º ano da Iniciação à Prática Profissional.

2.1.3. Iniciação à Prática Profissional

Desenvolvidos os saberes e as competências operatórias essenciais relativos às unidades curriculares previstas para o 1.º ano deste Mestrado em Ensino, o futuro professor necessitava aplicar, em contexto profissional, as suas múltiplas aquisições. O exercício da atividade docente, em situação concreta de ensino-aprendizagem e num diálogo contínuo com a ética e a deontologia exigidas a qualquer professor no exercício da sua atividade profissional, tornava-se de vital importância para a aplicação reflexiva das teorias estudadas no processo de observação e intervenção no real.

Questões como a planificação e realização do ato pedagógico, a gestão do *espaço de sala de aula* em função das necessidades de formação dos alunos e da sua (des)motivação, a relação pedagógica, a avaliação, o envolvimento em projetos de formação, quer ao nível da turma, quer da Escola, e o diálogo com a comunidade escolar, entre outros, eram aspetos integrantes desta componente de formação.

A Iniciação à Prática Profissional, realizada segundo um princípio de relação inter-institucional e com a monitorização de docentes experientes (orientador cooperante de escola e supervisor da FLUP) em escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário com as quais a FLUP estabelecia protocolos específicos de colaboração, possibilitava o

aprofundamento e a consolidação de saberes, e, principalmente, de competências e de atitudes específicas à prática do processo de ensino-aprendizagem. Fomentava, também, a construção de uma identidade profissional e uma eventual reconfiguração da identidade pessoal.

2.1.4. Formação Complementar na área da docência

Pensada esta componente da formação para o mesmo ano em que se verificava a prática profissional, entendia-se que, após um diagnóstico de formações e de necessidades face a esse contexto específico, a FLUP devia fornecer ao aluno as condições, as informações e os meios que permitissem enriquecer a sua formação e prepará-lo para poder enfrentar as necessidades com que a prática o ia confrontar.

Mais do que fornecer-lhes informação acrescida, procurava-se uma formação complementar naquelas áreas da História e da Geografia onde as carências fossem mais evidentes ou as necessidades mais prementes. Neste sentido, as Problemáticas Históricas assumiam uma lecionação com características modulares, de acordo com as diferentes épocas históricas (medieval, moderna e contemporânea). Por seu turno, em Problemáticas da Geografia abordavam-se assuntos de Geografia Física e de Geografia Humana que se revelassem necessários face aos programas em vigor nos ensinos básico e secundário.

2.1.5. Quadros síntese

Quadro 1

Área Científica	Sigla	Créditos Obrigatórios
Educação	ED	30
Didática	DID	30
Formação de Professores	FP	48
História e Geografia	HIST/GEO	12
TOTAL		**120**

Quadro 2. Formação Educacional Geral

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Investigação Educacional	ED	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Psicologia da Educação	ED	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	ED	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Análise Social da Educação	ED	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

Quadro 3. Didáticas Específicas

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Didática da História (1.º semestre)	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
História e Cidadania (2.º semestre)	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Didática da Geografia I (1.º semestre)	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Didática da Geografia II (2.º semestre)	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Aplicações Didáticas em História e Geografia (2.º semestre)	DID	S	162	TP – 32 OT – 20 O – 2	6

Quadro 4. Iniciação à Prática Profissional e Formação na área da docência

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Iniciação à Prática Profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: – Estágio de História + Estágio de Geografia – Seminário de História + Semi-nário de Geografia –Relatório com discussão pública	FP	Anual	1300	E/S – 624 OT – 208 O – 16	48
Problemáticas da Geografia	GEO	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Problemáticas Históricas	HIST	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

Alguns esclarecimentos complementares:

a) As referências às horas de contacto tinham que ver com a unidade de medida consagrada em Bolonha e a respetiva legislação específica de cada Universidade. A unidade era o ECTS (European Credit Transfer System) e para o caso do Porto a unidade valia 27h sendo que 1/3 teria de ser presencial (TP – teórico-prática ou OT – orientação tutorial, O – Orientação), ficando as restantes horas para trabalho autónomo do estudante, também designado trabalho de campo;
b) Esta estrutura curricular foi devidamente consensualizada entre os docentes das áreas implicadas: formação geral, História e Geografia;
c) A dispersão que este Mestrado bidisciplinar implicou permitiu, posteriormente, na versão monodisciplinar, constatar as mais-valias para os estudantes que os frequentavam com implicações, naturalmente, na competência da sua profissionalização.

2.2. O Mestrado em Ensino de História (3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário)

Surgindo na sequência do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, é antes de tudo a assunção por parte do poder político do erro que tinha cometido com a decisão de 2007, quando forçaram o casamento da História com a Geografia para o 3.º ciclo e secundário no mesmo ciclo de estudos. Aliás, no seu preâmbulo, a justificação era clara e vinha ao encontro das muitas críticas anteriores e posteriores a 2007, aquando da sua implementação e verificação no terreno da formação inicial, a deficiência das práticas pedagógicas dos estudantes obrigados às duas valências científicas. Afirmava-se:

> *Entre as alterações introduzidas* […] *procede-se ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento*[7].

Tratando-se agora de um Mestrado monodisciplinar, houve claramente a preocupação de centrar todo o processo, não apenas nas componentes de formação definidas no art.º 7 — Área de docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética; e iniciação à prática profissional — mas, sobretudo, garantir que este 2.º ciclo de estudos pudesse trazer um complemento de formação científica (área de docência) de acordo com as realidades dos vários programas da disciplina de História

[7] Preâmbulo do Decreto-Lei 79/2014, «D.R. I Série», 79 (2014-05-14), p. 2820.

no Ensino Básico e Secundário[8]. O Mestrado profissionalizante de Ensino em História, atualmente em pleno funcionamento (2018), procura preparar os futuros docentes para a lecionação da disciplina de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. No secundário, face à possibilidade de lecionar História A, História B, História da Cultura e das Artes, procurou-se estruturar um currículo que fosse complementar de conteúdos e competências obtidas na licenciatura. É visível a inscrição de UCs de âmbito especificamente económico, perspetivando a História B dos cursos de Economia e Gestão, mas também a História da Cultura e das Artes para a área específica do Secundário. Estas particularidades, que procuram distinguir o projeto educativo da FLUP de outras instituições de Ensino Superior, são visíveis também em áreas de formação específica, como, por exemplo, nas Didáticas, em que se procura criar condições para os futuros professores prepararem recursos dirigidos a estas vertentes.

Ao nível dos objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes, privilegiaram-se:

a) Compreender aprofundadamente os conhecimentos históricos necessários para uma lecionação competente dos conteúdos programáticos do Ensino Básico e Secundário;
b) Conhecer de forma particular os conteúdos de História da Cultura e das Artes e ter a capacidade de adequar a lecionação ao público específico que frequenta esses cursos (predominantemente alunos que depois seguem para o Ensino Superior para cursos como Belas Artes, Arquitetura ou Design);
c) Reconhecer a especificidade do tratamento da História B nos cursos destinados a Economia e Gestão;
d) Dominar técnicas didáticas que permitam uma diversificação das práticas de Ensino;
e) Compreender o papel da História nos Projetos Educativos de qualquer Agrupamento, tendo em vista a efetiva inserção da comunidade educativa na herança multifacetada do espaço onde está inserida;
f) Alargar horizontes profissionais em que o conteúdo histórico seja fulcral, mas onde, por via do empreendedorismo, seja possível aproveitar as competências adquiridas tendo em vista alternativas à função docente.

O Mestrado em Ensino de História (MEH) promove o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de ensino e aprendizagem com as atuais exigências de qualificação

[8] Relembre-se aqui que para além de História como disciplina no 3.º ciclo do Ensino básico, existe no Ensino secundário a História A (para os cursos de Línguas e Humanidades), a História B (para os cursos de Ciências socioeconómicas) e a História da Cultura e das Artes (vocacionada para o curso de Artes Visuais). Mais pormenores das matrizes destes cursos em <http://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos>. [Consultado em 07/02/2018].

do corpo docente decorrentes das transformações da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica.

Do mesmo modo, os objetivos definidos para este ciclo de estudos inscrevem-se, integralmente, nos fins consignados no plano estratégico da FLUP, em particular:

a) Formação humana, cultural, científica, pedagógica e técnica;
b) Desenvolvimento e realização da investigação fundamental e aplicada nas áreas que lhe são próprias;
c) Prática constante da liberdade, do espírito crítico, da atitude de problematização e da avaliação constitutiva da atividade científica, cultural e social;
d) Aprofundamento das relações e da cooperação com diversas instituições, grupos e atores da região em que se insere, através da investigação aplicada e da prestação de serviços, tendo em vista uma valorização recíproca.

Este ciclo de estudos respeita os princípios definidos pela legislação aplicável, nomeadamente, o artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 79/2014 no que diz respeito às componentes de formação; os art.º 9.º, 10.º, 11.º e 12.º relativos à formação na área educacional geral, didáticas específicas, iniciação à prática profissional e formação na área cultural, social e ética; e os artigos 15.º e 16.º no referente às estruturas curriculares. A flexibilidade do decreto permitiu-nos apostar em 24 ECTS na área da Educação por entendermos que os conteúdos das UCs escolhidas para essa área eram fundamentais para a compreensão das dinâmicas educativas diferentes que hoje as redes pública e privada de ensino comportam. No total das diferentes áreas temos 120 ECTS.

Seguindo o Decreto-Lei que serve de enquadramento legal ao MEH e o regulamento da UP sobre os ECTS, encontramos duas metodologias:

- Primeiro, consideramos que, com exceção da Iniciação à Prática Profissional que engloba muitas vertentes — estágio, seminário de integração e relatório final —, todas as outras UCs deveriam ter o mesmo número de ECTS. Preferimos subdividir temáticas — visível por exemplo na área das Didáticas — mas manter alguma uniformidade;
- Segundo, cada ECTS é contabilizado com 27h, sendo que 1/3 deverá ser presencial, segundo o regulamento da UP. Acrescentamos a possibilidade de, nas presenciais, podermos encontrar atividades que, devidamente orientadas, pudessem concretizar-se em grupo, mas sempre no contexto de sala de aula. No caso do IPP: a componente de investimento do estudante, orientado pelo professor da Escola onde realiza o Estágio e supervisionado pelo docente da FLUP, obrigará a trabalho de campo para investigação, produção de recursos e redação do relatório final.

A estrutura curricular procurou evidenciar estas opções estruturais e contextuais.

2.2.1. Formação Educacional Geral

A componente de Formação Educacional Geral do Curso de Mestrado em Ensino de História apresenta a singularidade de ser, de entre os outros mestrados em Ensino da FLUP, aquele que apostou no total de 24 ECTS (os outros ficaram pelos 18, mínimo de acordo com o Decreto). As UCs selecionadas foram: Políticas Educativas e Currículo, Ética e Educação, Psicologia da Educação e Investigação Educacional. Esta componente visa uma formação que procura, sobretudo, tornar o futuro profissional de História apto para lidar com as políticas de educação, central ou local, curriculares ou inseridas em projetos educativos mais abrangentes e mais flexíveis[9]. Pretende, também, preparar sob o ponto de vista ético e profissional o futuro professor, dentro de uma deontologia própria que, garantindo a sua identidade, perceba a necessidade de inserção num espaço comunitário e profissional. Mas revela-se também crucial dotá-lo de técnicas e metodologias de investigação na área das Ciências da Educação de forma a torná-lo um investigador social que seja capaz de transformar qualquer ambiente educativo num laboratório de reflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas, mas também a ousadia de ser capaz de inovar, mesmo, ou sobretudo, em contextos que fogem das normas estabelecidas.

2.2.2. Didáticas Específicas

Foi nesta área que a «libertação» da Geografia nos permitiu ser mais ousados e garantir uma maior atualidade de recursos para os futuros docentes. Se, agora, as duas UCs de Didática da História permitiram vocacionar uma primeira mais para a planificação e produção de recursos e a segunda mais para os diferentes tipos de avaliação, as outras permitiram arriscar num sentido futurista e maleável. Seja o futuro imediato do 2.º ano do mestrado em que a prática profissional é uma realidade — e para isso a UC de Aplicações Didáticas em História permite ensaiar situações o mais realistas possível daquilo que vão encontrar, numa perspetiva metodológica de «learning by doing» —, já a Web e o Ensino da História privilegia o carácter eminentemente prático desta unidade curricular, procurando orientar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes para a descoberta, exploração e manuseio das ferramentas disponibilizadas pela Web 2.0. Neste sentido, as aulas, embora decorrendo em formato presencial, estarão sempre dependentes da permanência do mundo virtual, pois este configura-se essencial para

[9] Em 2017/2018, o governo português permitiu, pela primeira vez, «conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo […] autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade». (Despacho n.º 5908/2017. «D.R., II Série», 128 (2017-07-17), p. 13881) No seu artigo 6.º referente à autonomia curricular explicita-se que «No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas podem gerir até 25% da carga seminal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade […]» (Despacho n.º 5908/2017. «D.R., II Série», 128 (2017-07-17), p. 13883).

o conhecimento das potencialidades da Web. Em consonância, a avaliação da UC é distribuída por diversas tarefas realizadas ao longo das aulas e por um trabalho final, de maior fôlego, cuja elaboração é acompanhada pela docente da UC. Esta UC fornece ainda competências para a produção de portefólios digitais correspondentes a toda a prática pedagógica relativa aos 1.º e 2.º anos.

É este sentido holístico das várias unidades curriculares ao serviço das necessidades dos futuros profissionais que privilegiamos, ouvindo através de inquéritos pedagógicos por disciplina e na Comissão de Acompanhamento do Mestrado (composta por dois professores e dois alunos), os destinatários e incorporando sugestões que sejam pertinentes para a melhoria dos processos educativos do ciclo de estudos.

Embora lecionada no 1.º semestre do 2.º ano, houve ainda a possibilidade de incluir uma outra UC, entendida como fundamental, tanto para esta visão global das Didáticas, como de aproximação científica ao quadro teórico que vão desenvolver no Relatório Final. Trata-se de Perspetivas em Educação Histórica, pensada para atingir os seguintes objetivos: compreender paradigmas educativos diversificados para o ensino da História; analisar o conteúdo e as implicações do quadro concetual da Educação Histórica; alargar o seu campo de visão para diferentes perspetivas de análise do ensino da História; conhecer investigações nacionais e internacionais no âmbito da Educação Histórica; avaliar a importância das investigações já concretizadas no alargamento do quadro teórico e conceptual; delinear um projeto de investigação no âmbito da Educação Histórica.

Esta unidade curricular visa alargar horizontes de paradigmas educativos, de práticas de ensino e de reflexões divergentes sobre a Didática da História. Nesse sentido, procura-se enfatizar uma vertente socioconstrutivista da aprendizagem, uma prática de ensino que privilegie a aprendizagem como elemento mais importante, diluindo a aposta, por vezes exclusiva no ensino, que crie condições epistemológicas para uma prática reflexiva e que forneça informações teóricas e de práticas investigativas que torne mais consciente a opção pelo tema e pela metodologia de investigação do relatório final do Mestrado. Este objetivo final significa, também, a possibilidade de, durante a lecionação desta UC, o estudante poder desenvolver um conjunto de leituras que torne a redação de parte do seu relatório mais consistente e mais atempada, com o intuito de potenciar uma reflexão ponderada e em articulação com o estudo do caso/tema prático que vier a escolher.

2.2.3. Iniciação à Prática Profissional

Esta foi a área de formação que sofreu menos alterações sob o ponto de vista de estrutura, embora, ao nível da prática (lecionação em sala nas turmas dos orientadores) os tempos letivos tenham duplicado, beneficiando do facto de ter de a realizar apenas numa das disciplinas — História. Também a frequência de um seminário semanal na

Escola, para preparação e avaliação das aulas, restringindo-se a uma disciplina, permitiu um outro tipo de investimento, tanto científico na preparação das aulas, como no processo de reflexão posterior à lecionação.

Refira-se que, quando referimos Iniciação à Prática Profissional, componente que «vale» 48 ECTS no total do ciclo, referimo-nos: ao Estágio numa Escola Básica e Secundária protocolada com a FLUP e com acompanhamento por parte de um docente de carreira da área de História; a um Seminário semanal de orientação, planificação e avaliação da prática; a um seminário semanal na Faculdade com os supervisores; a um Relatório Final (nos Mestrados profissionalizantes a designação é Relatório e não dissertação ou tese, como nos mestrados exclusivamente científicos) que é defendido publicamente perante um júri com um mínimo de 3 docentes. A fórmula de cálculo da média desta área está, tal como as outras componentes, no regulamento geral desta área que colocamos em anexo. Este Relatório tem um ou mais orientadores e engloba uma componente teórica em função do tema escolhido e uma componente prática com recolha de elementos na Escola onde realizou a iniciação à prática profissional.

2.2.4. Formação Complementar na área da docência

A monodisciplinaridade do Mestrado permitiu fazer crescer esta área para variáveis que já há muito entendíamos como pertinentes, mas que a restrição de espaço curricular impedia, por ter de ser partilhado com a Geografia. Nesta versão, foi possível criar unidades curriculares como História Económica, História da Cultura e das Artes e manter as Problemáticas Históricas, insistindo aqui numa outra filosofia de concretização da UC.

A História Económica, pensada para os futuros docentes que poderão lecionar no secundário História B, procura: interpretar conceitos, teorias e modelos em História Económica; discutir interpretações e modos de abordagem da historiografia económica; desenvolver capacidades analíticas e críticas sobre a produção historiográfica neste domínio.

A História da Cultura e das Artes, designação idêntica, propositadamente, ao nome da disciplina no Ensino Secundário, é um excelente exemplo da riqueza de oferta educativa que a heterogeneidade de uma Faculdade como a de Letras do Porto permite. Lecionada por docentes de História de Arte e de História, esta UC preenche algumas lacunas de formação que os estudantes da licenciatura em História têm, e garante também uma competente abordagem aos recursos artísticos, fundamental para a didática da disciplina, em qualquer dos níveis de aprendizagem (básico ou secundário). Pelos seus conteúdos, procura também responder ao Programa da disciplina do Ensino Secundário, evitando a surpresa por parte dos Mestres que amanhã venham a ter de lecionar esta disciplina.

Problemáticas Históricas tem uma abordagem laboratorial que vem sendo aperfeiçoada ao longo dos anos. Olhar para os seus objetivos e conteúdos ajuda-nos a melhor compreender o seu sentido. Complementar a formação em temáticas históricas adequadas à lecionação dos ensinos Básico e Secundário; planificar conteúdos numa perspetiva temática; preparar-se para intervir de forma competente em novas áreas de docência para as quais possua habilitação, são os seus objetivos centrais que apontam claramente para uma visão mais sincrónica e menos diacrónica, mais temática e menos interrompida, elegendo apenas as temáticas inscritas nos programas definidos centralmente. Mas… ver os seus conteúdos melhora a perspetiva que a direção do Mestrado entendeu imprimir-lhe.

Temas possíveis: 1) A educação na História — Diz-me o que aprendes… dir-te-ei onde vives…; 2) «A arte é a autoexpressão lutando para ser absoluta» (Fernando Pessoa) — A arte ao longo do tempo; 3) «O homem explora o homem e por vezes é o contrário» (Woody Allen) — A(s) prática(s) de escravatura; 4) A mais bela história do amor — Amar ao longo do tempo…; 5) O absolutismo — Escusas e recusas; 6) «Rir é viver profundamente» (Milan Kundera) — História do riso e do escárnio; 7) O belo e o monstro — História do belo e do feio; 8) «As famílias felizes parecem-se todas; as famílias infelizes são infelizes cada uma à sua maneira» (Lev Tolstoi) — História da vida privada; 9) «A religião é aquilo que impede os pobres de matarem os ricos» (Napoleão Bonaparte) — História das Religiões; 10) «A música é o barulho que pensa» (Victor Hugo) — Breve história da Música.

Esta UC merece outra referência: procura conceber, planificar, executar e avaliar uma atividade científica, pedagógica e didática na comunidade educativa onde o(s) estagiário(s) realiza(m) a sua prática profissional. É, também, uma forma de agradecer à Escola que os acolhe, organizando uma atividade e libertando os outros docentes, e permitindo, por vezes, iniciativas que de outra forma seriam impossíveis. É normal alguns docentes da Universidade surgirem, por exemplo, como oradores dessas atividades.

2.2.5. Quadros síntese

Quadro 5

Área Científica	Área Científica	Créditos Obrigatórios
Investigação Educacional	FEG	24
Psicologia da Educação	DID	30
Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	FP	48
Análise Social da Educação	HISTÓRIA	18
TOTAL		**120**

Quadro 6. Formação Educacional Geral

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Investigação Educacional	FEG	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Psicologia da Educação	FEG	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Políticas Educativas e Currículo	FEG	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Ética e Educação	FEG	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

Quadro 7. Didáticas Específicas

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Didática da História I	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Didática da História II	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
A Web e o Ensino da História	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Aplicações Didácticas em História	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Perspetivas em Educação Histórica	DID	S	162	TP – 32 OT – 20 O – 2	6

Quadro 8. Iniciação à Prática Profissional e Formação na Área da Docência

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Iniciação à Prática Profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: – Estágio de História – Seminário de História – Relatório com discussão pública	FP	Anual	1296	E/S – 257 OT – 240 O – 2	48
História Económica	HIST	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
História da Cultura e das Artes	HIST	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Problemáticas Históricas	HIST	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

Tal como aconteceu no Mestrado anterior, o de Ensino de História foi fruto de um trabalho coletivo de consensos entre os docentes envolvidos e até Departamentos, já que há UCs que são lecionadas por professores de Filosofia ou de História de Arte, por exemplo. Foi, também, necessário articular conteúdos entre as várias disciplinas do Curso para evitar repetições, mas, sobretudo, para proporcionar aos estudantes uma formação consistente e lógica.

No caso português, o Mestrado em Ensino de História, como todos os Mestrados em Ensino, para além da acreditação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), tem obrigatoriamente de passar pelo Ministério de Educação, principal entidade empregadora destes futuros professores formados nos Mestrados, que verifica a conformidade legal e estipula o número de estudantes que cada Universidade pode receber por área (*numerus clausus*). No caso do MEH da FLUP foram atribuídas 30 vagas anuais.

3. CONCLUSÃO

> *A história oferece a ideia que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos* […]. *A história permite compreender que todas as coisas estão sempre vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolvem são esmiuçados.*

> *Por isso são relativas, por relacionarem-se a contextos, condições, pessoas, posicionamentos.* […] *Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo*[10].

Tem sido com este espírito que temos apostado na formação de professores de História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. *Temos* porque se trata de um processo coletivamente pensado, consensualizado e implementado ao longo do tempo, incorporando as aprendizagens que as diferentes experiências nos têm proporcionado. De ramo educacional dentro de uma licenciatura que era suficiente para o exercício da atividade profissional até um Mestrado pensado especificamente para o Ensino de História, foi percorrido um longo caminho no interior e no exterior das instituições de formação.

No exterior, a tensão entre a centralização curricular e a autonomia das universidades, a monitorização de processos, a acreditação de cursos, a inspeção, as expectativas dos estudantes e da sociedade em geral, foram proporcionando elementos fundamentais para a decisão interna no quadro da autonomia possível. Mas também no espaço científico exterior deu-se um crescimento impressionante das abordagens na área da Educação Histórica ou das Tecnologias, por exemplo, que houve que trazer para o desenho curricular dos vários cursos que se foram criando. Diríamos que a monodisciplinaridade do atual Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário é hoje um bom exemplo das possibilidades que ele pretende abrir à profissionalidade docente, competente e reflexiva dos seus mestres certificados. Como nos diz Cerri, mais do que os conteúdos que decidimos incorporar nas várias unidades curriculares, pretendemos sobretudo formar docentes, que estarão no sistema educativo nos próximos 30 ou 40 anos, capazes de «pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo».

Se eles forem capazes de superar os seus mestres, na linha do pensamento de Steiner, a instituição e os seus recursos humanos ao serviço dos ciclos de estudos cumpriram a sua função. Fica um pensamento final que tem constituído uma bússola do nosso percurso:

> *O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades — toca na alma e nas raízes do ser, um acto no qual a sedução erótica, por metafórica que seja, é o aspeto de menor importância. Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira.*

[10] CERRI, 2013: 65.

O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida («Agora deixa-me», ordena Zaratustra). No final, um verdadeiro Mestre deve estar só[11].

BIBLIOGRAFIA

ALVES, L. A. M. (2016) — *Epistemologia e Ensino da História*. «História Hoje», vol. 5, n.º 9, p. 9-30.

ALVES, L. A. M.; MAIA, T. A.; MIRIAM, H.; RIBEIRO, C. P. (2016) — *(Re) Construindo o passado: o papel insubstituível do Ensino da História*. Porto Alegre: EdiPUCRS.

BANN, S. (1997) — *As invenções da história: Ensaios sobre a representação do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BARCA, I. *org.* (2008) — *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: CIEP/U. Minho.

BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. *org.* (2009) — *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: CIEP/U. Minho.

CARTER, M.; CURTIS, D. (2002) — *Training Teachers: A Harvest of Theory and Practice*. St Paul, MN: Redleaf Press.

CERRI, L. F. (2013) — *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro, FGV.

FORMOSINHO, J., *coord.* (2009) — *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas.

GRANGER, C., *dir.* (2013) — *À quoi pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXI.e siècle*. Paris: Éditions Autrement.

JAMES, H. R. (2018) — *The Training of Secondary Teachers:* London: Forgotten Books.

LAURENTIN, E., *dir.* (2010) — *À quoi sert l'Histoire aujourd'hui?* Montrouge: Éditions Bayard.

LEVESQUE, S. (2009) — *Thinking Historically: Educating Students for the 21.st Century*. Canadá: University of Toronto Press.

MARCELO GARCÍA, C. (2013) — *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. Reimpressão. Ciências da Educação – Século XXI.

NÓVOA, A., *org. et al.* (2014) — *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. Reimpressão.

PACHECO, P. B. M. (2009) — *As representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da História: um estudo com alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade do Minho/Instituto de Educação. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Educação em História e Ciências Sociais.

QUINTAL, M. (2001) — *Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. Braga, U. Minho/IEP.

RÜSEN, J. (2008) — *Meaning and Representation in History (Making Sense of History).* [S/l]: Berghahn Books.

_____ (2008) — *Time and History: The Variety of Cultures*. [S/l]: Berghahn Books.

SEIXAS, P.; WINEBURG, S. S. (2000) — *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: University Press.

SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. (2005) — *Ambição para a excelência – a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

STEINER, G. (2005) — *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

[11] STEINER, 2005: 88.

THAINE, C. (2010) — *Teacher Training Essentials: Workshops for Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (1996) — *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.

WAJNRYB, R. (1993) — *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEGISLAÇÃO

PORTARIA n.º 659/88. «D.R. I Série», 226 (1989-09-29).

PORTARIA n.º 256/2005. «D.R. Série I-B», 256 (2015-03-16), 2281-2313.

PORTARIA n.º 74/2006. «D.R. Série I-A», 60 (2006-03-24), 2242-2257.

PORTARIA n.º 43/2007. «D.R. I Série», 38 (2007-02-22), 1320-1328.

PORTARIA n.º 79/2014. «D.R. I Série», 79 (2014-05-14), 2819-2828.

DESPACHO n.º 7287-C/2006. «D.R. 1.º Suplemento, II Série», 65 (2006-03-31), 4928-(9) a 4928-(14).

DESPACHO n.º 5908/2017. «D.R. II Série», 128 (2017-07-17), 13881-13890.

ANEXO

Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional de Ciclo de Estudos

1. A Iniciação à Prática Profissional (IPP) do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário integra o Estágio Pedagógico (Prática de Ensino Supervisionada – PES) objeto de Relatório Final (RF) e o Seminário Integrador (SI).

2. A PES organiza-se em Regências (aulas dos estagiários supervisionadas em turmas do Orientador(a)), em observação de aulas nas turmas do(a) orientador(a) e de colegas estagiários e outras colaborações na docência e em seminários teórico-práticos que decorram nas Escolas de Ensino Básico e/ou Secundário cooperantes.

2.1. As atividades de escola desenvolvidas pelos Orientadores Cooperantes decorrem entre 1 de setembro e 31 de maio;

2.2. O trabalho de estágio desenvolvido pelos Orientadores Cooperantes decorre entre 1 de setembro e 30 de junho.

3. Os Estagiários do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no ensino Secundário da FLUP organizam-se em núcleos de estágio.

3.1. Os núcleos de estágio terão um ou dois estagiários podendo, excecionalmente, ser constituídos por um número superior até um máximo de quatro;

3.2. Os núcleos de estágio funcionam numa escola cooperante.

4. A orientação de cada núcleo de estágio é cometida a:

4.1. Um docente da FLUP do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Supervisor);

4.2. Um docente da escola cooperante onde decorre o estágio (Orientador Cooperante);

4.3. Supervisor e Orientador Cooperante reúnem, para coordenação das atividades, pelo menos no início de cada ano letivo, no final de fevereiro ou no início de março e no mês de junho.

5. São atribuições dos Supervisores:

5.1. Coordenar a elaboração, a eventual reformulação e a implementação do plano de formação de cada Estagiário, garantindo a iniciação e o desenvolvimento profissional deste no quadro das potencialidades da(s) escola(s) cooperantes numa lógica de equidade e de corresponsabilização;

5.2. Desenvolver ciclos de formação constantes do plano de formação capazes de maximizar as potencialidades do Estagiário (encontro pré-observação, observação propriamente dita, encontro pós-observação/análise de dados);

5.3. Aprofundar os saberes e as competências do Estágio (os conteúdos científicos da disciplina, os conhecimentos pedagógico-didáticos, os saberes curriculares e as tecnologias de educação);

5.4. Promover a dimensão analítica, reflexiva e interpessoal da formação inicial;

5.5. Avaliar e classificar os Estagiários dos diversos núcleos.

6. São atribuições dos Orientadores Cooperantes:

6.1. Cooperar na elaboração do plano de formação de cada Estagiário;

6.2. Apoiar e orientar os Estagiários na planificação das atividades escolares constantes do plano de formação;

6.3. Coordenar as regências supervisionadas nas suas turmas, se possível, de dois anos de escolaridades diferentes;

6.4. Observar os Estagiários no desempenho das atividades de formação e proceder à sua análise numa perspetiva reflexiva, formativa e de forma contínua;

6.5. Promover o reforço da cultura e atuação pedagógico-didática dos Estagiários, quer de forma individualizada, quer mediante ações e sessões de trabalho em que estejam diretamente envolvidos;

6.6. Participar nas ações de formação destinadas a Orientadores Cooperantes programadas pela FLUP;

6.7. Participar nas reuniões de coordenação programadas pela FLUP.

7. O(A) Orientador(a) Cooperante e o(a) Supervisor(a) têm de assistir a regências supervisionadas do Estágio.

7.1. O(A) Orientador(a) da escola assiste a todas as lecionações de cada Estagiário — no mínimo o correspondente a 1800 minutos de unidades letivas (40 regências de 45/50 minutos ou 20 regências de 90/100 minutos);

7.2. As regências supervisionadas têm, geralmente, início em novembro de cada ano letivo;

7.3. A assistência a regências observadas por parte dos Supervisores contempla, no mínimo, o correspondente a 270 minutos (três aulas de 90/100 minutos ou seis aulas de 45/50 minutos) por cada Estagiário, se possível, em dois anos de escolaridade ou níveis diferentes;

7.4. As assistências referidas em 7.1 e 7.3. são previamente acordadas com os Estagiários, devem constar do plano de formação e ser confirmadas com a antecedência mínima de uma semana.

8. Em cada núcleo de estágio são realizados, semanalmente, com horário fixo, seminários teórico-práticos de acompanhamento pedagógico e didático, com vista à planificação, preparação e apreciação de atividades do estágio.

8.1. Nos seminários teórico-práticos devem participar o Orientador Cooperante e todos os estagiários;

8.2. Os seminários teórico-práticos têm uma carga horária mínima correspondente a 90 minutos semanais;

8.3. Dos seminários teórico-práticos devem ser elaborados registos escritos, assinados por todos os participantes.

9. São atribuições de cada Estagiário:

9.1. Conceber o seu plano de formação;

9.2. Prestar o serviço de regência docente que lhe for distribuído, de acordo com o plano de formação, em turmas de anos de escolaridade e ciclos diferentes, se possível;

9.3. Assistir às aulas do(a) Orientador(a) Cooperante e a regências dos outros estagiários do núcleo, de acordo com o plano de formação, sendo obrigatória a assistência, no mínimo, ao correspondente a 2250 minutos, (50 aulas de 45/50 minutos ou 25 aulas de 90/100 minutos), metade das quais obrigatoriamente nas turmas do orientador(a);

9.4. Realizar as outras atividades que constem do plano de formação;

9.5. Participar em sessões de natureza científica, cultural e pedagógica realizadas no núcleo de estágio na escola ou na faculdade;

9.6. Participar na qualidade de observador, em reuniões de órgãos de gestão da escola destinadas à programação e avaliação da atividade letiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar, sempre que possível inscritas no plano de formação;

9.7. Elaborar o seu portefólio de Estágio Pedagógico, na perspetiva de suporte ao Relatório Final;

9.8. Participar nas reuniões com o Supervisor conforme horário e calendarização estipulados;

9.9. Independentemente das justificações para as ausências, cada Estagiário deverá cumprir pelo menos 75% das atribuições previstas (letivas e não letivas);

9.10. Conceber e redigir o seu Relatório Final de Estágio.

10. A avaliação do trabalho de estágio que decorre na escola (PES) é da responsabilidade do Supervisor.

10.1. No mês de setembro de cada ano letivo será dado a conhecer, ao Estagiário e aos Orientadores Cooperantes, o Referencial de Avaliação Específico;

10.2. A avaliação dos Estagiários deve valorizar o empenho e a responsabilidade, o rigor e a adequação (científica e didática), a reflexão, a sistematicidade e a progressão, a criatividade e a autonomia, incidindo sobre as seguintes dimensões:

10.2.1. Sentido de responsabilidade deontológica;

10.2.2. Organização, gestão e realização do processo de ensino-aprendizagem, nas suas componentes científica e pedagógico-didática;

10.2.3. Iniciação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida.

10.3. Nos finais de fevereiro ou início de março realiza-se uma avaliação intercalar qualitativa de cada Estagiário;

10.4. Em junho tem lugar a avaliação e classificação da PES;

10.5. Para as avaliações dos Estagiários a que se reportam os números anteriores são necessariamente ouvidos:

a) O/A Orientador(a) Cooperante;

b) O Coordenador do Departamento curricular ou o Coordenador do Conselho de docentes da escola (quando existir);

c) O Estagiário.

10.6. Considera-se reprovado na PES o Estagiário que obtenha classificação inferior a dez valores;

10.7. A classificação da PES será expressa num número inteiro da escala de zero a vinte valores.

11. A classificação final da PES não é passível de recurso ou melhoria de nota.

12. O Seminário de Integração (SI) é lecionado por docentes da FLUP e visa permitir ao estagiário:

12.1. Aprofundar as suas competências científicas e pedagógico-didáticas;

12.2. Estabelecer de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática, entre a formação Educacional Geral, a(s) área(s) disciplinar(es) específica(s), a(s) Didática(s) Específica(s) e a prática docente;

12.3. Desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento;

12.4. Analisar, reflexivamente, experiências implementadas em cada Núcleo de Estágio;

12.5. Realizar pequenos trabalhos práticos suscetíveis de aplicação na(s) área(s) disciplinar(es) de docência.

13. O SI decorre nas instalações da FLUP ao longo de um ano letivo, em sessões semanais únicas, com uma duração de 180 minutos cada.

13.1. A frequência do SI é obrigatória, regendo-se pelas normas em vigor na FLUP para o regime de Avaliação Contínua, obrigando à presença em, pelo menos, 75% das sessões realizadas.

14. Os trabalhos do SI podem ser desenvolvidos em grupo ou a título individual de acordo com o critério definido pelos docentes no início de cada ano letivo.

14.1. Os docentes do SI devem esclarecer, junto dos elementos que integram esta componente curricular, a estrutura e regras de funcionamento do mesmo;

14.2. Os docentes do SI devem estabelecer, de comum acordo com os inscritos, a calendarização das atividades.

15. Avaliação do SI:

15.1. O SI funciona em regime de avaliação distribuída sem exame final;

15.2. A avaliação do SI deve ter em linha de conta os seguintes parâmetros:

15.2.1. Participação nas atividades desenvolvidas no SI ao longo do ano letivo;

15.2.2. Qualidade científica e pedagógico-didática dos trabalhos desenvolvidos.

15.3. A classificação final do SI não é passível de recurso pela FLUP, nos termos do art.º 110 do Regulamento do ciclo de estudos.

16. A classificação final do SI será expressa em número inteiro da escala de zero a vinte valores.

17. O Relatório de Estágio (RE) é objeto de discussão pública por um júri nomeado pela FLUP, nos termos do art.º 110 do Regulamento do ciclo de estudos.

17.1. A sua orientação caberá a docentes da FLUP que estejam habilitados para tal nos termos da lei, designados pela Comissão Científica do ciclo de estudos. Admite-se a existência de coorientação por parte de professor(es) ou especialista(s) nas áreas de docência em que se insere o RE nos termos do art.º 21 do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro;

17.2. O RE deve ser um texto original, inovador, atualizado sob o ponto de vista bibliográfico e correto em termos de metodologia científica e domínio da Língua Portuguesa. Deverá configurar-se como um trabalho de projeto individual de pesquisa–reflexão–ação de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática;

17.3. Contempla três etapas:

17.3.1. Identificação/caracterização do problema/questão/tema escolhido. Diretamente associado com as disciplinas que lecionou, durante o estágio, com recurso a uma fundamentação teórica atualizada;

17.3.2. Proposta de uma prática docente relacionada com a superação de problema e/ou a implementação da questão/do tema escolhido, diretamente relacionado com os programas de História do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário;

17.3.3. Redação e aperfeiçoamento das sucessivas versões do RE.

18. O RE deve ter entre 50 e 100 páginas e incluir: a) capa (de acordo com normas da FLUP) e folha de rosto; b) dedicatória e agradecimentos (facultativo); c) resumo (máximo 300) e palavras-chave (de 3 a 5, em português e inglês); d) índices (geral, ilustrações, tabelas, abreviaturas e siglas); e) introdução, enquadramento, identificação e caracterização do contexto escolar, identificação do problema e formulação da questão de partida; revisão da literatura e proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema e /ou a implementação do tema escolhido, metodologia, resultados, discussão, conclusões, referências bibliográficas (APA) anexos.

19. O Júri deve ter em conta os seguintes aspetos: a) Apresentação global e cumprimento das recomendações do ponto anterior; b) Apresentação e qualidade da informação e referências; c) Ortografia e outros aspetos gramaticais; d) Estrutura e desenvolvimento lógico; e) Contextualização teórica atual, diversificada e fundamentada; f) Análise consistente do tema identificado, revelando originalidade, inovação e atualidade nas fontes utilizadas;

20. São condições necessárias para a admissão à discussão pública do RE: a) A aprovação no trabalho desenvolvido ao longo do estágio (PES); b) O parecer favorável do(s) orientador(es) do RE para permitir a discussão pública:

20.1. O RE será entregue até ao final do último semestre, quando em regime de tempo integral;

20.2. A prova pública decorre de acordo com o disposto no art.º 13.º do Regulamento do ciclo de estudos;

§ único. Qualquer situação excecional, relativamente ao prazo de entrega, só pode ser decidida pelo diretor do ciclo de estudos, mediante requerimento do interessado.

21. Para o cálculo da classificação final da IPP é utilizada a seguinte fórmula, cujo resultado é arredondado às unidades: IPP= (PES x 0.52) + (SI x 0.13) + (RE x 0.25) + (Discussão x 0.10).

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM HISTÓRIA E FOTOGRAFIA*

MARIA DAS GRAÇAS DE ANDRADE LEAL**

INTRODUÇÃO

A partir da experiência educacional realizada no âmbito do Programa Educacional do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, instituição fundada em 1872 por artistas e operários que reivindicavam educação e assistência, no contexto do Brasil escravista, apresento o relato da aplicação de uma metodologia de ensino de história fundamentada na educação histórica e patrimonial. Após um incêndio ocorrido em 1968 no seu prédio datado do século XVIII e situado no Centro Histórico de Salvador, foi realizada, em 1988, a revitalização institucional que incluiu a restauração do imóvel e reformulação do seu modelo educacional. «Educar para a vida, pelo trabalho» foi o lema que regeu o programa educacional instituído e os diversos projetos que se sucederam[1].

O Programa Educacional inaugurado foi destinado ao público jovem (14 a 17 anos), oriundo de escolas públicas, de famílias de baixa renda e residentes em bairros periféricos de Salvador. Com os propósitos de estimular e mobilizar conhecimentos inseridos na própria história do Liceu, aplicamos o projeto educacional *Conhecendo*

* Foi publicada uma versão desta experiência em LEAL, 2011.

** Professora titular-pleno da Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Ciência Humanas/Colegiado de História/Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local/Campus V e do Mestrado Profissional em Ensino de História/Campus I. gal.leal@yahoo.com.br.

[1] Com o propósito de contribuir para a qualificação intelectual, cultural e profissional de jovens aprendizes, a instituição desenvolveu, entre 1988 e 2007, diversos projetos pedagógicos inovadores, fundamentados no *aprender a ser pelo fazer criativo, produtivo e participativo*, através de experiências educacionais articuladas com a cultura e o trabalho. A instituição foi desativada no ano de 2008.

a Cidade, Descobrindo o Olhar[2] que, de forma interdisciplinar, viabilizou a integração de todos os jovens que participavam dos diferentes cursos profissionais ali oferecidos[3]. Assim, foi possível, através da pesquisa-ação, investir numa metodologia que reunisse as diferenças e similaridades de pessoas que buscavam uma alternativa educacional qualificada, face aos múltiplos desafios enfrentados nas escolas formais, especialmente as públicas, além de abrir uma janela pedagógica de sensibilização e mobilização em torno das dimensões artísticas e históricas, com ênfase na educação histórica e patrimonial.

Fig. 1. Logomarca do projeto criada pela Oficina de Artes Gráficas do Liceu/1998

O Projeto *Conhecendo a cidade, descobrindo o olhar* nasceu, também, da inquietação e militância pela defesa do patrimônio histórico-cultural da cidade de Salvador, face as omissões e fragilidades de políticas públicas relativas à preservação e proteção do patrimônio histórico, artístico, cultural e natural na Bahia, especialmente por se tratar da primeira capital da América Portuguesa, considerada Patrimônio Mundial. Para além da preocupação com a preservação e conservação de bens móveis e integrados aos monumentos arquitetônicos tombados em níveis federal e estadual, o olhar sobre a cultura local, nos fazeres e saberes da população soteropolitana, nas suas invisibilidades, foi uma das perspectivas adotadas para a exploração de conteúdos, conforme a nova história cultural[4].

[2] Iniciado em 1998, o projeto promoveu a integração socioeducacional de jovens de diferentes idades e níveis escolares, porém com perfis socioeconômicos e intelectuais semelhantes — situação de vulnerabilidades sociais, de deficiência escolar básica formal (saber ler, escrever, as operações básicas da matemática) e dificuldades de sociabilidade. Participaram da idealização, pesquisa, elaboração, execução e sistematização da experiência *Conhecendo a Cidade, Descobrindo o Olhar*, de 1998 a 2000, a historiadora Maria das Graças de Andrade Leal e a fotógrafa Isabel Gouvêa.

[3] Pelo Programa Educacional *Arte, Talento e Cidadania*, experiências éticas, estéticas e produtivas foram vivenciadas nas perspectivas da formação integral e profissional de jovens nos campos das *artes cênicas* — Teatro, Dança e Música —, do *design social* — Design Gráfico, Design de Produtos, Arte-Restauração de Móveis e Azulejos, Fotografia — e da *participação e mobilização social* — Agentes Sociais e Conexão Solidária.

[4] Sobre a nova história cultural, tomamos por base autores como BURKE, 1992; CHARTIER, 1990; HUNT, 1992; VEYNE, 1987; WILLIAMS, 1979.

O Patrimônio Cultural de uma nação, de uma região ou de uma comunidade, composto pelas expressões materiais e espirituais que lhe constituem, incluindo os valores ambientais e naturais, conforme a *Declaração de Caracas*[5], não existe de forma isolada. É na relação sociocultural e ambiental que os grupos e comunidades atribuem valor aos bens materiais ou imateriais que contam suas histórias, tradições, memórias, enquanto legados transmitidos de geração a geração. Como categoria de pensamento, o conceito de patrimônio deve ser pensado historicamente, pois o seu sentido variou no tempo e espaço. Portanto, pode ser pensado como fato social total, segundo Mauss, considerando a sua função de mediador entre mortos e vivos, deuses e homens, nacional e estrangeiro[6], ou ainda entre memória e esquecimento.

Os processos de valoração ou patrimonialização[7] alteraram-se conforme interesses e ideologias marcadas pela historicidade da sua institucionalização, desde o século XVIII, na Europa. No Brasil, desde os anos de 1920, a patrimonialização institucionalizada passou por transformações conceituais, conforme os parâmetros internacionais, culminando, em 1988, com a nova Constituição, em que foi ampliada a noção de patrimônio (art.º 216), seguida de leis complementares[8]. Segundo o conceito antropológico de cultura, o patrimônio cultural passou a incluir o *patrimônio cultural imaterial* (ou *patrimônio cultural intangível*) que abrange expressões culturais e tradições preservadas por grupos de indivíduos para as gerações futuras, tais como os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, celebrações, as festas e danças populares, lendas, músicas, costumes e outras tradições[9].

Na esteira das mudanças de paradigmas político-institucionais, a categoria patrimônio foi incorporada aos estudos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento, como da museologia, arquivística, educação, história, arquitetura, antropologia, das ciências da natureza, ciências da informação, geografia, entre outras. Portanto, com a proliferação de pesquisas e experiências voltadas para o debate político-social relativo à preservação, valorização, conservação dos diferentes e diversos «patrimônios» espalhados pelo Brasil, revelou-se uma teia complexa e heterogênea de valores culturais

[5] *Declaração de Caracas*, 1992: 76.
[6] Ver GONÇALVES *apud* ABREU & CHAGAS, 2009.
[7] Ato de tornar um bem com valor de patrimônio, ou seja, proteger ou resguardar um bem material ou imaterial.
[8] No Brasil, desde a década de 1920 até a criação, em 1937, do então denominado Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), responsável pela identificação, documentação, fiscalização, preservação e promoção do patrimônio cultural brasileiro, critérios para eleição de bens artísticos, históricos, arquitetônicos a serem preservados passaram por transformações políticas e conceituais. O que era considerado apenas objeto de proteção, o patrimônio material (ou bens tangíveis), aquele que integrava edifícios, obras de arte, sítios arqueológicos, conjunto arquitetônico de cidades, com o Decreto 3.551/2000, que regulamentou o artigo 216 da Constituição de 1988, foi criado o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI) e instituiu, como formas de proteção, o registro em livros temáticos no IPHAN e inventário.
[9] Sobre legislação e processos de tombamento ver: <http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/patrimonio-e-monumenta/patrimonio-material>, <http://www.brasil.gov.br/sobre/cultura/patrimonio/patrimonio-material-e-imaterial> e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Patrim%C3%B4nio_cultural_imaterial>.

invisibilizados pela tradição institucional e acadêmica, gerando uma compreensão mais profunda sobre a diversidade populacional do vasto território brasileiro.

Fundamentado no conceito de Educação Patrimonial e na educação histórica, foi adotado, no referido projeto, como premissa política, o compromisso com a cultura, a cidadania e memória coletiva, visando a aplicação de uma metodologia de ensino que estimulasse os jovens a se apropriarem de novos conhecimentos com base na história local. Buscou-se, também, baseado no conceito de «empatia histórica» no desenvolvimento da compreensão do passado, provocar interesses e motivações originados por perguntas elaboradas no tempo presente. Desse ponto de vista, construimos uma metodologia de ensino-aprendizagem com a interseção da história e fotografia, ancorada nas vivências e percepções dos jovens sobre patrimônio cultural local.

Educação patrimonial e histórica tornaram-se elos conceituais que guiaram a operação de uma metodologia desenvolvida em processo, seguindo o modelo da pesquisa-ação e de aulas-oficinas[10]. Na medida em que aplicávamos uma oficina temática, que reunia história e fotografia, avaliávamos os resultados e, a partir de então, elaborávamos as oficinas seguintes. Ou seja, através de oficinas formativas, as atividades de produção de conhecimentos eram compartilhadas e reelaboradas entre todos os envolvidos — educadores e educandos. Novas demandas emergiam para, daí, direcionarmos os conteúdos aos interesses contextualizados do grupo. Dessa forma, na linha da educação histórica, em que os conhecimentos históricos, ou a compreensão do passado, são necessários para o desenvolvimento de atitudes críticas e propositivas no mundo, os jovens educandos foram estimulados a desenvolverem compreensões contextualizadas dos «processos de mudança ao longo do tempo e sua influência sobre o momento presente» e, portanto, aprenderem a pensar historicamente[11].

Na perspectiva interdisciplinar, foram reunidos conhecimentos das áreas de história, sociologia, antropologia, patrimônio, psicologia, pedagogia e arte. Com a arte, a fotografia se constituiu na principal ferramenta que contribuiu para a formação estética, visual e de conteúdos técnicos, histórico-culturais e sociais. De projeto ao exercício de práticas pedagógicas foram diversos caminhos traçados para validarmos princípios educacionais, baseados na participação ativa, atuante, reflexiva e crítica de todos os envolvidos, especialmente dos jovens enquanto produtores de conhecimento[12]. Vinculou-se, de um lado, a aspectos relativos à crise da memória, enquanto prática e representação, e, paradoxalmente, sua coexistência, por outro, com a efervescência da memória, considerada na ordem do dia como suporte dos processos de identidade e reivindicações respectivas, tendo como exemplo a busca pela divulgação da autoimagem através

[10] BARCA, 2004.
[11] CAIMI, 2015: 30.
[12] Sobre os diversos estudos que discutem a educação popular ver: FREIRE, 1977; FREIRE, 1981; COLL, 1994; SAVIANI, 1995; GADOTTI, 1983; GADOTTI, 1992; GADOTTI, 1997.

do «Estado (organismos documentais e de proteção do patrimônio cultural); entidades privadas; empresas; imprensa; partidos políticos; movimentos sindicais, de minorias e marginalizados; associações de bairro, organizações da sociedade civil, etc.»[13].

Diante de tais problemáticas, partimos para a aplicação de uma proposta educacional que discutisse com jovens de baixa renda, residentes em bairros periféricos de Salvador, com dificuldades de acesso a uma escola de qualidade e de inserção no mercado de trabalho, aspectos relacionados ao patrimônio histórico, artístico, cultural e natural da cidade onde eles habitam e onde constroem o seu próprio patrimônio. Dessa forma, foram considerados conceitos combinados à educação patrimonial relativos à memória individual e coletiva, cultura, patrimônio e educação histórica.

PATRIMÔNIO, EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: ALGUMAS PISTAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Partimos do pressuposto de que todo ser humano deseja a imortalidade e que, para tanto, por saber-se finito, cria, no seu processo cultural de existência, no seu fazer cotidiano, nas suas elaborações e reelaborações sobre o mundo, estratégias de perpetuação. Voluntária ou involuntariamente, a humanidade documenta a sua passagem pelo mundo, criando objetos, monumentos, símbolos, produzindo textos, arte, inventando, interpretando, registrando a sua presença, a sua existência. Para Carneiro, este é o objetivo do ser humano — ser lembrado. E pela lembrança, sobrevive.

> *A sobrevivência humana acontece, portanto, no outro; a sobre-vida não ocorre pela permanência do vivo, mas por intermédio de sua lembrança evocada nos monumentos que erigiu a si ou aos seus. O morto permanece vivo na memória ou nas suas realizações*[14].

E assim, a humanidade deixa de herança uma memória passível de «leituras» pelas gerações futuras, interpretadas e reconfiguradas conforme visões de mundo, ideologias, métodos, narrativas. Com o objetivo de compreender os sentidos social e político da memória, Le Goff considera ser «o estudo da memória social [...] um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história»[15].

Para Chaui[16], a memória possui duas dimensões: a pessoal, introspectiva, cuja recordação é individualizada; a coletiva e social, transformada em memória objetiva, gravada nos monumentos, documentos e relatos da história de uma sociedade. Portanto, é no coletivo, no social, que o monumento, os documentos na sua expressão mais larga, se configuram em patrimônio de um povo, conforme Mariuzzo:

[13] MENESES, 1999: 12.
[14] CARNEIRO, 2008.
[15] LE GOFF, 1996: 426.
[16] CHAUI, 2005:138.

> *Monumentos são parte do patrimônio cultural de um povo ou de uma nação, eles servem como um elo entre presente e passado dando um sentido de continuidade. A preservação do patrimônio pressupõe um projeto de construção do presente, e por isso vale a pena na medida em que este patrimônio esteja vivo no presente, vivo para que as pessoas que o cercam possam de algum modo usufruir dele*[17].

Le Goff[18], ao refletir sobre a relação entre documento e monumento, conclui que a memória, ao ganhar um caráter de monumento, deve ser visitada pelo historiador partindo do princípio de que «todo documento tem em si um caráter de monumento» e, por conseguinte, o seu conteúdo deve ser interrogado por considerar que não há «memória coletiva bruta», por ela ser sempre lapidada pelo contingenciamento da lembrança, pelas distâncias temporal e social, psíquicas, entre outras distâncias. Assim, o monumento tem o sentido de fazer recordar, instruir, emitir sinais do passado. Ou seja, evoca o passado para perpetuar a recordação, seja voluntária ou involuntária, como legado à memória coletiva. Como estímulo da memória para a recordação, o monumento ou os diferentes documentos e todos os bens culturais de comunidades representam, para pessoas ou para uma sociedade, elos significativos de continuidade entre o que foi e o que é, ganhando, assim, *status* de Patrimônio. Portanto, o que pode merecer significado social ao patrimônio é, justamente, o interesse pelo presente e, portanto, como meio de ligação com o passado, deve fazer sentido no nosso cotidiano. Sendo assim, esta é uma alavanca que podemos utilizar para desenvolver a educação histórica, tomando experiências e interesses dos estudantes em torno de questões que os mobilizam no tempo presente, visando à compreensão do passado. Ou ainda, conforme os estudos de Pinto para a realidade portuguesa, ao considerar a categoria da *didática do patrimônio* na educação histórica, identifica a sua importância na formação da cidadania, por

> *facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros*[19].

Na perspectiva do conceito antropológico de cultura, o patrimônio cultural inclui todas as formas de representação, todos os fazeres e saberes de um povo em seu conjunto e, portanto, são objetos de valorização patrimonial que devem integrar os objetivos educacionais, preservacionistas, conservacionistas. Não apenas obras arquitetônicas monumentais, de apelo evocativo e comemorativo aos grandes feitos do passado,

[17] MARIUZZO, 2004.
[18] LE GOFF, 1996: 433.
[19] PINTO, 2006:142.

antiguidades, de valor estético, mas aquilo que tem significado para uma sociedade, o que «contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania»[20].

Diante da pluralidade presente na concepção de patrimônio em suas dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, naturais, a educação patrimonial passa a integrar uma área a ser explorada no universo do conhecimento e das políticas públicas de proteção à vida em seu sentido socioambiental, especialmente em se tratando de um país como o Brasil e particularmente do estado da Bahia. Pela carência de ações mais enfáticas de proteção do nosso patrimônio cultural, social e natural, a problemática da sua degradação vem se aprofundando a passos largos, o que tem proporcionado o desenvolvimento de metodologias com educação patrimonial por estudiosos das diversas áreas do conhecimento.

Para Fernandes, os lugares e suportes da memória, como museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, são espaços privilegiados no processo educativo para se «desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação desses bens culturais»[21]. Neste sentido, segundo o mesmo historiador, a educação patrimonial, como proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões atinentes ao patrimônio cultural,

> *compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema*[22].

No Projeto *Conhecendo a Cidade, Descobrindo o Olhar*, educação patrimonial é considerada ainda como «instrumento de alfabetização cultural»[23], por possibilitar ao indivíduo leituras de mundo e a «compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido»[24]. Contudo, o objeto de conhecimento foi estendido para além do patrimônio cultural acima referenciado, ao incluirmos, na dinâmica do conhecimento proposto, as subjetividades dos jovens participantes associadas ao autoconhecimento, ao fortalecimento da autoestima, à busca de motivações intrínsecas em cada história de vida, a fim de promover o olhar indagador e estético

[20] ORIÁ, 2001:138. Sobre patrimônio e processos de patrimonialização em sua historicidade ver SILVA, *org*., 1999; RODRIGUES, 2000; ABREU & CHAGAS, *orgs.*, 2003; CHOAY, 2001; MEC, SPHAN/PRÓ-MEMÓRIA, 1980.
[21] FERNANDES, 1992-1993.
[22] FERNANDES, 1992-1993: 273-274.
[23] HORTA *et al.*, 1999.
[24] HORTA *et al.*, 1999.

sobre a vida e de toda a produção cultural, social e a existência natural que rodeia cada indivíduo no complexo da coletividade.

Entendemos, dessa forma, que a educação, como processo contínuo e compartilhado, vinculada à dimensão patrimonial, faz parte das conquistas de cidadania a serem fortalecidas nos diversos setores da vida, especialmente em se tratando do nosso tempo de modernidade, de individualismos exacerbados, das novas tecnologias, no contexto de existências de pessoas como os jovens participantes do Projeto, com todas as suas fragilidades, forças e potencialidades. A conquista maior a ser encarada está na proteção, preservação e transformação do patrimônio individual e coletivo sintetizado na cidadania ambiental, o que significa conquistas políticas, sociais, culturais, econômicas de inclusão ampla e irrestrita. Conforme Ana Carmen Casco[25], a educação deverá, nesse sentido, assumir

> *seu papel de agente no processo social, produtora de saber e não apenas consumidora e reprodutora de conhecimentos dados; as ações educativas voltadas para a preservação devem contribuir para a formação de sujeitos ativos e livres na construção de sua própria vida e da dimensão coletiva a ela inerente. É essa dimensão coletiva, conquistada e reafirmada, que permite ao indivíduo resignificar termos como cidadania, participação, responsabilidade e pertencimento. A educação pode ser um dos meios através dos quais se desvende o rosto digno da diversidade brasileira*[26].

Assim, com os propósitos de estimular o interesse e provocar «empatia histórica» em torno da história do Liceu de Artes e Ofícios, da cidade de Salvador e do seu cotidiano, os jovens foram partícipes na construção de conhecimentos novos que envolveram as subjetividades e apropriações objetivas de saberes individuais e coletivos. Visando a tomada de atitudes e o desenvolvimento de competências para atuarem como cidadãos reflexivos, críticos e comprometidos com o ambiente em que vivem, a fotografia, por sua vez, se constituiu em meio para a ampliação da percepção estética e criativa sobre os lugares explorados. A integração da história com a fotografia objetivou ampliar a produção de conhecimentos históricos, artísticos, técnicos, culturais, de forma envolvente e prazerosa, que implicasse diretamente os jovens na cidade de Salvador e na vida de cada um na cidade. Promoveu, dessa forma, a aproximação dos jovens com a sua realidade urbana, estabelecendo um diálogo permanente com a sua história, a sua cidade, o seu patrimônio artístico-cultural e ambiente natural, ou ainda, com a sua identidade.

Para tanto, diversas ações educativas e integradoras privilegiaram temas vinculados à realidade sociocultural brasileira, caracterizada pela dinâmica da pluralidade, nas suas elaborações e reelaborações. Recortamos os «Brasis» e privilegiamos a Bahia como

[25] CASCO, 2006.
[26] CASCO, 2006: 4.

objeto direto de conhecimento, por ter sido a primeira edição do Brasil, sendo Salvador a sua primeira capital, e ainda por ser ponto de convergência de culturas europeias, africanas e americanas. A cidade de Salvador se constituiu em polo de aprendizados, por ser considerada referência concreta e objetiva vivida cotidianamente pelos educandos.

O papel da educação e da preservação do patrimônio e da memória, inscritas nos diferentes territórios do político, econômico e social, são dimensões das ações educativas e de preservação constituídas por interesses afetivos e amorosos, e, portanto, transformadores.

> *Ensinar o respeito ao passado, mais do que a sua simples valorização, é contribuir para a formação de uma sociedade mais sensível e apta a construir um futuro menos predatório e descartável, menos submetido à lógica econômica de um mercado cada vez mais voltado para os jovens, seus hábitos e seus gostos (ou a falta e a volatilidade destes). É construir uma sociedade que respeite seus velhos como portadores de saberes e tradições que precisam e devem ser reinventados ou transmitidos, em sua integridade, às gerações futuras. Uma sociedade culta é uma sociedade cultivada, seja pelos meios formais de educação — a escola —, seja pelos informais — a família, os mestres, as práticas sociais etc. E será culta, no sentido mais amplo de portadora de uma cultura, na medida em que for capaz de escolher, no passado e no presente, aqueles — objetos, signos, pessoas, tradições etc. — com os quais quer construir sua linha do tempo no mundo*[27].

Vislumbramos uma alternativa pedagógica de apropriação consciente de uma cidadania histórica. Uma cidadania em que jovens em situação de desvantagem social pudessem estabelecer relações entre passado e presente, entre o individual e o coletivo, entre memória e esquecimento, e reelaborar conhecimentos, valores e atitudes relacionados aos princípios de valorização e preservação da vida na sua complexidade e simplicidade, na sua luz e sombra, na sua «eternidade» e transitoriedade, de forma crítica e criativa. Vida como patrimônio a ser protegido no que há na natureza e no que há de produzido pela humanidade em sua historicidade.

DA HISTÓRIA INSTITUCIONAL À HISTÓRIA LOCAL: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM FOTOGRAFIA

Do Liceu de Artes e Ofícios, do lugar onde está situado e do patrimônio cultural que o cerca, diferentes ângulos da cidade de Salvador foram captados. Iniciando pela historicidade do Liceu, de um *locus* definido, foram reveladas possibilidades de aplicação de metodologias fundamentadas na educação patrimonial, tendo em vista ser a

[27] CASCO, 2006: 3.

própria instituição um patrimônio cultural e social da Bahia que, ao longo do tempo, reuniu funções sociais, culturais, educacionais, políticas e artísticas[28]. Desde o século XIX, através dos movimentos sociais de trabalhadores negros e mestiços que reivindicavam educação escolar, o Liceu se tornou referência de escola profissionalizante destinada às classes populares. Como instituição de ensino, e também previdenciária, pois foi fundada como sociedade mutualista, ao adquirir o Paço do Saldanha e seu quarteirão no atual Centro Histórico de Salvador, adicionou outro elemento importante que consolidou a sua existência enquanto patrimônio cultural da Bahia. O Paço do Saldanha, construção nobre do século XVIII, antiga residência de grandes proprietários de terras e escravos da época colonial, atualmente integra o conjunto tombado do Centro Histórico de Salvador, considerado patrimônio da humanidade. Assim, foi possível mobilizar conhecimentos sobre a história institucional como estratégia educacional para provocar diversos temas vinculados ao presente e passado.

Fig. 2. Fachada Principal do Paço do Saldanha — 1906

[28] Sobre a história do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia ver LEAL, 1996.

Com a história institucional, diferentes conteúdos foram incorporados, especialmente em se tratando da história social e cultural local. Não somente a suntuosidade do seu prédio histórico foi analisada, mas naquilo que ele representava para a urbanização de Salvador no século XVIII e sua relação com as forças sociais e econômicas ligadas à colonização portuguesa, à riqueza de proprietários de terras e escravos e ao universo da escravidão africana no Brasil. A pergunta que emergiu ao longo das visitas guiadas aos espaços do prédio foi de como o Liceu havia chegado ali. Como oportunidade educativa motivada pela curiosidade dos jovens, surgiram outros temas relacionados à história do trabalho livre e escravo na Bahia imperial e as lutas empreendidas por artífices em garantir um lugar social a partir da formação escolar. Em seguida, as suas portas foram abertas e as ruas da cidade de Salvador se revelaram em palco de realização das diversas ações educativas que se sucederam. Explorando cenários, contextos, histórias, itinerários, fossem sociais, culturais, históricos, artísticos ou naturais, a cidade esteve presente nos passos, olhares, interesses e nas descobertas de todos os envolvidos — educadores e educandos. A instituição Liceu e a cidade foram ponto de partida e de chegada de experiências, emoções, fazeres e saberes que envolveram elaborações, percepções, sensibilidades expressadas pelo olhar curioso e estético dos jovens pela fotografia. O laboratório vivo, a sala de aula aberta, o espaço de trocas de conhecimentos foram a Salvador antiga e região metropolitana, carregadas de histórias, mitos e interrogações em sua convivência com a modernidade.

Através da metodologia sociointeracionista e dialógica, atividades teóricas e práticas foram aplicadas em formato de oficinas dinâmicas e participativas, com grupos de 25 jovens, nas quais eram articulados conhecimentos específicos de história e fotografia permeados por temas de conteúdo político, social, artístico, cultural e ambiental. Os conteúdos de história e de fotografia foram brotando na medida em que os jovens educandos interrogavam, problematizavam sobre determinados aspectos do passado. Conhecer a história da cidade a partir da história de vida de cada jovem foi um ponto de partida para a motivação inicial dos processos subsequentes de construção dos conhecimentos e sua direção ao passado. O foco foi o jovem em um movimento de resgate da sua autoestima, de reconhecimento da sua condição de sujeito de transformação e preservação na dinâmica do tempo. Esta se constituiu em uma abordagem importante para que dominassem conhecimentos inerentes a si mesmos, enquanto sujeitos construtores de histórias individuais e sociais, inseridos em diferentes ambientes e habitantes de uma cidade rica em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade.

O objetivo foi de proporcionar um espaço de conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento sobre si, seus territórios identitários, individuais e coletivos, visando a introdução a outros espaços de aprendizado e produção de conhecimentos relativos ao bairro, à cidade e ao estado em que habitavam. Entrar no universo da particularidade de vida de cada jovem significava entrar no universo plural e complexo que o circundava.

Assim, através destes passos iniciais, foi proporcionado o acesso aos recursos culturais relevantes, para que todos pudessem criar condições complementares para o seu crescimento enquanto cidadãos participativos e engajados nas causas da preservação do patrimônio social, cultural, humano, natural e ao mesmo tempo da transformação voltada para a superação de todas as formas de discriminação, exclusão e destruição.

A partir do conhecimento e reconhecimento das diferenças, procurou-se alcançar o respeito pelo outro e o reconhecimento do plural, do múltiplo, do complexo como característica singular da nossa formação social. A pluralidade cultural, racial, étnica, humana, local é o que caracteriza a Bahia como um microcosmo brasileiro. Uma Bahia «desconhecida» passou a ser explorada, conhecida e reconhecida no âmbito das relações socioculturais presentes numa Salvador rica de história e «histórias». Um ambiente propício para viver e olhar lugares que fazem parte de uma realidade muitas vezes distante de jovens e adultos que se encontram politicamente desconectados do seu passado e do seu presente e, por extensão, do seu futuro.

Para tanto, foram realizadas vivências e explorados conhecimentos relativos à história e ao cotidiano dos jovens na cidade, criando situações educativas concretas para fazer emergir problemáticas no processo de reflexão em torno de temáticas de interesse geracional, cultural e social. O referencial de identidade e o significado de preservação da vida e de todo o patrimônio que a cerca, na perspectiva interdisciplinar, foram exemplos de abordagens reveladas e debatidas. Integrando conteúdos da «Identidade Social e Sociocultura Brasileira»[29], que, para a Bahia, denominamos «Bahia Plural», foi somada a arte de fotografar, possibilitando a criatividade e o registro do ambiente atual habitado pelos jovens. Foram conteúdos que dialogaram entre si e que provocaram disposição e motivação para a apropriação de conhecimentos relativos à história, ao patrimônio, à arte, à sociedade.

As oficinas foram intercaladas com atividades teóricas e práticas. Nas *atividades teóricas*, educadores e jovens experimentavam momentos de ação e reflexão nas dinâmicas de grupo, em rodas de conversa, debates, simulações sobre temas abordados e compartilhados através de leituras coletivas, músicas, exibição de slides, vídeos, filmes, mostra de fotografias, sobre a história da Bahia (desde o «descobrimento» do Brasil até os dias atuais) e outros relacionados à fotografia (noções da história da fotografia, a câmara fotográfica — composição e características, observação da luz). Conteúdos transversais como racismo, exclusão social, discriminação cultural, desigualdade regional, meio ambiente, observação, disciplina, reflexão, solidariedade, sensibilidade, responsabilidade, arte foram trabalhados ao longo das ações educativas. Ao explorar o tema «Fundação da cidade de Salvador», por exemplo, foram tratados conteúdos

[29] Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Temas Transversais – Pluralidade Cultural e Sociocultura brasileira. Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

socioeconômicos a partir das presenças indígenas, africanas, europeias na formação social brasileira, discutindo-se a exploração, degradação do meio ambiente, produção artística e cultural, paisagem urbana, relações de trabalho, escravidão, discriminação racial, etc. Sendo assim, foram debatidos conteúdos sobre o «verdadeiro 'descobrimento' do Brasil», «a vida indígena, a presença portuguesa e suas consequências», «a chegada de Tomé de Souza e a construção da primeira capital do Brasil», «evolução urbana: o primeiro núcleo urbano e a atual cidade», «escravidão e racismo», «lutas pela liberdade: Alfaiates (1798) e Independência da Bahia (2 de julho de 1823)».

Os educandos iniciaram a aproximação com a fotografia conhecendo a história da fotografia no Brasil e na Bahia e as características da câmera fotográfica, através de projeções de imagens que exibiam aspectos do desenvolvimento urbano e de tipos humanos, fazendo o paralelo entre imagens do passado com a atualidade. Com a fotografia, foram desenvolvidos exercícios de observação da luz, para a compreensão do princípio da reflexão e captação da luz, através da construção de uma «Câmera Escura», que denominamos «Caixa Mágica», onde eram refletidas imagens invertidas. Com a «Minha Primeira Câmera», criada com uma moldura de *slide*, o educando tirou fotos imaginárias de seu cotidiano, o que provocou o aguçamento da observação, percepção e a compreensão de que a fotografia vem do fotógrafo e não da câmera.

A integração dos conteúdos de História com Fotografia culminou nas *atividades práticas*, quando grupos de jovens e educadores de história e fotografia saíam em passeios orientados e temáticos por lugares históricos da cidade, nos quais eram produzidas fotos com câmeras amadoras de 35mm que registravam conteúdo, estética, criatividade e documentavam o tangível e intangível presentes na sociedade baiana. Cada atividade prática era precedida de uma ação educativa de avaliação de conteúdo e processo e de preparação para a próxima visita, quando se trabalhava pontos críticos e favoráveis sobre a última experiência e conteúdos sobre o local a ser visitado.

Munidos de máquinas fotográficas e motivados pela curiosidade, os jovens exercitavam a observação, captação e exploração do ambiente, fossem em passeios a pé, de ônibus ou barco. Nos diferentes espaços, fotos foram produzidas com câmeras amadoras, a partir das quais discutiam-se conteúdos histórico-culturais, sociais e ambientais do cotidiano, promovendo a relação entre presente e passado. Os jovens levavam consigo reflexões desenvolvidas nas atividades teóricas e a máquina fotográfica como recurso para a manifestação da observação e percepção. Nesse sentido, o olhar do jovem sobre a cidade foi amplificado pela fotografia, despertando o aguçamento e o sentido da observação, percepção e exploração de dados da realidade nos seus diferentes ângulos. Provocou o poder de reflexão e criatividade nos jovens, propiciando o reconhecimento de que eram capazes de produzir fontes de informações que documentavam a cidade em seus aspectos históricos, artísticos, culturais, ambientais e sociais. Foi uma forma de o jovem

captar o tangível e intangível presentes na Salvador repleta de conteúdos e paisagens significativas para baianos e brasileiros[30].

Identificamos pontos históricos relevantes que compuseram o percurso temático. No Centro Histórico, os jovens iniciaram o exercício de fotografar o primeiro núcleo urbano construído pelos portugueses para sede do Governo Geral. A riqueza de informações absorvidas e transmitidas pelas fotografias puderam ser observadas pela captação de ângulos variados que abordaram temas diversificados integrantes da realidade local. Igrejas, artesanato, crianças, pobreza, velhos, arte sacra, praças, mar, feiras, etc. produziram o mosaico de interpretações e percepções sobre o ambiente.

Fig 3. Baiana no Pelourinho com adereços tradicionais — Salvador/Bahia, 1998[31]

Farol e Porto da Barra, com seus significados históricos, culturais, ambientais, arquitetônicos, por serem o território de chegada de Tomé de Souza, 1.º Governador da Bahia, que fundou a primeira capital do Brasil, e possuir três fortalezas (Santo Antônio da Barra, Santa Maria e São Diogo), foram traduzidos pela paisagem natural da praia e do horizonte infinito, do pescador e das construções militares esteticamente integradas ao mar. Ali foi um dos lugares onde os jovens se apropriaram da técnica de fotografia e do estímulo à observação e expressão.

O Bairro de Pirajá, bairro periférico distante do circuito de visitações turísticas, foi destacado como ponto relevante para o alargamento de conhecimentos que convergiam, simultaneamente, para história, política, meio ambiente e práticas culturais. No âmbito histórico, foi palco das mais importantes batalhas para a expulsão dos portugueses na

[30] Foram visitados os seguintes pontos históricos: Centro Histórico de Salvador, Porto e Farol da Barra, Pirajá, Parque São Bartolomeu, Itapuã, Lagoa do Abaeté, Museu Wanderley Pinho — Candeias, Baía de Todos os Santos — Ilha de Maré, Cidade de Cachoeira, Ilha de Itaparica.

[31] Foto premiada em 1.º lugar do Concurso promovido pelo Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM) sobre *Patrimônio, Juventude e Desenvolvimento: os desafios do século XXI* em 1999.

guerra pela independência da Bahia em 1823. Ali foram sepultados heróis anônimos que lutaram e morreram pelo ideal de liberdade. Possui o «Pantheon da Independência», onde está sepultado o «herói oficial» da guerra — General Labatut —, e símbolos que marcam este fato histórico que a Bahia comemora todos os anos, no 2 de julho. Além da visão desta historicidade, o local foi, no tempo da escravidão, reduto de esconderijo de escravos fugidos que chegaram a formar quilombos. A Capela ali construída no século XVIII representa o grau de religiosidade presente na nossa cultura, convivendo com terreiros de candomblé que cultuam a religiosidade africana.

Pirajá possui uma reserva ambiental da mata atlântica, tombada pela UNESCO. Ali resiste um patrimônio natural inigualável mais próximo ao perímetro urbano. O Parque São Bartolomeu, ali localizado, é um ambiente que contém um significativo patrimônio ecológico e simbólico, onde a religiosidade africana é manifestada pelos cultos de respeito e veneração à mata, à água — existem cachoeiras como a de Oxum e Oxumaré — e ao conjunto natural. O respeito a este espaço merece ser anunciado por diversas formas. A poluição das águas e a interferência ao meio através de construções desordenadas vêm gerando a degradação não apenas ambiental, mas também cultural e social.

Em Itapuã, ponto extremo do norte da cidade, outras descobertas e experiências foram incorporadas. A Feira, o Farol, a Lagoa do Abaeté com sua água escura rodeada de areia branca, sobrevivente ao uso predatório da urbanização, foram revelados criativamente pelo olhar dos jovens. Na Feira, as luzes e cores retratadas nas frutas, nos legumes, no artesanato, nos peixes e em outros produtos regionais, nos comportamentos de feirantes e transeuntes, na arquitetura das barracas e distribuição dos espaços, são exemplos da riqueza estética e etnográfica dos conteúdos ali abordados e construídos pelo olhar de exploradores e comunicadores.

Fig. 4. Feira de Itapuã. Fonte: Foto dos educandos Ana Paula Santos de Jesus e Edésio dos Santos Ferreira Júnior/1998

A aventura do conhecimento atravessou a Baía de Todos os Santos, na imensidão do mar azul que abriga tantas belezas, tantos mistérios e muitas histórias. A Ilha de Maré foi o destino. Ali, todos tiveram contato com a natureza e com mais história. História de pessoas que vivem da pesca, do artesanato, da agricultura. História de danos ambientais convivendo com a vida calma dos ilhéus e as lutas pelo direito à terra.

Fig 5. Jovens educandos na Baía de Todos os Santos
Fonte: Foto de Isabel Gouvêa, 1998

Um roteiro que não se acaba. Experiências que se transformaram em conhecimentos. Fotografias que produziram impactos de leituras e qualidade estética. Uma metodologia que gerou novos projetos de educação patrimonial realizados na Ilha de Itaparica e Região Sisaleira, envolvendo outros jovens e novos aprendizados[32].

Ao final de cada atividade prática ou teórica, a dinâmica avaliativa, realizada com a verbalização sobre conteúdos, resultados e processos, se constituía em oportunidade de todos juntos expressarem sentimentos e sensações provocadas pelas experiências de descobertas e aprendizados. O grau de satisfação e importância sobre as atividades era, na maioria das vezes, manifestado com palavras como: conhecimento, liberdade, expressão, importante, união, descoberta, história verdadeira, alegria, comunicação, valor, deveria ter mais vezes, integração, amizade, preservação, vida, arte.

[32] A partir deste projeto guarda-chuva, houve desdobramentos em outros projetos e experiências como *Conhecendo Salvador: Educação, Qualificação, Cidadania e Turismo*, que abrigou dois subprojetos: *Guia Mirim – Centro Histórico e Conhecendo Itaparica*, realizados em parceria com a Bahiatursa, Voluntárias Sociais e a Prefeitura Municipal de Itaparica, além de outros como os projetos *Conhecendo o meu Bairro, Descobrindo o Olhar*, realizado na comunidade do Bairro do Engenho Velho da Federação, com o objetivo de contribuir no exercício de conhecimentos estreitamente ligados à história e ao viver cotidiano de jovens no seu bairro, na perspectiva étnico-cultural, e *Memória e Vida: preservando e transformando (uma experiência educacional na região sisaleira)* realizado com adolescentes egressos do Programa de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e educadores da região sisaleira (cidades de Santa-luz, Riachão do Jacuípe, Conceição do Coité, Retirolândia e Valente), em parceria com o UNICEF e Movimento de Organização Comunitária (MOC).

A participação dos jovens em todo o processo educativo aconteceu de forma ativa, autônoma, manifestada pelas fotografias realizadas e depois analisadas uma a uma na atividade conclusiva. Era o momento em que recebiam as fotos reveladas e copiadas num clima de emoção e euforia. Num exercício de observação, avaliação, exploração e valorização do trabalho fotográfico produzido, as fotos eram selecionadas para a montagem de cartazes, levando-se em conta a coerência ao conteúdo e à lógica visual interna ao trabalho. Produziam-se textos sobre a vivência no projeto e as imagens, quando eram realizadas leituras individuais e coletivas em torno dos cartazes. O resultado final era a montagem de uma exposição. Foram montadas exposições com as fotografias, pequenos textos sobre o aprendizado e as caixas mágicas confeccionadas pelos jovens que percorreram os salões de exposição do Liceu de Artes e Ofícios, o Shopping Barra, o Salão Negro do Congresso Nacional, por ocasião das comemorações dos 450 anos da Cidade de Salvador (1999), entre outros espaços culturais da Cidade.

Fig. 6. Atividade de avaliação com educadora e jovens educandos/1998

AVALIANDO A EXPERIÊNCIA E SEUS IMPACTOS

> *a história não é construída só pelo que nos contam, e sim pelo que vivenciamos… O olhar a mais despertou em nós o ponto de vista crítico e realista.*
> Anderson Santos (16 anos)

O diálogo entre as práticas e os princípios teórico-metodológicos adotados neste projeto provocou algumas reflexões que podem contribuir para o alargamento de outras experiências interdisciplinares que associem, no âmbito da educação patrimonial e

educação histórica, a fotografia, arte, antropologia visual e meio-ambiente. Foram vetores privilegiados nesta abordagem patrimonial em educação, cujo resultado foi a criação de uma metodologia de ensino-aprendizagem que poderá ser replicada e aperfeiçoada.

A transformação na visão dos jovens sobre o conhecimento do passado enquanto História, a sensibilização e compreensão sobre o seu valor na vida de cada um e na vida coletiva, foram alguns dos resultados qualitativos observados. Através do *Conhecendo a Cidade, Descobrindo o Olhar* ocorreu o fortalecimento da consciência de preservação do patrimônio coletivo, em seus aspectos históricos, culturais, ambientais, sociais e artísticos. Isto foi captado através de textos e desenhos produzidos durante as atividades e o alto grau de interesse e curiosidade demonstrado ao longo das atividades teóricas e práticas. Os jovens queriam informações sobre conteúdos que desconheciam em torno da cidade de Salvador e, à medida em que eram estimulados a pesquisarem e elaborarem questões significativas, novos conteúdos afloravam enquanto aprendiam de forma autônoma e prazerosa[33]. Passando a conhecer, vivenciando na prática a sua relação com a cidade, ficou demonstrada uma nova atitude, um novo conceito, um novo olhar sobre a vida em suas dimensões variadas.

> *Achei interessante a história de como foi construída Salvador que era uma cidade cercada por muros e feita num lugar estratégico para que os contrabandistas de pau-brasil de outros países não tivesse êxito… e sobre a importância de Salvador que foi a primeira capital do Brasil e que a elite brasileira morava no Pelourinho.*
>
> *Depois a capital do Brasil passou para o Rio de Janeiro como uma estratégia contra o contrabando pois essa área existia minas de ouro e pedras preciosas, em Minas Gerais e no Rio.*
>
> *E mesmo não sendo mais a capital do Brasil, Salvador não tinha perdido a sua importância e foi um lugar importante para a independência do Brasil.*
>
> David da Silva (17 anos — Oficina de Móveis e Madeira)

A estratégia de utilização de recursos visuais durante as atividades teóricas foi relevante, uma vez que os conteúdos históricos discutidos estiveram referenciados a documentos visuais, fossem fotografias, desenhos, pinturas e filmes. Não somente analisando o objeto visual em si, buscou-se discutir seus conteúdos, potencializando as informações presentes nas imagens, produzindo leituras de um «texto» elaborado para comunicar e apropriado pelos «leitores» de forma que desse sentido e fosse compartilhado com o coletivo de educandos e educadores. Os recursos visuais puderam ser interpretados não somente na sua dimensão histórica — por exemplo uma imagem de Rugendas do século XIX retratando o desembarque de escravos em um porto — mas os

[33] É importante destacar avanços significativos na elaboração textual realizada pelos jovens, verificando-se aperfeiçoamento na escrita e comunicação oral.

significados social, político, cultural e econômico ali representados. Os elementos que compõem o «quadro» do tráfico de escravos no Brasil e seus desdobramentos para além da imagem, para além do tempo. Um documento visual que registra a sociedade observada e interpretada pelo observador e pelo produtor, estabelecendo uma interação com o significado do registro[34].

Através de leituras e debates elaborados e compartilhadas sobre as imagens apresentadas, questões polêmicas sobre património histórico foram levantadas naquilo que significa preservar, conservar, proteger. Os jovens se identificavam com a ideia de preservação de uma cultura de discriminações e preconceitos construída em torno do negro na contemporaneidade a partir da diáspora? A ideia de patrimônio estava associada às práticas culturais, sociais, políticas de toda população, independente de cor ou classe social? Dos elementos vinculados à presença negra na história do Brasil e da Bahia em particular, quais eram identificados como patrimônio a ser preservado, protegido, e quais deveriam ser superados na sociedade contemporânea? Que história pode ser escrita pelas letras da cidadania?

Podemos afirmar que os conteúdos historiográficos sobre as temáticas abordadas foram plenamente compreendidos, assimilados, questionados e refletidos à luz das experiências e leituras de cada um. A partir das «provocações temáticas», muitos jovens buscaram aprofundar conteúdos e análises nos livros, na internet, nos periódicos, pesquisando e retornando com mais propriedade sobre os temas de interesse. Ou seja, o estímulo à pesquisa foi um dos resultados importantes deste projeto. Tais pesquisas foram apresentadas espontaneamente e outras realizadas para fins escolares. Outros impactos foram identificados com relação ao desejo de muitos educandos se tornarem historiadores. A ideia de «empatia histórica» aplicada resultou em atitudes diante da valorização do conhecimento histórico, de forma crítica e criativa, com a compreensão sobre o passado e sua relação com o presente.

Esta experiência educacional, apoiada na abordagem interdisciplinar que integrou História e Fotografia, proporcionou o enriquecimento mútuo entre conteúdos e percepções da realidade. Fotografar o aprendizado histórico criou a possibilidade de inserção mais direta do jovem no processo de conhecimento. A fotografia permitiu que os aprendizados fossem expressados de forma visual e integrada. Nos diferentes lugares de memória, foram revelados saberes, sensibilidades, atitudes de compromisso para com as memórias visíveis e invizibilizadas, conhecidas e encobertas, considerando ser o conhecimento histórico uma construção permanente, flexível, baseada nas perguntas elaboradas no tempo presente e cujas respostas são proporcionadas pelo passado.

Assim, no Projeto *Conhecendo a Cidade, Descobrindo o Olhar*, foi viabilizado um importante canal para o desenvolvimento de uma consciência sobre a importância do

[34] Sobre as relações entre história, educação imagem e estética ver SALIBA, 1992; DUARTE, 1988; ALMEIDA, 1992.

patrimônio histórico-cultural e ambiental local e a tomada de atitudes vinculados aos propósitos de uma educação cidadã, ativa, crítica, na sua interseção entre presente-passado. Entre alguns pontos observados a partir de atitudes, comportamentos e formas de expressão partilhados entre jovens e educadores, afirmamos que ocorreu uma transformação na visão dos adolescentes sobre a História; sensibilização e compreensão sobre o valor da história e da memória na vida de cada um e na vida coletiva; fortalecimento da consciência de preservação do patrimônio histórico-cultural, artístico, social, ambiental; demonstração de uma nova atitude, um novo conceito, uma nova compreensão sobre a vida em suas dimensões variadas; percepção crítica sobre a cidade em seus aspectos histórico-culturais, sociais e ambientais; ampliação de análise sobre a realidade aparente e a não aparente.

> *Nunca faltam maravilhas ao mundo. O que falta é a capacidade do homem de vê-las, senti-las e preservá-las.*
> Leonardo O. Caribé (15 anos)

A integração da história com a fotografia favoreceu o enriquecimento mútuo entre conteúdos e percepções da realidade. Educação, arte e cidadania se complementaram, proporcionando a interdisciplinaridade com resultados concretos, manifestados pelas expressões verbais, escritas, visuais, atitudinais e comportamentais. A linguagem visual facilitou e promoveu a «alfabetização» histórica, patrimonial, social, política, cultural, artística, provocando o encontro entre presente e passado na perspectiva de futuro e efetivando-se o sentido pluridimensional da Educação cidadã.

> *Fotografar é a arte de descobrir o olhar, que faz com que o homem valorize a sua cultura. Fotografia é arte e a sociedade necessita de arte.*
> Daiane e Antônio (17 anos)

No projeto *Conhecendo a Cidade, Descobrindo o Olhar*, o objeto de conhecimento foi estendido para além do patrimônio cultural material ou imaterial, dos conteúdos históricos, artísticos, culturais, técnicos, ao integrar diversas dimensões das experiências humanas, sejam cognitivas, sociais, estéticas, afetivas, com o propósito de mobilizar os jovens para conquistar a sociedade na condição de cidadãos com rostos, ideias, desejos, incluídos para protagonizar as cenas que se sucedem na vida social e individual daqueles que vislumbram uma sociedade justa, equânime, solidária, tomando o eixo «património» na largueza do seu conceito. Uma metodologia de ensino foi desbravada com a curiosidade própria do pesquisador que colocou em prática conceitos analisados e discutidos pelos teóricos das áreas da educação, história, antropologia, sociologia, das artes visuais, do património, e ao mesmo tempo proporcionou novas revelações que

poderão inspirar e sensibilizar educadores para a implementação de experiências pedagógicas renovadas, críticas, comprometidas com o salto de qualidade que ainda precisamos perseguir na educação brasileira.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário, *orgs.* (2009) — *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

ALMEIDA, Milton José de (1992) — *História em imagens e sons na moderna história oral.* São Paulo: FDE.

BARCA, Isabel (2004) — *Aula Oficina: do projecto à avaliação.* In *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: Ed. Universidade do Minho.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC); SPHAN/Pró-Memória (1980) — *Proteção e revitalização do Patrimônio Cultural no Brasil: uma trajetória*. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria da Educação Fundamental (1997) — *Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais – Pluralidade Cultural e Sociocultura Brasileira.* Brasília: MEC.

BURKE, Peter, *org.* (1992) — *A Escrita da História: novas perspectivas.* São Paulo: UNESP.

CAIMI, Flávia (2015) — *Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa*. In ROCHA, Helenice *et al*. — *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV.

CARNEIRO, Neri de Paula [s.d.] — *Da memória à história*. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/5296/1/da-memoria-a-historia/pagina1.html>. [Acessado em 09/04/2008]

CASCO, Ana Carmen Amorim (2006) — *Sociedade e educação patrimonial*. «Revista Eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação Patrimonial», n.º 3. Disponível em <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=131>.

CHAUÍ, M. (2005) — *Convite à filosofia.* 13.ª ed. São Paulo: Ática.

CHARTIER, Roger (1990) — *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel / Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CHOAY, Françoise (2001) — *A alegoria do patrimônio.* São Paulo: Estação Liberdade; Editora da Unesp.

COLL, Cesar (1994) — *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

DUARTE Jr., João Francisco (1988) — *Fundamentos estéticos da educação.* Campinas: Papirus.

FERNANDES, José Ricardo O. (1992-1993) — *Educação Patrimonial e Cidadania: uma proposta alternativa para o Ensino de História*. «Revista Brasileira de História», São Paulo: Associação Nacional de História, vol. 13, n.º 25/26, p. 265-276.

FREIRE, Paulo (1977) — *Pedagogia do Oprimido*, 4.ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1981) — *Educação como prática da liberdade*. 12.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir (1992) — *Diversidade Cultural e Educação para Todos.* Rio de Janeiro: Editora Graal.

_____ (1997) — *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.* São Paulo: Cortez.

_____ (1983) — *Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito.* São Paulo: Cortez. Autores Associados.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz (1999) — *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN.

HUNT, Lynn (1992) — *A nova história cultural.* São Paulo: Martins Fontes.

LEAL, Maria das Graças de Andrade (1996) — *A arte de ter um ofício: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia (1872-1996).* Salvador: Fundação Odebrecht; Liceu de Artes e Ofícios da Bahia.

_____ (2011) — *Conhecendo a cidade, descobrindo o olhar: uma experiência de educação patrimonial com história e fotografia.* «História & Ensino». Londrina: Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, vol. 17, p. 21-40.

LE GOFF, Jacques (1996) — *História e Memória*. 4.ª Ed. Campinas: Ed. Da Unicamp.

MARIUZZO, P. (2004) — *A construção histórica do patrimônio público*. «Revista Consciência», n.º 52. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/02.shtml>. [Consulta realizada em 10/06/2004]

MENESES, Ulpniano T. Bezerra (1999) — *A crise da Memória, história e documento*. In SILVA, Zélia Lopes da, *org*. — *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: UNESP; FAPESP, p. 11-29.

ORIÁ, Ricardo (2001) — *Memória e Ensino de História*. In BITTENCOURT, Circe, *org.* — *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 5.ª ed. São Paulo: Contexto.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PINTO, Helena (2016) — *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.

RODRIGUES, Marly (2000) — *Imagens do passado: a instituição do patrimônio em São Paulo (1969-1987).* São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado: Condephaat: FAPESP.

SALIBA, Elias Thomé (1992) — *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica.* São Paulo: FDE.

SAVIANI, Dermeval (1995) — *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editora Autores Associados.

SILVA, Zélia Lopes da, *org.* (1999) — *Arquivos, Patrimônio e Memória.* São Paulo: Editora da UNESP; FAPESP.

VEYNE, Paul (1987) — *Como se escreve a história.* Lisboa: Edições 70.

WILLIAMS, Raymond (1979) — *Marxismo e Literatura.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A APROXIMAÇÃO DOS ALUNOS AO PASSADO DA SUA TERRA…

SÍLVIA ISABEL BROCHADO ARAÚJO*

1. TRABALHAR A HISTÓRIA LOCAL EM SALA DE AULA… PORQUE NÃO?

Nos dias que correm a História pode tender a ser encarada pelos alunos como uma disciplina demasiado expositiva, com conteúdos muito descritivos… Não raras vezes os alunos questionam a utilidade da História nas suas vidas, no seu quotidiano. Os conteúdos abordados nas aulas por vezes podem tornar-se distantes, longínquos, inúteis. Cabe-nos a nós, professores, tentar estabelecer um diálogo profícuo entre o processo ensino-aprendizagem e utilidade dos conhecimentos no dia a dia. Ora, aqui, a História local tem uma palavra a dizer. Tal como nos mostra Selva Fonseca,

> *O meio no qual vivemos traz marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o quotidiano como locais de memória são construtivos, ricos de possibilidades educativas, formativas*[1].

Porque não utilizar esses reservatórios de memória, próximos dos alunos, como forma de abordagem de determinados conteúdos? Porque não fomentar a História local

* Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

[1] FONSECA, 2006: 127.

não só como meio para atingir o conhecimento histórico, mas também como forma de formarmos jovens mais conscientes e críticos acerca do seu meio envolvente? São estas e muitas mais questões que podemos levantar quando se colocam em cima da mesa as potencialidades do *local* no ensino da História.

As vantagens da História local são muitas. No entanto, o professor tem um papel fundamental para que tudo funcione. Construir e explorar o passado através dos exemplos mais próximos dos alunos, requer do docente uma série de exigências, desde logo, no que diz respeito à seleção dos conteúdos a trabalhar e dos recursos a explorar. Requer igualmente uma enorme capacidade e sensibilidade para dar sentido e significado àquilo que ministra. Isto é, o docente deve ultrapassar a figura de mero «transmissor» de informações, para passar a ser um agente ativo em sala de aula, um agente que desenvolve a habilidade de criar ou fortalecer no discente o seu pensamento histórico e a sua análise da realidade social.

Quando aplicada ao contexto de sala de aula, a História local pode trazer muito mais apreço e motivação aos alunos, não só porque falam e trabalham sobre elementos passados da sua terra, mas também porque depois de certa forma se sentem mais capacitados em dar resposta a questões que até então não viam respondidas.

2. A HISTÓRIA LOCAL NOS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Foi em grande parte graças a Alexandre Herculano, grande defensor do municipalismo, que finalmente se ganhou a consciência de que a História de um país não se faz sem a História dos pequenos lugares. Foi sobretudo com a publicação dos *Portugaliae Monumenta Historica* que as câmaras municipais se começaram a organizar em torno do seu passado, «através da recolha e publicação nos Anais do Município de documentos e notícias relevantes»[2]. Este contributo foi importantíssimo, tal como tinham sido as *Memórias Paroquiais* organizadas pelo Padre Luís Cardoso, publicadas em 1758, para a investigação e produção de trabalhos sobre a História local. No entanto, foi preciso chegarmos aos anos de 1970, para que a História local ganhasse o seu lugar em Portugal.

Atualmente, ao contrário do que se possa pensar, os currículos escolares estão repletos de oportunidades que os professores podem desenvolver nesta temática. Uma análise atenta aos programas curriculares do Ensino Básico e Secundário permite-nos tecer algumas considerações relevantes.

Em relação ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, nas metas curriculares em vigor, há uma clara valorização da História local em sala de aula: «Na abordagem dos conteúdos definidos nas metas curriculares de História, os professores devem, igualmente, dar relevância à abordagem regional e/ou local aquando do tratamento do processo histórico»[3],

[2] PEREIRA, 2012: 24, 25.
[3] PORTUGAL, [s.d.]: 3.

tal como no Programa de História que, num dos pontos dos objetivos gerais, estipula que o aluno deve «interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país»[4].

Desta feita, promove-se especialmente a organização de *dossiers* sobre temas de História regional e local e a troca de correspondência com alunos de outras regiões sobre temáticas locais.

No 7.º ano, são dadas orientações específicas de conteúdos onde é possível que o professor explore a História local, é o caso do Império Romano, onde se propõe:

> *uma especial atenção aos vestígios da presença romana na Península e em Portugal, particularmente na região em que a escola se insere, sendo de encorajar a troca de materiais (fotografias, relatos de visitas de trabalho) com escolas de outras regiões e eventualmente de outros países* […][5].

Ainda assim, as sugestões metodológicas surgem em maior número quando chegamos aos conteúdos relativos à Época Medieval: «organização pelos alunos […] de dossiers e exposições a nível de escola sobre aspetos da história local: núcleos urbanos medievais, funcionamento do poder municipal no passado e no presente, feiras e mercados, etc. […]»[6].

Também no 8.º ano encontramos propostas de exploração interessantes. Surge-nos, por exemplo, a toponímia, como um potencial recurso no que se refere ao tratamento do tema das revoluções liberais («a recolha de testemunhos de tradição popular e da toponímia sobre as invasões francesas e a guerra civil em Portugal»[7]). A toponímia volta a ser uma estratégia mencionada nas orientações para o 9.º ano.

Nas diretrizes para o 9.º ano continua a evidenciar-se a valorização das identidades regionais, mantendo-se a menção ao estudo dos nomes dos lugares como forma de exploração histórica: «pesquisa pelos alunos de topónimos evocativos de figuras e factos da 1.ª República, na localidade onde a escola se situa ou na cidade mais próxima»[8]. Neste ponto, uma vez que os conteúdos programáticos assim o permitem, também se busca a análise em torno da História oral «recolha pelos alunos, entre os familiares mais velhos, de testemunhos orais sobre o salazarismo e as suas instituições (Mocidade e Legião Portuguesa, polícia política, etc.) […]»[9].

De facto, tal como nos mostra o programa com alusão à toponímia e à História oral, são várias as estratégias que podemos encontrar no trabalho com temáticas locais

[4] PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 13.
[5] PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 23.
[6] PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 32.
[7] PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 54.
[8] PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 67.
[9] PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 72.

em contexto educativo, que podem ir ter a outras áreas do saber, como a arqueologia, etnologia, paleografia, entre muitas outras.

Voltando a nossa atenção para o Ensino Secundário, conseguimos perceber que é a disciplina de História A que menos sugestões metodológicas apresenta, deixando ao critério dos professores e das escolas essa questão:

> *Não foram individualizados conteúdos de história local, mas foram apontadas articulações possíveis, no âmbito das situações de aprendizagem sugeridas, cuja concretização é deixada ao critério dos professores e das escolas*[10].

Em sentido contrário vão os programas de História B, História C e História das Artes.

O primeiro, dirigido aos cursos de Ciências Socioeconómicas, estipula nos seus objetivos uma clara interação entre os vários campos da História e dos níveis de integração espacial, do local ao periférico. O programa desta disciplina considera pertinente «que a Escola dinamize a formação de um centro de documentação de história local e regional»[11], valorizando também as visitas de estudo preferencialmente a monumentos locais (verifica-se isto quando se chega ao conteúdo programático do Barroco).

Com diretrizes muito próprias, destinadas aos cursos tecnológicos de Ação Social, de Documentação e Turismo, o programa de História C sugere, tal como outros, a formação de um centro de documentação local na escola, mas vai mais longe. São dadas orientações do tipo de documentação passível de ser explorada:

> *Publicações periódicas empenhadas no estudo, divulgação e valorização da história e do património, no âmbito local e regional.*
>
> *Reproduções de artigos diversos de publicações periódicas, antigas ou atuais, regionais ou nacionais, relativas a factos e a realidades do passado local.*
>
> *Documentos escritos e iconográficos originais ou cópias, relacionados com os múltiplos aspetos da vida local (gravuras e fotografias antigas, postais ilustrados, programas de festividades e espetáculos…)* […].
>
> *Registos sonoros, fotográficos ou em vídeo produzidos pela escola ou entidades locais (entrevistas ou histórias de vida, diapositivos e videogramas sobre a história e bens patrimoniais da região)* […][12].

O programa da disciplina de História das Artes (lecionada nos cursos tecnológicos de Equipamento, de Multimédia e de Produção Audiovisual), por seu turno, faz

[10] MENDES, 2004: 6.
[11] MENDES, 2001: 7.
[12] RODRIGUES, 2001: 21.

questão de salientar o contato direto com as fontes, nomeadamente com obras de arte. Destaca-se a consulta de imprensa escrita, nomeadamente jornais locais, mas também a inventariação de sítios arqueológicos do concelho em que a escola de insere, investigando bibliografia sobre esses sítios. Apenas o 12.º ano fica isento de referências à História local.

Finalmente, as orientações para disciplina de História da Cultura e das Artes, sublinham a importância das saídas de campo, o contato com obras de arte e espaços envolventes ao espaço escolar.

Finda esta breve análise, conseguimos encontrar nos currículos escolares uma preocupação em dar aos alunos perspetivas globais, sem nunca colocar de parte a sua realidade e o seu meio envolvente. Apercebemo-nos que também o património, com todas as suas potencialidades, surge como possibilidade de aproximação à História local. São valorizados os laços, as identidades, o sentimento de pertença.

3. A EXPLORAÇÃO DE PATRIMÓNIO CONSTRUÍDO E DOCUMENTAL: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA… E FORA DELA!

Apesar de constatarmos todas as vantagens que a História local pode trazer ao ensino de História, pudemos, em contexto letivo, testar alguns desses benefícios. Tivemos a oportunidade de trabalhar a História local em contextos e níveis de ensino diferentes (7.º e 10.º anos) e com conteúdos programáticos também distintos.

Interessamo-nos, numa primeira fase, em entender quais as ideias tácitas dos alunos em relação à História e ao património locais e conseguimos analisá-las através da aplicação de inquéritos por questionário.

Quer os alunos do 7.º ano, quer os do 10.º, não tiveram grandes dúvidas em relação ao significado do primeiro conceito. No entanto, em relação à definição de património, foi interessante para nós percebermos as conceções dos alunos, que estavam muito limitadas.

Grande parte dos inquiridos associava o património especialmente a igrejas, mosteiros, obras de arte e castelos, ou seja, produtos materiais. Poucos foram os alunos que selecionaram como património as festas populares, as cantigas, lendas e tradições. Isto faz-nos refletir sobre a ideia de que os alunos estavam pouco esclarecidos sobre o que é o património imaterial. Os bens patrimoniais, em todas as suas formas, surgem-nos, assim, como preciosos recursos a explorar na sala de aula.

A ideia de património foi evoluindo e tomou contornos de maior importância sobretudo a partir do século XX, com a dinâmica da *Nova História*. Foi fundamentalmente a partir das décadas de 1920 e 1930 que se ampliaram as possibilidades de abordagem em relação ao património, que passou a englobar: «utensílios, hábitos, usos e

costumes, crenças e formas de vida quotidiana de todos os segmentos que compuseram e compõe a sociedade»[13].

Neste campo, podemos fazer uma distinção dos vários tipos de património: o património material ou tangível «aquele que tem extensão e ocupa espaço, podendo ainda classificar-se, quanto à sua mobilidade, em bens móveis ou bens imóveis» e património imaterial «constituído pelo conjunto de bens patrimoniais que não têm suporte físico que lhes dê a materialidade e que existem a partir das manifestações efémeras»[14].

Todos os patrimónios revelam em si um grandioso potencial educativo. Se as escolas e os docentes forem capazes de se articular com as autarquias e com o meio envolvente, podem criar-se condições de exploração e educação patrimonial verdadeiramente surpreendentes!

Em contexto escolar, já tivemos a oportunidade de testar algumas experiências bastante enriquecedoras, que vamos destacar de seguida.

Uma das experiências que mais nos marcou foi, sem dúvida alguma, o trabalho realizado em torno da análise documental das *Inquirições Gerais* de 1220 aplicadas ao território de Santa Cruz de Sousa (concelho extinto, cuja sede se situava na atual vila de Vila Meã, Amarante), de onde eram provenientes grande parte dos alunos da turma (do 10.º ano).

Nessa aula estipulamos uma série de objetivos a atingir, entre os quais uma maior aproximação dos alunos à sua terra, ao seu passado mais próximo e um maior contacto com fontes históricas primárias.

A atividade passava por uma análise ao documento (retirado do site da Torre do Tombo[15]), onde os alunos deviam descobrir o nome de freguesias lá presentes. O exercício de descoberta foi acompanhado de uma ficha de trabalho onde pretendemos consolidar os conhecimentos dos alunos em relação às *Inquirições Gerais* e ao seu papel como mecanismo de reforço do poder régio[16]. Quisemos também explorar as opiniões dos alunos acerca de um documento tão antigo, relacionado com as suas freguesias. Pedimos, então uma breve reflexão: «Reflita sobre a importância de reconhecer o nome das freguesias da sua região num documento histórico do século XIII». Grande parte dos alunos surpreendeu-se pelo facto de os nomes das freguesias se manterem praticamente iguais aos dos dias de hoje:

> *Ter o nome das freguesias da minha região num documento histórico do século XIII é muito importante e enriquecedor, uma vez que com isto podemos entender como era a zona onde vivemos na Época Medieval. Também para ficarmos a*

[13] BARRETO *apud* CARDOZO & MELO, 2015: 1067.
[14] MENDES, 2015: 5.
[15] Disponível em <http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4182562>.
[16] Ficha disponível em ANEXOS.

perceber um pouco melhor as nossas origens e o porquê de atualmente as freguesias serem assim.

Ao mesmo tempo, com a sua análise, os alunos mostraram uma enorme sensibilidade e valorização do seu meio envolvente:

A *importância é para sabermos que essas freguesias já existiam e eram importantes no século XIII.*

É muito importante porque leva-nos a descobrir mais sobre o nosso passado. Por exemplo, o facto de sabermos que o rei se interessou pela nossa freguesia é importante para podermos valorizá-la.

É muito importante pois muitas vezes desvalorizamos a nossa freguesia só por ser um meio rural e não pensamos que muita coisa de importante já se pode ter passado, por isso é que é sempre bom saber o nosso passado.

É importante reconhecer o nome das freguesias da região num documento histórico do século XIII, pois com isso é possível ter uma pequena noção do tempo e da história de cada freguesia e é também uma forma de nos inspirarmos e tentarmos saber mais sobre a nossa freguesia, que apesar de pensarmos que não existe nada demais nela, pode haver um grande legado por descobrir.

Ao reconhecer o nome da nossa região num documento histórico passamos a dar mais valor à mesma, pois percebemos que não fomos ignorados e que em algum momento fomos relevantes para alguém ou algo fazendo-nos olhar para a nossa região com outros olhos.

Com este trabalho, que incidiu sobre análise de um documento que faz parte da História local dos alunos teve imensas vantagens. De entre outras, podemos destacar o uso de fontes muitas vezes não utilizadas em sala de aula, o suscitar a surpresa dos alunos por encontrarem nomes de locais tão seus conhecidos em documentação tão remota e despertar o sentimento de pertença e valorização da localidade. Ao mesmo tempo, pensamos ter contribuído para uma melhor compreensão dos conteúdos programáticos, de uma forma mais motivadora. Este último aspeto, o da motivação, foi evidente no decorrer de toda a aula, onde os alunos mostraram um permanente empenho e satisfação com a atividade.

De salientar que esta atividade foi desenvolvida no contexto da disciplina de História A cujo programa, como já vimos, não dá grandes sugestões metodológicas em relação à exploração da História local. Ainda assim, foi possível desenvolver uma atividade

interessante e extremamente rica, o que prova que só depende mesmo do professor a criação de momentos onde é possível potenciar temáticas como esta.

Outra intervenção pedagógica de onde retiramos resultados muito satisfatórios foi o tratamento da arte românica fora da sala de aula, com uma visita de estudo a um mosteiro medieval da zona envolvente à escola (o mosteiro de S. Salvador de Travanca). Esta experiência foi também levada a cabo com a turma do 10.º ano.

O nosso propósito foi desde sempre tornar a visita de estudo muito mais que um mero passeio. A nossa intenção foi sobretudo criar situações de aprendizagem que incitassem os estudantes à exploração, curiosidade, compreensão e atribuição de significado a um monumento histórico da sua localidade.

Esta visita contou com o contributo de todos os envolvidos: da escola, que aceitou desenvolver a atividade, da Câmara Municipal, que disponibilizou o autocarro gratuito e das autoridades locais, que permitiram o acesso ao interior do mosteiro.

O planeamento passou por uma espécie de visita guiada feita pela professora, o que exigiu uma enorme preparação científica. Pensamos que a descoberta do mosteiro, tendo sido feita pela «mão» da sua professora da História e não de um guia, fez com que os alunos se identificassem ainda mais com a atividade.

A visita decorreu por etapas, começando por uma contextualização temporal e espacial, com uma referência à Rota do Românico (rota da qual faz parte o mosteiro de Travanca) e posteriormente, uma análise arquitetónica ao exterior e ao interior do mosteiro.

Mediante as respostas dos alunos sobre o que mais gostaram da visita, grande parte salientou a análise aos capitéis da Igreja. Este pormenor surpreendeu-nos, na medida em que alguns alunos reconheceram que já tinham visitado várias vezes o mosteiro, mas nunca tinham refletido sobre o significado daquelas figuras esculpidas na pedra. Destacaram, por isso, os conhecimentos que obtiveram nessa aula. Ficamos com a certeza de ter levado aqueles alunos a atribuírem significado histórico ao que analisamos. Eis algumas respostas que retiramos da ficha de avaliação da visita onde, entre outras questões, perguntamos o que mais gostaram de descobrir:

O que simbolizava cada capitel.

As figuras simbólicas que constituem os capitéis.

Gostei muito de saber o que é que significavam as cobras esculpidas nos capitéis.

De descobrir o que significam as figuras nos capitéis. Já as tinha visto, mas não sabia o que significavam. Agora já sei.

De saber que as figuras dos capitéis estão ligadas às crenças das pessoas no passado.

Todos os alunos que participaram na visita, sem exceção, apreciaram a aula, mostrando o seu agrado pelo facto de a abordagem aos conteúdos ter sido feita de forma diferente, fora das tradicionais quatro paredes, podendo ter contactado diretamente com o monumento, tocar nas pedras, erguidas há tantos séculos atrás…

A maior facilidade na compreensão dos conteúdos relacionados com a arte medieval foi outro ponto evidenciado pelos alunos:

Fiquei a saber mais e entender a arquitetura românica.

Tirei todas as dúvidas sobre a arquitetura românica.

Falamos sobre tudo o que diz respeito ao Românico e aprendi muito.

Assim aprendemos melhor a matéria.

Aprendi mais e de forma mais interessante sobre o Românico.

A motivação e, mais uma vez, a valorização do passado local relacionado, desta feita, não com um documento, mas com um monumento, também esteve presente:

Nunca pensei que o mosteiro fosse tão interessante.

Passei a dar mais valor ao que está no Mosteiro.

Aprendi a ver este mosteiro de forma diferente.

[esta visita] *Fez-me olhar para o património com outros olhos.*

Aprendemos a História do mosteiro e assim valorizámo-lo mais.

Depois de saber história do mosteiro, fez-me vê-lo de outra maneira.

Aprendi a ver o mosteiro de forma diferente, de forma mais histórica.

Agora sempre que passar pelo mosteiro vou saber o que significa cada espaço.

Ensinou-me a olhar para o mosteiro com outros olhos.

Apesar de grande parte do nosso trabalho se ter desenvolvido em torno de uma turma do Ensino Secundário, trabalhámos também com o 3.º ciclo, com duas turmas do 7.º ano.

Na impossibilidade de realizar uma segunda visita de estudo ao mosteiro, e pela dificuldade em explorar um documento como as *Inquirições Gerais* junto de alunos tão novos, propusemo-nos a enveredar pela via da sensibilização patrimonial.

Dessa maneira, após uma aula sobre a arte românica onde utilizamos uma visita virtual ao Mosteiro de Travanca[17], pedimos aos alunos um exercício em forma de ficha de trabalho. Nesse exercício, os alunos deveriam imaginar uma situação em que assistiam a um ato de vandalismo por parte de uma figura fictícia (o António) contra o mosteiro. Deveriam, depois, escrever-lhe uma carta, de forma a mostrar-lhe que a sua atitude foi incorreta[18]. O objetivo foi levar os alunos à mobilização de argumentos a favor da conservação e preservação do património, ao mesmo tempo que os colocamos a fazer um verdadeiro exercício de cidadania.

Para surpresa nossa, estes alunos, apesar de muito jovens, já revelaram grande consciência patrimonial. Encontramos nas suas cartas indícios de uma enorme consideração e respeito pelo património. Os alunos mobilizaram ainda conhecimentos aprendidos em sala de aula sobre o mosteiro, no sentido de fundamentarem o seu discurso:

> *Imagina só o trabalho que tiveram ao construir e ao mantê-lo intacto* […] *Nunca mais voltes a fazer pois pode causar várias consequências.*
>
> *O mosteiro faz parte do Património Nacional e por isso tem como direito ser protegido por nós portugueses. Pela tua atitude, acho que não tens qualquer conhecimento sobre este monumento tão importante nacionalmente.*
>
> *O mosteiro de Travanca foi classificado como Património Nacional, em 1916, e penso que é errado estares a vandalizar isso porque é muito importante para Portugal. Os vestígios do passado fazem-nos entender melhor o passado e acho que não deves desrespeitar isso.*
>
> *O mosteiro de Travanca existe desde a Idade Média e pode durar muito mais tempo se o preservarmos. Foi classificado como património nacional em 1916 e danificá-lo é crime.*
>
> *Estou muito desiludido contigo porque hoje te vi a danificar o mosteiro de Travanca, Património Nacional… Numa das aulas de História ensinaram-me a preservar monumentos de Património Nacional ou Mundial. Património é uma herança.*
>
> *Venho por este meio informar que o que tu fizeste na Igreja de Travanca foi vandalismo, sabias?*

O argumento mais utilizado pelos alunos para chamar a atenção para a necessidade de conservação foi a antiguidade de monumento:

---

[17] Disponível em <http://www.rotadoromanico.com/tour/index.html?idioma=pt&monumento=scene_%20travanca ext#!p=50&v=0>.

[18] Ficha de trabalho disponível em ANEXOS.

O mosteiro de Travanca já é muito antigo, fazes ideia de quanto antigo é o mosteiro de Travanca? Foi construído no século XIII!

O Mosteiro tem partes históricas da Idade Média, gravuras bem bonitas, que foram feitas no século XIII e ao lado tem uma torre feita no século XIV.

O mosteiro de Travanca é Património Histórico da Idade Média, ele foi construído no século XIII.

Estou a escrever-te esta carta para te chamar à atenção pelo que fizeste no mosteiro de Travanca e dizer-te que não achei bem. Eu não acho bem porque foi feito pelos nossos antepassados no ano de 1050 e temos de ter respeito pelo esforço em construí-lo.

O mosteiro de Travanca é um monumento muito antigo que começou a ser construído no ano de 1050 e foi habitado por monges. O mosteiro é Património nacional e precisamos todos mesmo de o conservar.

Como vimos, a abordagem ao Mosteiro de Travanca foi diferente. No secundário, os alunos contactaram *in loco* com o monumento, no 3.º ciclo, os alunos beneficiaram de uma visita virtual, mas ainda assim, os aspetos realçados pelos alunos do 7.º ano foram praticamente os mesmos que os do 10.º. Uma das coisas que mais os marcou foi a análise arquitetónica e todas as curiosidades em torno dos capitéis. Senão vejamos:

Na Idade Média os povos construíram monumentos com características nos capitéis, colunas, arcos quebrados. Tens que entender que isto não é para danificar. Não sei se reparaste nos capitéis, nas cobras, sereias, pássaros e diabos. Não te esqueças que isto é um monumento vindo de antepassados.

Aquelas cobras, sereias e pássaros esculpidos eram para ensinar a população analfabeta a não pecar. Aprendi isto e muito mais na aula de História.

O mosteiro que estavas a pintar é muito importante, tem várias coisas que te vais impressionar quando te disser o que tem: arcos quebrados, os capitéis, as janelas quase que parecem ranhuras e os desenhos que estão representados nos capitéis como as sereias, as serpentes, que representavam o mal, mas também o cordeiro, que representava Jesus. Tudo o que está dentro do mosteiro também deve ser preservado porque também são vestígios do nosso passado.

As esculturas são muito bonitas e tem muito significado, tem cobras, sereias e diabos que simbolizavam o mal.

Tem esculturas como cobras, sereias, folhas de vide… para as pessoas aprenderem as lições da igreja, porque não sabiam ler. O nosso património é muito importante.

Também estes alunos conseguiram atribuir um significado histórico àquilo que viram e trabalharam.

A sensibilidade para as questões patrimoniais foi notada na preocupação que estes alunos mostraram em relação às gerações futuras:

É um dever preservá-lo para as gerações futuras para elas poderem apreciá-lo.

Os vestígios do passado serão importantes para o nosso futuro pois ao sabermos o passado adquirimos conhecimento para o futuro.

Deve ser passado às gerações futuras sem ser destruído ou maltratado.

Temos que preservar este belo mosteiro para que as futuras gerações possam admirá-lo, a este e a outros que existem por todo o mundo.

Se tu continuares a destruir o Mosteiro de Travanca, as pessoas futuras não poderão saber a sua história, o que seria muito mau e desagradável, pois não poderiam saber a história da sua terra.

Não podes danificar nem destruir tudo, depois pode não dar para reconstruir e os nossos filhos não saberão como era o mosteiro. Se tu o destruíres os diabinhos, as cobras, sereias, já mais ninguém saberia que aquilo tinha existido e conhecido como Património Nacional.

Também temos de conservá-lo bem para que as gerações futuras saibam mais sobre a nossa região.

Reconhecemos que este exercício, como os outros, traduziu-se naquilo a que chamamos experiências de Educação Patrimonial, na medida em que educamos através do património. Este tipo de trabalho, em torno dos bens patrimoniais locais, é fundamental, visto que

a falta de sintonia ou elo afetivo entre o morador e o seu local de moradia torna esse indivíduo mais propenso a degradar e a não reconhecer o que é seu do que aquele indivíduo que gosta e vivencia os acontecimentos e as memórias do lugar onde mora[19].

Assim sendo, admitimos que só o conhecimento e apropriação do património pelos alunos e pela comunidade envolvente podem levar ao fortalecimento das identidades,

[19] FARIA & WOORTMANN, 2009: 62.

dos laços de pertença e da cidadania. Estes tipos de intervenções podem contribuir para o efeito.

Com os alunos do 10.º ano, depois das intervenções sobre a História local, tivemos a necessidade de saber qual a visão global dos alunos em relação às mesmas. Para tal, pedimos que respondessem à seguinte questão: «Sentes que agora, depois das aulas e da visita, dás outro valor a esses vestígios do passado? Justifica a tua posição». Os resultados foram muito positivos:

> *Sim porque consegui perceber a história e património da minha região e o que se passou em tempos antigos. Percebi que a minha região tem muito valor patrimonial.*
>
> *Sem dúvida que o meu ponto de vista em relação aos vestígios do passado alterou.*
>
> *Ajudou-me a refletir sobre o Património histórico que nos rodeia.*
>
> *Sim, porque agora sei como posso contribuir para a conservação do Património e até dar mais importância ao património existente.*
>
> *Concordo que agora tenho outro olhar sobre os vestígios do passado, permitiu--me ver a importância que eles podem ter na minha vida e na dos outros.*
>
> *Depois destas aulas e da visita fiquei a perceber melhor a importância dos vestígios do passado que estão presentes na minha região.*
>
> *Sim dou, após estas aulas e a visita que fizemos acho que todos ficamos a olhar para estes vestígios de forma diferente e passamos a dar mais valor, porque afinal de contas, fazem parte de toda a nossa história e é algo nosso algo que deveríamos cuidar mais e não destruir como alguns fazem.*

Praticamente todos os alunos afirmaram olhar para o seu património e para o passado da sua região com «outros olhos». Esperemos ter contribuído para que estes «outros olhos» sejam mais atentos e responsáveis, no que à História e ao mundo diz respeito.

4. CONCLUSÃO

Viver e ensinar num meio rural coloca-nos desafios interessantes. Obriga-nos, por um lado, a ver a vida e o que nos rodeia com mais calma e atenção, mas obriga--nos também, enquanto professores, a desmistificar a ideia dos «pequenos lugares», encarados por muitos alunos como espaços menores. O grande desafio é levar os alunos a ver como grande a sua terra, ver como grande e significativo esse passado, essa História,

essas memórias. Esse foi o aliciante projeto que nos levou a desenvolver atividades como aquelas que já tivemos a oportunidade de expor.

Como professores, devemos estar permanentemente atentos aos programas curriculares e às propostas cada vez mais frequentes que os manuais escolares colocam à nossa disposição em relação a este tema.

Devemos descortinar espaços de exploração do local, sem cairmos no erro, porém, de os considerar estanques. É importante potenciar os conhecimentos e fascínio pelo passado da localidade, enquadrando-os no global, não os isolando do mundo.

O que apresentamos aqui foram algumas intervenções adaptadas às turmas que tivemos, dentro de muitas outras possibilidades que poderíamos ter explorado. O património foi um dos instrumentos de trabalho.

O património, melhor dizendo, os patrimónios, são grandes aliados da História local. São aliados não só porque permitem uma maior aproximação e motivação nos alunos, mas também porque nos permitem desenvolver neles ideias ligadas à cidadania.

Não raras vezes vemos explanadas nas Convenções e Colóquios patrimoniais o desejo de despertar nos jovens a sensibilidade para a conservação e preservação. Sentimo-nos, por isso, muito satisfeitos por ter contribuído, dentro e fora da sala de aula, para alimentar estas questões.

Findamos a nossa análise com a certeza de que há ainda muito a fazer no sentido de tentarmos fazer «grandes» os «pequenos» lugares. Quando falamos em «grandes» não nos referimos à ambição de os tornarmos conhecidos de todos, mas à ambição de os tornamos conhecidos dos alunos com quem todos os dias nos cruzamos e a quem aqueles lugares realmente dizem algo. Até porque, por eles e pela sua elevação enquanto seres humanos e agentes históricos no seu espaço envolvente, tudo vale a pena.

BIBLIOGRAFIA

CARDOZO, Poliana Fabíula; MELO, Alessandro (2015) — *Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial*. «Educação e Sociedade», vol. 36, n.º 133, p. 1059-1075.

FARIA, N.; WOORTMANN, E. (2009) — *A Educação Patrimonial como elemento de socialização para jovens em situação de risco.* «Revista Hospitalidade», vol. VI, n.º 2). Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9503/1/ARTIGO_EducacaoPatrimonialElemento.pdf>.

FONSECA, S. (2006) — *História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História*. «Revista História Oral», vol. 9, n.º 2. Disponível em <http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFi le&path%5B%5D=193&path%5B%5D=197>.

MENDES, C., *coord.* (2001) — *Programa de História B (10.º ano). Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_b_10.pdf>.

_____ (2004) — *Programa de História A do Ensino Secundário. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia_a_10_11_12.pdf>.

MENDES, J. (2015) — *Revisitando o património: dar um futuro ao passado. O Património: Dar um futuro ao passado*. Lisboa: Santillana. Guia do Professor.

PEREIRA, M. (2012) — *História Local e Regional – Singularidades de uma História plural*. In FARIAS, S.; LEAL, M., *orgs.* — *História Regional e Local II – o plural e o singular em debate*. S. Salvador da Baía: EDUNEB.

PIMENTEL, A., *coord.* (2004) — *Programa de História da Cultura e das Artes. Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas (11.º e 12.º anos) e Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (10.º, 11.º e 12.º anos).* Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_c ult_artes_10_11_12.pdf>.

PORTUGAL. Ministério da Educação [s.d.] — *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História, 3.º Ciclo do Ensino Básico*, p. 3. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf>.

_____ (1991) — *Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico*, vol. II. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_2.pdf>.

_____ (2013/2014) — *Metas curriculares de História – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf>.

RODRIGUES, Maria da Glória, *coord.* (2001) — *Programa de História C (10.º ano). Curso Tecnológico de Ação Social.* Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_c_10.pdf>.

_____ (2002) — *Programa de História C (11.º ano). Curso Tecnológico de Ação Social*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_c_11.pdf>.

ANEXOS

Ficha de Trabalho Sobre as Inquirições Gerais (frente)

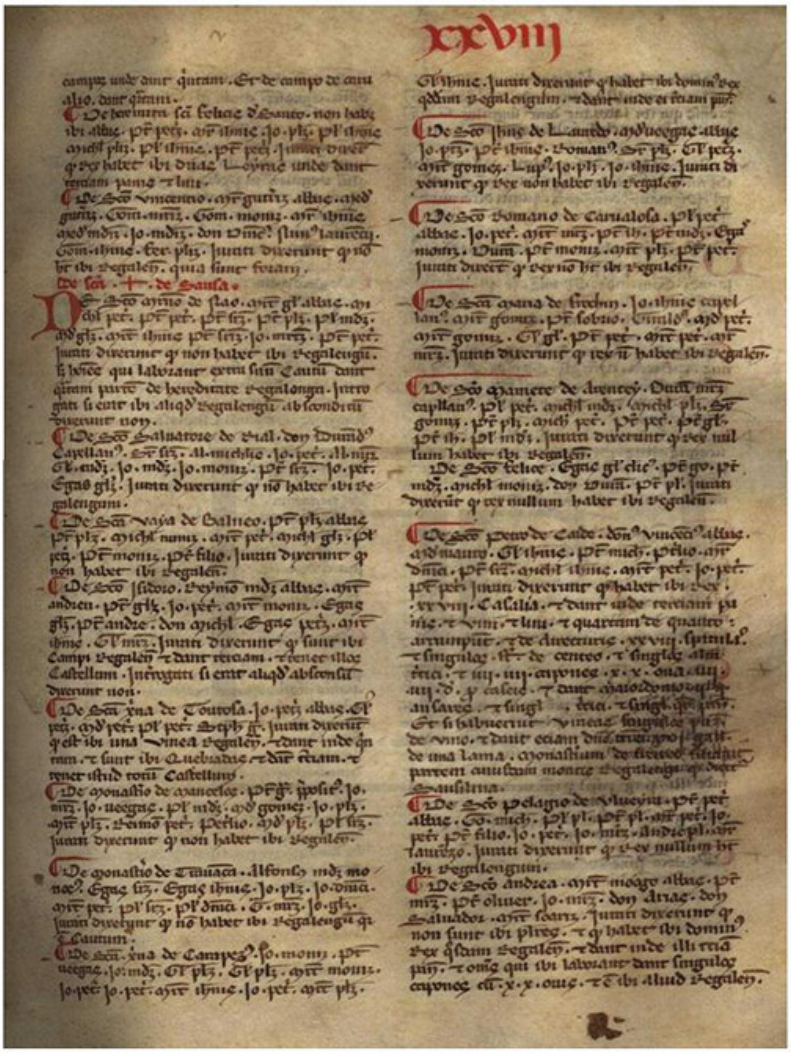
externato de vila meã

FICHA DE TRABALHO

Data: março de 2017
Turma: 10.º
Disciplina: História A

MECANISMOS DE REFORÇO DO PODER RÉGIO

Inquirições Gerais de 1220 (reinado de D. Afonso II)



Páz. 1/2

EVM – EDU 064/00

Ficha de Trabalho Sobre as Inquirições Gerais (verso)

externato de vila meã

FICHA DE TRABALHO

Data: março de 2017
Turma: 10.º
Disciplina: História A

1. **Indique o objetivo do documento.**

2. **Contextualize o seu surgimento.**

3. **Identifique, com base numa análise cuidadosa, o nome de quatro freguesias presentes no documento.**

4. **Reflita sobre a importância de reconhecer o nome das freguesias da sua região num documento histórico do século XIII.**

Ficha de Trabalho: Carta de Sensibilização para a Salvaguarda do Património do 7.º Ano (frente)

externato de vila meã

FICHA DE TRABALHO

Data: junho de 2017
Turma: 7.º
Disciplina: História

O PATRIMÓNIO DA TUA REGIÃO

1. **Observa a seguinte imagem.**

Mosteiro de S. Salvador de Travanca (Amarante)

Imagina que numa visita ao Mosteiro de Travanca te deparas com o António, um menino rebelde que o está a destruir ou danificar!

Escreve uma pequena carta ao António onde expressas a tua opinião sobre a sua atitude, destacando alguns conselhos que lhe podes dar sobre a preservação do Património! Mãos à obra!

Pág. 1/2 EVM – EDU 064/00

Ficha de Trabalho: Carta de Sensibilização (verso)

externato de vila meã

FICHA DE TRABALHO

Data: junho de 2017
Turma: 7.º
Disciplina: História

Na tua carta ao António podes integrar alguns tópicos abordados na aula de hoje, tais como:

- A tua ideia do que é o Património Histórico;
- Curiosidades e factos importantes sobre o Mosteiro estudado na aula que queiras partilhar com o destinatário;
- Importância do Património Histórico da região para a população local e para o país;
- Importância dos vestígios do passado para o futuro de todos nós.

Local e Data: Vila Meã, 12 de junho de 2017

Destinatário: António

Querido António,

Com os melhores cumprimentos,

Assinatura:_____

Pág. 2/2 EVM – EDU 064/00

AS POTENCIALIDADES DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

TAMARA MONTEIRO

Perante uma evolução social e tecnológica «alucinante», caraterística da sociedade do século XXI, é necessário que os sistemas educativos se foquem no desenvolvimento de competências e valores adequados aos desafios constantes destes tempos. Assim, a Escola deve repensar e alterar os métodos de ensino-aprendizagem, na medida em que os mesmos se encontram ultrapassados e, sobretudo, desfasados da realidade dos estudantes atuais (2017).

O «papel fundamental da escola já não é o de preparar uma pequena elite para estudos superiores e proporcionar à grande massa os requisitos mínimos para uma inserção rápida no mercado de trabalho»[1]. Mas, pelo contrário, passa a ser o de dotar os estudantes, de Ensino Básico e Ensino Secundário, de todas as ferramentas necessárias para a sua integração e intervenção «social, económica e ambiental»[2] no país e, sobretudo, no mundo.

Deste modo, assistimos a uma abertura da Instituição Escolar face «à realidade que nos cerca e [à] necessidade de intervenção cívica […] dos alunos»[3]. Portanto, ao longo de todo o seu percurso académico, independentemente da área curricular que prossiga, o estudante deverá de ser confrontado com diversas situações que lhe permitam desenvolver competências e valores, uma vez que lhe serão essenciais na sua vida

[1] VATTIMO *apud* MONTEIRO, 2017: 42.
[2] GOMES *et al.*, 2017: 10.
[3] ALVES, 2014: 66.

futura. Assim, a «responsabilidade e integridade, [a] exigência, [a] curiosidade, [a] reflexão e inovação, [a] cidadania e participação [e, por fim, a] liberdade»[4] são elementos que devem ser trabalhados, desde muito cedo, na Escola.

Em consequência dos inúmeros afazeres do docente, desde planificações de aulas a preparação de reuniões e fichas de avaliação, nem sempre é possível trabalhá-los. Desta forma, as TIC, fruto da sociedade em constante desenvolvimento científico e tecnológico, tornam-se nas maiores aliadas do professor, visto que através da sua utilização, de uma forma adequada, consegue criar uma panóplia de possibilidades, onde o discente coloque os valores e competências acima mencionados em prática.

Portanto, o docente vê alterado, de um modo significativo, o seu papel na Escola, na medida em que já não é o único responsável por ensinar e formar os discentes, mas por intervir na sua aprendizagem, adquirida das diversas maneiras. Desta forma, não devemos isolar a Instituição Escolar e, especificamente, a sala de aula do modo como o aluno vê o mundo, ou seja, surge a necessidade de se criarem métodos que incluam as TIC nas estratégias pedagógico-didáticas ou, pelo menos, de compatibilização dessas ferramentas com o seu aprendizado.

Deste modo, não se pretende um docente que transmita exclusivamente os conhecimentos históricos, mas que crie «nas [suas] aulas situações motivadoras, assentes na atividade dos alunos, […] criando [, por sua vez,] questões problematizadoras que desafiem o sujeito em aprendizagem»[5]. A desmotivação e o desinteresse são dois dos maiores obstáculos da Escola, sobretudo, quando falamos da disciplina de História, já que é considerada, pela grande maioria dos estudantes, como «maçadora», «aborrecida» e «demasiado teórica».

Assim sendo, o método de ensino por descoberta[6] pareceu-nos o mais adequado aos desafios do professor atual, já que o mesmo permite a interligação das competências e valores a serem desenvolvidos nos discentes e, principalmente, acompanhar a evolução tecnológica da sociedade em que nos inserimos. Isto é, todos os dias os discentes têm acesso, das mais variadas formas, à informação e, como tal, afigura-se mais importante privilegiar o «desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica»[7] de diversas temáticas junto dos estudantes, ocorrendo, por sua vez, uma maior apreensão do conhecimento pelo aluno, na medida em que apresenta um papel ativo na construção do mesmo. Daí a importância da meta-aprendizagem.

No entanto, é necessário romper com a postura de transmissão de informação, na qual os estudantes assumem o papel de indivíduos passivos, preocupados apenas em recuperar tais informações quando solicitados. Portanto, a educação não pode

[4] GOMES *et al*., 2017: 11.
[5] BARCA *apud* CARVALHO, 2012: 1.
[6] FREIRE, 1991; VENTURELLI, 1997; RUIZ, 1991; SANTOS, 1998.
[7] Lei n.º 46/86. «D.R. I Série», 137 (1986-10-14) 3018.

ser entendida como uma prática de depósito em seres vazios, mas sim de problematização, através do diálogo entre educador e educando, o que possibilita a aprendizagem de ambos.

1. O USO DAS TIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Atualmente (2017), vivemos numa sociedade submersa nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação — ou, simplesmente, TIC — que alteraram significativamente o modo de pensar, agir e comunicar. Surge, assim, uma nova sociedade «informacional»[8], variável nos diferentes locais, que reestruturou por completo todo o sistema social, na medida em que passou a desenvolver-se e, por sua vez, a organizar-se em torno das novas tecnologias.

Por outras palavras, este paradigma tecnológico encontra-se intrinsecamente ligado às sociedades contemporâneas, que, por sua vez, assumem «um papel de destaque em todos os segmentos sociais […] e, consequentemente, de uma nova economia, na qual […] é uma ferramenta indispensável na manipulação da informação e na construção do conhecimento pelos indivíduos»[9].

Assim sendo, têm ao seu dispor inúmeras potencialidades, na medida em que num curto período de tempo usufruem de uma variedade de meios, que possibilita a construção do próprio conhecimento. Como tal, o processo de ensino-aprendizagem deixa de estar, exclusivamente, ao cargo da Instituição Escolar ou, pelo menos, deixa de ser o único meio para isso.

Perante uma sociedade em constante evolução e mudança é fundamental uma permanente atualização, principalmente dos docentes, na medida em que são eles os grandes responsáveis pela educação e pelo futuro. Neste contexto, é necessário «preparar […] os jovens [estudantes] para [a sua inserção] […] numa sociedade cada vez mais complexa, em que a capacidade de descortinar oportunidades, a flexibilidade de raciocínio, a adaptação a novas situações, a persistência, a capacidade de interagir e cooperar são qualidades fundamentais»[10] para o seu êxito.

Existem inúmeros projetos, cuja execução tem vindo a ser implementada pelo Ministério da Educação, para «modernizar a escola [e, sobretudo,] criar as condições físicas necessárias que favoreçam o sucesso dos alunos»[11], já que as mesmas são uma «ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era»[12].

Desta forma, as Instituições Escolares, com o intuito de superar o atraso educativo português, relativamente aos padrões europeus, têm sido equipadas com recursos

[8] CASTELLS, 2007: 15.
[9] COUTINHO & LISBÔA *apud* MONTEIRO, 2017: 38.
[10] VATTIMO *apud* MONTEIRO, 2017: 39.
[11] Lei n.º 137/2007. «D.R. I Série», 180 (2007-09-18) 6563.
[12] Lei n.º 137/2007. «D.R. I Série», 180 (2007-09-18) 6563.

tecnológicos — computadores, quadros interativos, projetores multimédia, *wireless* —, no âmbito do programa Parque Escolar, cujo objetivo é criar «condições de […] integração e adaptação ao processo dinâmico de introdução de novas tecnologias»[13], de modo a proporcionar um «ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante»[14].

No entanto, «a Escola é uma instituição mais tradicional do que inovadora [embora ocorra esta implementação de novos materiais e projetos tecnológicos], a cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças»[15]. Desta forma, é necessário uma atualização permanente da Escola e dos docentes, de modo a utilizarem recursos didático-pedagógicos mais inovadores e, principalmente, mais atualizados cientificamente. O professor ao recorrer a uma diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem demonstra ao discente que há mais formas de obter conhecimento e de aprender. Portanto, abrir-lhe-á um leque de possibilidades que o próprio poderá utilizar diariamente.

Deste modo, a Escola terá de desempenhar uma «aproximação entre o aluno e as novas tecnologias [através do incentivo], dentro e fora da escola [da] utilização de ferramentas como [por exemplo], a *Internet* para fins de pesquisa»[16].

As redes sociais — *Facebook, Skype, Twitter, Instagram, Snapchat* — permitem, de igual modo, que o estudante entre em contato com outras culturas, com gírias populares e, portanto, possibilitam que se desenvolva, através de algo que tem significado para si, o «respeito pela diversidade humana e cultural, a consciência de si e dos outros, o pensamento reflexivo, crítico e criativo [e, sobretudo,] a respeitar-se a si mesmo e aos outros»[17]. Além disso, favorece a comunicação social, já que facilita a «colaboração [e,] a interação entre as pessoas»[18], bem como de conteúdos permitindo, por sua vez, que os alunos mais introvertidos participem sem qualquer restrição.

Por seu turno, a sua utilização, em contexto de sala de aula, terá um impacto muito maior no aluno, uma vez que lhe vai demonstrar que, algo que usa diariamente como meio de entretenimento, tem utilidade prática na sua aprendizagem. Desta forma, «além da dimensão social, da proximidade entre os participantes e de promover a reflexão dos alunos, as atividades de conversação e colaboração fomentam o metaconhecimento»[19].

No entanto, existe uma variedade de «recursos tecnológicos como ferramentas para aprimorar o ensino»[20] e, particularmente, o método do professor no processo de ensino-aprendizagem, visto que lhe permite tornar as suas aulas mais atrativas e motivadoras. Além disso, proporciona ao docente uma maior facilidade na sua preparação, na

[13] PARQUE ESCOLAR, 2007: 1287.
[14] PARQUE ESCOLAR, 2007: 1287.
[15] MORAN, 2013: 2.
[16] SILVA & CHAVES *apud* MAGALHÃES, 2014: 9.
[17] GOMES *et al.*, 2017: 11.
[18] GOULÃO *apud* LIMA, 2013: 182.
[19] REIS LIMA & CAPITÃO *apud* LIMA, 2013: 195.
[20] FERREIRA *apud* MONTEIRO, 2017: 44.

medida em que o processo de pesquisa, armazenamento e apresentação se encontram num mesmo local, bem como o acesso a uma multiplicidade de informações.

Apesar disso, ainda existem aulas monótonas, sobretudo por parte de docentes mais conservadores, que pensam que por utilizarem um simples powerpoint é suficiente. Posto que, esta ferramenta de apresentações digitais, devido à sua excessiva utilização, acabou por se tornar repetitiva e desinteressante.

Deste modo, cabe ao professor utilizar «apresentações mais apelativas na transmissão dos conhecimentos»[21] e, sobretudo, na sua diversificação, já que existe uma variedade de «plataformas […] com novas ferramentas e novas capacidades»[22] dependendo dos objetivos que se pretende alcançar.

Emaze, Prezi, Genial.ly, Publisher, Powtoon, Easel, Kahoot, Educaplay são algumas ferramentas digitais, com inúmeras vantagens, que o professor poderá utilizar nas suas planificações didáticas, de modo a torná-las mais dinâmicas e apelativas. Além disso, permitem a interação ou inclusão de outros recursos didáticos — imagens, vídeos, músicas, documentários, *trailers* — na mesma plataforma e, como tal, o aluno terá ao seu dispor diferentes fontes de informação sobre o mesmo tema.

De igual modo, poderão aceder aos mesmos através dos seus *tablets* e dispositivos móveis, nomeadamente *smartphones*, desde que tenham a conta e a palavra-passe, visto que o seu armazenamento é possível e, portanto, é «assegurado o *feedback* automático das atividades de aprendizagem do estudante»[23]. Desta forma, em qualquer lugar, através dos seus dados móveis, têm acesso aos recursos utilizados em aula, o que facilita o seu processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos negligenciar, também, as múltiplas aplicações móveis, através da *AppStore* ou *PlayStore*, que podem ser descarregadas e utilizadas pelo discente na sua aprendizagem, o próprio professor poderá criar uma aplicação, através de diversas plataformas disponíveis — *Android Studio 4.2, IBuildApp, Easy Easy Apps* —, que auxilie o aluno nas distintas atividades.

As próprias editoras recorrem à apresentação digital dos seus manuais escolares e, principalmente, à criação de plataformas repletas de recursos didáticos a serem trabalhados em sala de aula ou de apoio ao estudo[24]. Assim, a comunidade educativa, nomeadamente docentes e discentes, têm à sua disposição as ferramentas necessárias para «consolidar os conhecimentos adquiridos na sala de aula, promovendo a autonomia no estudo»[25], refletindo-se, portanto, no material didático-pedagógico distribuído, através dos métodos interativos e dinâmicos, aos alunos.

---

[21] RODRIGUES *apud* MONTEIRO, 2017: 44.
[22] FERREIRA *apud* MONTEIRO, 2017: 44.
[23] LIMA, 2013: 167.
[24] BARATA & JESUS *apud* GUERREIRO, 2013: 19.
[25] PORTO EDITORA *apud* MONTEIRO, 2017: 46.

Tendo por base estas premissas, decidimos «explorar», de modo a ir ao encontro de alunos nativos digitais, os dispositivos móveis. Ora vejamos, nos corredores da Escola e, até mesmo dentro da sala de aula, os discentes utilizam estes aparelhos de uma forma quase intrínseca. Então, por quê não aproveitar algo com que os mesmos se identifiquem no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História?

Assim, elaboramos uma aplicação móvel, designada por *História Go*, cujo fim era servir de guia-orientador de duas turmas de 12.º ano de escolaridade, ao longo de todo o percurso pedonal, pelo Centro Histórico da cidade do Porto, fornecendo informações, iconográficas e documentais, do património local, uma vez que neste espaço «têm lugar todas as formas pelas quais o Homem se exprime: a arte, a técnica, a ciência, a moral, a política, a religião»[26].

O nosso principal objetivo era demonstrar, através de um trabalho empírico, que as visitas de estudo são uma ótima estratégia de ensino-aprendizagem, bem como a utilidade das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, mais concretamente de uma aplicação móvel, nestas atividades enquanto guia-orientador.

2. METODOLOGIA

A instituição escolar enfrenta, atualmente, inúmeras adversidades a que não está a conseguir responder eficazmente. A inadaptação do ensino à realidade circundante do aluno é um dos problemas mais graves, na medida em que contribui para o acentuar da desmotivação e da resistência à escola.

Posto isto, aplicamos um inquérito por questionário sobre a utilização das novas tecnologias nas visitas de estudo. 26 dos 45 inquiridos responderam que preferiam ter acesso às informações sobre o património local em formato papel. Estes resultados, por parte de estudantes que manuseiam aparelhos tecnológicos como se fosse algo intrínseco, demonstram o conservadorismo ainda muito presente nas Escolas. Em oposição, 30 dos 45 inquiridos consideraram que seria útil a utilização de uma aplicação que os acompanhasse durante as visitas de estudo.

Deste modo, elaborámos uma aplicação móvel cujo objetivo era orientar, de uma forma semiautónoma, o discente durante a realização de uma visita de estudo que, seja pelo seu caráter lúdico-motivador ou pela «quebra de rotina» que proporciona, nos pareceu a ferramenta mais indicada para levar a cabo «um ensino ativo e interessante»[27].

Após a realização da mesma questionámos, novamente recorrendo ao inquérito por questionário, os discentes sobre o decorrer desta atividade, uma vez que pretendíamos perceber a recetividade dos estudantes à utilização dos dispositivos móveis nas visitas de estudo. As respostas obtidas foram bastante esclarecedoras: «o caráter inovador da visita de estudo, [que permitiu que percorressem] os monumentos sozinhos sem

[26] MANIQUE & PROENÇA, 1994: 8.
[27] MANIQUE & PROENÇA, 1994: 57.

qualquer guia», «a beleza arquitetónica da cidade, das ruas e ruelas que permitiram [que tivessem] um contato direto com a História» e, também, o facto de terem sido «turistas na […] própria cidade e, principalmente, conhecer locais que, embora [soubessem] que existiam, não [sabiam] onde ficavam».

Com base nas suas respostas, compreendemos que o facto de ser uma visita de estudo semiautónoma teve um grande impacto para si, já que se tornaram os grandes responsáveis pela sua aprendizagem. 43 estudantes dos 45 participantes salientaram que gostariam de repetir esta experiência, o que demonstra, por sua vez, uma grande recetividade dos alunos às visitas de estudo guiadas através de uma aplicação.

Concluímos, portanto, que a aplicação *História Go* e, sobretudo, toda a visita de estudo foi bem-sucedida. O empenho e o entusiasmo foram uma constante durante todo o decurso da visita de estudo, embora na parte final da mesma já houvesse um cansaço natural. Sendo assim, para utilizarmos as suas palavras, «as visitas de estudo, no âmbito da disciplina de História, são sempre importantes […] porque acabam por atrair mais os alunos do que apenas ouvirmos teoria dentro de uma sala de aula».

CONCLUSÃO

É inegável que os computadores, *smartphones* e *tablets* fazem parte do dia a dia dos discentes que os manuseiam de forma tão natural. Portanto, é imprescindível a inclusão destas ferramentas tecnológicas, no ambiente educacional, pois são, como evidenciámos nesta investigação, uma mais-valia para os estudantes e, sobretudo, para o corpo docente.

Deste modo, no presente estudo propusemo-nos aprofundar a compreensão dos benefícios das Novas Tecnológicas de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História e, particularmente, nas visitas de estudo enquanto fonte de aprendizagem.

O nosso principal objetivo era demonstrar, através deste trabalho empírico, que as atividades fora do recinto escolar são uma ótima estratégia de ensino-aprendizagem, uma vez que permitem uma aprendizagem efetiva. De igual modo, o facto de permitirem que sejam os alunos os grandes responsáveis pelo seu conhecimento, através de um aprendizado construtivista, motiva-os para a disciplina. Além disso, os discentes têm contato direto com as fontes de aprendizagem, nomeadamente o património local, o que permite uma melhor assimilação dos conhecimentos, já que os visualizam na realidade tornando-se muito mais significativo para si.

Quando observamos os resultados obtidos, na última etapa da aplicação «Jogo: Sabe ou Não Sabe», compreendemos que ocorre realmente uma aprendizagem efetiva, visto que apenas 17 dos 45 estudantes que participaram tiveram uma percentagem de respostas negativas, apesar de se encontrarem muito próximos da positiva. Deste modo, a visita de estudo contribuiu para a consolidação e compreensão dos conteúdos já lecionados.

Sendo assim, a aplicação *História Go*, como instrumento de auxílio na visita de estudo, revelou-se uma ferramenta útil para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que permitiu que os mesmos tivessem informações pertinentes, para o bom funcionamento desta atividade, de uma maneira semiautónoma e, essencialmente, adequada à sua realidade. Não podemos deixar de salientar que estamos perante alunos nativos digitais que manuseiam as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação de um modo quase intrínseco.

Portanto, a introdução das tecnologias, no âmbito da sala de aula, são um elemento imprescindível para um ensino integrador e integral. Não podemos negar que as ferramentas tecnológicas fazem parte do nosso dia-a-dia e, como tal, devem também ser incorporadas na escola, uma vez que saímos, enquanto mediadores de aprendizagem, a beneficiar, já que, por exemplo, «os dispositivos móveis [quando] usados como ferramentas para ajudar os alunos a executar as suas tarefas e promover o seu desenvolvimento, funcionam como parceiros [entre] professor e […] aluno»[28].

Em suma, as visitas de estudo, auxiliadas por uma aplicação móvel, devem ser cultivadas nas escolas, já que, tal como referiram, «devíamos utilizá-la sempre», pois permitem que os estudantes desenvolvam competências e valores que dentro de uma sala de aula não seria possível. Por exemplo, o facto de os discentes estarem em contacto direto com as fontes históricas, nomeadamente o património local, permitiu que desenvolvessem a sua consciência histórica, bem como o seu sentido de pertença à comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Luís Alberto (2014) — *A História Local como estratégia para o ensino da História*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8786/2/4880.pdf>.

CARVALHO, Carla (2012) — *Visitas de Estudo Virtuais: contributos para outra aprendizagem da História na era da Sociedade de Informação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de estágio.

CASTELLS, Manuel (2007) — *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, vol. I.

PARQUE ESCOLAR — *Programa de Modernização do Parques Escolar destinado ao Ensino Secundário* (2007) — Decreto-Lei n.º 41/2007. «D.R. I Série», 37 (07-02-21) 1287-1294.

FREIRE, Paulo (1991) — *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

GOMES, Carlos *et al.* (2017) — *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Disponível em <https://dge.mec.pt/sites/defaul/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf>.

GUERREIRO, Sara Isabel Afonso Gomes Leitão (2013) — *A Utilização das Novas Tecnologias enquanto estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Relatório de Estágio do 2.º ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão.

LIMA, Rui Manuel (2013) — *Dinâmicas de MOODliz@ção num Agrupamento de Escolas de Matosinhos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.

[28] MORAIS & PAES *apud* MONTEIRO, 2017: 78.

MAGALHÃES, Filipe (2014) — *Desenvolver aprendizagens significativas em História e Geografia através do Google Earth*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de estágio.

MANIQUE, António; PROENÇA, Maria (1994) — *Didática da História. Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.

MONTEIRO, Tamara (2017) — «*História Go»: O contributo dos dispositivos móveis para o ensino-aprendizagem nas visitas de estudo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de estágio.

MORAN, José (2013) — *A integração das Tecnologias na Educação*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf>.

RUIZ, J. A. (1991) — *Metodologia da Pesquisa: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas.

SANTOS, P. (1998) — *Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia da Escola: Parâmetros de Qualidade em Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado (policopiada).

VENTURELLI, J. (1997) — *Educación Médica: nuevos enfoques, metas y métodos*. Washington: Organização Panamericana da Saúde. (Série PALTEX Salud y Sociedad 2000, n.º 5).

LEGISLAÇÃO

LEI n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. «D.R. I Série», 237 (1986-10-14).

LEI n.º 137/2007. Plano Tecnológico de Educação. «D.R. I Série», 180 (2007-09-18).

LEI n.º 41/2007. Programa de Modernização da Parque Escolar. «D.R. I Série», 37 (2007-02-21).

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SENSIBILIZAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

DINA AMORIM FERNANDES*
JOÃO PAULO NEVES FERREIRA**

1. A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Em 2018 celebramos setenta anos desde que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi redigida e assinada por vários estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1948, em meados do século XX, conhecido como um século de terror e hostilidade, guerra e ódio, é clara a noção de que o ser humano, na sua pluralidade de expressões, crenças, raças e opções de vida, tinha de ser valorizado, dignificado e, acima de tudo, protegido.

O documento foi baseado em ideais iluministas que defendem a igualdade entre os Homens presentes em documentos anteriores como a *Declaração dos Direitos* de 1689 em Inglaterra, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789 em França e a *Carta dos Direitos* de 1791 nos Estados Unidos da América. Foi redigido por vários autores, destacando-se John Peters Humphrey (Canadá), Rene Cassin (França), P. C. Chang (China), Charles Malik (Líbano) e Eleanor Roosevelt (EUA).

Os 30 artigos que fazem parte da *Carta* asseguram vários direitos ao ser humano, tais como o direito à vida, igualdade perante a lei, abolição definitiva da escravatura, proteção contra governos tiranos, direito à nacionalidade, liberdade de circulação, direito à educação e propriedade e liberdade de escolha no seu pensamento, consciência e religião, entre outros aspetos.

* Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (FLUP).
** Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (FLUP).

O preâmbulo desta *Declaração* afirma:

> *Considerando que, na* Carta*, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla* […]*, ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações* […]*, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição*[1].

Desde logo se nota a intenção de que esta *Carta* tenha uma aplicação prática nas comunidades e seja conhecida por todos os seres humanos. Também é de notar que o documento não é de cumprimento obrigatório em todos os países, apenas nos Estados membros da ONU que o assinam e proclamam. Porém, ficamos cientes de que é desejável que se aplique no maior número de países, se possível tornar-se universal.

Não se pense que este documento é apenas utilizado num contexto político e diplomático, afastado do quotidiano das pessoas. A legislação que rege um país, uma comunidade, os estatutos de uma entidade profissional ou religiosa, escolas, associações diversas, têm por base esta declaração, visando garantir a segurança do indivíduo, respeito pelas suas opções de vida e promover a integração de todos na sociedade.

Contudo, é com tristeza que verificamos que apesar do conhecimento do senso comum sobre esta *Declaração*, poucos são os que de facto conhecem os seus direitos e deveres, estando inteirados do conteúdo desta *Carta*. Uma das maneiras mais eficazes de combater esta «ignorância» é através da educação. As diversas instituições de ensino não devem deixar de lado a importância desta *Carta*, não apenas no seu funcionamento e regulamento, mas acima de tudo na sua aplicação prática e quotidiana na vida dos alunos, professores, funcionários, etc.

Focando-nos mais concretamente na sala de aula, as disciplinas de Ciências Sociais e Humanas (como História, Geografia, Filosofia, Sociologia ou Psicologia) são o palco ideal para promover a reflexão crítica dos alunos sobre esta temática, através da exposição da *Carta* e dos seus artigos, do valor histórico da construção da noção destes direitos (que nem sempre foram dados como adquiridos), promovendo debates e outras atividades didáticas que tenham como objetivo o desenvolvimento pessoal dos alunos, mas também o progresso social. É nesse contexto que surge esta publicação, relatando a experiência de dois professores de História em formação inicial em Portugal que tiverem de lecionar a disciplina de Educação para a Cidadania no seu ano de estágio.

[1] ONU, 1948.

2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: QUE DISCIPLINA É ESSA?

A disciplina de Educação para a Cidadania é atualmente considerada como uma «oferta de Escola», ou seja, é uma disciplina que não é obrigatória nas escolas públicas ou escolas privadas de Portugal. Nas escolas em que a disciplina é parte do currículo, está previsto que seja lecionada pelo(a) Diretor(a) de Turma (considerando que é o(a) docente que está mais próximo(a) dos alunos) durante 45/50 minutos semanais, sendo de frequência obrigatória por parte dos alunos.

Em 2012, a Direção Geral de Educação em Portugal divulgou as *Linhas Orientadoras* para a disciplina de Educação para a Cidadania (documento atualizado em 2013), de onde retiramos o seguinte conceito de cidadania: «A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social»[2].

Sendo assim, é necessário entender como construir com os alunos estas aulas e como fazê-los interiorizar estes conceitos, de forma a educar e formar cidadãos do século XXI: conhecedores, críticos e ativos.

> *A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social.* […] *a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo*[3].

Este documento organiza em 14 tópicos as temáticas que devem ser abordadas durante o 2.º e o 3.º Ciclos do Ensino Básico, a saber:

1. Educação Rodoviária;
2. Educação para o Desenvolvimento;
3. Educação para a Igualdade de Género;
4. Educação para os Direitos Humanos;
5. Educação Financeira;
6. Educação para a Segurança e Defesa Nacional;
7. Promoção de Voluntariado;
8. Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável;
9. Dimensão Europeia da Educação;

[2] PORTUGAL, 2012.
[3] PORTUGAL, 2012.

10. Educação para os Media;
11. Educação para a Saúde e Sexualidade;
12. Educação para o Empreendedorismo;
13. Educação do Consumidor;
14. Educação Intercultural.

Quanto à avaliação, a classificação é atribuída numa escala de 1–5. Os instrumentos de avaliação podem variar entre teste de avaliação, relatórios, trabalhos de grupo, etc. e avaliação da assiduidade, pontualidade, comportamento, participação e cumprimento de regras de sala de aula. A percentagem atribuída a cada elemento de avaliação é determinada em reunião pelos docentes da disciplina em concordância com o(a) coordenador(a) dos Diretores de Turma do Ensino Básico da escola. Dentro deste modelo é dada ao professor alguma liberdade e flexibilidade para a gestão da disciplina, podendo escolher os elementos de avaliação que considere mais pertinentes para a turma em questão.

Em 2017 o Ministro da Educação em Portugal, Tiago Brandão Rodrigues (representado pelo Secretário de Estado da Educação, João Costa em declarações ao jornal «Expresso») propôs que a disciplina de Educação para a Cidadania fosse obrigatória em todas as escolas. Para que isso aconteça, o documento das *Linhas Orientadoras* da disciplina será reformulado de maneira a adequar os conteúdos especificamente ao público-alvo. Além disso, o Ministério da Educação tem pensado na disciplina de Área de Projeto, para fazer com que esta volte a ser parte do currículo dos alunos, sendo da responsabilidade da escola a sua oferta e gestão de 25% do currículo. Estas medidas estão ainda em estudo.

Parece-nos importante referir que na nossa curta experiência como professores de Educação para a Cidadania, nos demos conta de que muitas vezes os alunos queixam-se da disciplina, uma vez que não conseguem entender a sua utilidade. Muitos dos comentários dos alunos prendem-se com o facto de muitos Diretores de Turma passarem muito tempo a falar de assuntos da turma (o que também é necessário), e também de aproveitarem essas aulas de 45/50 minutos para rever matéria da disciplina que lecionam (ex: História, Inglês, etc.), fazendo com que nada inovador ou motivador seja realizado nesta disciplina, deixando de cumprir as linhas orientadoras estabelecidas pelo Ministério da Educação. O mesmo tipo de queixas se escutavam de alunos em anos anteriores relativamente à disciplina «falhada» de Formação Cívica, que acabou por ser retirada dos programas e currículos escolares.

Esta questão preocupa-nos, não só porque a disciplina nesses casos não surte efeito e apenas «enfeita» o currículo escolar, mas acima de tudo porque se trata de uma falta de aproveitamento de uma oportunidade para trabalhar com a turma de forma mais dinâmica e de forma a educar no sentido mais amplo do termo: não só transmitir

conhecimentos, mas desenvolver capacidades e formar civicamente o carácter das novas gerações.

> *Apostamos numa educação cidadã que, a um tempo, investe na construção do saber e no aprender a pensar, a protestar, a negociar, a conviver, a argumentar, a decidir, a desconfiar dos nossos preconceitos, a ouvir os outros, a protelar juízos, a harmonizar o nosso interesse com o interesse coletivo, a gerir dificuldades, a apreciar o valor da democracia, a empenhar-nos na construção coletiva de um mundo melhor*[4].

O excerto acima referido indica de forma prática o que um professor de Educação para a Cidadania deve tentar fazer: «desmitificar» o conceito de cidadania, fazendo com que os alunos se consciencializem de que desde que nascem são cidadãos por direito, mas desde que começam a ser responsáveis pelas suas ações, devem ser cidadãos de dever. Ou seja, no seu quotidiano são cidadãos, desde a maneira como se relacionam com os outros; como respeitam hierarquias e como se envolvem na construção do bom ambiente escolar; como aprendem a dialogar e comunicar os seus problemas; na maneira como tratam as minorias étnicas, religiosas (entre outras); na maneira como tratam o meio ambiente e para isso não precisam ter mais de 18 anos, poder votar ou ter a carta de condução, basta apenas saberem o que se entende por cidadania, o que se pretende do cidadão do século XXI e que saibam agir num mundo em constante mudança, que saibam ouvir e saibam informar-se para não serem reprodutores passivos de uma cultura e modo de pensar, mas que sejam construtores ativos na sociedade onde se inserem e onde futuramente estarão como jovens adultos e trabalhadores. Enfim, que conheçam e pratiquem a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e que entendam os direitos e deveres nela presentes como o limite da sua ação e relação com o outro.

3. OS DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA

Quando iniciamos o nosso ano de estágio, a professora que em parceria com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto nos orientou na nossa prática profissional teve atribuída a tarefa de ser diretora de turma. Consequentemente, além de professora de História dessa turma, teria de lecionar a disciplina de Educação para a Cidadania.

Sendo assim, no início do ano letivo 2016/2017, juntamente com a professora orientadora, assistimos a algumas reuniões sobre esta disciplina, onde nos foi explicado como a escola organizava a gestão e avaliação da mesma. Foi nesse âmbito que a nossa professora orientadora nos desafiou a «abraçar» este projeto, tornando esta disciplina o mais dinâmica possível, ensinando os alunos de forma prática e não apenas teórica.

[4] SANTOS, 2012: 41.

A nossa turma de Educação para a Cidadania era do 7.º ano de escolaridade, era formada por 28 alunos que frequentavam o 3.º Ciclo do Ensino Básico numa escola pública e tinham entre os 12 e 13 anos. Eram alunos muito questionadores, cooperantes e facilmente aderiram a novas iniciativas e tarefas. Segundo os parâmetros estabelecidos pela escola, no 7.º ano, os professores de Educação para a Cidadania deveriam desenvolver as seguintes Linhas Orientadoras: 3. Educação para a Igualdade de Género, 4. Educação para os Direitos Humanos, 11. Educação para a Saúde e Sexualidade e 14. Educação Intercultural, podendo gerir estas orientações da maneira que nos parecesse mais viável.

Planificando o ano letivo com a nossa orientadora, combinamos não realizar teste escrito como método de avaliação, visto os alunos terem muitos testes ao longo do período e porque encaramos desde logo a disciplina como uma possibilidade de realizar aulas dinâmicas e de maior interação professor-aluno e entre os alunos da turma. De facto, foi isso que procuramos desenvolver com os alunos ao longo de todo o ano letivo.

3.1. «Conhece os teus Direitos» — Introdução à temática dos Direitos Humanos

Essa atividade aconteceu no início do ano letivo e funcionou de certa forma como um «teste diagnóstico» aos alunos, para verificar em que nível de desenvolvimento moral se encontravam, que sensibilidade tinham em relação a certos temas e como se organizavam e trabalhavam em grupo. Além disso, esta exposição teórica e exercício posterior funcionou como uma apresentação prática da nossa visão da disciplina aos alunos e teve um impacto positivo, sendo que fomos surpreendidos pela sua adesão, conhecimentos e sensibilidade.

A aula começou com uma apresentação online em formato Prezi onde expusemos a noção de Direitos Humanos, a sua diversidade, a sua evolução ao longo do tempo através de um vídeo e, no final, falamos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, os seus objetivos e o contexto em que surge. Falamos sobre o papel de algumas instituições como a ONU ou a UNICEF (já conhecidas dos alunos) e abordamos alguns acontecimentos históricos passados e atuais (ex: Holocausto, Guerra na Síria, más condições de vida em África), salientando a falta de cumprimento desta *Carta* e o trabalho que ainda existe a fazer.

Na verdade, os alunos com quem trabalhamos demonstraram uma grande sensibilidade ao tema, fazendo muitas questões e comentários assertivos. A exposição teórica terminou com uma reflexão de Nelson Mandela (1918-2013), exemplo de alguém que viveu e lutou para que os Direitos Humanos se tornassem universais no seu país que afirmava: «ninguém nasce a odiar outra pessoa pela cor da sua pele, pela sua origem ou

ainda pela sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar».

Depois desta exposição, os alunos foram convidados em organizar-se em pequenos grupos (no total foram 7 grupos de 4 alunos) para participarem na atividade «Conhece os teus Direitos». O objetivo era que cada grupo analisasse um artigo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e simulasse uma situação de desrespeito a esse mesmo direito e apresentasse uma estratégia para reagir e defender a pessoa que está a ser desrespeitada, fazendo uma pequena dramatização. Ao longo deste processo, os alunos foram acompanhados pelos professores presentes. Fomos surpreendidos pela imaginação dos alunos e pela aplicação prática que nos foram apresentando. Os sete grupos organizados analisaram os artigos: 4.º e 5.º, 10.º e 11º., 14.º, 16.º, 23.º e 25.º, que foram sorteados para a apresentação.

Grupo 1:

Artigo 4.º

> *Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.*

Artigo 5.º

> *Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes*[5].

Dramatização: um patrão rico recusava-se a pagar o salário aos seus trabalhadores domésticos, um homem e uma mulher. Além de não pagar o salário, este patrão ameaçava-os com castigos físicos, desrespeitando os artigos acima mencionados. Um conhecido do patrão foi a sua casa e notou esta situação e além de repreender o patrão, denunciou o caso às autoridades.

Grupo 2:

Artigo 10.º

> *Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.*

Artigo 11.º

> *1. Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas*[6].

[5] ONU, 1948.
[6] ONU, 1948.

Dramatização: numa rua movimentada um homem é assaltado e existem dois suspeitos. Sem averiguar a situação, um polícia prende imediatamente um dos suspeitos. Uma mulher que fora testemunha do ocorrido entra em defesa do homem que estava a ser detido, relembrando este direito e apresentando testemunho contra o real ladrão.

Grupo 3:

Artigo 14.º

1. *Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de exilo em outros países.*
2. *Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas*[7].

Dramatização: um grupo de refugiados sírios chega num barco à costa de uma praia portuguesa, pedindo ajuda. Uma mulher presente recusa-se a ajudar, começando a apelidar estas pessoas de «terroristas» e mandando-os de volta para o seu país de origem. Um jovem aproxima-se e relembra aos presentes que os refugiados estão a querer usufruir de um dos direitos assegurados pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Grupo 4:

Artigo 16.º

1. *A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.*
2. *O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos*[8].

Dramatização: uma filha prepara-se para apresentar o seu namorado ao pai, mostrando-se preocupada porque ele era pobre. No momento em que vai falar com o pai, este não aceita e informa-a de que já escolheu o seu noivo, um homem rico com quem ela terá de casar. A filha argumenta segundo este direito humano e ameaça o pai de que vai fugir com o seu namorado, desonrando a família. O pai obriga a filha a casar e, no dia do casamento, o padre é impedido por um amigo da família de realizar o casamento porque a noiva não consentiu casar, nem escolheu o seu noivo.

[7] ONU, 1948.
[8] ONU, 1948.

Grupo 5:
Artigo 23.º

[…]

2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.

3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de *proteção social*[9].

Dramatização: numa empresa, dois funcionários esperavam o patrão. Enquanto uma funcionária trabalhava, outro funcionário passava o dia agarrado ao telemóvel. Quando o patrão chegou, o funcionário «preguiçoso» disfarça, e o patrão elogia-o. Quando chegou a altura de pagar o salário, o patrão recusava-se a pagar um valor igual a ambos, sendo que quando a funcionária tentou expor a situação, por ser mulher e ter filhos pequenos, o patrão ameaçava despedi-la, dizendo que não trabalhava como o seu colega e que andava distraída com os filhos. Outro chefe da empresa apercebeu-se da situação e comunicou o caso às autoridades, por considerar que o direito acima referido não estava a ser aplicado.

Grupo 6:
Artigo 23.º

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

[…]

4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas, sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses[10].

Dramatização: numa fábrica, um patrão pede sucessivamente aos seus trabalhadores para que façam horas extras. Contudo, no final do mês, os trabalhadores reparam que as horas que trabalharam a mais não foram pagas. Organizam uma greve na fábrica e quando o patrão tem conhecimento, ameaça despedi-los. O líder da manifestação argumenta com o direito acima referido e perante a atitude persistente e ilegal do patrão, o caso segue para as autoridades e chama uma advogada para defender os direitos daqueles trabalhadores. O patrão foi obrigado a pagar as horas extras.

[9] ONU, 1948.
[10] ONU, 1948.

Grupo 7:
Artigo 25.º

1. *Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda e de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade*[11].

Dramatização: na porta de uma confeitaria encontra-se um sem-abrigo a pedir esmola. Sujo, doente e cansado, é rejeitado por várias pessoas que chegavam mesmo a agredi-lo física e verbalmente. Chega um jovem que ao deparar-se com essa situação, repreende os agressores, lembrando este direito humano e dizendo que apesar de não ser obrigatório contribuir, todos devíamos ajudar os mais necessitados. Ato seguido, este jovem paga uma refeição ao sem-abrigo e oferece-lhe trabalho na sua empresa, refutando a ideia antes defendida de que pessoas que vivem nessa situação são preguiçosas, escolheram ser assim ou não querem trabalhar.

Esta atividade teve uma adesão muito positiva; os alunos começaram a ter mais curiosidade pelo tema e nas aulas que se seguiram, além de estarem motivados, começaram a entender que os temas falados na aula tinham sempre algo que ver com os direitos humanos. Julgamos ter conseguido sensibilizar os alunos para o facto de que estes direitos devem ser postos em prática no nosso dia a dia, nas situações mais simples. Consideramos que este exercício foi útil para despertar a consciência dos alunos para o facto de que em todas as nossas atitudes podemos ou não respeitar o outro e os seus direitos naturais.

3.2. Direito à Educação — Construção de Lemas

Devido ao sucesso que consideramos ter com a primeira abordagem ao tema junto dos alunos, decidimos focar-nos no estudo de alguns direitos humanos em específico. Achamos de máxima importância explanar aos estudantes a importância da educação como um direito, algo que na sociedade ocidental é tido como óbvio e inegável, mas que não acontece em todos os países.

Artigo 26.º

1. *Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado;*

[11] ONU, 1948.

> *o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito*[12].

Consideramos que uma das estratégias para sensibilizar os alunos passaria por algumas aulas onde pudéssemos expor o artigo que defende o direito à educação e as suas condições, mas acima de tudo, mostrar aos alunos a luta de alguém a quem no seu próprio país lhe é negado este direito como uma adolescente, Malala Yousafzai.

Foi nesse sentido que após uma breve exposição e diálogo sobre o direito à educação e o papel da UNESCO na luta contra o analfabetismo e injustiças sociais que são cometidas contra este direito, uma breve exposição biográfica da adolescente em questão, os alunos puderam visualizar o documentário *Eu, Malala*.

Foi pedido aos alunos que tomassem notas ao longo do documentário e que na semana seguinte, em grupos de 4 alunos, pudessem apresentar à turma um lema que deveriam construir salientando a importância da educação nas suas vidas. Esta apresentação deveria surgir num cartaz criado pelos alunos e deveria ser acompanhada por uma reflexão oral. Os elementos do grupo que surgissem com o lema que os professores considerassem mais criativo, seriam premiados com o livro *Eu, Malala. A minha luta pela liberdade e pelo direito à Educação* (2013).

Os alunos cumpriram com a tarefa e deixamos aqui alguns dos lemas que construíram e apresentaram nessa aula: «Um nunca para a guerra e um sempre para a Educação»; «Toda a gente tem direito à Educação, não é um dever, mas sim uma obrigação».

Foi notório o envolvimento dos alunos nesta atividade e também a sua capacidade de se identificarem e sentirem empatia por esta jovem e pela sua luta. Os alunos sentiram a injustiça de que Malala foi vítima, assim como de outras jovens que como ela são privadas do ensino por serem do sexo feminino. Sentindo empatia e compaixão, os alunos de facto começaram a ter noção da importância dos direitos humanos e das condições do sistema de Educação em que se inserem.

3.3. «Países e Culturas do Mundo» e «Preconceituoso, eu?» — Educação para a Interculturalidade

Visto que uma das diretrizes da escola onde lecionamos era que no 7.º ano os alunos estudassem *Educação Intercultural*, planeamos uma atividade onde os alunos pudessem investigar sobre alguns países e as suas culturas por todo o mundo. O objetivo do trabalho era sensibilizar os alunos para o facto de que o ser humano tem múltiplas expressões religiosas, culturais, raciais e linguísticas, mas que mesmo sendo diferentes, todos os seres humanos merecem respeito e dignidade.

[12] ONU, 1948.

Artigo 2.º

> *Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania*[13].

Apresentamos aos alunos a noção de cultura e das suas diferentes expressões. Falamos sobre as possíveis visões do «outro»: etnocentrismo, aculturação e relativismo cultural; falamos ainda sobre a diferença entre racismo e xenofobia. Para que os alunos entendessem melhor alguns destes conceitos, procuramos chegar até eles com exemplos do cinema, nomeadamente filmes da Walt Disney, como *Aladino*, *O Corcunda de Notre Dame*, *Mulan*, *Pocahontas* ou *Tarzan*, objetos cinematográficos que abordam a relação de diferentes culturas ou minorias étnico-religiosas.

Avançamos para o trabalho de grupo (sendo que é algo que é muito útil em disciplinas como *Educação para a Cidadania*), onde os alunos se deveriam organizar em 9 grupos de 3 alunos e deveriam preparar uma apresentação a ser entregue em papel e também uma apresentação em formato powerpoint para expor aos colegas. Foram dadas aos alunos as indicações necessárias sobre a entrega dos trabalhos, a formatação necessária, os tópicos a abordar para cada país em estudo, nomeadamente: localização geográfica, história do país, população, bandeira, idioma, religião, tradições, gastronomia e curiosidades. Cada grupo deveria ainda indicar o que gostaria de visitar no país que estudou e justificar a sua opinião.

Selecionamos então 9 países a estudar pelos vários continentes: África — Marrocos e Quénia; América — Bolívia e Porto Rico; Ásia: China e Índia; Europa: Israel e Rússia; Oceânia: Nova Zelândia. Procuramos que fossem países com idiomas, tradições, religiões muito diferentes, para que a diversidade estudada fosse maior.

O empenho dos alunos neste trabalho foi notório, sendo que em 9 grupos, 7 atingiram o nível «Muito Bom» e os restantes atingiram o nível «Bom». Os alunos sugeriram apresentar o trabalho à turma trazendo objetos típicos do país que estudaram, com música tradicional como fundo da apresentação e alguns grupos trouxeram também para a aula pequenas saudações e expressões típicas desses países.

Foi interessante notar que ao longo das apresentações dos alunos, os próprios referiam que em alguns destes países os direitos humanos não são respeitados, sendo

[13] ONU, 1948.

que trouxeram para debate alguns temas como a questão da mutilação genital feminina em países como o Quénia, o conflito entre Israel e a Palestina e também a questão das castas e da pobreza na Índia. O facto de os alunos conseguirem por si mesmos refletir sobre estes temas deu-nos a certeza que de facto estavam a compreender os conteúdos lecionados.

Posteriormente realizamos outras atividades que visavam dar continuidade ao estudo da multiculturalidade, como foi o caso da visualização e análise do filme francês *Que mal fiz eu a Deus?* A partir da análise deste filme, onde os alunos deveriam identificar os preconceitos ou frases discriminatórias proferidas acerca de algumas culturas presentes no filme, refletimos com os alunos sobre os nossos próprios preconceitos, visto que, mesmo sem querer, todos acabamos por cair em generalizações exageradas e medos infundados sobre quem é «diferente», o outro…

Perante isso, propusemos aos alunos uma atividade de título «Preconceituoso, eu?», onde os alunos em grupo (7 grupos de 4 alunos) deveriam identificar um preconceito existente na sociedade portuguesa relativamente a minorias étnicas, religiosas, outras culturas, modos de vida ou sexualidade. Após identificarem esse preconceito expresso em frases do senso comum (ex: «as mulheres são menos capazes que os homens», «os imigrantes deviam ir trabalhar para o país deles»), deveriam combater esse preconceito alterando essa mesma frase (ex: «homens e mulheres são igualmente capazes», «os imigrantes são bem-vindos no nosso país para nos ajudarem a trabalhar por um país melhor»). O desafio dos alunos terminaria com a construção de um cartaz, onde utilizando materiais diversos, deveriam manifestar o seu desagrado contra estes preconceitos, percorrendo alguns espaços escolares combatendo estas ideias.

Deixamos aqui alguns exemplos dos trabalhos dos alunos:

«Eu não sou racista MAS… STOP! Se não és racista, NÃO HÁ MAS!»

«Não aceito refugiados! E se fores tu amanhã? ABRE AS PORTAS À VIDA!»

«Os brancos são superiores! SEM PRETO NÃO HÁ BRANCO!»

«Existe uma diferença entre homens e mulheres. Façam elas o que fizerem, fá-lo-ão menos bem» (Xenofonte). Mas o que é que pesa mais? 1 kg de ferro ou 1 kg de algodão? AGORA PENSA!»

A capacidade de reflexão dos alunos deixou-nos agradavelmente surpreendidos, porque foram bastante eficazes para identificar os seus próprios preconceitos e conseguiram combater estas ideias e motivar colegas de outras turmas, funcionários da escola e professores a pensar sobre os seus próprios preconceitos.

3.4. *A História ao serviço da Educação para a Cidadania* — Conferência

A comunidade escolar não ficou indiferente ao trabalho que fomos realizando com os alunos e à motivação com que estes apresentavam a disciplina a outros colegas. Nesse sentido, pensamos rentabilizar este trabalho com os alunos e apresentá-lo a outras turmas, aos professores e acima de tudo, aos encarregados de educação.

Assim, estruturamos um evento no auditório da escola, onde os alunos foram os protagonistas. A ideia inicial era explanarmos a evolução do conceito de cidadão ao longo de algumas épocas históricas, mas de forma a criar algo mais motivador e original, foi criado um pequeno filme (cerca de 30 minutos) onde os professores e os alunos fizeram «viagens» no tempo para conhecer mais sobre este tema.

As épocas que os alunos trabalharam foram: Grécia e Roma Antiga, Idade Média, Revolução Francesa e Americana e o Estado Novo em Portugal (regimes totalitários do século XX). Auxiliados pelos professores, os alunos criaram roteiros/guiões onde falavam direta ou indiretamente sobre o conceito de cidadão, os requisitos para a cidadania e algumas injustiças sociais presentes nos contextos históricos referidos.

Nem todos os alunos participaram no vídeo, sendo que alguns alunos fizeram apresentações no dia do evento, sobre o conceito atual de cidadania e o que tinham aprendido ao longo ano sobre como um bom cidadão cumpre os direitos humanos e os seus deveres e também puderam expor aos presentes os seus receios quanto ao futuro e como entendiam a Educação como uma das soluções para evitar alguns problemas atuais que os assustavam.

A adesão dos alunos foi massiva e surpreendente, enchendo-nos de orgulho como professores. Foram muito responsáveis e cooperantes, permitindo que ao longo das duas horas em que decorreu o evento, outros professores, outros alunos e os encarregados de educação aprendessem mais sobre esta disciplina e sobre os seus próprios direitos.

Nas palavras de um elemento da direção da escola:

> *A atividade foi muito interessante, no seu tema, mas principalmente no entusiasmo e envolvimento que criou nos alunos mostrando como é possível aprender de uma forma menos tradicional e certamente mais eficaz. Com certeza não esquecerão os conceitos históricos e os valores que aprenderam durante a realização do trabalho. É isto que se pretende de uma escola do séc. XXI.*

O facto de os alunos se terem sentido valorizados e tendo tido oportunidade para refletir sobre estes temas e sobre os seus direitos, fez com que este evento tivesse sucesso. Sondando a opinião dos alunos sobre a sua participação, puderam dizer:

No geral, foi uma atividade onde conseguimos bem explicar o que queríamos de forma engraçada e interessante, tendo toda a gente, em todos os grupos, participado; não há aspetos negativos porque nós colaboramos de uma forma divertida sendo também bastante educativa.

4. CONCLUSÃO

Uma das coisas que mais nos entristece como professores é ver o desinteresse que alguns alunos demonstram pela Escola como instituição. Sentem-se «obrigados» a estar na escola, «aprisionados» dentro desses recintos. Contudo, é motivo de esperança entender que os jovens não sentem desinteresse pelo conhecimento ou pelos temas da atualidade; sentem sim desinteresse pela escola, porque, infelizmente, a noção de escola tem sido associada a lugar de aprendizagem, mas nem sempre de desenvolvimento pessoal.

Conscientes desta realidade, procuramos combatê-la com as atividades acima mencionadas e com muitas outras que não foi possível analisar em detalhe, tal como o Dia Europeu da Vítima (21 fevereiro), onde abordamos a questão das vítimas de *bullying* e sensibilizamos os alunos para essa questão, o Dia Internacional da Mulher (8 março) e a prevenção da violência no namoro ou ainda o Dia Internacional do Trabalhador (1 maio). A nossa visão de escola pretende que os alunos percebam que o que aprendem na sala de aula lhes pode ser útil no dia a dia e na vida futura; que aprendam a sentir antes de saber, a amar antes de julgar. Nem sempre será possível fazer com que os alunos sejam sensíveis, mas é o nosso papel como docentes, tentar que isso aconteça.

A escola tem sido, por tradição, o reino do cognitivo. Na escola a pergunta quase obsessiva é: «Que é que tu sabes?» Já não é tão frequente ouvirmos esta pergunta: «Que é que tu sentes?» […] *A trama das emoções e dos afectos permanece oculta nas escolas. É como se não existisse. E, contudo, todos nós sabemos que constitui uma parte fundamental da vida da instituição e de cada elemento que a integra*[14].

Se acreditamos que a educação tem um papel fundamental na sensibilização para os direitos humanos, não podemos esperar que os alunos conheçam apenas na teoria os seus direitos, mas que os sintam na sua realidade. É neste sentido que a disciplina de Educação para a Cidadania deve ser pensada e planificada. Se for lecionada de forma dinâmica e atual, esta disciplina poderá enriquecer de grande maneira a vida dos alunos, dos professores, da comunidade escolar e da sociedade.

Rubem Alves (2003) afirma que o professor tem a função de ensinar os alunos a serem pessoas, a serem felizes, a desenvolverem capacidades. Nesse sentido, combate a ideia que já acima mencionamos, dizendo:

[14] GUERRA, 2006: 12, 13.

> *Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender e que nenhuma relação parece ter com sua vida?* […] *A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esquece-se que a sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria*[15].

Por fim, evocamos um dos direitos humanos presentes na *Declaração* que comemoramos neste 70.º aniversário:

> *Artigo 26.º*
>
> […]
>
> *2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz*[16].

«Favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade» não se consegue através de exposições teóricas, mas sim através da promoção de sentimentos e da capacidade de sentir a dor do outro e de se colocar no seu lugar. Só um aluno motivado e levado a sentir a necessidade de garantia destes direitos humanos na sua própria vida, conseguirá lutar para defender outros que são impossibilitados de usufruir desses mesmos direitos. Se conseguirmos ensinar isso aos alunos, a Educação continuará a dar os seus frutos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem (2003) — *A alegria de ensinar*. Porto: Edições Asa.

GUERRA, Miguel Santos (2006) – *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação dos afetos*. Tradução de José Carlos Eufrásio. Porto: Edições Asa.

ONU (Organização das Nações Unidas) (1948) — *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>.

PAIS, J. M. (2005) — *Jovens e Cidadania*. «Sociologia, Problemas e Práticas», n.º 49, p. 53-70. Disponível em < http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf >.

PORTUGAL. Direção-Geral da Educação (2012) — *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf>.

[15] ALVES, 2003: 18, 19.
[16] ONU, 1948.

SANTOS, M. E. (2012) — *Educação em cidadania/Educação pela cidadania/Educação para a cidadania*. In GONÇALVES, S.; SOUSA, F. — *Escola e Comunidade: laboratórios de Cidadania global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 39-54.

THE HISTORY of Human Rights. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc>.

ENTRELAÇANDO SABERES: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, OUTROS ESPAÇOS DE SABER QUE TAMBÉM EDUCAM*

VERENA ALBERTI**

Estou muito contente de estar aqui com vocês e gostaria de agradecer muitíssimo todos os professores e professoras, estudantes, funcionários e funcionárias que participaram da organização desse evento, que reúne grupos de diferentes polos de atuação, como o ProfHistória da Uneb, o Mestrado Acadêmico de História Regional e Local (o PPGHIS), o Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão da Uneb. É uma honra para mim poder proferir essa palestra de encerramento, e também uma grande responsabilidade.

O título sugerido pela organização do evento para esta palestra é, como todos sabemos, *Entrelaçando saberes: Educação em Direitos Humanos, outros espaços de saber que também educam*. Construí minha fala em torno desses dois polos: de um lado, a Educação em Direitos Humanos e, de outro, os outros espaços de saber, como os que

* Palestra de encerramento proferida no *I Seminário Pesquisa e Ensino de História em Espaços não Formais: prática, desafios e perspectivas – II Oficina CITCEM/PPGHIS-PROFHISTÓRIA/UNEB*. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, Salvador-BA, 26 e 27 de outubro de 2017.

** Verena Alberti é formada em História pela Universidade Federal Fluminense; mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro; doutora em Teoria da Literatura pela Universidade de Siegen, Alemanha, e pós-doutora em Ensino de História pela Universidade de East Anglia (Norwich) e pela Universidade de Londres. É professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na área de Ensino de História e professora de História da Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro.

são sugeridos na programação do evento: «museus, arquivos públicos, programas de televisão ou rádio, filmes, peças de teatro, […] ambientes virtuais etc»[1].

Em 2018, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* completa 70 anos[2]. É curioso, mas em geral só conhecemos partes desse documento, assim como só conhecemos partes da *Constituição Federal* de 1988 e partes do *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Penso — e acho que vocês concordam comigo — que esses documentos precisariam estar muito mais presentes nos nossos estudos e nos estudos de nossos alunos e alunas do que efetivamente estão.

Em maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*[3]. Basta dar uma olhada rápida no segundo parágrafo da resolução do Conselho[4] para verificar que as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* se baseiam em documentos internacionais ratificados pelo Brasil, entre eles a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a *Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos*[5] e o *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*[6]. Ou seja, quando o CNE estabeleceu as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, seguiu, entre outros compromissos, aqueles que o Brasil vem assumindo internacionalmente.

Não sei se todos conhecem as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Uma das expressões mais recorrentes, tanto na resolução que estabeleceu as diretrizes, em 30/5/2012, como no parecer de 6/3/2012 que as elaborou, é a expressão «dignidade humana». Ela aparece em primeiro lugar entre os sete princípios que fundamentam a Educação em Direitos Humanos (Art. 3.º). E, de acordo com o parecer, leva em consideração «os diálogos interculturais […] que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com seus pressupostos de dignidade»[7]. Ou seja, quando falamos de dignidade humana estamos falando daquilo que, para as pessoas e os grupos implicados, é pressuposto de dignidade.

Os outros seis princípios que fundamentam a Educação em Direitos Humanos segundo as *Diretrizes* são: «II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização

---

[1] Disponível em <https://www.sge.uneb.br/inicio/download/529>. [Consulta realizada em 06.04.2018].
[2] ONU, 1948.
[3] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012.
[4] O segundo parágrafo do documento tem o seguinte texto: «Considerando o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto n.º 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as), […]» (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012).
[5] ONU, [2012].
[6] UNESCO & ACNUDH, 2006; UNESCO *et al.*, 2012.
[7] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012.

das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socio-ambiental»[8]. Para nós, educadores e educadoras, esse documento é, sem dúvida, muito especial. Só para lembrar: como todas as diretrizes, essas foram publicadas no «Diário Oficial» (30 de maio de 2012) e constituem normas obrigatórias, pois a Resolução determina, em seu Art. 1º, que as diretrizes devem ser «observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições»[9].

Os dois primeiros itens do Artigo 4.º são especialmente importantes para nós, professoras e professores de história. Vejam:

> *Art. 4.º*
> *A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:*
>
> *I. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;*
> *II. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade*[10].

Em certa medida, esta minha palestra vai girar em torno desses dois itens e das possibilidades que podem engendrar na nossa prática docente.

Mas antes disso eu ainda gostaria de mostrar para vocês quatro artigos das Diretrizes que, a meu ver, são também muito importantes. Três deles dizem respeito à presença indubitável da Educação em Direitos Humanos nos espaços de educação.

O Artigo 6.º diz o seguinte:

> *Art. 6.º*
> *A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação*[11].

[8] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012: Art. 3.º.
[9] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012: Art. 1.º.
[10] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012: Art. 4.º.
[11] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012: Art. 6.º.

Os artigos 8.º e 9.º também são cristalinos:

> *Art. 8.º*
> *A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.*
>
> *Art. 9.º*
> *A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento*[12].

Lendo isso, dá vontade de sair daqui e encontrar, nos nossos PPPs, PDIs, nos PPCs, nos documentos e nas práticas dos cursos de formação inicial e continuada de professores, nos documentos e nas práticas das graduações e das pós-graduações, nos materiais didáticos, nas avaliações e por toda parte a expressão «dignidade humana», ao lado das ideias de igualdade de direitos, valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia, transversalidade, sustentabilidade! Seria lindo!

No que diz respeito às avaliações (Art. 6.º), é bom saber que as Diretrizes incidiram sobre as regras de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na cartilha de redação do Enem deste ano de 2017, divulgada em meados de outubro, há cerca de duas semanas, podemos ler que, desde o exame de 2013, o primeiro após a publicação das *Diretrizes*, o desrespeito aos Direitos Humanos consiste em critério para o aluno ou a aluna zerar a redação[13]. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) detalhou, nessa cartilha, o que é considerado desrespeito aos direitos humanos:

> *defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de «justiça com as próprias mãos» isto é, sem a intervenção de instituições sociais devidamente autorizadas (o governo, as autoridades, as leis, por exemplo); incitação a qualquer tipo de violência motivada por questões de raça, etnia, gênero, credo, condição física, origem geográfica ou socioeconômica; explicitação de qualquer forma de discurso de ódio (voltado contra grupos sociais específicos)*[14].

A cartilha também afirma que, depois das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, «os temas de redação passaram a propiciar maiores discussões sobre o assunto», o que, sem dúvida, é muito bom[15].

---

[12] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012: Art. 8.º e 9.º.
[13] BRASIL. Ministério da Educação, 2017: 10.
[14] BRASIL. Ministério da Educação, 2017: 10.
[15] BRASIL. Ministério da Educação, 2017: 10.

Contudo, não sei se é de conhecimento de vocês que, no ano passado, a associação Escola sem Partido entrou com uma ação civil pública para anular esse critério[16]. Ontem foi divulgada a decisão do Tribunal Regional Federal da 1.ª Região (TRF-1) determinando que a redação que desrespeitar os direitos humanos não pode ser zerada. Mas o Inep ainda deverá recorrer da decisão[17].

O último artigo das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* que eu gostaria de mostrar para vocês é o de número 11:

> *Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos*[18].

Como essa palestra tem por tema a Educação em Direitos Humanos e outros espaços que também educam, gostaria de iniciar agora um exercício de reflexão sobre como podemos respeitar a «dignidade humana» fora da escola — mas também, é claro, dentro dela. Lembrando as sugestões da programação do evento, como poderão ser nossos materiais didáticos e paradidáticos, nossas exposições em museus, nossas músicas, peças de teatro, materiais virtuais etc.? Não se trata, evidentemente, de responder exaustivamente a essa pergunta ampla, mas de discutir algumas questões nela envolvidas.

Gostaria de começar esse exercício mostrando um vídeo que anda circulando pelas redes sociais e que se chama *Corrida por $100 feita de privilégio e desigualdade*[19]. Possivelmente muitos de vocês e muitas de vocês já o tenham visto. Enquanto vemos o vídeo, gostaria que refletissem sobre as possibilidades (ou não) de uso desse material em espaços formais e não formais de educação. E que, se tiverem aí lápis e papel, anotassem suas ideias. Ou então as registrassem na memória.

Antes de prosseguirmos com a palestra, gostaria de pedir que vocês dessem uma nota a esse filmezinho, de 1 a 10, pensando se ele é muito bom (10) ou muito ruim (1) para nos ajudar a combinar dignidade humana e espaços que também educam. Não será preciso partilhar sua opinião; peço que guardem a nota para vocês.

Gostaria de voltar agora aos dois primeiros itens do Artigo 4º da Resolução de maio de 2012 que estabelece as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Eu tinha sugerido que eles são especialmente importantes para nós, professoras e professores de história.

---

[16] Disponível em <http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/658-escola-sem-partido-vai-a-justica-contra-exigencia-de-redacao-do-enem>. [Consulta realizada em 06/04/2018].

[17] Em 4/11/2017, uma semana após a palestra de encerramento que correspondeu a este texto, a ministra Cármem Lúcia, presidente do Supremo Tribunal Federal, confirmou a decisão do TRF-1, de modo que o desrespeito aos direitos humanos não constitui mais motivo para que a redação do Enem seja anulada (cf. <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=360872>. [Consulta realizada em 06/04/2018]).

[18] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012: Art. 11.º.

[19] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>. [Consulta realizada em 06/04/2018].

Art. 4.º A Educação em Direitos Humanos […] *articula-se às seguintes dimensões:*

I. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade.

Concentremo-nos sobre o item I. Tenho para mim que a dimensão histórica de qualquer fenômeno, conceito ou preconceito é fundamental para sua compreensão. Já tive oportunidade de escrever sobre isso quando tratei especificamente da educação das relações etnicorraciais, outro tema fundamental para nós, também regulado por diretrizes do MEC. Em artigo publicado em 2013, afirmei que possivelmente a única forma de compreender o racismo seja compreendendo a dinâmica complexa e variável «da história das relações raciais e das ideias sobre raça e cor»[20]. Escrevi isso apoiada em diversos autores e autoras, que também defendem a mesma perspectiva. Citarei apenas uma, Hebe Mattos, professora de história da Universidade Federal Fluminense que possivelmente todos e todas aqui conhecem. Para Hebe Mattos, apenas a perspectiva histórica dá conta de fazer frente a identidades essencializadas. Ela afirma:

> *Em vez de reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, mais ou menos «puras» ou «autênticas», proponho educar para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas. Neste sentido, a história se apresenta como disciplina-chave para construir esta possibilidade de trabalho*[21].

Penso que a história se apresenta como disciplina chave para construir possibilidades no campo da Educação em Direitos Humanos. Por isso, destaquei a dimensão I do Art. 4.º das *Diretrizes*: «A Educação em Direitos Humanos […] articula-se [à] […] apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local».

Darei um exemplo para facilitar a compreensão do que eu estou tomando como essa dimensão histórica. Em 1973, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* completou 25 anos. O músico Jards Macalé, junto com representantes da ONU no Brasil, organizou um *show* com artistas da música popular brasileira, no auditório do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o MAM. O *show* se chamou *Direitos humanos no banquete dos mendigos*. Estávamos no último ano do governo Médici, em plena vigência do AI-5, editado em 1968, no mesmo ano em que a banda inglesa Rolling Stones havia lançado o álbum *Banquete dos Mendigos*. Podemos supor que buscar a inspiração do

[20] ALBERTI, 2013: 27-55, 35; ALBERTI, 2012: 61-88.
[21] MATTOS, 2003: 127-136, 129.

nome do *show* no álbum dos Rolling Stones funcionou talvez como garantia para que a menção a um banquete de mendigos não fosse censurada. Contudo, de acordo com Jards Macalé, quando os organizadores enviaram para o Departamento de Censura a relação das músicas que seriam apresentadas, o órgão cortou 70% do roteiro do espetáculo. No dia do *show*, o clima era tenso, com tropas do Exército cercando o MAM, policiais à paisana na plateia, censores na primeira fila e agentes federais em volta da mesa de som para impedir a gravação. Ainda assim, foi possível gravar o espetáculo clandestinamente. Uma versão condensada foi produzida em vinil, mas sua distribuição e circulação foi proibida durante cinco anos, só sendo liberada em 1979[22]. O álbum duplo então distribuído tinha esta capa, com a tarja «liberado» à esquerda:

Fig. 1. Capa do vinil *O Banquete dos Mendigos*

Mesmo com o lançamento em 1979, os organizadores acharam melhor manter as fitas gravadas no cofre de uma gravadora, até que, recentemente, tiveram possibilidade de relançar o material. O material foi lançado na íntegra em 2015, com apoio da ONU,

[22] Informações sobre o *show* podem ser obtidas em: <https://nacoesunidas.org/cds-de-historico-show-1973-direitos-humanos-no-banquete-dos-mendigos-e-lancado-no-rio-com-apoio-da-onu/>; <http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,espetaculo-banquete-dos-mendigos-e-lancado-pela-primeira-vez-na-integra,1693978>; <http://www.memorialdademocracia.com.br/card/mendigos-dao-show-por-direitos-humanos>; <https://vimeo.com/42785910; <http://resonancias.uc.cl/es/N-34/o-lp-banquete-dos-mendigos-e-a-censura-musical-no-brasil-1973-2013-es.html>; OLIVEIRA, 2014: 155-180.

numa caixa com três CDs[23]. Esse conjunto de CDs já tem outra capa, que reproduz uma fotografia da plateia no dia do espetáculo:

Fig. 2. Capa do CD *Direitos Humanos no Banquete dos Mendigos*

Durante o *show*, o poeta Ivan Junqueira, que na época era assessor de comunicação do Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, fez a leitura de alguns artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Os artigos a serem lidos foram selecionados com antecedência. É muito impressionante ouvir, por exemplo, a reação da plateia à leitura do Art. 5.º, que diz: «Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante». Mas, para percebermos bem a reação da plateia, precisamos escutar desde um pouco antes, de modo a poder ouvir o contraste entre as reações às leituras desse artigo e dos artigos anteriores. Se colocarmos essa faixa do CD entre 2:28 e 4:59, perceberemos que a reação do público é muito mais extensa e enfática em seguida à leitura do Art. 5.º.

É muito interessante também ouvir as pequenas brechas de diálogo de Chico Buarque com seu público, que pedia que ele cantasse determinadas músicas e ele respondia que não podia fazê-lo. Escolhi aqui dois trechos breves. No primeiro, Chico Buarque canta com o grupo MPB-4 a música «Pesadelo», e o segundo ocorre no início da faixa da música «Jorge Maravilha». Podemos acompanhar também o que Raul Seixas faz com sua música «Eu sou a mosca que pousou na sua sopa», na altura de 2:25.

[23] Disponível em <https://nacoesunidas.org/cds-de-historico-show-1973-direitos-humanos-no-banquete-dos-mendigos-e-lancado-no-rio-com-apoio-da-onu>. [Consulta realizada em 06/04/2018].

Enfim, todas as faixas desse álbum são impressionantes de ouvir, quando nos transpomos para o momento em que as músicas foram tocadas e gravadas. Se trabalharmos com esse material, em espaços de educação formais e não formais, certamente será possível apreender os «conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local», como está afirmado na dimensão I do Art. 4.º das *Diretrizes*.

Penso que esse *show* de comemoração dos 25 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, nos anos mais duros da ditadura militar; as condições de sua produção e gravação e as condições em que essa gravação não pôde e, depois, pôde ser distribuída e comercializada — aí incluindo a proibição de lançamento do álbum em 1974, sua permissão em 1979 e sua divulgação na íntegra em 2015 — tudo isso são dimensões de ações no tempo muito ricas para se pensar a história e as fontes históricas.

Como chegamos a esse *show* enquanto acontecimento político e cultural ocorrido na ditadura militar? Por meio dos restos desse acontecimento que chegaram até nós — fotografias, documentos escritos, gravações — e também das reatualizações desses restos, como é o caso do LP duplo lançado em 1979 e do conjunto de CDs lançado em 2015. O álbum de 1979 e a caixa de CDs de 2015 são resultados de ações que pretenderam incidir sobre o momento em que foram produzidos e sobre a história da memória daquele *show*. A própria gravação do espetáculo (que poderia não ter dado certo) e a preservação da gravação em um cofre, por segurança, nos aproximam da reflexão de Jacques Le Goff sobre o *documento/monumento*, isto é, sobre o caráter monumental de todo documento[24]. Precisamos nos perguntar não apenas sobre as condições de produção dos documentos, mas também sobre as condições de sua preservação, sobre como chegam até nós. Todos esses elementos tornam evidente que é impossível compreender o que foi o *show* sem a mediação das fontes. Isso significa reconhecer que nosso conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes e também perceber que a própria preservação das fontes traz, com ela, novos significados que precisam ser considerados.

Compreender o *show* de 1973 significa não só saber quais artistas se apresentaram, que músicas foram tocadas, quantas pessoas se estima que estiveram lá, como foi a ação das forças de segurança — tudo o que aconteceu em torno do dia 10 de dezembro —, mas também compreender que a gravação do *show* precisou ser e logrou ser clandestina, que o disco foi proibido de ser lançado em 1974, que ele só pôde ser lançado em 1979, que as gravações ficaram num cofre e que novo lançamento, agora na íntegra, pôde ser feito em 2015. Além disso: que o disco lançado em 1979 e os CDs de 2015 surgiram em contextos específicos e produziram efeitos também específicos, os quais produzem, mais uma vez, novos significados sobre o *show*.

[24] LE GOFF, 1984: 95-106.

Tudo isso, além de nos permitir conhecer o que houve no MAM em 1973 — mesmo que de forma limitada, pois condicionada pelas fontes que temos —, também nos faz pensar. Nos faz pensar sobre as brechas que havia, naqueles anos de chumbo, para a produção artística e a resistência; nos faz pensar sobre as possibilidades de, naquele momento, defender os direitos humanos e não ser preso; nos faz pensar sobre as formas de atuação das forças de segurança e do próprio regime militar; nos faz pensar sobre as possibilidades de articulação de artistas e intelectuais com agências internacionais, como a ONU; nos faz pensar no papel de instituições como o MAM, e nos faz pensar também naquilo que não podemos saber e que talvez nunca saberemos. Todo estudo, toda pesquisa — seja em história, seja em ciências sociais, seja na medicina — sempre deixará um resíduo, o qual desconhecemos ou o qual não se encaixa naquilo que pudemos conhecer. De alguma forma, nosso conhecimento do *show* também nos fala da parte que ele não atingiu — por exemplo, das pessoas que não puderam ou não quiseram saber do *show* —, do pouco que ele conseguiu modificar naquela realidade e naquele momento.

Como toda produção de conhecimento sobre o passado, nosso conhecimento a respeito do *show* nos faz pensar nos tempos atuais, em que o papel dos museus e a resistência artística têm sido importantes e arriscados. Nos faz pensar também nos tempos atuais porque essa breve incursão num caso como o *show* de 1973 torna evidente que ali havia graves violações dos direitos humanos e que não podemos, em sã consciência, defender a volta da ditadura militar.

Voltemos ao exercício de reflexão que eu tinha apontado como objetivo dessa palestra. Eu disse que, como essa palestra tem por tema a Educação em Direitos Humanos e outros espaços que também educam, eu gostaria de refletir sobre como podemos respeitar a «dignidade humana» fora da escola — mas também, é claro, dentro dela. Lembrando as sugestões da programação deste seminário, a pergunta, novamente, é: como poderão ser nossos materiais didáticos e paradidáticos, nossas exposições em museus, nossas músicas, peças de teatro, materiais virtuais etc.?

Penso que é importante pautar nossas ações pela ênfase na historicidade. Ou, como aponta o item I do Art. 4.º das *Diretrizes*, cabe articular a Educação em Direitos Humanos à «apreensão de conhecimentos historicamente construídos», o que significa, a meu ver, trabalhar com fontes; com a pergunta sobre o que as fontes documentam, e com a possibilidade de as pessoas perceberem que o conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes.

Além disso, ações de Educação em Direitos Humanos muitas vezes são relacionadas, com razão, ao debate sobre a violação desses direitos por parte de agentes do Estado, violações que constituem, sem dúvida, temas difíceis. Assim, além de relacionar a Educação em Direitos Humanos ao conhecimento da história, penso que precisamos articulá-la ao estudo de temas sensíveis e controversos. Há algum tempo tenho refletido

sobre o tratamento dessas questões dentro e fora das salas de aula. Já falei sobre isso em outras oportunidades e, por isso, corro o risco de me repetir aqui[25]. Penso que precisamos tomar alguns cuidados importantes ao tratar de temas sensíveis nos espaços formais e não formais de educação.

Precisamos garantir um ambiente seguro onde as pessoas se sintam confortáveis para refletir sobre o assunto. Em vez de tentar convencer nosso público de nosso ponto de vista (o que, evidentemente, é impossível), podemos oferecer elementos para que possa rejeitar tratamentos simplificados da questão e formar suas opiniões de forma balizada. Isso significa que o ideal é suscitar a reflexão a respeito dos temas e enfatizar a produção de conhecimento. Para isso, podemos usar fontes efetivas que abram a possibilidade de apreensões autênticas — como espero que tenham sido alguns dos áudios do *show* gravado em 1973 que aqui ouvimos. Suscitar o pensamento a respeito significa ir além da sensibilização e propor reflexões. Não podemos nos contentar com um trecho especialmente envolvente de uma entrevista ou com um filme que nos deixa tocados; após a sensibilização é preciso trabalhar aquele assunto intelectualmente e, se possível, a própria sensibilização. Cabe também respeitar as vítimas e nossa audiência. Não convém, como ocorre muitas vezes com o tratamento de temas como o holocausto ou o tráfico transatlântico, colaborar para a cristalização das imagens do «judeu» e do «escravo» como vítimas. Podemos mobilizar nossa audiência sem traumatizá-la. Lembremos da importância da dignidade humana na Educação em Direitos Humanos. Outro elemento importante, no tratamento de questões sensíveis, é providenciar um tempo para a audiência respirar e refletir, um momento em que nosso público possa «digerir» o que foi experimentado.

Há pouco mais de uma semana, um colega professor de geografia me contou como havia ficado impactado com uma visita ao campo de concentração de Dachau, na Alemanha. Ele me disse como era importante experimentar a sensação de lá estar, muito diferente daquela de ver um vídeo ou de ler a respeito. Lugares de memória, ou memoriais, são realmente importantes no tratamento de violações dos direitos humanos. No Brasil temos poucos memoriais vinculados aos nossos temas mais sensíveis. Que eu saiba, até agora apenas um memorial foi constituído para tratar do tema da ditadura militar, que é o Memorial da Resistência, inaugurado em 2008 na cidade de São Paulo, nas instalações do antigo Deops, o Departamento Estadual de Ordem Política e Social, onde muitas pessoas ficaram presas durante a ditadura militar e também durante o Estado Novo[26].

Entendo que o Memorial da Resistência também se propõe a ir além da sensibilização, constituindo possibilidades de reflexão e de produção de conhecimento. A ênfase

[25] ALBERTI, 2016: 35-60; ALBERTI, 2015: 283-300; ALBERTI, 2014: 201-214.

[26] Disponível em <http://www.memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/default.aspx>. [Consulta realizada em 06/04/2018].

na resistência à ditadura já deixa isso evidente. Os presos que por ali passaram e que passaram por outros órgãos de repressão durante as ditaduras não devem ser vistos nem predominantemente como vítimas nem como subversivos, ou criminosos. O memorial enfatiza a resistência à ditadura, e essa é a concepção que orienta suas exposições. Um dos filmes disponíveis no *site* se abre justamente com uma definição do que é resistir: «Conservar-se firme, não sucumbir; opor-se, fazer face a um poder superior; recusar-se, negar-se». Não é à toa que usamos a palavra «Resistência» quando nos referimos aos grupos que combatiam o nazismo dentro e fora da Alemanha, entre 1933 e 1945.

Outro lugar que tem uma proposta — ou até várias propostas muito interessantes é o Arquivo Provincial da Memória de Córdoba, na Argentina[27]. O *site* do Arquivo é muito rico, com alguns filmes que nos ajudam a compreender suas ações e propostas. Trata-se, na verdade, de três espaços, que já foram centros de detenção: o Archivo Provincial de la Memoria, o Espacio para la Memoria La Perla e o Espacio para la Memoria Campo de la Ribera. Chama atenção, nesse trabalho, não apenas a importância dada à constituição de conhecimento sobre o passado da parte do visitante, o tempo que é dado à reflexão e à interação, mas também a preocupação com o afeto. De um lado, o afeto é importante no trabalho de respeito às vítimas, seus familiares e todos os que se sentem implicados com as graves violações de direitos humanos. De outro, o afeto também é importante na medida em que se deseja afetar o público. É muito bonita, por exemplo, uma ação que a instituição fez na qual se plantaram árvores representando os que foram sequestrados e mortos na região[28].

Outro elemento que chama atenção no trabalho do Arquivo da Memória de Córdoba é o fato de a reflexão sobre violações dos direitos humanos não se restringir ao período da ditadura militar na Argentina. Assim, se visitarmos a página do Arquivo por esses dias, veremos que foram feitas ações em torno do desaparecimento de Santiago Maldonado, ativista político cujo corpo foi recentemente encontrado ao sul da Argentina[29]. Facundo Rivera, desaparecido em 2012, também é lembrado. Há um filme disponível no *site* do Arquivo em que várias pessoas perguntam onde está Facundo[30]. Nós aqui, no Brasil, também temos muitas perguntas desse teor para fazer.

Memoriais que refletem sobre violações dos direitos humanos muitas vezes buscam registrar as vítimas individualmente, seja pelos nomes, seja por fotografias, biografias, objetos. O Museu Judaico de Praga, por exemplo, tem uma seção em que estão

[27] Disponível em <http://www.apm.gov.ar/>. [Consulta realizada em 06/04/2018].
[28] *Los Árboles de la Vida. Intervencion urbana del Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba*. Disponível em <http://www.apm.gov.ar/em/vista-de-audiovisuales?page=1>. [Consulta realizada em 06/04/2018].
[29] *¿Dónde está Santiago Maldonado? A 2 meses, APARICIÓN CON VIDA YA!* Disponível em <http://www.apm.gov.ar/em/vista-de-audiovisuales>. [Consulta realizada em 06/04/2018].
[30] *¿Dónde está Facundo?* Disponível em <http://www.apm.gov.ar/em/vista-de-audiovisuales?page=2>. [Consulta realizada em 06/04/2018].

escritos, nas paredes, os nomes de cerca de 80 mil judeus que foram mortos durante o holocausto nas regiões da Boêmia e da Morávia[31].

O Arquivo da Memória de Córdoba também busca individualizar as vítimas da ditadura, em ações como essa, do lado de fora, e também na denominada sala «Vidas para serem contadas», além da sala «Objetos».

Fig. 3. Arquivo Provincial da Memória de Córdoba, Argentina

Fig. 4. Arquivo Provincial da Memória de Córdoba, Argentina

[31] Disponível em <https://www.jewishmuseum.cz/>. [Consulta realizada em 06/04/2018].

Penso que o foco nas vidas a serem contadas é uma possibilidade rica de se trabalhar a Educação em Direitos Humanos nas escolas e em «outros espaços de saber que também educam». Por exemplo, poderíamos apresentar testemunhos de companheiros de resistência como esse que eu vou ler agora para vocês. Omiti algumas informações, como nomes e locais, por exemplo, porque gostaria de solicitar que vocês procurem adivinhar de quem se trata. Por favor, anotem, para vocês, o nome da pessoa sobre a qual vocês acham que está sendo falado nesse trecho.

> *Durante muito tempo, não queríamos acreditar que os animais haviam extinguido aquela luz. Já era demais saber que o tinham espancado, torturarado; que seu corpo magro* […] *tinha sido mergulhado na água gelada de uma banheira, tremendo e sufocado, bofeteado, chicoteado e permanecido ferozmente mudo.*
>
> *Nós estávamos lá, alguns de nós, seus amigos, seus companheiros de luta clandestina, quando soubemos da prisão, quando nos disseram «Eles o torturaram». Um detido o viu* […] *sangrando da boca (essa trilha sangrenta no lugar do último sorriso malicioso que ele tinha me deixado na rua antes de ser pego no horror). Eu lembro que com essas palavras, «Ele estava sangrando», as lágrimas de raiva jorraram de nossos olhos.*
>
> *Durante meses, esperamos, esperamos.* [Ainda na prisão?] *Transferido para outra cidade? Nós não sabíamos nada até o dia em que nos disseram: «Não existe mais esperança. Foi* [morto] […]. *Suas roupas e documentos foram reconhecidos.»* […]
>
> [Lembro que] *no nosso tumulto clandestino, nos nossos encontros, nossas reuniões, nossas missões, nossa imprudência, nossos perigos, ele trazia um gosto de precisão, de exatidão, de lógica, que dava coragem a sua calma. Ele dizia: «Calma, não nos deixemos levar; temos de limitar o problema...» O problema era o de dar as instruções aos líderes regionais do movimento* […], *de organizar um transporte de armas, de produzir panfletos clandestinos* […]. *Ele estava legitimamente assombrado pela preocupação de aperfeiçoar todas as engrenagens complexas daquela administração subterrânea pela qual o movimento comandava os agrupamentos, a propaganda, a imprensa, a sabotagem, os atentados contra o opressor e a luta contra [a repressão]* […]. *Como todos nós, ele teve que abandonar sua verdadeira identidade por um nome duplo, triplo ou quádruple: um em sua identidade falsa, um para os companheiros, outro para a correspondência.* […] *Durante suas missões clandestinas, ele sempre tinha um livro nas mãos, não só para ler, mas para marcar nele seu encontro, numa misteriosa criptografia, um sistema próprio do qual se orgulhava.* […] *E então ocorreu a catástrofe. Após um ano de esforços, consegui[ram] colocar as mãos sobre uma parte da liderança do movimento. E ele foi detido, torturado, preso.*
>
> […] *Muitas vezes me falou do dia da liberdade, que ele esperava ver. «E depois», ele dizia, «voltarei a dar meus cursos». Pois ele amava seu ofício, tanto quanto ele amava sua família, tanto quanto* [o país].

De quem se trata? Quem é o biografado aqui? Peço, mais uma vez, que vocês guardem a resposta para vocês.

História, reflexão, afeto, biografia. Tudo isso pode nos ajudar a pensar em como trabalhar com Educação em Direitos Humanos. Penso também que devemos, nos outros espaços de saber e nas salas de aula, renunciar à ilusão da completude, e até apontar essa ilusão. Ou seja, nunca teremos resposta para tudo, nunca saberemos tudo, sempre haverá lacunas. Pode parecer paradoxal, mas creio que apontar a ilusão da completude combina bem com enfatizar a pluralidade de experiências. A sala «Vidas para serem contadas» do Arquivo da Memória de Córdoba parece trabalhar a pluralidade de experiências — isto é, as vidas dos personagens das fotografias — e, ao mesmo tempo, talvez por isso mesmo, sugerir que nunca saberemos tudo[32].

Eu gostaria de terminar essa palestra com mais um exemplo. Trata-se do memorial a Walter Benjamin, na cidade de Portbou, na Catalunha — região que tem estado em bastante evidência recentemente. Cheguei a esse memorial por intermédio do livro *História natural da ditadura*, de José Teixeira Coelho Netto[33].

Fugindo do governo colaboracionista de Vichy, que era aliado dos alemães durante a Segunda Guerra, e procurando chegar aos Estados Unidos via Portugal, Benjamin atravessou os Pirineus e chegou na cidade de Portbou em 25 de setembro de 1940. Os guardas da fronteira não o deixaram prosseguir, porque seu passaporte provisório, expedido pelo serviço diplomático norte-americano em Marselha, não tinha o visto de saída da França. Benjamin morreu em Portbou na noite de 25 para 26 de setembro de 1940.

O memorial a Walter Benjamin em Portbou foi elaborado entre 1990 e 1994 pelo artista plástico israelita Dani Karavan e se chama «Passagens». Na página do artista, lemos que ele se compõe de «redemoinho, vento, rochas, pedras, ciprestes, oliveiras, aço corten, cerca, vidro e texto». A construção principal é essa espécie de túnel, que desce por dentro de uma rocha, sendo que, na outra ponta, está o mar:

[32] Disponível em <http://www.apm.gov.ar/apm/sala-de-objetos-y-de-vidas-para-ser-contadas>. [Consulta realizada em 06/04/2018].
[33] COELHO NETTO, 2006.

Fig. 5. Dani Karavan. *Passages, Homage to Walter Benjamin*
Fonte: COELHO NETTO, 2006

Ao final do túnel, apenas um vidro serve de anteparo, no qual está escrito um trecho retirado das obras completas de Benjamin: «É tarefa mais árdua honrar a memória dos anônimos que das pessoas célebres. A construção histórica é consagrada à memória dos que não têm nome». Encontrei um filme feito por um visitante, que permite que tenhamos uma ideia da experiência que se tem ao visitar esse memorial. A imagem do visitante é refletida no vidro[34].

No início dessa palestra eu disse que gostaria de fazer um exercício de reflexão sobre como podemos respeitar a «dignidade humana» dentro e fora da escola. Como poderão ser nosso materiais didáticos e paradidáticos, nossas exposições em museus, nossas músicas, peças de teatro, materiais virtuais etc.?

Expus algumas ideias a respeito e encarreguei vocês de pelo menos duas tarefas. A primeira foi a de refletir sobre as possibilidades de uso do vídeo que eu mostrei a vocês. Pedi que pensassem sobre isso e que dessem ao vídeo uma nota de 0 a 10, conforme servisse ou não para combinar dignidade humana e espaços que também educam.

Será que esse vídeo atenderia ao item II do Art. 4.º das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, artigo que eu destaquei algumas vezes? O item II diz o seguinte: «A Educação em Direitos Humanos articula-se à afirmação de valores, atitudes e práticas que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços

[34] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Dyc_MxjBnVM>. [Consulta realizada em 06/04/2018].

da sociedade». Será que o videozinho seria um bom recurso para tratarmos dessas afirmações dentro e fora de nossas salas de aula? Podemos voltar a essa questão no debate, se vocês quiserem»[35].

A segunda tarefa consistiu em identificar o personagem a que se refere o texto que li para vocês. Quem respondeu Marc Bloch acertou. Nosso muito conhecido autor de *A apologia da história*, ou *O ofício do historiador*, integrou a resistência à ditadura nazista, foi torturado e executado em 16 de junho de 1944. O texto cuja adaptação eu li foi escrito por Georges Altman e publicado no número 8 da revista «Annales d'histoire Sociale», no ano seguinte, em 1945[36].

Eu trouxe para a nossa reflexão o exemplo de Marc Bloch com o intuito de apontar ainda um elemento que eu acho importante de ser acionado quando pretendemos trabalhar temas sensíveis dentro e fora da escola, qual seja, escolher fontes que surpreendam, que perturbem as ideias que geralmente temos a respeito das coisas. Quando ouvimos relatos de pessoas que resistiram à ditadura organizando transportes de armas, realizando atentados e sabotagens, algumas vezes achamos que essas atitudes podem não ter sido corretas. Mas quando nos damos conta de que muitas pessoas praticaram essas ações para resistir à ditadura nazista, percebemos que, nesse caso, isso geralmente não é visto como incorreto. Por que será que ocorre essa diferença de visão? O exemplo de Marc Bloch pode suscitar reflexões importantes. Ou seja, fontes que surpreendam, que perturbem o senso comum, podem ser muito úteis para praticarmos a Educação em Direitos Humanos nos espaços formais e não formais de educação de forma a suscitar reflexão.

No início deste mês de outubro de 2017, Guilherme Pereira das Neves, professor da Faculdade de História da UFF proferiu a palestra *As moradas da história, ou Marc Bloch: os historiadores e a política*, no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, o IHGB, no Rio. Na palestra, Guilherme Pereira das Neves examinou a decisão de Bloch de ingressar na Resistência Francesa em 1942, com 56 anos, e explorou as conexões que há entre o ofício do historiador e a política. Gostaria de encerrar minha palestra nesse ponto, fazendo um convite a essa reflexão. Obrigada.

---

[35] Durante o debate foi possível colocar em xeque a intenção de o vídeo apresentado no início da palestra pretender realmente discutir privilégios e diversidade. Observamos que um dos principais problemas consistia no fato de o vídeo querer fazer crer ao espectador que se tratava de um acontecimento espontâneo, sem que fosse evidenciado que alguém estava filmando, de determinados ângulos, que as pessoas que ali estavam agiram considerando que estavam sendo filmadas etc. Ou seja, faltou deixar evidente quem, por que, para quem etc. estava produzindo e divulgando aquela fonte. Observamos também que as pessoas não brancas tinham atitudes «esperadas» e quase estereotipadas, de acordo com seu fenótipo. Discutimos ainda que o vídeo reforçava estereótipos, em vez de discuti-los, como, por exemplo, ao relacionar a existência de família «tradicional» à maior probabilidade de sucesso. Finalmente, notamos que, em nenhum momento, foi mencionada a raça/cor como fator de privilégio ou não privilégio. O vídeo nos pareceu bastante «pasteurizado», dificultando uma aproximação historicizada e complexa acerca de privilégios e ausência de direitos.

[36] ALTMAN, 1945 : 11-14.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena (2012) — *Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais*. «Revista História Hoje». ANPUH/Brasil. vol. 1, n.º 1, p. 61-88. Disponível em <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ>.

_____ (2013) — *Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira*. In PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria, *org.* — *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, p. 27-55, p. 35.

_____ (2014) — *Controversies around the Teaching of Brazilian "Black History"*. In KIDD, Jenny; CAIRNS, Sam; DRAGO, Alex; RYALL, Amy; STEARN, Miranda, *org.* — *Challenging history in the museum: international perspectives*. Surrey: Ashgate Publishing Limited, p. 201-214.

_____ (2015) — *História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos*. In QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise, *org.* — *História e memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 283-300.

_____ (2016) — *Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da História Oral: a questão racial e a ditadura no Brasil*. In RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri — *História oral e práticas educacionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 35-60.

ALTMAN, Georges (1945) — *Au temps de la clandestinité: notre "Narbonne" de la résistance*. In «Annales d'histoire sociale», 8.ᵉ année, n.º 1. p. 11-14. Disponível em <http://www.persee.fr/docAsPDF/ahess_1243-258x_1945_num_8_1_3144.pdf>. [Consulta realizada em 06/04/2018]

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) (2017) — *Redação no Enem 2017: cartilha do participante*. Brasília: MEC, p. 10. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. [Consulta realizada em 06/04/2018].

COELHO NETTO, José Teixeira (2006) — *História natural da ditadura*. São Paulo: Iluminuras.

LE GOFF, Jacques (1984) — *Documento/monumento*. «Enciclopédia Einaudi», vol. 1: Memória – História. [s.l.]: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 95-106.

MATTOS, Hebe Maria (2003) — *O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil*. In ABREU, Martha; SOIHET, Rachel, *org.* — *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 127-136, p. 129.

OLIVEIRA, Márcia Ramos de (2014) — *O (LP) Banquete dos Mendigos e a Censura Musical no Brasil (1973--2013)*. «Resonancias: Revista de Investigación Musical», vol. 18, p. 155-180.

CRUZAR FRONTEIRAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

II OFICINAS LUSO-AFRO-BRASILEIRAS

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Cofinanciado por:

COMPETE 2020

PORTUGAL 2020

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional