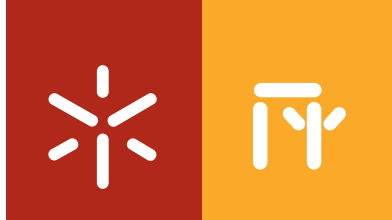




**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Maria Alice Alves da Costa

**Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Maria Alice Alves da Costa

**Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico**

Tese de Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica  
em Ensino da História

Trabalho efectuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Olga Magalhães**

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA  
A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE

## **Agradecimentos**

Aos colegas, professores de História, que participaram no estudo. Sem o seu contributo o projecto não se realizaria.

À Professora Doutora Olga Magalhães, minha orientadora, que norteou a condução de todo o processo de investigação dando-me orientação e conselho, permitindo-me alguns silêncios e profícuos encontros em que a reflexão e (re) construção se evidenciou. Agradeço as suas sugestões críticas e a atenção especial que desde sempre manifestou.

À Professora Doutora Isabel Barca, agradeço a disponibilidade com que acolheu o pedido de colaboração na apreciação de alguns dados, o inestimável contributo na validação dos mesmos e todo o encorajamento proporcionado.

À Professora Doutora Isabel dos Guimarães Sá, os seus ensinamentos e o exemplo do amor à investigação não poderiam deixar de ser sublinhados por mim. Muito obrigada.

Ao Professor Doutor Carlos Gomes, pelos incentivos, disponibilidade e pronto apoio na indicação de um conjunto de bibliografia da metodologia de investigação.

Aos restantes professores do ano curricular pelos conhecimentos e reflexão que promoveram e me prestaram.

Às edições Asa e Texto Editora, pela autorização concedida em utilizar os materiais dos manuais “*Rumos da História 8*” e “*História 8*”, neste estudo.

Ao Dr. Adérito Tavares da Lisboa Editora a colaboração na identificação de fontes iconográficas.

Destaco o contributo inestimável das colegas e amigas Olinda Alves e Manuela Simões que não descuraram esforços para que concretizasse e finalizasse este trabalho em tempo útil, e à Isabel Gonçalves por atender ao pedido de traduzir o Resumo. Também a colaboração das colegas e amigas Felisbela Gaitero, Cândida Braga, Renata Castro, Laurentina Santos e Paula Pereira. Incluo o estímulo, ajuda e amizade do Domingos Veloso. Sem esquecer a compreensão e amizade da Eng. Grasiela Rodrigues, Presidente do SNPL que me possibilitou flexibilidade de horário e compatibilizar trabalho, estudo e investigação.

Ao Carlos, a companhia, a paciência e o apoio sem regateios em momentos de maior exigência e “desamparo” quotidiano.



**Título:** Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico.

**Nome:** Maria Alice Alves da Costa

**Área:** Supervisão Pedagógica em Ensino da História

UMINHO 2007

## Resumo

Este estudo de natureza qualitativa descritiva analisa ideias de professores de História sobre a utilização de fontes do manual escolar no contexto da sala de aula. Enquadra-se na linha de investigação em cognição histórica e procura indagar que tipos de fontes do manual privilegiam os professores, como é que utilizam essas fontes e que justificações subjazem a esse tipo de utilização. Consideramos o debate actual sobre o papel importante que os manuais desempenham, sendo um recurso didáctico institucionalmente adoptado e repositório de documentos seleccionados para serem analisados e trabalhados na sala de aula.

A amostra foi constituída por 16 professores a leccionar o oitavo ano de escolaridade no ano lectivo de 2005/06, em escolas de tipo EBI, EB2,3 e EB2,3/S e foi recolhida em 10 dos 14 concelhos do distrito de Braga.

A recolha de dados contemplou a aplicação de uma entrevista fechada – ficha técnica – e uma entrevista semi-estruturada composta de duas partes: na primeira indagava-se a recepção do manual pelo professor e a importância atribuída e na segunda, questões abertas sobre a descrição de uma aula. Deste instrumento constava um conjunto de materiais – selecção da unidade temática do *Renascimento* – correspondentes às páginas de dois manuais (Asa e Texto Editora) previamente seleccionados.

A análise dos dados seguiu o método da *análise de conteúdo* associada à *grounded theory*. Emergiram duas dimensões de análise: 1) Características do manual (construtos *elementos internos* e *elementos externos*; 2) Utilização das fontes do manual (construtos *reacção*, *utilização*, *apreciação*). A primeira integra as categorias EIT – *texto*, *fontes*, *actividades*, *conteúdos* – e EEX – *formato*, *peso*, *volume*, *preço*. A segunda, integra para REAC – *gosta*, *gosta bastante*, *indiferente*; para UTIL – *ilustração*, *rotina*, *reflexão/construção*; para APRE – *inadequadas*, *adequadas*, *decorativas*, *pertinentes*.

As conclusões sugerem que o que os professores mais/menos apreciam é o grau de desenvolvimento da narrativa, a adequação das fontes, as imagens apelativas e as actividades propostas pelo manual. Há ligeiras diferenças em relação a um e outro manual, mas todos o consideram imprescindível. A maior parte dos entrevistados considera as fontes positivas e necessárias e/ou fundamentais para a construção do saber histórico.



**Title:** *Teacher's Ideas on the Use of History Textbooks Sources: A Case Study in Elementary and Secondary Schools*

**Name:** Maria Alice Alves da Costa

**Area:** Supervision in the Teaching of History, Master

UMinho, 2007

### **Abstract**

This descriptive qualitative case study focuses on History teacher's ideas on **textbooks** sources and their application in classroom context. It concerns the research on cognitive History learning and intends to find out the kind of sources teachers favour, the underlying reasons leading to the textbook selection as well as the application of these same sources. The current debate on the important role **textbooks** play is to be taken into account, being those books a compilation of selected documents analysed and worked with in the classroom since it is an institutionally accepted pedagogical resource.

The sample was taken by 16 teachers, teaching the 8<sup>th</sup> grade in 2005/2006 school year in different Portuguese schools - elementary and secondary schools (EB1, EB2,3 and EB2,3/S) operated in 10 out of 14 administrative regions in Braga.

The data was based on a closed interview – technical file- and on a semi-structured interview consisting of two parts: while the first enquired the teacher's reaction and the importance given to the, **history textbooks** the second focussed on open questions supported by the description of a lesson. The sample integrated a set of materials being *The Renaissance* the selected unit to analyse in both previously selected **history** (ASA and *TEXTO Editora*).

The data study followed the content analysis method associated to the *grounded theory*. Two analysis dimensions emerged: 1) students' book features (internal and external elements in the constructs); 2) application of the students' book sources (reaction, use, judgement). The first aggregating the EIT categories – *text, sources, activities, content* – and EEX – *shape, size, weight, price*. The second aggregating REAC – *likes, likes a lot, neutral*; for UTIL – *illustration, routine, reflection/ construction* and for APRE – *not suitability, suitability, illustration, relevance*.

The conclusions suggest teachers value (more/less) the narrative level, the sources' adjustment, the appealing images and the activities suggested in the **history textbooks**. Despite small dissimilarities in both **history textbooks** all interviewed teachers consider them crucial. The majority consider the sources important and/or fundamental to the History knowledge construction.





## Índice geral

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 .....	7
MANUAIS ESCOLARES: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO NA ACÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 7	
1.1. Concepção, funções e utilização do manual.....	9
1.1.1. Investigação na Europa, E.U.A e Brasil .....	9
1.1.2. Investigação em Portugal .....	36
1.1.2.1. Investigação em Portugal – História .....	40
1.1.3 Estudos no âmbito da Educação Histórica .....	43
CAPÍTULO 2 .....	49
FONTES HISTÓRICAS: O CONCEITO E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA.....	49
2.1. Breve abordagem do conceito “fonte” histórica.....	51
2.2. A importância das fontes para o ensino da História.....	54
2.3. Educação Histórica em Portugal: que competências desenvolver? .....	65
CAPÍTULO 3 .....	77
METODOLOGIA .....	77
3.1. Desenho do estudo .....	79
3.1.1. Natureza do estudo.....	79
3.1.2. Questão de investigação e objectivos do estudo.....	81
3.1.3. População e Amostra .....	84
3.1.3.2. Amostra .....	86
3.1.3.3 Caracterização da amostra (estudo piloto e principal) .....	87
3.2. Instrumentos de recolha de dados:.....	93
3.2.1. Entrevista (s).....	93
3.2.1.1. Construção do (s) instrumento (s) .....	95
3.3. Procedimentos.....	98
3.3.1. Procedimentos de recolha dos dados .....	98
3.3.1.1. Estudo exploratório .....	98
3.3.1.2. Estudo piloto.....	99
3.3.1.3. Estudo principal.....	100

3.3.2. Procedimentos de pré – análise de dados .....	100
3.3.2.1. Entrevistas do estudo – piloto .....	101
3.3.2.2. Entrevistas do estudo – piloto e principal.....	103
3.3.2.2.1. Primeira etapa – a exploração inicial das entrevistas .....	103
3.3.2.2.2. Segunda etapa – Os materiais dos manuais A e T considerados na entrevista	104
3.3.2.2.3. Terceira etapa – Definição de categorias para a primeira dimensão de análise	107
3.3.2.2.4. Quarta etapa – Definição de categorias para a segunda dimensão de análise .	109
3.3.3. Autorização para utilização de materiais do (s) manual (ais) no estudo.....	113
CAPÍTULO 4.....	115
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	115
4.1 Enquadramento metodológico .....	117
4.2 O manual enquanto recurso didáctico utilizado por professores e alunos.....	118
4.2.1. O manual escolar adoptado na escola .....	118
4.2.2. O manual escolar adoptado: qualidades e defeitos.....	119
4.2.2.1. Exemplos de cada uma das categorias do construto (EIT).....	123
4.2.2.2. Exemplos de cada uma das categorias do constructo EEX.....	134
4.3. Importância do manual para o estudo da disciplina de História .....	136
4.4. A utilização de fontes do manual a partir de uma situação concreta de aula.....	140
4.4.1. Fontes seleccionadas pelos professores para o trabalho na aula .....	142
4.4.1.1. Manual A.....	142
4.4.1.2. Manual T.....	151
4.4.2. Utilização das fontes: reacção, utilização e apreciação.....	168
4.4.2.1. Manual A.....	170
4.4.2.2. Manual T.....	182
CAPÍTULO 5 .....	205
REFLEXÕES FINAIS .....	205
5.1. Comentários finais .....	207
5.2. Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.....	214
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	217
A N E X O S.....	234

ANEXO I – A : Manuais de História do 8. Ano (adoptados pelas Escolas dos ensinos Básico e Secundário do distrito de Braga no ano lectivo de 2005/2006 .....	236
ANEXO I – B: Contacto com escolas e professores sobre disponibilidade para participação no estudo .....	237
ANEXO II – A.....	238
Ficha Técnica.....	239
ANEXO II – B : Entrevista sobre a utilização dos manuais escolares pelos professores.....	240
Anexo II C - Reprodução da capa e páginas 33-39 do manual “Rumos da História 8” da Editora Asa, devidamente autorizada pela Editora/Autores, a nosso pedido, para utilização exclusiva deste estudo.....	242
Anexo II D - Reprodução da capa e das páginas 56-63 do manual “História 8” da Texto Editora, devidamente autorizada pela Editora, a nosso pedido, para utilização exclusiva deste estudo.....	249
ANEXO III A.....	258
ANEXO IV – Quadro identificativo dos recursos apresentados nos manuais A e T.....	260



## Índice de quadros

Quadro 1 - Escolas públicas do ensino básico e secundário do distrito de Braga.....	84
Quadro 2 - Quadro representativo da mostra (estudo exploratório).....	98
Quadro 3 - Quadro representativo da amostra (estudo piloto) .....	99
Quadro 4 - Quadro representativo da amostra (estudo principal).....	100
Quadro 5 - Recursos didácticos apresentados nos manuais A e T considerados para a entrevista.....	105
Quadro 6 - Quadros Síntese: Tipologia e codificação dos recursos didácticos apresentados no manual A .....	105
Quadro 7 - Quadros Síntese: Tipologia dos recursos didácticos apresentados no manual T .....	106
Quadro 8 - Categorias de caracterização do manual de História do oitavo ano A e T Construto EIT – Elementos Internos.....	109
Quadro 9 - Categorias da caracterização do manual de História do oitavo ano A e T Construto EEX – Elementos externos .....	109
Quadro 10 - Construtos e categorias de análise para a dimensão “Utilização das fontes do manual” A e T.....	112
Quadro 11 - Distribuição dos professores (A e T) por quadro de vinculação e/ou contratação no ano lectivo de 2005/06 .....	119
Quadro 12 - Registo dos recursos utilizados pelos professores A 1 a A8 na sala de aula .....	142
Quadro 13 - Quadro identificativo dos documentos escritos e iconográficos (Utilizados pelos professores – manual A) .....	145
Quadro 14 - Registo dos materiais utilizados pelos professores T 1 a T8 na sala de aula.....	151
Quadro 15 - Quadro identificativo dos documentos escritos e iconográficos (Utilizados pelos professores – manual T) .....	156
Quadro 16: Construtos “Respectivas categorias de análise” .....	170



## Índice de figuras

Figura 1 - Representação dos concelhos do distrito de Braga .....	87
Figura 2 - Distribuição dos docentes entrevistados por sexos.....	88
Figura 3 - Idade dos professores entrevistados (A e T) .....	88
Figura 4 - Distribuição da amostra por formação profissional (A e T).....	89
Figura 5 - Distribuição da amostra consoante a tipologia das escolas.....	90
Figura 6 - Distribuição da amostra segundo o quadro de vinculação .....	90
Figura 7 - Número de turmas/níveis atribuídas aos professores (manual A) .....	91
Figura 8 - Número de turmas/níveis atribuídas aos professores (manual T).....	91
Figura 9 - Natureza e n.º de cargos distribuídos aos professores (manual A) .....	92
Figura 10 - Natureza e n.º de cargos distribuídos aos professores (manual T).....	93
Figura 11 - Avaliação do manual A e T (aspectos positivos e negativos das categorias elementos internos e externos) .....	120
Figura 12 - Distribuição das ocorrências por categorias do construto EIT – elementos internos.....	121
Figura 13 - Distribuição das ocorrências por categorias do construto EEX – elementos externos Categorias FOR/PES/VOL/PRE .....	122
Figura 14 - Distribuição dos recursos didáticos apresentados nos manuais A e T .....	163
Figura 15 - Distribuição dos recursos didáticos extra manual utilizados pelos professores.....	164
Figura 16 - Registo dos recursos didáticos utilizados pelos professores A1 a A8.....	165
Figura 17 - Registo dos recursos didáticos utilizados pelos professores T1 a T8 .....	165
Figura 18 - Fontes secundárias e fontes primárias apresentadas nos manuais A e T.....	167
Figura 19 - Representação esquemática do processo de categorização e análise .....	169
Figura 20 - Distribuição de ocorrências por categorias de análise “Reacção” às fontes.....	198
Figura 21 - Distribuição de ocorrências por categorias de análise “Utilização” das fontes .....	199
Figura 22 - Distribuição de ocorrências por categorias de análise “Apreciação” das fontes .....	203





## **INTRODUÇÃO**



---

*“L’enseignant autonome, c’est celui qui est le plus proche de ses apprenants et qui est capable de faire les choix, au jour le jour, en fonction des besoins de ses élèves”*

André Bernard (1992), Citado por Avelino (1999 :87)

O estudo que desenvolvemos inscreve-se em preocupações sobre os novos desafios que se colocam hoje aos professores de História. As propostas previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e a discussão em torno do que deve ser hoje ensinado aos jovens na disciplina de História, remete-nos para novas exigências relativas à metodologia e didáctica da disciplina e ao trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos.

O tema centrado nos manuais escolares surge, assim, de uma dupla inquietação pessoal – a necessidade de incorporar na escola e no grupo disciplinar de História a escolha do manual escolar para os alunos, nem sempre partindo de pressupostos de análise rigorosos e consciente de que a escolha do recurso produzirá efeitos “enviesados”, pois quem o escolhe nem sempre é quem o usa. Os professores, em mobilidade quase constante, encontram no ano seguinte a “ferramenta” que outros colegas consideraram adequada. Os alunos não intervêm nas opções de selecção do manual que será o seu “principal aliado” no processo de ensino-aprendizagem, e por vezes percebem-se indícios de que os materiais nem sempre se adequam às suas necessidades. Uma outra inquietação decorre da recepção e dos modos de utilização do manual que, de certo modo, se impõe e nos interpela e dificilmente podemos ignorar.

Não sendo o manual um objecto indiferente no uso quotidiano que dele fazemos, esta reflexão sobre a nossa prática docente constituiu o estímulo e a vontade de conhecer o que pensam os professores de História sobre o uso e a importância do manual; e sobretudo, como utilizam os recursos/fontes que ele transporta.

É consensual hoje, que os manuais escolares são utilizados pelos professores como materiais fundamentais de apoio às aulas e à aprendizagem da disciplina. Tormenta (1996:9) considera que

“O manual assume as funções de informação, de estruturação e de organização da aprendizagem e de guia do aprendente. Concebido para o aluno, surge muitas vezes em função do próprio professor. E é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos. Por vezes, os manuais funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina (...) Muitas vezes a escolha do manual obedece a critérios concordantes com as práticas pedagógicas do momento.

Mas a sua função ultrapassa as suas potencialidades pedagógicas na medida em que se torna um meio facilitador da aprendizagem dos alunos. Para Chopin, além de suporte de conhecimentos

escolares é um produto de consumo e transmissor de um sistema de valores, de uma cultura e/ou ideologia.

Moniot classifica-o assim:

“O manual escolar, particularmente o de história, é um objecto abundante, múltiplo e fascinante, grande companheiro dos que se encontram ligados à escola, socialmente considerado ao mesmo tempo que muitas vezes vilipendiado, sem dúvida polimorfo mas sem nunca se tornar verdadeiramente perverso”

Moniot, citado por Mendes (1999:343)

Esta ideia em torno da importância do manual e dos significados que ele assume enquanto objecto pedagógico e didáctico é comum a vários investigadores, internacionais e nacionais.

Valls analisa as propostas didácticas e as questões que se propõem aos alunos e dá conta de vários estudos que têm demonstrado a sua importância. Sublinha a necessidade de uma educação histórica assente em práticas fundamentadas, um novo ensino da História, diferente da educação histórica tradicional sustentada pela narração e sucessão de datas e épocas de uma suposta história universal e apoiado no manual escolar como único recurso:

“la educación histórica podría adquirir todo su sentido contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia” (ibid., p. 281)

Considera o manual, uma ferramenta fundamental para os professores e para os alunos, na medida em que fornece um conjunto de fontes diversificadas, nem sempre úteis e nem sempre apresentadas de forma coerente. Por isso, cabe ao professor definir uma base de trabalho importante e bem elaborado para promover a construção do conhecimento histórico dos seus alunos.

Segundo Barca (1995:332) impõem-se “*novos processos de aprendizagem com metodologias mais centradas na participação dos alunos, propondo-se um trabalho directo com as fontes, desde a pesquisa à sua análise e à elaboração de conclusões*”.

Neste sentido o conhecimento histórico pode ser enriquecido com o trabalho de diferentes perspectivas baseado em tarefas de “leitura” de fontes diversificadas, seleccionadas com critérios de objectividade metodológica e devidamente cruzadas nas suas mensagens, permitindo validar as suas intenções e confirmar e/ou refutar hipóteses descritivas e explicativas.

Instigados por estas inquietações centramos o nosso problema nas fontes do manual de História procurando indagar ideias de professores sobre a sua utilização na sala de aula.

O estudo enquadra-se na linha da investigação em cognição histórica. Pretende contribuir para uma abordagem do ensino-aprendizagem construtivista e visa conhecer a importância das fontes do manual e os modos de selecção e utilização por parte de docentes da disciplina.

O primeiro capítulo sintetiza alguns estudos realizados no âmbito de várias disciplinas por investigadores nacionais e internacionais sobre a concepção, funções e utilização do manual, abordando alguns trabalhos realizados no âmbito da educação histórica e outros.

O segundo capítulo clarifica a aceção do conceito de fonte e a sua importância para o ensino da História. Apresentamos uma síntese em torno da discussão epistemológica do que se entende na actualidade dever ensinar aos alunos e o que significa “ser competente em História”.

Alguns exemplos de estudos empíricos desenvolvidos no âmbito da educação histórica, nomeadamente a partir da utilização de fontes, em contexto de sala de aula, fundamentam o percurso traçado.

O terceiro capítulo descreve a metodologia adoptada: desenho do estudo, questão de investigação, população e amostra, instrumentos e procedimentos de análise dos dados, sendo realizada a fundamentação teórica subjacente às opções metodológicas tomadas neste estudo.

O quarto capítulo analisa e discute os dados recolhidos numa abordagem qualitativa descritiva, enquadrada na metodologia de *análise de conteúdo* associada à metodologia *Grounded Theory*.

O quinto capítulo apresenta uma breve reflexão dos dados sugerindo algumas questões para futuras investigações.



## **CAPÍTULO 1**

### **MANUAIS ESCOLARES: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO NA ACÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**





## 1.1. Concepção, funções e utilização do manual

### 1.1.1. Investigação na Europa, E.U.A e Brasil

*Quand nous utilisons les manuels comme source historique, reconnaissons-nous l'importance de nos incertitudes sur leurs fonctions exactes?*

Jean Lecuir, U.E.R. d'Histoire, Université de Paris X-Nanterre

A importância que o uso do manual escolar assume hoje, parece ser inquestionável, quer como auxiliar do trabalho desenvolvido pelos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Vários autores dão conta nos seus textos de estudos empíricos e /ou de opinião/percepção, realizados, reconhecendo a centralidade do uso do manual escolar na sala de aula e em casa.

Henri Moniot (1997:199) refere que o manual escolar, particularmente o de História é um objecto rico, múltiplo e fascinante. Além dos conteúdos, transporta ideologias e concepções didácticas; é repositório de ciência, da pedagogia, referência do saber, instrumento de aprendizagem, portfólio do que é socialmente aceite. Assume indiscutivelmente um peso social e psicológico superior àquilo que pesa nas pastas das crianças, aliás um dos seus defeitos vulgarmente denunciado.

“ Il est encore, pour l'expert auto désigné qui sommeille et se réveille souvent chez tant de gens variés, le signe, présumé direct, et le témoin, cru facilement déchiffrable, de ce qui se fait et s'enseigne à l'école, ou ne s'y fait pas ou plus :image la plus directe et la plus tangible de la réalité scolaire, à partir de laquelle on déduit, on fantasme, on imagine, on espère, on accuse...dans l'ignorance superbe de ce que sont les traits de cet objet, pour ses destinataires de principe, dans ses conditions réelles de rencontre. Object scolaire certainement, et objet social obsessif, il est prestigieux ou décrié, dans ses qualités et dans son principe” (Ibid., p.p. 199-200).

Gérard & Roegiers (1998) consideram o manual, o suporte de aprendizagem mais difundido e o mais eficaz numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino informatizados, audiovisuais ou outros.

As suas funções continuam actuais, embora uma nova exigência se coloque: os manuais escolares devem igualmente dar resposta a novas necessidades. Desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia – a – dia. Daí

que a sua elaboração assuma hoje uma grande exigência, quer na qualidade científica e didáctica, quer gráfica e contextual.

O manual escolar é definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia caracterizando-se por poder preencher diferentes funções associadas à aprendizagem; incidir em diferentes objectos de aprendizagem; propor diferentes tipos de actividades susceptíveis de favorecer essa mesma aprendizagem. (Ibid., p.19)

Ao situarem o manual escolar numa perspectiva global, tanto no que diz respeito aos aspectos técnicos como pedagógicos, estes autores, propõem-se dar respostas a algumas interrogações num quadro conceptual a registar: quais são as etapas necessárias para a elaboração de um manual escolar? Quais são os objectos de aprendizagem que podem ser abordados? Quais os tipos de actividades que podem ser desenvolvidos num manual escolar para favorecer a aprendizagem?

Não pretendendo tratar esta problemática de forma exaustiva, e não sendo objectivo deste estudo o enfoque nos modos de produção do manual, não deixaremos de sintetizar alguns aspectos que nos parecem importantes por introduzirem uma tipologia de linguagem característica e que porventura clarificará a abordagem e as opções tomadas na metodologia de análise dos dados, ao codificarmos elementos externos e internos do manual, a propósito da avaliação do mesmo pelos professores.

Considerados os diferentes actores do processo de elaboração de um manual escolar, autores, redactores, leitores, ilustradores, paginadores, editores, tipógrafos, avaliadores e utilizadores, são estes últimos – os alunos e os professores – os destinatários e potenciais utilizadores que os autores denominam de público alvo. Em última hipótese, estarão aqui incluídos também, os inspectores ou mesmo os pais.

Conclui-se que a elaboração de um manual é um processo complexo de inter-acção e que devem preencher as três funções: Concepção – avaliação – utilização.

Na concepção estarão implícitas as necessidades que permitem traçar as orientações de natureza pedagógica (os níveis de ensino, os temas prioritários, a natureza do manual, os conteúdos a privilegiar, o tipo de manual mais apropriado – caderno de exercícios, livro de referência -, as indicações metodológicas, informações relativas à organização da turma, a importância relativa a conceder aos exercícios, às ilustrações, às informações científicas, e outras); e, as de natureza técnica (por exemplo, o número de manuais necessários, as prioridades no que respeita ao número de cores,

às fotografias, à encadernação e à capa). Numa etapa posterior esboça-se a delimitação do conteúdo para elaboração da sua estrutura. É realizada a partir das informações recolhidas pela análise de necessidades e da ideia do autor sobre os conteúdos -matéria, a partir do conhecimento que tem do programa, das suas prioridades e da sua experiência.

Gérard & Roegiers (ibid., p.37) explicitam que utilizam a expressão de “*conteúdos – matéria*” para designar ‘*saberes*’ sobre os quais se desenvolve a aprendizagem, para distinguir dos conteúdos do manual que agrupa não apenas os conteúdos – matéria, mas também as actividades, os métodos, os meios técnicos e outros. Destacamos esta explicação por nos termos inspirado na mesma designação na criação de categorias de avaliação do manual. Também chamamos ‘*conteúdos*’ ao conjunto das actividades, gráficos, mapas e outros recursos apresentados na (s) página (s) do manual de uma forma global. Já o conceito ‘*saberes*’ não foi utilizado por nós, ao considerarmos a narrativa descritiva dos autores a que chamamos simplesmente “*texto*” por contraponto aos restantes recursos.

Realizadas uma série de etapas, consultas no terreno e/aos especialistas, redige-se um capítulo que reflectirá o conjunto de particularidades que se desejam introduzir no manual e a serem testadas e, posteriormente avaliadas. Experimenta-se tentando dar resposta a uma série de questões objectivas. O manual corresponde às expectativas? Há um bom equilíbrio entre a parte informativa e a aquisição de competências? O conteúdo proposto é aquele que deve ser privilegiado? As indicações metodológicas correspondem às exigências da organização da turma? O manual tem um nível acessível?

Outras etapas se sucedem num processo sequencial, demorado e complexo, relacionadas também com a definição técnica em que se determinam o número de páginas, o formato, cores e outras linhas de apresentação do manual. As cores utilizadas poderão eventualmente aumentar o preço, mas deverá ter-se em conta o plano estético, além do importante plano pedagógico. Até à impressão haverá um percurso que passa pela redacção, leitura, ilustração, experimentação, ensaio de paginação, composição e correcção de provas, entre outras.

Centremos a nossa reflexão na função de utilização do manual/livro pelos seus destinatários: os alunos (manual do aluno), professores (manual do professor) ou simultaneamente do aluno e do professor.

Os autores dão exemplos de utilizadores que não são os seus reais destinatários: em determinados locais, o professor guarda o manual para preparar as aulas, aborda o conteúdo do manual depois de o filtrar, tratando só o que considera mais importante ou mais adequado à situação

de aprendizagem; Em alguns países, a par dos manuais oficiais, existem manuais facultativos para o aluno e o professor utiliza-os como complemento dos manuais oficiais. Citam o caso do Vietname em que os alunos só vão à escola 4 horas por dia e os manuais são concebidos de modo a que os pais possam ajudar e assegurar as aprendizagens dos seus filhos (Ibid., p.30).

Descrevem, ainda, as etapas metodológicas sugeridas no manual enunciando que é possível exercer diferentes actividades; consoante os objectivos pedagógicos que se pretendam atingir (domínios afectivo, cognitivo ou gestual) assim o manual poderá ter em conta etapas diferenciadas para levar à aquisição de saberes – a apresentação, o desenvolvimento, a aplicação e a integração –, que poderão ainda cobrir vários tipos de actividades. Nem sempre estas etapas estão no manual de forma explícita podendo figurar uns no manual do aluno, outros no do professor que poderá revestir diversas formas consoante a concepção de aprendizagem do (s) seu (s) autor (s).

Enumeradas as etapas essenciais de uma sequência de aprendizagem, sejam elas determinadas especificidades consoante os níveis de ensino a que se destina o manual, os investigadores descrevem as funções do manual escolar.

“Um manual escolar pode desempenhar diferentes funções, que variam de acordo com o respectivo utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado. (...) O manual do aluno desempenha determinadas funções quando está nas mãos do aluno (ajudá-lo, por exemplo, na função de transmissão de conhecimentos), mas preenche outras quando está na mão do professor (ajudá-lo, por exemplo, a evoluir a sua prática pedagógica.” (Ibid., p.75)

Nas funções que poderá desempenhar relativamente aos alunos, incluir-se-ão algumas orientadas especificamente para as aprendizagens escolares (função de transmissão de conhecimentos, função de desenvolvimento de capacidades e de competências, função de consolidação das aquisições, função de avaliação das aquisições), outras que permitem estabelecer ligações entre estas aprendizagens e a vida quotidiana ou ainda com a vida profissional (função de ajuda na integração das aquisições, função de referencia, função de educação social e cultural).

A transmissão de conhecimentos implica que o aluno adquira um saber - fazer cognitivo sobre os saberes /conhecimentos adquiridos (conceitos, regras, fórmulas...) e os utilize num determinado contexto de aprendizagem. É a função tradicionalmente mais conhecida dos manuais e a que motiva mais críticas. Citam R. Seguin (1989) ao afirmarem que numerosas investigações demonstram que o fornecimento de bons manuais às escolas tem uma influência positiva nos resultados escolares.

Mas um manual cumpre o objectivo, também, de promover a aprendizagem de métodos, atitudes, hábitos de trabalho e formação para a vida. São referidos como exemplo, os manuais que despertam para a pesquisa científica, para a aprendizagem do resumo, para a organização de conhecimentos, recolha de informações e outras. O enfoque dá-se, neste caso, na importância das actividades (saber – redizer; saber – refazer; saber – fazer – cognitivo; saber – fazer gestual e saber – ser). Conclui-se que independentemente da função que o manual pretenda desempenhar, pode desenvolver uns de forma preferencial em detrimento de outras.

Assim,

“Um manual pode ter como função principal a transmissão de conhecimentos que pode assentar em classes (por exemplo, os diferentes tipos de poder: executivo, legislativo e judicial) e que se exercita pelo saber – fazer cognitivo (por exemplo, pela identificação, num artigo de jornal, dos diferentes actores dos três tipos de poder).

Um outro manual pretenderá, acima de tudo, através do desenvolvimento de estruturas que se traduzem num saber – fazer gestual (por exemplo, lavar os dentes), fomentar a educação social e cultural.”  
(Ibid., p. 85)

O manual fornece ao professor conhecimentos indispensáveis assumindo uma função formativa: podem fornecer-lhes conhecimentos indispensáveis de informação científica e geral – os professores vêm-se confrontados, por vezes, com uma quantidade de informação difícil de dominar fruto de uma evolução tecnológica e científica. Também desempenha função pedagógica, função de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas e função de ajuda na avaliação das aquisições. Por exemplo, pelas actividades que suscita, o tipo de documentos e de indicações que pode explorar, as formas de avaliação que propõe e proporcionam ao professor pistas para melhorar e renovar a sua prática pedagógica face à evolução da didáctica das disciplinas; o mesmo acontece em relação ao fornecimento de instrumentos que permitam melhorar as aprendizagens, actividades, procedimentos, materiais, indicações metodológicas de utilidade, além de instrumentos de avaliação formativa ou abrangendo outros aspectos.

Inscrito nesta dimensão pedagógica os objectivos que o manual pretende alcançar serão em última análise os objectivos ou finalidades do sistema educativo e que lhe estão institucionalmente conferidos. Esta relação estreita com as finalidades do sistema educativo estará de forma explícita ou implícita presentes no manual.

Em França Chopin (1999:6), no âmbito de investigações que ele próprio promoveu, de forma sistemática, procura compreender as transformações que o ambiente da construção do manual conheceu nos últimos anos, a diversificação de produtos e mercados, a regulamentação e financiamento por parte do Estado, a sua selecção e prescrição por parte dos professores e os saberes que transportam e veiculam, permitindo várias leituras, quer por parte dos discentes, como dos docentes.

Face à sua complexidade actual do instrumento (manual) e ao “mosaico” de textos, fotos, gráficos, mapas, esquemas e outros sinais iconográficos que transportam, “é ao docente, em função dos objectivos que estão previstos e do público ao qual ele se destina, que cabe construir uma coerência a partir destes elementos diversos, de definir o seu próprio itinerário a partir duma multiplicidade de caminhos possíveis” (ibid., p.9).

Numa pesquisa (Instituto Universitário de Formação de Professores - IUFM – de Paris e Associação Editores franceses, Savoir Faire) intitulada “os manuais escolares e os professores”, iniciada em 1995 e desenvolvida durante quatro anos, o investigador interessou-se pelas relações que os docentes da escola primária mantinham com o manual escolar em geral e com certos manuais em particular. Privilegiou a observação no terreno e as entrevistas individuais tendo exposto os resultados num colóquio realizado em 1996, os primeiros resultados.

Desenvolveu uma outra investigação para o Centro de Documentação e de Informação (CDI) conduzida pelo Serviço de História de Educação do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP) que visava caracterizar o estatuto dos manuais das diversas disciplinas nos CDI e a delimitar a implicação do “*documentalismo*” face aos manuais. Isto é, a demonstração que os manuais escolares não são considerados nem tratados da mesma maneira que as outras obras de fundo documental e que os “*documentalistas*” padecem dum sério deficit de formação em manuais (ibid., p.11).

Salienta a investigação realizada no ano escolar de 1997-1998 pela Inspeccção-Geral do Ministério da Educação Nacional sob a responsabilidade do decano Dominique Borne, à qual esteve associado enquanto perito, e que considera a mais completa e mais recente realizada em França. Evidencia-se uma instrumentalização e uma complexificação dos manuais e no relatório enviado ao Ministério da Educação Nacional dá conta dessa excessiva complexidade, pugnando por uma recentração do manual sobre as necessidades do aluno e pela desejável formação dos professores para a escolha e o uso dos manuais (ibid., p.11).

Outro estudo, mais modesto relativo à recepção do manual escolar pelos alunos, dá conta de uma experiência que mostra a incapacidade do aluno compreender uma dupla página do manual (para os alunos os documentos não textuais não têm pertinência nenhuma para a elaboração de um juízo e têm dificuldade em decifrar a estrutura textual), e os professores raramente possuem os saberes teóricos suficientes para escolher os seus manuais ou para ensinar os seus alunos no manuseamento destas ferramentas (Id. *ibid.*, p.11).

Weinbrenner (1992), por seu lado, refere que há uma limitação teórica na pesquisa sobre manuais escolares, uma vez que até à data não existe nenhuma “teoria dos manuais escolares” detalhada e universalmente reconhecida e que as funções didácticas e metodológicas dos livros escolares não podem ser suficientemente determinadas. Apresenta alguns comentários a partir dos resultados de um projecto de investigação que desenvolveu em conjunto entre 1982 e 1986, citando Laubig, Peter & Weinbrenner (1986) e Weinbrenner (1986).

As limitações empíricas decorrem, segundo o investigador, do facto de continuarmos a saber muito pouco sobre a maneira como os professores e alunos usam os manuais escolares durante e depois das aulas e a limitação metodológica concerne na falta de um conjunto de métodos fiáveis e instrumentos para aferição e avaliação das investigações no campo da pesquisa de manuais escolares e para o desenvolvimento das categorias necessárias. Por isso, considera que a pesquisa sobre manuais escolares como um estudo interdisciplinar que pode ser subdividido, atendendo ao seu conteúdo nas seguintes dimensões: teoria específica, design, conhecimento subjectivo e educação histórica, podendo ser analisados de três formas (teoricamente, empiricamente e metodologicamente). E refere três tipos de pesquisa sobre manuais escolares: orientada para o processo, orientada para o produto e orientada para a recepção.

Sublinha que a pesquisa dos manuais escolares precisa de incluir muito mais do que a “análise de conteúdo”, a ela normalmente associada. Daí que inclua no primeiro tipo de pesquisa (orientada para o processo), um total de seis campos de investigação, cada uma com objectivos próprios, dimensões e métodos de pesquisa, nomeadamente, desenvolvimento, aprovação, marketing, introdução, aplicação e colocação ou destruição. No segundo tipo (orientada para o produto), o interesse centra-se no seu carácter enquanto meio de ensino e de comunicação visual, usando métodos de análise de conteúdo que pode ser subdividida em longitudinal e latitudinal, destacando o sucesso de um tipo de análise comparativa associada ao “International Schoolbook Analysis” no oeste da Alemanha sob os auspícios de Georg-Ekert-Institut em Braunschweig. No terceiro tipo (orientada



para a recepção) considera a pesquisa de manuais escolares como parte integrante da análise das escolas e do ensino, isto é, a pesquisa deste tipo tem de ser feita nos media (comunicação e interpretação) para investigar a maneira como o público reage a certos livros escolares. (ibid., pp. 23-24).

Neste quadro apresenta um conjunto de dimensões e categorias de pesquisa de manuais escolares, das quais destacamos na dimensão do “conteúdo”, as seguintes categorias: abordagem do tema da teoria e método, abordagem para alcançar os alvos educacionais, estrutura e sequência, simplificação e interpretação, problema – orientação e tipos de orientação oferecidos. As categorias podem ser usadas na reconstrução paradigmática dos manuais escolares, apresentando quatro condições que devem ser seguidas na abordagem teórica para o ensino, a saber: os manuais escolares têm de ter factos correctos; os manuais escolares têm que ser examinados de maneira a corresponder ao estado actual das matérias; os manuais escolares têm que ser examinados e saber se representam controvérsias com a matéria; os manuais escolares têm que ser examinados pela forma como os métodos são apresentados, pela mesma maneira em que os autores aparecem e pela maneira que pretendem conhecer a sua procura pela verdade dos objectos nos seus métodos e expressões (ibid., p.27).

Na dimensão da “teoria e métodos” o investigador distingue cinco níveis nos objectivos de aprendizagem que influenciam o desenho dos currículos na evolução dos livros escolares: o nível da redução e transformação; o nível da selecção e legitimação; o nível da estrutura e da sequência; o nível de organização da aprendizagem e a partilha do conhecimento; o nível de inspecção e avaliação. Sublinha que os autores de manuais não são livres nas suas decisões didácticas estando sujeitos ao processo de aprovação e de acordo com as instruções e currículos válidos num determinado momento. (ibid., p. 28).

A este propósito Antoni Zabala (1990:134) citado por Morgado (2004:38) refere que diversas investigações sobre manuais escolares têm demonstrado que este recurso educativo é portador de determinadas orientações ideológicas sobre a vida e consubstancia uma determinada visão da sociedade, da história e da cultura. O manual escolar é um elemento à volta do qual se mobilizam e orientam a maioria das decisões relacionadas com os conteúdos e as estratégias didácticas. Como se tem vindo a referir o manual é um elemento estruturador da prática educativa. Nesse sentido é aceite por um conjunto de investigadores que os manuais escolares transmitem uma concepção política e pedagógica específica.

Nos Estados Unidos da América, o manual escolar actualmente é, segundo Apple (2002:63), cada vez mais controlado pelos sistemas, racionalizado e ligado à avaliação de programas e de medidas de competência. As pressões económicas e ideológicas sobre os manuais escolares são muito intensas. O Estado assume um papel cada vez mais centralizador do currículo, dos tipos de conhecimento que devem ser ensinados e sobre os objectivos e métodos do ensino, sendo cada vez menos o que é deixado à discrição do professor.

O investigador assinala que os manuais representam um dos instrumentos fundamentais através dos quais se exerce um controle técnico do ensino. Neles, especificam-se os objectivos a desenvolver, a selecção e sequencialização dos conteúdos a ensinar, as actividades mais adequadas à aprendizagem e a definição de critérios de avaliação, numa relação estreita com as orientações do sistema educativo vigente Apple & Christian-Smith (1991:5) citam A. Graham Down do Council Basic of Education:

“Textbooks, for better or worse, dominate what students learn. They set the curriculum, and often the facts, in most subjects. For many students, textbooks are their first and sometimes only early exposure to books and reading (...)”

Os manuais não são simplesmente instrumentos de transmissão de conhecimentos, são também o resultado de actividades, conflitos e compromissos políticos, económicos e culturais. Mas são também, por vezes, o primeiro contacto que algumas crianças têm com o livro e a única forma de acederem aos conhecimentos.

São vários os investigadores que destacam nos manuais características de transmissão do currículo (explícito e oculto): Apple (1989,1991,1995) Torres (1989), Goodson (1999), e outros que destacam a sua conexão enquanto produto cultural e as relações sociais de produção, distribuição e consumo.

O facto dos manuais serem objectos de eleição incontestável, tem impulsionado múltiplas reflexões e investigação que incidem sobre os discursos que transportam e as ideologias que de certa forma veiculam. É o caso de Pierre Ansart e Jean Lecuir da Universidade de Paris, André Ségal, da Universidade do Quebec, Anne – Marie Thiesse & Michel Bozon do Centre d’ethnologie française et C.N.R.S. com textos publicados sobre pesquisas que incidem sobre a representação da História nos manuais escolares evidenciando distintas formas de percepção e de interpretação dos acontecimentos. Incidem as suas investigações sobre práticas do ensino da História em França, sobre o uso quotidiano dos manuais escolares, os sentimentos e os modos de utilização por parte dos alunos, pelos editores

que não são os clientes, mas os que comandam antes de tudo, e os professores inseridos num quadro institucional. Ou sobre a ideologia que repousa no ensino, confrontando discursos de determinado grupo social aprendidos na escola através dos livros, reflectidos também na prática quotidiana dos professores, nas formulações que os programas oficiais definem, repercutidas nos manuais.

Ansart (1984:57-75), por exemplo, comparou diversos manuais para identificar diversas culturas políticas a partir de uma grelha inspirada nos conceitos freudianos. Propôs-se observar no texto dos manuais, três níveis de relações: 1) o manual tende a despertar as pulsões positivas ou negativas. Visa emocionar, tende a fazer amar, odiar, reencontrar as expectativas de cada um; 2) o manual transmite modelos de identidade e trabalha a sua construção; 3) o manual visa fazer aceitar os ideais, interpela o indivíduo como um sujeito responsável. A aplicação desta grelha de análise a dois manuais franceses (primário e secundário) a dois canadianos (um anglófono e um do Quebeque francófono) e um manual madagascarense mostra a diversidade destes livros de um tempo e de um lugar a outro revelando também sensibilidades políticas diferentes. Todos evidenciam um discurso emocionante. O manual francês destinado ao ensino primário enuncia claramente a proeminência da nação e a urgência de fazer seu o amor que lhe é devido. Faz da nação francesa uma personagem fabulosa e maternal, solicitando à criança uma relação de fusão e uma paixão combativa. A criança é também convidada a um investimento massivo na identidade nacional. Característica deste tipo de investimento será a aceitação implícita da violência guerreira para defender e afirmar a identidade nacional.

No exemplo canadiano (anglófono) a criança é convidada a respeitar não uma identidade histórica transcendente, mas acima de tudo uma realidade presente, geográfica, política e social que a história vem explicar. A nação é vista como um sistema político e civilizacional, convida a uma relação afectiva, racional e recorre ao orgulho colectivo. É sobretudo através desse sistema político que a criança é interpelada e são os valores proclamados que lhe são dados como os seus próprios ideais. Não interpelada como membro de uma entidade, mas como membro de um sistema político. Ela é convidada a ser um militante activo nos assuntos políticos e não a preparar-se para a guerra.

O manual do Quebec francês celebra e enaltece a história nacional do país convocando o sujeito a fazer parte dessa continuidade histórica, da sua riqueza e diversidade, como testemunha e herdeiro membro dessa comunidade que de uma forma subtil é convidado a pertencer. Não se encontra neste manual apelos mobilizadores enaltecendo os estudos da história nacional, nem exaltando heróis com os quais a criança se possa identificar. A própria elegância da obra, a beleza das imagens, o apelo que se faz à sua utilização transmite implicitamente os valores comuns (trabalho, importância da cultura,

gosto do passado...) proposta à sociedade adulta. Os valores que são implicitamente transmitidos são os valores da sociedade adulta e os autores dirigem-se aos jovens leitores de modo a não infantilizar; dirigem-se a eles com o respeito e a sobriedade normalmente dirigida (omitindo termos como por exemplo, “*les petits français*”) digna de ser sublinhado. O investigador conclui que o manual francês convida ao um investimento massivo de identidade nacional, sagrado, apelando ao sacrifício; o manual canadiano faz respeitar uma realidade presente explicada através da história, e apela á cidadania e ao respeito pelos seus valores; o livro do Quebeque examinado, é de uma neutralidade afectiva completa, não propõe senão os valores comuns às pessoas adultas e trata os mais novos como testemunhas de uma continuidade histórica.

Outros investigadores dão conta da presença da ideologia no livro didáctico. Faria (1991) analisou 35 títulos de livros da 2.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série de “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Educação Moral e Cívica” do 1.<sup>o</sup> grau. A sua análise incidiu sobre como as crianças da escola pública de origem operária na sua maioria, e da escola particular, aprendem o conceito *trabalho* através do manual. Concluiu que as crianças da escola pública aprendem o conceito de forma diferente das crianças do ensino particular. Para as primeiras, o trabalho é concebido como um instrumento de sobrevivência, atribuem determinada profissão como ser médicos, por exemplo, ao facto de serem pessoas mais inteligentes do que um trabalhador comum, e que só o preguiçoso pede esmola. Para as outras, o trabalho é um desporto: uns trabalham por dinheiro, outros por vontade e associam a condição de patrão à riqueza e à inteligência. A autora mostra que os manuais actuam como difusores de preconceito e concebem o trabalho de forma extra – histórica, não diferenciando como valor de uso, nas comunidades primitivas, do trabalho como valor de troca, na sociedade actual. A autora considera que não é só necessário mudar o manual escolar, mas também o professor.

“Que use linguagem acessível ao aluno, leve-o à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. Não há escola somente crítica ou reprodutora; a condição do professor desenvolver um ensino crítico se dá na medida em que ele reproduz, ao mesmo tempo, ideias e pessoas que ocupem papéis sociais. A maneira com que o farão depende da dinâmica da mudança social e não de sua vontade subjectiva” (Ibid.p.5-12)

O novo professor deverá despertar o aluno para a reflexão, para a curiosidade científica, para a pesquisa, para a leitura. Além de se preocupar com o conteúdo propriamente dito, com as informações que dará aos seus alunos, deverá também pensar juntamente com eles a vivência, suas experiências e permitir que o aluno reelabore as novas informações.

Moss *et al* (2000:7) interessados em conhecer de forma aprofundada a linguagem utilizada nos manuais de Ciências da Natureza e Ciências Sociais e determinar a sua incidência nos processos de aprendizagem, observaram vários grupos de estudantes do oitavo ano de uma escola básica e secundária da cidade de Barranquilla (Colômbia). Consideram o manual escolar uma “partitura”, cuja “melodia” – conhecimento, se escuta em todas as aulas, independentemente do clima, do país e da língua em que a escutemos. Registam que em todas as aulas há um professor ou professora e um grupo de alunos que desejam interpretar a “partitura” e apropriar-se da “melodia” mediante uma execução apropriada: a aprendizagem. Analisaram a linguagem presente nessas “partituras”, a forma como os estudantes a interpretam ao nível da apropriação da “melodia” e da qualidade de elaboração alcançada, recorrendo à análise de discurso e criando um sistema de categorias. Observam que o professor é o maestro que dirige a orquestra e que as apropriações que produz sobre os acontecimentos sociais e naturais na linguagem que utiliza pode constituir um obstáculo para essa apropriação da melodia por parte dos alunos.

Concluem que um dos aspectos do discurso dos textos escolares tendem a apresentar a ciência como algo distante, impessoal e acabado. Nos textos que analisaram depararam-se com uma representação do mundo natural e social que minimiza a relação entre o ser humano e os processos que o rodeiam, uma classificação em termos de eventos e classificações que pouco ou nada se identificam com a vida de um adolescente. A presença do ser humano é mínima, dando a ideia que os fenómenos ocorrem espontaneamente sem relações de causa e efeito entre si e com a vida humana. Acrescentam que os manuais escolares que pretendem ensinar ciência, apresentam um conjunto de dados, resultado da actividade científica, mas que não deixam qualquer registo sobre a natureza de tal actividade. Advertem para a importância de os professores reflectirem se é esta a visão do mundo que querem ensinar aos estudantes.

“(…) es necesario incluir la enseñanza – aprendizaje de habilidades fundamentales de aprendizaje e investigación en el currículo de ciencias, porque en la actualidad lo único que aprende la mayor parte dos alumnos es que son incapaces de aprender ciencia. Nosotros creemos que, para cambiar esta triste realidad, será necesario realizar cambios no sólo en los contenidos y metodología de la enseñanza de las ciencias, sino también en el discurso por medio del cual se comunican (...) si nos otros aspiramos a seres humanos capaces de dialogar con ciencia, participar en ella o, por lo menos, criticar y cuestionarla de manera constructiva, (...) será necesario que encontremos un discurso incluyente y accesible, una forma de narrar la ciencia en términos humanos y de conversar con nuestros alumnos al respecto” (Ibid.:87)

Os investigadores do Departamento de Currículo e Instrução da Universidade de Minnesota, EUA, Fred Finley & Cecilia Pocovi (1999) apresentaram um texto “*Textbook Contributions to Science*

*Curriculum Reform*” referindo que nos últimos dez anos os responsáveis pela reforma dos currículos na América se têm interessado pelo actual entendimento sobre a aprendizagem da história e filosofia da ciência. A publicação “*American Association for the Advanced Science and the National Science Education Standards (1996)*” publicado pela “*National Research Council*” constituiu, segundo estes investigadores, documentos fundamentais na reforma da literatura de educação nos Estados Unidos, usados em muitos estados e comunidades locais. Esta pesquisa centrou-se na questão de se perceber qual o contributo dos manuais escolares para a reforma curricular das ciências.

A centralidade dos manuais escolares constituiu a garantia do enfoque da investigação pelo facto de serem usados em quase todas as salas de aula do mundo.

“Textbooks are used by teachers and others to determine the curriculum...what is taught... the instruction...how the teaching is carried out, and the ways in which student’s knowledge is assessed. Ultimately, it is important to examine textbooks with respect to each area. However, unless we make sound decisions about what to teach, the questions of how to teach, and how to know what our students have learned is not important”. (ibid., p.19)

Assim, numa relação estabelecida entre o programa e o manual escolar, colocaram questões sobre que conteúdos se pedem aos alunos que aprendam e o que é que se pede aos alunos que aprendam sobre a natureza da história da ciência?

Escolherem um, de vários manuais de Ciências da Terra da Escola Média (5.º ao 8.º ano) mais representativo, mediante uma grelha de análise pré – definida de acordo com as recomendações do programa segundo a reforma. O objectivo do estudo não se prendeu com quaisquer críticas ao manual, mas contribuir para uma melhoria do ensino/aprendizagem das ciências.

Sintetizamos algumas recomendações resultantes do estudo:

- 1) O número de tópicos devia ser limitado para que pudesse ser dada mais atenção aos que são centrais para a compreensão dos conteúdos, a sua aplicação e natureza da ciência; isto é, os manuais precisam de ser estruturados para promover uma compreensão aprofundada dos conhecimentos.
- 2) Os alunos deveriam aprender algumas ideias específicas acerca das Ciências da Terra à medida que se estabelecem relações entre os temas a partir de conceitos como sistemas, interações, ciclos e evolução; isto é, o grande objectivo da ciência é que os alunos desenvolvam um conhecimento da Terra e do sistema solar como um conjunto de sistemas combinados.

- 3) A abordagem dos conceitos aprendidos nos 5.º-8.º graus é reduzida e pouco aprofundada.
- 4) Os alunos deveriam compreender a natureza da ciência; isto é a apresentação da natureza da ciência é simplificada e generalizada. Por exemplo, não há indicação das fontes dos problemas científicos apresentando alguns problemas de forma empírica, não há consideração sobre o carácter provisório da ciência, sobre como as hipóteses científicas dão ou não respostas, sobre o reconhecimento de que há múltiplos métodos científicos e de que a experimentação é apenas um deles, sobre a noção de que as conclusões são normalmente interpretações muito criativas e que não são o resultado automático da aplicação da lógica formal, sobre a forma como as crenças culturais, políticas e económicas influenciam reclamações científicas e sobre a importância do debate científico entre a comunidade escolar.
- 5) Os alunos deveriam aprender sobre as pessoas e momentos em que ocorreram factos científicos polémicos na história da ciência.
- 6) Os alunos devem compreender a ciência como um esforço humano.

Reafirma-se a necessidade de ensinar às crianças que a ciência não é um método simplista, singular, lógico e empírico usado por indivíduos isolados da sua cultura e sociedade para descobrir o mundo. Há muitos métodos científicos que estão dependentes de teorias específicas. É o resultado do contributo de muitos indivíduos – mulheres e homens de vários passados sociais e étnicos e com diversos interesses, talentos, qualidades e motivações.

Esta diversidade e esforço de um vasto conjunto de indivíduos que participaram no desenvolvimento científico, muitos deles torturados e perseguidos por quebrar e pôr em causa as ideias do seu tempo não têm sido tornados evidentes nos manuais escolares. Infelizmente a oportunidade para os alunos aprenderem a natureza da ciência como um esforço humano, provenientes de contextos culturais específicos e fruto de uma construção com avanços e recuos, não tem sido tomada em conta.

“Our comment is a simple one but hopefully one to which people will attend. If someone read this text with the above recommendation in mind, that person would conclude that the only were, as a friend of mine put it: ‘*Dread white males from Europe or the United States.*’ (...) we cannot leave such an enormous amount of our potential intellectual resources outside of the scientifically literature community”. (ibid., p.30).

Estes investigadores constataram que os manuais apresentam ideias pouco consistentes sobre a ciência e ainda em “conflito” com as recomendações da reforma curricular. O que é necessário fazer, então?

Primeiro, temos de educar aqueles que influenciam a selecção e a compra de manuais. Os professores precisam começar a recusar adoptar manuais que não estejam de acordo com as recomendações. Pais, membros e responsáveis da comunidade e da administração escolar e políticos precisam de fazer o mesmo. É necessário mudar as exigências de mercado.

A imagem do que deve ser um bom manual tem sido difundido desde há mais de cem anos de geração em geração. Nalgum sentido, a educação é vítima do seu próprio sucesso os nossos pais foram bem sucedidos usando textos tradicionais como fizeram os seus próprios pais. Assim, esperam que o mesmo tipo de manual deva ser usado com os seus filhos, também. Mas, todos temos a obrigação de utilizarmos o que de melhor conhecemos em nome dos nossos filhos. Os médicos não continuam a usar práticas antigas ou desactualizadas; por isso não devemos permitir isso na educação.

Os investigadores sugerem ainda, que são necessários novos textos e os objectivos dos manuais devem ser alterados para ensinarmos a próxima geração de cientistas, para deixarmos os nossos alunos preparados para o nível seguinte de estudos ou para os deixar preparados permitindo que apliquem na prática os conhecimentos científicos básicos na sua vida pessoal. Também é necessário que os especialistas em cada uma das áreas (ciência e/ou educação) dêem a conhecer a forma como aplicar estes conhecimentos e contribuir para a construção de melhores manuais, de uma forma específica e de acordo com as competências e as novas recomendações para a educação.

A proposta consistirá em devermos trazer para a construção de manuais o melhor que saibamos, cientistas com experiência, professores, pesquisadores na educação, autores dos manuais, editores ou vendedores, todos devem participar na elaboração de uma ferramenta educacional crítica. A importância dos professores assume relevância neste aspecto, porquanto estes objectos assumem uma função determinante no ensino e exigem de si um papel profissional na sua análise.

A selecção deve ser adequada e não determinada pela oferta do manual:

“Teachers should not view textbooks as “containers” of objective knowledge but rather as “lenses” through which facts are presented. The delivered curriculum should not be constrained, nor determined by textbooks. Some questions that a professional teacher could ask are: What is the best order to present the information and how? Should all the content presented in a textbook be covered? To what extent is science presented as a human endeavour?” (Ibid., p. 33)



Os investigadores concluem dizendo que não deve ser entendido que devemos tentar educar sem manuais, pois estes foram uma das coisas mais bem sucedidas da história humana e que foram usados por professores para transmitir informação através de várias gerações e séculos. Eles podem continuar a ter essa função. No entanto, em nome das nossas crianças, não podemos continuar a usar manuais concebidos e escritos baseados em conhecimentos inferiores ao que de melhor sabemos. É necessário que empreguemos o melhor de todo o nosso conhecimento sobre programas, sobre as disciplinas das ciências e a sua natureza, ensinando, aprendendo, exemplificando: “*Our children are our future and deserve the very best of what we can create*” (ibid., p.33).

Também Chopin (1999), já citado, refere a este propósito a necessidade de os docentes construírem uma coerência a partir dos elementos propostos no (s) manual (ais) de acordo com os seus objectivos, definindo o seu itinerário a partir da multiplicidade de caminhos possíveis que tais “utensílios” oferecem.

Relembra que desde há umas dezenas de anos as crianças deixaram de estudar pelos manuais de seus pais como era habitual num tempo em que estes livros asseguravam a ligação entre a escola e a família e em que os saberes, os métodos e mesmo certos valores eram reproduzidos de geração em geração. Constata-se que os manuais actuais não se parecem mais com os que eles usaram tendo-se operado uma rápida transformação quer ao nível da produção, quer ao nível da utilização. As mutações do ambiente escolar operadas a partir dos anos 50 e relacionadas com causas de natureza demográfica, social, técnica, regulamentar, e mesmo institucional originaram o aumento do número de pessoas escolarizadas e redução das desigualdades de acesso aos mesmos currículos em função da origem social; esta democratização da escola e a importância crescente concedida à criança coloca o aluno no centro do ensino; além disso, o declínio da estrutura familiar tradicional, da consideração das expectativas do meio profissional e fenómenos associados à emigração e ao multiculturalismo provocaram um aumento nas escolas, de turmas de alunos não provenientes de famílias ditas “cultas” levando a uma necessidade de reformular metodologias.

Associadas a esta diversificação e à multiplicação dos objectivos e funções atribuídos à escola incluem-se as missões confiadas aos professores. Abandona-se a aula magistral para favorecer a participação dos alunos, privilegia-se a expressão oral, desenvolvem-se actividades de grupo, recorre-se a outros suportes (a imprensa, o cinema), debatem-se questões da actualidade, abandona-se a galáxia Gutenberg pela civilização da imagem (ibid., p.4). Evoluções de ordem técnica ou tecnológicas afectam também a elaboração e o fabrico de manuais generalizando-se a reprodução do cromático, o

uso da fotocópia e as novas tecnologias de informação e comunicação redesenham a elaboração e a edição de manuais escolares.

As funções do manual modificaram-se e os professores não esperam hoje do seu manual os mesmos serviços que esperavam outrora.

“Aujourd'hui, le manuel doit assumer des fonctions multiples. Il est devenu un outil « polyphonique » : il doit permettre d'évaluer l'acquisition des savoirs ; il doit livrer une documentation composite, empruntée à des supports variés ; il doit faciliter l'appropriation par les élèves d'un certain nombre de méthodes transférables à d'autres situations, à d'autres environnements. Compte tenu de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, il doit autoriser des lectures plurielles.” (ibid., p.8)

O editor vê-se assim, convidado a oferecer um produto capaz de permitir diferentes níveis de leitura e múltiplos percursos “individualizados”, no livro. Esta preocupação implica uma certa complexidade do instrumento. Os manuais actuais possuem uma estrutura na qual diversos níveis estão imbricados. É a página/dupla página que constitui a unidade elementar do manual. Esta dupla página acolhe não um texto único e algumas reproduções, como antigamente, mas uma panóplia de textos, de fotografias, de esquemas, de imagens, de gráficos que se repartem, dispostos de forma a conferir a cada elemento uma simbologia ou significados próprios.

Esta evolução recoloca a necessidade de uma atenção redobrada por parte dos professores e uma reflexão em torno dos desafios que tais alterações provocaram ao nível do discurso e da prática didáctica. No manual, segundo o investigador, a tipografia e a paginação, participam eles próprios deste discurso didáctico: eles constituem um código que é próprio deste instrumento e para este instrumento.

A reconstrução e ou a elaboração de conhecimentos a partir do trabalho realizado em que o manual assume um papel preponderante não poderá redimir a tarefa e a função dos professores. Daí que sublinhe: a organização dos manuais afirma o primado do docente sobre o livro, mas ele provoca também uma transferência dos saberes que partem do manual até ao mestre. Acrescenta que os manuais se instrumentalizaram em detrimento dos conteúdos, cada vez menos são instrumentos de referência para os alunos sendo já considerados “caixa de ferramentas” para o professor. Destaca a parte débil reservada à exposição dos conhecimentos (5% a 15% conforme as disciplinas, segundo um estudo recente), que conduziu as famílias a deixarem-se influenciar maciçamente para o sector para – escolar onde abundam mementos e resumos: “*Le manuel, tel qu'il est aujourd'hui, nourrit le parascolaire*”. (ibid., p.9).

Mas, reconhece-lhe aspectos muito positivos enquanto auxiliar pedagógico do professor e do aluno, ao adicionar um conjunto de rubricas com actividades preparatórias, recapitulação, exercícios de avaliação que permite a este último, desenvolver diferentes trabalhos que realiza fora da presença do professor e são facilmente identificáveis no manual graças aos atributos tipográficos nele inscritos. As observações que se impõem vão no sentido de identificar a complexidade do instrumento, que já não se assemelha mais a um livro de leitura contínuo dividido em capítulos, com uma base de dados de documentos, de exercícios ou de actividades que se consulta através de um índice, mas um discurso descontínuo, multiforme, uma espécie de jogo complexo e com uma sinalética particular, de modo a exigir uma reflexão e mesmo formação dos professores para a escolha e uso dos manuais no contexto escolar.

O mesmo investigador num estudo, bastante mais modesto, de maior importância pelas suas implicações, aborda uma questão donde podemos a título de justiça surpreender-nos pois raramente é levantado: a recepção do manual escolar pelos alunos. Este breve artigo, publicado numa revista ainda muito pouco difundida, dá conta de uma pesquisa realizada num liceu profissional. A experiência mostra que os alunos se vêem na incapacidade de compreender uma dupla página, isto devido a três razões especiais: eles retiram sucessivamente da sua análise tudo aquilo que não é texto (noutros termos, para eles, os documentos não textuais não têm pertinência nenhuma para a elaboração de um juízo); eles não são capazes de dar sentido ao texto.

“ Os alunos têm dificuldade em decifrar a estrutura textual, essencialmente por causa das insuficientes indicações, e isto mau grado os signos tipográficos e os títulos. Estes auxiliares não lhes permitem restabelecer as implicações lógicas.” (Ibid:11)

Conclui, afirmando que isto deveria fazer meditar quem concebe os manuais. E acrescenta o facto dos professores raramente possuírem os saberes teóricos suficientes para escolher os seus manuais ou para saberem utilizar da melhor forma aqueles com que trabalham. Além disso, não tem recebido a formação necessária para ensinar aos seus alunos o manuseamento destas ferramentas, e, o que é mais inquietante, eles nem sempre estão plenamente conscientes da necessidade de lhe consagrar um pouco do seu tempo.

Daí que aponte algumas propostas baseadas na investigação levada a efeito através de algumas experiências:

a) *Simplificar os manuais* – Dada a estrutura actual dos manuais, muito próxima da dos contextos hiper textuais, assegurando, de certo modo, as funções que os *multimédia* realizam sem dificuldade e, a política promovida pelo ministério a favor das novas tecnologias, se o equipamento e a conexão dos estabelecimentos escolares se efectuarem rapidamente e nas condições que produzem a sua utilização efectiva, poder-se-á considerar uma redistribuição das tarefas. Questiona: “*Se as redes de informação e de procura colocam à disposição de cada um documentos e bancos de exercícios, o manual não deverá ser concebido para os alunos como um manual de leitura e de referência?*”

Considera que o debate não é ainda suficiente. Mas não poderemos fazer economia de informação e de formação dos docentes como tem sido feito até hoje porque a questão da escolha e do uso dos manuais não pode ser dissociado daquela, mais vasta, da escolha e do uso, na justa proporção, dos instrumentos de que dispõem já ou disporão em breve os professores.

b) *Constituir os instrumentos de formação ou de auto formação* – apresenta duas ideias relativamente à definição de critérios objectivos que deverão ser definidos para a selecção dos manuais, apesar de existirem já alguns artigos nas revistas de especialidade que procuram ajudar os professores. Além disso, têm vindo a multiplicar-se os estudos teóricos que tendem a definir *a priori* critérios de selecção objectivos. Mais frequentemente eles comportam grelhas “disciplinares” fortemente marcadas pelas questões de natureza didáctica.

O investigador refere inscrever-se numa linha assente sobre duas ideias essenciais: a primeira é que uma formação do manual deve colocar em segundo plano tudo o que diga respeito à didáctica da disciplina para fazer emergir parâmetros de transversalidade; a segunda, consiste em que tal formação não pode fazer-se sem a colaboração efectiva dos produtores de manuais, a saber os editores escolares.

c) *Desenvolvimento das formações específicas* – faz referencia à implementação de formação por parte dos editores escolares desde a década de noventa, iniciativas rapidamente apoiadas, pelo Serviço de História da Educação de INRP, colocando-se na ordem do dia as formações sobre a escolha e a utilização dos manuais. Comunicações, conferencias, estágios ou intervenções diversas foram levados a cabo em todo o território francês direccionadas para os institutos de formação dos professores. (Ibid., p.p.12-15).

A sociedade contemporânea mais exigente e complexa oferece tecnologia e informação bastante e de qualidade cada vez mais sofisticada, as limitações sócio – económicas cada vez mais rigorosas e

as mudanças na educação exigem cada vez mais recursos de qualidade capazes de corresponder às necessidades dos alunos e das suas famílias. É consensual, na comunidade científica que dos vários elementos que configuram as práticas educativas, os materiais curriculares, nos quais os manuais se incluem, desempenham um papel fundamental.

Valls (2001), da Universidade de Valência refere-se às mudanças operadas nos manuais a partir da Ley General de Educación de 1970, em Espanha. Tal como Chopin, refere-se à dupla página com uma profusão de imagens, de textos diferenciados, questões, propostas de pequenos trabalhos de pesquisa, a introdução de aspectos relacionados com a história local, entre outros. Estas alterações foram fomentadas pela alteração legislativa, impulsionadas pelas reformas educativas que estabeleceram os currículos abertos e flexíveis deixando liberdade, quer aos autores, quer aos professores. No entanto, centrando a sua análise nos manuais do ensino secundário verifica-se que os novos enfoques legislativos de educação histórica estão reflectidos de forma muito parcial nos novos manuais. As perguntas, questões, pequenas propostas de trabalho de pesquisa, introdução a técnicas de trabalho são apresentadas de forma muito simplista e facilmente resolvidas consultando a parte da narrativa descritiva do próprio manual. Não se verifica a problematização e não possibilita um trabalho mais criativo aos alunos. Acrescenta que os manuais partem de uma concepção muito fechada e objectiva da ciência historiográfica sem se verificar a formulação de propostas divergentes, quer nos documentos que apresenta, quer na narrativa descritiva dos autores dos manuais. O mesmo acontece em relação à abundância de documentos iconográficos contidos nos manuais, com funções menos decorativas ou ilustrativas do que outrora, mas ainda com muitas insuficiências,

“(…) La identificación y catalogación de las imágenes reproducidas es habitualmente escasa o insuficiente. Una mínima contextualización de las mismas, que permitirá un análisis algo menos superficial, es prácticamente inexistente en la mayoría de los casos y cuando ésta se da de tipo marcadamente estético-formalista, lo que no favorece una aproximación de tipo más cultural, social e historiográfico. Los textos escritos, tanto a pie de imagen como en la parte redaccional de los manuales, no suelen plantearse esta problemática y, por tanto, no dan pistas suficientes para guiar y posibilitar su lectura y análisis por parte dos alumnos.” (ibid., p.275).

Valls acrescenta que, em alguns casos, as questões que se propõem aos alunos sugerem que não houve um tratamento didáctico cuidado, por parte dos autores dos manuais, uma vez que dificilmente se antevê uma possível resposta adequada. Vários estudos têm demonstrado que os alunos dão pouca ou nenhuma importância às imagens presentes nos manuais: “*A los alumnos no se*

*les ha enseñado a aprender de las imágenes y no las consideran fuentes serias de información*" (Id. *ibid.*, p.275).

Refere que em algumas destas investigações empíricas um elevado número de alunos não tinham sequer observado as imagens e que 25% o tinha feito exclusivamente como distração. Também se comprovou que a grande maioria dos alunos não observava as imagens com o mínimo de atenção se não fosse convidado a fazê-lo, especialmente através de indicações escritas.

Outra questão relaciona-se com a diversidade das imagens utilizadas nos manuais, tal como a diversidade e divergência presente nos documentos escritos de forma mais casual do que intencionada. Admite que os editores, ao desenharem o manual, encontrem uma situação difícil de resolver e que se complica com a flexibilização do currículo. Por um lado, sabem que, se realizam uma restrição nos conteúdos, de acordo com uma aprendizagem mais adequada aos alunos, esta mesma decisão pode originar dificuldades com os docentes que não encontram nesses manuais os conteúdos a que estavam habituados. Como são os professores que decidem a sua adopção, pode resultar prejudicial para os interesses comerciais da editora. Mas as editoras não poderão continuar a produzir manuais tradicionais, pois outros professores esperam encontrar neles as inovações pedagógicas e historiográficas mais recentes e propostas didácticas adequadas e actualizadas. Daí que a tendência dominante seja para incluírem o maior número de recursos, mesmo que seja à custa da simplificação e de uma maior superficialidade no tratamento didáctico. A tendência será fazer uma gestão do mercado no sentido de agradar aos professores, muitos deles ainda mais conhecedores de práticas de tipo tradicionalista.

O investigador dá conta de estudos recentes que confirmam que o denominado *código curricular* dos docentes é muito forte:

"Por código curricular entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas, de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestionadas y repensadas desde una didáctica crítica, se inspiran básicamente en la tradición establecida. Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el marcado carácter tradicional de los manuales (en la sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprendivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.) que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional." (*ibid.*, p. 277)

Conclui considerando que factores institucionais, profissionais e pessoais, dificultam as pretensões de mudança e de renovação das práticas educativas. Apesar do salto qualitativo operado no

ensino da história, conclui-se que coexistem mudanças e descontinuidades, prevalecendo ainda práticas tradicionais que convivem com práticas minoritárias inovadoras. Sublinha a necessidade de uma educação histórica assente em práticas fundamentadas, um novo ensino da história, diferente da educação histórica tradicional sustentada pela narração e sucessão de datas e épocas de uma suposta história universal:

“la educación histórica podría adquirir todo su sentido contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia” (ibid., p. 281)

Barton (2001:55-68) apresenta os resultados de uma investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte com alunos dos 6 aos 12 anos, visando explorar a compreensão da História por parte das crianças, centrando-se na questão “Qual a ideia das crianças acerca da vida ao longo do tempo?”, trabalhou com uma amostra de 120 crianças em 8 escolas (4 de cada um dos países referidos).

Utilizou entrevistas semi – estruturadas, tendo entrevistado os alunos em pares e verificou que três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e irlandeses: 1.ª tendência – Progresso e Mudança; 2.ª tendência – ideias de mudança por questões individuais ou por factores sociais; 3.ª tendência – ideias de evolução e diversidade nas mudanças históricas. No entanto, existem diferenças entre as crianças americanas e irlandesas, estando a ideia de progresso mais presente nas crianças dos E.U.A. , atribuindo as mudanças a pessoas individuais, ao passo que as crianças irlandesas apresentam uma visão mais social.

Verificando que há uma grande diferença entre os alunos na Irlanda e nos Estados Unidos, o investigador questiona o que causa as diferenças entre as crianças, registando que nos E.U.A. não existe um programa a nível nacional e ninguém impõe o que deve ensinar, sendo os livros que determinam o que se ensina. A educação não é governada pelo ministério, mas pelos livros e manuais que são gratuitos e praticamente os mesmos em todo o país havendo. A indústria de publicações é muito rica e de qualidade, gerando boas receitas. Alteram-se apenas as fotografias e as cores dos livros desde cerca de vinte anos, mas são de boa qualidade. Estes são escolhidos pelos professores em função da beleza das imagens e cujos conteúdos abordam a história e heróis nacionais, não tendo nada a ver com aquilo que os historiadores estudam actualmente. Os professores limitam-se a seguir o manual: Não são tão bem formados como os da Irlanda do Norte. Conclui observando que “*a educação marca a forma como se pensa*” (ibid., p.60).

Beck e McKeown (1990) da Universidade de Pittsburg E.U.A, num estudo realizado na América do Norte, com alunos dos 5.º e 8.º ano, utilizaram dois manuais diferentes: para os primeiros utilizaram um organizado em módulos sequenciais, em que a narrativa assumia a forma de ladainha descrevendo com minúcia os factos e seus detalhes; para o 8.º ano utilizaram o manual tradicional, como ponto de partida para a pesquisa sobre um aspecto da história americana estudado no 6.º grau. Verificaram que num total de doze alunos, dez manifestaram dificuldades em recordar aspectos dos assuntos estudados anos antes. Alguns tiveram mesmo dificuldade em se lembrar assuntos estudados num período mais recente. Estas investigadoras sugerem que a simples memorização de acontecimentos e datas não beneficia os alunos.

Num outro estudo realizado em 1994<sup>1</sup>, em que procuraram compreender que conhecimentos constroem os alunos a partir de textos propostos nos manuais e de que forma as características textuais interferem na compreensão da mensagem que os manuais transportam.

- As respostas dos alunos ao longo dos 3 anos permitem concluir que o seu conhecimento prévio da história americana, antes de iniciarem o seu estudo (desta história) é diminuto. Têm informações incompletas e confusas e torna-se mais evidente no 8º grau sugerindo que o que os alunos aprenderam não permaneceu com eles;
- Após o 8º grau a confusão acaba mas permanecem os resultados básicos percebidos após o 5º grau (exemplo detalhes factuais combinados mas não correctamente integrados sobre o período estudado) e caracterizam muito do conhecimento dos alunos;
- Que responsabilidades assacar para o estado do conhecimento histórico dos alunos neste ponto do seu percurso escolar? Uma grande parte da responsabilidade pertence aos manuais. Os materiais textuais que predominam nas aulas de estudos sociais são simplesmente inadequados para a tarefa de apresentar aos alunos relatos históricos coerentes e inteligíveis. A resposta frequente para esta acusação é que o professor deve dar / dá muita informação, por isso, a qualidade dos textos não é um problema premente. Os manuais não oferecem suficiente matéria-prima para ajudar os

---

<sup>1</sup> Beck, Isabel L. & McKeown, Margaret (1994). Outcomes of history instruction: paste-up accounts. In M. Carretero & J.F. Voss (Eds). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 237-255



professores a decidir o que enfatizar e para gerar explicações sobre as ideias do texto. Muitos professores precisam deste tipo de ajuda porque, nos níveis elementares, poucos têm bagagem nesta área que lhes permita ter armazenado textos e fornecer aos alunos o tipo de informação motivadora que eles precisam.<sup>2</sup>

Sugerem que para melhorar o ensino da história se deverá ter em conta alguns aspectos:

- a apresentação de textos mais coerentes e em que a sequência causal de acontecimentos e de ideias seja apresentada nos manuais.
- promover discussões sobre o tipo de assuntos que permite aos alunos reflectir sobre o que leram, levantar questões e construir relações que tornem os conteúdos do texto significativos.
- é preferível uma abordagem mais aprofundada e menos diversificada em termos de tópicos/conteúdos que traga aos alunos uma aprendizagem e compreensão significativas.

De entre as conclusões do estudo, as investigadoras consideram que o actual estado da educação nos níveis elementares de história se deve ao mau uso das fontes significativas. O tempo dos professores gasto na abordagem dos tópicos dos manuais e “impingirem” aos alunos o conhecimento factual não é uma utilização produtiva das capacidades dos professores. Salientamos a atenção que Beck e McKeown registam sobre as limitações de um texto, mesmo cuidadosamente elaborado, quando se procura explicar assuntos aos alunos, advertindo que os alunos precisam de clarificações das ideias quando estudam conteúdos complexos, a partir do manual (menos e melhor ao invés de muito, superficialmente tratado e que depois não recordam nem compreenderam), além de ser necessário discutir o que compreenderam para poderem tornar mais precisas as suas ideias iniciais. Advertem que “*é necessária uma reflexão sobre as finalidades da educação histórica para os jovens e sobre os recursos necessários para atingir as finalidades estabelecidas*”. Ibid.,p.239.

Nichol (2003) no texto “*Writing for children: history textbooks and teaching texts*” citam McKeown and Beck, 1994 e anui na ideia de que existe um relativo silêncio a envolver o que se

---

<sup>2</sup> Esta ideia poderá remeter para determinado modelo de formação de professores, que não está em discussão neste estudo.

escreve sobre as crianças em interacção com a compreensão e utilização de textos educativos ou para serem usados no ensino.

O investigador afirma que: “*escrever para crianças é uma curva relativamente obscura no jardim secreto do currículo*”. Propõe-se, neste trabalho, analisar a história dos manuais como modalidade do ensino da história, desde a sua introdução no início do século XX, usando para propósitos de análise, a *modalidade australiana do sistema funcional de escola*.

Segundo o autor “*The teacher and teaching - texts are perhaps the two key vehicles in schools for the transmission of knowledge to pupils*” (Ibid. p.3)

O conselho para os professores é tratá-los com cautela, cepticismo e reserva, olhando-os como uma das numerosas fontes feitas para construção compreensão (Haydn, Arthur & Hunt, 1997).

Considera, também que o texto mais comum para o ensino é o manual, modalidade que tem predominado no mundo ocidental desde 1900. Desde essa época, o manual tem sido uma presença subtil, que se infiltra, apesar da maneira como é usado ser problemática.

“Por definição os manuais partilham as características de uma macro -modalidade comum que lhes fornece identidade. Por sua vez a macro - modalidade de manual aparece com uma infinita variedade de micro - modalidades que fazem de cada manual uma série única. Cada micro - modalidade depende da relação que cada manual estabelece entre as três características definidoras de todas as modalidades: (**field**) campo que envolve o conteúdo e o texto criado, (**tenor**) ou voz do autor que envolve a relação entre o objectivo / intenção e a audiência a que se destina e (**mode**) que envolve os meios utilizados para apresentar o texto (forma, estrutura, padrões e convenções de texto)e um quarto factor estrutural o meio cultural no qual ele é criado”. (Ibid. p.3)

Peter Lee (2003:34) nas segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica refere que se deve “*evitar falar sobre o passado como simplesmente coisas que temos*”, a propósito do seu estudo “*We’re Making cars, and they just had to walk: understanding people in the past*” exemplificando com uma frase dos manuais do Reino Unido, que considera ser necessário reescrever.

As abordagens apresentadas nos manuais, a diversidade de conteúdos e a multiplicidade de perspectivas, exigem dos professores um trabalho em que apoiando-se no manual escolar, deverá ter em conta o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens e a construção progressiva do seu conhecimento.

Também no âmbito da educação histórica, no Brasil, se tem destacado a investigação centrada em preocupações com o ensino da História, nomeadamente nos seus princípios, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem dos alunos. Procura-se a compreensão dos processos de apreensão dos jovens em situações concretas de ensino e articulados aos seus contextos e modos de

educar. (Schmidt & Garcia:2006:9-10). Diversos trabalhos se têm desenvolvido dos quais salientamos na linha dos manuais escolares em que Medeiros (2006:73-92) reflecte sobre a relação entre este recurso e a sua relação com a formação de consciência histórica.

Para o investigador, o manual assume um lugar de visibilidade enquanto texto de uso frequente e fundamental no ensino da história. Procurou analisar as condições económicas e sociais da sua produção, partindo do trabalho de Apple na discussão sobre a relação entre manuais escolares e trabalho docente. Procurou também entender as condições necessárias a um manual didáctico para que possa produzir consciência histórica, a partir das categorias de Rusen na obra: *“El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los médios para guiar las classes de história”* (1997); considerou, ainda o pensamento de Goodson (1999) sobre as prioridades sociopolíticas e do discurso intelectual na definição do currículo. Pesquisou o material didáctico tendo como referentes as posições do autor do material didáctico e do professor que trabalhou o material junto dos alunos numa escola, procurando estabelecer diálogos entre a teoria e a visão prática dos principais actores do processo.

As considerações sobre a concepção, selecção e organização dos conteúdos, bem como as orientações metodológicas presentes na elaboração do material, por nós discutidas acima, a propósito da pesquisa levada a cabo pelos autores referenciados, nos quais se incluem Apple, Chopin e outros, foram identificados por Medeiros. Desde a organização do formato, cartografia, mercado, calendarização do período de adopção, até à percepção da forte utilização do manual por parte dos professores e alunos. O investigador cita Apple (1995): *“Qual é a conexão entre um produto cultural (...) e as relações sociais de sua produção, acessibilidade e consumo?”* (sic). Procura obter respostas na sua análise.

Na sua dissertação de mestrado, Medeiros (2002) diz ter questionado: *“O que acontece em geral durante as aulas de História?”*. O resultado da sua investigação mostrou que: *“73,5% dos alunos responderam que escutavam narrativas do passado feitas pelo professor”; “32,6%, afirmaram ‘ler o manual e fazer os exercícios’ durante a aula”*; Quando cruzou esta informação com a pergunta sobre qual das apresentações da história colhia maior interesse da sua parte, só 7,6% afirmaram ser o material didáctico. O investigador acrescenta que, na escola onde se desenvolveu a pesquisa, as aulas são programadas a partir do material didáctico, o que implica que a narrativa do professor é dirigida pelo programa que o manual didáctico apresenta. Ouvir o professor a respeito dos conteúdos do manual, ler e resolver exercícios directamente desse material, não é uma escolha do aluno, mas uma determinação do sistema escolar. (Id., p.77).

Apresenta depois as considerações de Rüsen, sobre o manual ideal: aquele que é capaz de produzir um fluxo passado – presente – futuro, ou seja,

“ (...) um livro capaz de ensinar, para a percepção histórica, de oferecer a possibilidade de realizar interpretações históricas corretas e estimular a orientação para a vida presente, relacionando-as com as perspectivas do futuro”. (Id.ibid.,p.85)

Este será um objectivo bem diferente e dissociado do entendimento da empresa que o produz. O melhor livro para a editora é o que garante a aprendizagem do aluno, sendo bom para o professor que ensina, e aceite portanto, no mercado. A ideia do manual, enquanto produto mercantil, que não corresponde aos interesses do aluno, mas ao gosto do professor que é quem decide sobre a sua escolha. A esse propósito refere a necessidade de se discutir o tipo de ensino de história que consideramos legítimo para compor o rol de actividades das escolas, pensando formas de alterar este processo, redefinindo os saberes que se consideram legítimos para figurar nos manuais escolares e nas práticas de ensino das instituições do país.

O investigador conclui com perspectiva traçada por Rüsen sobre as condições para um bom livro didáctico de História: 1) **utilidade para o ensino prático** – formato claro, estrutura didáctica, relação eficaz com o aluno, relação com a sala, utilidade para a percepção histórica, apresentação de materiais, pluridimensionalidade dos conteúdos e pluriperspectividades da apresentação histórica; 2) **utilidade para a interpretação histórica** – relação com os princípios da ciência histórica, exercício das capacidades metodológicas, ilustração do carácter de processo, inteligibilidade do texto; 3) **utilidade para a orientação histórica** – reflexão sobre identidade, formação de um juízo histórico, referência ao presente.

Utilizando as palavras de Medeiros, “*será possível imaginar um livro como o que ele propõe?*” (ibid.p.89).

Acentua que,

“A aquisição do conhecimento histórico exige uma compreensão dos mecanismos de elaboração histórica (meta – histórica) e visa uma ‘constituição de sentido’ que oriente a ação dos alunos e alunas. (...) A interpretação histórica não deve se despir da intenção de orientar para a vida presente e sobre as perspectivas de futuro. Para isso um bom livro de História deve buscar estimular uma reflexão do aluno sobre a sua identidade, a compreensão que tem de si mesmo e do presente e não somente tratar organizar sistematicamente juízos históricos de maneira a estimular aos alunos e

alunas a também produzirem os seus próprios juízos. Não no sentido relativista ou subjectivista, mas atrelados aos fatos históricos e a seus critérios metodológicos” (Id.ibid, p.88)

A reflexão em torno da importância do manual e dos significados que ele assume enquanto objecto pedagógico e didáctico é comum a vários investigadores, internacionais e nacionais.

### **1.1.2. Investigação em Portugal**

Em Portugal, também se têm desenvolvido vários estudos, centrando-se o manual escolar nos interesses da investigação em educação. Citaremos apenas alguns, que de algum modo intervieram nos modos de apreensão desta problemática e nos inspiraram no decurso da nossa reflexão.

Barca e Fonte (1989), referem que o manual “*a par dos professores, um pilar no processo de socialização do indivíduo de acordo com determinados padrões sociais e culturais*”.

Castro (1999:X) sublinha, que os manuais escolares veiculam determinadas representações do mundo e do homem no mundo, e são instrumentos fundamentais nos processos de transmissão e aquisição de conhecimentos. Acrescenta que: “*Num contexto nacional de literacia reconhecidamente ‘débeis’, está por determinar a influência que este tipo de materiais terá no modo como entendemos o mundo, e nele, os outros*”.

Cita Chopin ao considerar a complexidade destes objectos (manuais), e que suscitam “*múltiplos olhares que neles podem privilegiar diferentes dimensões, relativas às funções culturais, ideológicas e pedagógicas que podem desempenhar*”. (Ibid., p. 190).

No seu texto sintetiza a análise que desenvolve centrada na função pedagógica e na representação que é produzida pelo seu principal destinatário – o professor. O seu olhar analítico incide sobre o manual integrado de Língua Portuguesa “*Português de palavra 7*”, que se faz acompanhar de outros textos, cadernos de apoio, cadernos de exercícios, livros de professor, fichas de avaliação, e que há trinta anos se limitava à antologia e que num movimento inscrito nas tentativas de inovação e renovação pedagógica e/ou da progressiva generalização de uma escola de massas correspondendo também às dificuldades de recrutamento dos professores investe-se de múltiplas funções: “*o livro de Português é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de português é, e é-o também para o professor, a disciplina*” (Ibid., p.181)

Pereira A. & Duarte M.(1999:367) apresentam, o resultado de uma investigação cujo objectivo visava caracterizar a prática pedagógica dos professores no que diz respeito ao ensino –

aprendizagem, enquadrando a sua pesquisa no tema programático “Transformações químicas e o meio à nossa volta – reacções de oxidação – redução”, em manuais de Química do 9.º ano de escolaridade.

Dos questionários aplicados e algumas entrevistas realizadas aos professores constataram que *“o manual escolar constitui um mediador importante na construção do conhecimento científico escolar; o manual escolar constitui o suporte básico fundamental para organizar as aprendizagens dos alunos”*. Referem, a título ilustrativo que os resultados estão consonantes com os obtidos por investigadores de outros países.

“ (...) Os manuais parecem ter uma função semelhante à dos documentos: mostram a verdade dos factos de uma forma perfeitamente objectiva (...) Os “textos documentais”, por tradição, apresentam-se como evidência da verdade, não como a sua explicação. Os manuais são considerados como esse tipo de documentos: em nenhum caso constituem um desafio nem tão pouco podem ser interpretados”. (Ibid., p.373).

Cabrita (1999:149) com o objectivo de recolher informação sobre o uso que professores de matemática do 7.º ano de escolaridade fazem do manual escolar, aplicou um questionário composto por três partes: no primeiro grupo de questões, pretendia-se identificar a escola, o sexo, o tempo de serviço, o n.º de anos completos de leccionação do 7º ano, as habilitações académicas e as categorias profissionais dos professores; na segunda parte, pretendia-se recolher informação sobre o uso que esses professores fazem do manual escolar na planificação das suas aulas (identificação do manual adoptado na escola, participação dos professores na selecção desse manual, critérios que estiveram na base dessa opção e concordância com a escolha do manual, frequência com que os professores utilizam o manual escolar na planificação das aulas, utilização de outros elementos de trabalho e quais, adesão à sequência proposta pelo manual escolar no tratamento de uma unidade didáctica e o nível a que se processava); na terceira parte, o questionário comportava questões relacionadas com a utilização do manual escolar na implementação das aulas, nomeadamente, a frequência de utilização, a forma como o utilizavam, o incentivo do uso do manual escolar pelos alunos extra -aula e a forma como o faziam. Ainda, a frequência, na opinião dos professores, da utilização do manual escolar por parte dos alunos, extra - aula, por semana, e a finalidade dessa utilização. Este questionário foi aplicado em 201 escolas da Região Centro, dirigido aos delegados do 1.º grupo disciplinar do Ensino Secundário, tendo respondido 40%, num total de 179 (ibid., pp. 149 - 150).

Do estudo apresentado concluiu-se que existe uma forte relação entre o professor de Matemática e o manual escolar e que este continua a ter um importante papel (apesar de proliferar a oferta de outros recursos), quer a nível da planificação das aulas, quer a nível da sua implementação. Na sua generalidade,

“ Os professores continuam arreigados a um tipo de ensino tradicionalista, raramente envolvendo os alunos em situações problemáticas, que poderiam servir de pretexto para a construção de uma Matemática que se descobre, que se experimente, que é aliciante, que tem fortes relações com a vida real.” (ibid., p.160).

Bento (1999:111-120) num estudo de caso realizado em 1997/98 intitulado “Concepções de Alunos e Professores sobre o Manual Escolar de Língua Materna” dirigido a alunos e professores do 3.º ciclo do ensino básico, pretende dar conta das representações que professores e alunos têm acerca do manual. Afirma que a importância que o manual reveste no quotidiano escolar de professores e alunos parece inegável e que é também indubitável a marca que o manual deixa na vida e no trabalho do professor. Embora possa usar outros materiais curriculares, este acaba por privilegiar o uso do manual escolar na sala de aula. Cita, a este propósito, Bartholy e Despin (1986:175) “... *chacun donc comprenne et fasse comprendre autour de lui qu’il n’est pas d’instruction sans manuel ni de manuel sans instruction*”. Faz referência, também, a Johnsen (1993:158;183); Chopin (1992) e outros, a propósito da importância do manual e da “*centralidade*” reconhecida do seu uso sala de aula e em casa.

Aplicou duas entrevistas semi – estruturadas, uma aos alunos de uma turma em que foi feita a observação e outra aos professores do grupo disciplinar, num total de vinte e dois professores.

Concluiu que tanto os professores como os alunos desejam um manual composto, com bastantes exercícios e textos e uma boa qualidade gráfica; Os professores desejam textos e fichas que facilitem a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos; os alunos desejam um manual que seja o principal auxiliar de aprendizagem; seja um indispensável recurso que complemente e/ou reforce o ensino do professor. Além disso consideram como critérios do bom manual, a sua qualidade de ajudar a cumprir o programa, o preço e as dimensões.

A autora acrescenta que “ *os processos que actualmente envolvem a adopção dos manuais mostram-se por um lado, complexos e problemáticos e, por outro lado, são orientados por critérios confusos e incoerentes*”. (ibid., p.119)

Aponta razões explicativas:

- inexistência de uma reflexão crítica, por parte dos docentes, sobre os critérios que devem pautar os processos de análise dos manuais;
- selecção e adopção do manual escolar, assim como ausência de uma formação específica na área dos manuais escolares;
- a grande influência comercial das editoras exercidas junto dos docentes, aquando da escolha do manual.

Com as mesmas preocupações de indagar sobre o poder que este instrumento exerce na prática pedagógica e da importância da consciencialização dos intervenientes do processo educativo para uma educação de qualidade, inscrevem-se outros estudos como os de Avelino (1999:81- 88) e os de Azevedo (1999:89-93) apresentando conclusões sobre investigações realizadas no quadro da didáctica da Língua Francesa e da Língua Portuguesa, respectivamente.

Outros olhares incidindo sobre o conteúdo e os códigos neles inscritos, perspectivas de género e classe, representações sociais, estereótipos e projectos de vida, como por exemplo, apresenta o trabalho de Pinto (1999:387-395), ao aprofundar a sua reflexão em torno de critérios que, presidindo à avaliação dos manuais escolares, identificou aspectos relacionados com as suas preocupações no âmbito da promoção da igualdade de oportunidades educativas e da igualdade e direitos das mulheres.

Morgado (2004) sintetiza muitos dos trabalhos de investigação realizados contribuindo para a reflexão que, sobretudo, nas instituições educativas deverá realizar-se a propósito das manuais escolares. Cita vários especialistas, investigadores, de questões relacionadas com a educação e o ensino. Para além das ideias que conceptualizou, apresenta um guião devidamente fundamentado nas leituras dos especialistas sobre esta temática, registando alguns pressupostos de análise, que se tornou útil para a construção do nosso instrumento de análise.

Carlinda Leite (2003) numa entrevista ao jornal de educação “A Página” interpelada sobre as preocupações que devem estar presentes num manual escolar uma vez que são muitas vezes referidos como instrumentos de normalização que não promovem as especificidades dos alunos e o trabalho de grupo, deixa claro que apesar das concepções que orientam os seus autores, é importante que no manual se transforme o discurso científico num discurso didáctico compreensível para os alunos. Os manuais têm também essa função e aos seus autores cabe, de igual forma, essa responsabilidade. Acrescenta que não se espera hoje que,



“Os autores e autoras de manuais escolares apenas fazem uma compilação de conteúdos. Espera-se que sigam um modo de trabalhar que incentive alunos e professores utilizadores desse manual a percorrerem um verdadeiro caminho de construção do saber (...) a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho de professores na adequação do discurso e dos processos de ensinar e de fazer aprender os alunos reais e tem de implicar que esses manuais constituam um dos recursos, e não o único recurso”. (ibid., p. 11)

No seu entender haverá cada vez menos probabilidades para os manuais se transformarem em instrumentos de normalização e de uniformização, embora se deva reconhecer que os manuais nunca poderão ter em conta todas as características dos alunos que os utilizam. Daí a responsabilidade dos professores que deverão adequar e diferenciar as estratégias e não cederem a pressões comerciais deixando-se influenciar por ofertas menos credíveis e adequar o manual aos contextos sócio culturais dos alunos.

#### **1.1.2.1. Investigação em Portugal – História**

Alguns historiadores como Radich (1979), citado por Moreira (2004), Torgal (1998) e Amado Mendes (1999) têm também demonstrado preocupações relativamente ao instrumento “manual escolar”. O primeiro, com preocupações ideológicas, analisou compêndios de História desde a segunda metade do século XIX até 1974, identificando indícios de propaganda política, e constatando que os manuais veiculavam de forma muito clara uma boa imagem do Estado Novo e do colonialismo português. Também Torgal focaliza o seu estudo na ideologia do Estado Salazarista. Saliencia o carácter narrativo e documentalista dos livros de carácter pretensamente não ideológico, mas que a História claramente divulgava ao serviço desse ideal. Utilizava-se o livro único na escola, que perpetuava, promovia e ensinava uma história de heróis portugueses, grandes feitos e o amor à Pátria. Também Bastos (1998) retoma a questão dos Estado Novo, ao analisar os programas de história no período de 1926-1954, constatando a importância do livro único para a reprodução do ideal em que os heróis da pátria eram enaltecidos com a intenção de formar a juventude de acordo com as necessidades do regime.

No âmbito do Projecto Europeu “*Os jovens e a História*”, Pais (1999) desenvolveu um estudo em que estiveram envolvidos 30 países da Europa. Ao pretender estudar a consciência histórica dos jovens portugueses, colocou algumas questões relacionadas com o agrado/confiança que o rosto da História transmite aos jovens; quais os instrumentos de ensino mais valorizados por eles; sobre a

didáctica formal baseada nos manuais; os legados históricos assegurados por “documento/fontes” ou “museus e lugares históricos; as narrativas orais transmitidas por “professores” e outros adultos (ibid.p.31).

O investigador considera que as reformas curriculares e os manuais não levam em linha de conta a opinião que os alunos têm sobre as matérias ensinadas ou sobre a forma como são ensinadas. Acrescenta que “*o que os professores mais valorizam no ensino da História não corresponde necessariamente ao que os estudantes aprendem nas aulas de história*” (Id. ibid., p.31). Questiona a atenção dada ao alvo dos programas da disciplina que são os alunos e em relação aos professores, também, não tem havido preocupações com que dificuldades se confrontam no ensino da História.

“Raramente se procuram estudar os problemas e valores vivenciados pelos jovens e professores no desempenho das suas actividades (...). O problema da qualidade da educação tem quase sempre sido posto em termos da expansão quantitativa ou da reorganização institucional e burocrática, e raramente em termos de conteúdo” (Ibid.p.32).

Na sua análise resultante da recolha de dados realizada a partir de um inquérito por sondagem, com base numa amostra representativa do universo de estudantes europeus a frequentar o último ano de escolaridade e de entrevistas de aprofundamento, e, aos professores de História uma entrevista e um questionário, constatou as apresentações da História que mais agradam aos jovens europeus.

Destacaremos alguns deles relacionados com o nosso estudo. Os livros escolares não são considerados, pelos jovens europeus, um instrumento de aprendizagem muito satisfatório no sentido de que a sua leitura não é muito prazenteira. Excepção para os alunos de Portugal, Polónia, Israel Árabe e Palestina, com forte influência religiosa (católica e muçulmana). Segundo o autor, a crença nos livros ou manuais escolares arrasta um sentimento de relativo agrado com esses instrumentos tradicionais de ensino (Id.ibid., p.35). Em relação aos documentos históricos, para os estudantes portugueses, são as fontes mais valorizadas. Pais refere que se compreende que assim seja, justificando

“ O documento (*documentum*) que o historiador tanto valoriza encontra-se etimologicamente associado à capacidade de ensinar (*docere*). É bem possível que a valorização dos documentos pelos estudantes decorra não só do facto de todos os historiadores os valorizarem, como ainda do lugar que extractos dos mesmos ocupam em alguns manuais (e no ensino) da História. Em contrapartida, a didáctica formal (livros escolares) não reúne um grande agrado dos estudantes - nem dos portugueses, nem dos seus colegas europeus.” (Id.ibid., p.37).

Também as narrativas dos professores são os meios menos apreciados pelos alunos portugueses, preferindo as narrativas históricas veiculadas pelos pais e avós. Em relação às fontes para – históricas, os jovens preferem os documentários televisivos e os filmes de ficção aos romances. A História em imagens é assim valorizada pelos jovens europeus, incluindo os portugueses que também valorizam os museus e lugares históricos.

Relativamente às práticas de ensino, são menos frequentes a visualização de filmes e actividades de grupo, predominando práticas tradicionais, recorrendo aos manuais e à exposição oral pelos professores. Contudo, há discrepância entre o que dizem os professores e os alunos, havendo uma sobreavaliação dos professores em relação a formas lúdicas e participativas de aprendizagem.

Graça (1998:193) apresenta um estudo/reflexão, no Congresso da APH: “*O Ensino da História: problemas da didáctica e do saber histórico*” enquadrado na problemática dos manuais escolares. Propõe-se analisar o papel que os manuais escolares representam no desenvolvimento curricular como mediadores entre as directivas institucionais, os professores e os alunos e sobre o tipo de influências que os manuais podem exercer na prática pedagógica, modelando o estilo de comunicação professor aluno, as tarefas dos alunos, a avaliação e em última análise, a aprendizagem. Sublinha que,

“ (...) O manual escolar não é apenas um recurso educativo pontual, mas um elemento com fortes implicações em toda a vida escolar (...) se o professor tornar o manual como recurso privilegiado da prática pedagógica, estará a deixar em mãos alheias uma tarefa que lhe compete (...) e não cumprirá uma planificação que deverá ser adaptada aos contextos, aos sujeitos a quem se destina e às suas necessidades.” (ibid., p.196).

Apela à exigência de qualidade dos livros escolares e alerta os professores para exigir livros que os auxiliem, mas sobretudo que possam ser utilizados pelos alunos, autonomamente, não transformando o manual no único recurso.

Com o objectivo de consciencializar os autores/editores de manuais para a objectividade e carácter científico do ensino da História Mendes (1999:343-354) propôs-se estudar a relação existente entre o conceito de *identidade nacional* e *ideologia*, e os manuais escolares portugueses após o 25 de Abril de 1974. Selecionou para a pesquisa manuais do período entre 1976-1992, tendo observado que na década de oitenta os manuais apresentavam como introdução ao estudo da História um capítulo com reflexões acerca da natureza da História, o que alguns autores têm mantido até aos nossos dias.

Através da análise destacam-se pontos distintos: é possível determinar “que representação da sociedade está subjacente no manual e como este representa outras sociedades”; a propósito de monumentos religiosos, “a existência da autoridade de quem os mandou levantar”; a apresentação da sociedade feudal como “já não sendo uma sociedade escravagista”. A ideia de que “a burguesia como classe foi quem mais se engrandeceu com o capitalismo comercial”; e ainda, expressões como “imperialismo”, “capitalismo industrial” versus “comercial”, “proletariado” versus “luta de classes” e “exploração do trabalho”, são outros exemplos. Considera que os manuais dão bastante relevo às viagens realizadas pelos ocidentais e silenciam o oriente. Detectou, também, que o tema da identidade nacional raramente é focado de forma explícita.

O autor sublinha a necessidade de se diminuir o fosso entre a história que se faz e a que se ensina, e que isso passará necessariamente pela revisão dos manuais, citando Eduardo Lourenço: “*Nenhum povo pode viver em harmonia consigo mesmo sem uma imagem positiva de si*” (ibid..p.345).

### **1.1.3 Estudos no âmbito da Educação Histórica**

Como temos vindo a confirmar são inúmeros os trabalhos desenvolvidos e os textos sobre os manuais, tal a importância que assume na prática pedagógica. Na área da Educação Histórica, em particular, embora em menor número, também se tem evidenciado algum interesse, comprovado já por alguns trabalhos de investigação produzidos nos últimos anos.

Fernandes (2002) no seu estudo “*O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino*” procurou indagar, além de outras questões, as práticas pedagógicas implementadas nas aulas pelos professores de História. A amostra era constituída por um total 185 alunos, sendo 89 do 6.º ano e 96 do 9.º ano de escolaridade, seleccionados de meios rurais e urbanos em escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do distrito de Vila Real. E 8 professores, sendo 6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Dos objectivos definidos para a investigação pretendiam-se identificar através da aplicação de dois questionários fechados (1 no estudo exploratório e 1 no estudo principal), práticas pedagógicas e opiniões sobre a História, o ensino da História, nomeadamente indagar os alunos sobre as aulas, os manuais, os conteúdos, os programas curriculares e a própria escola. Da listagem de actividades pedagógicas apresentadas foi pedido aos alunos que assinalassem as que realizavam. A

listagem incluía a exploração do manual como prática de leitura individual, colectiva ou em grupo; a consulta de documentos escritos; a consulta de documentos não escritos; a exploração de banda desenhada, música, filmes e caricaturas; o desenvolvimento de trabalhos de projecto; a realização de trabalhos com computadores; a realização de debates sobre temas e assuntos estudados; a realização de trabalho de grupo ou pares; a preparação de visitas de estudo; a análise de mapas, gráficos, tabelas cronológicas.

Na análise dos dados relativamente na categoria “*práticas pedagógicas (afirmativo)*” Fernandes apurou que na opção “*Muitas vezes*” as práticas mais usuais nos dois ciclos foram:

“3.1. Exploramos o manual escolar com práticas de leitura individual” com 24,7% (6.º ano) / 38,5% (9.º ano); 3.2. “exploramos o manual escolar como prática de leitura colectiva” com 44,9% (6.º ano) / 40,6% (9.º ano); 3.3. “exploramos o manual escolar em grupo” 26% (9.º ano); 3.4. “ Consultamos documentos escritos” 26% (9.º ano); 3.10. “realizamos trabalhos a dois ou pequenos grupos” 23,5% (6.º ano), o que indica que o manual escolar é a base de quase todo o estudo e trabalho nas aulas de História.” (Ibid., p.162)

Relativamente às respostas dos professores, no item “*práticas pedagógicas – (afirmativo – já fiz)*”, na opção “*Muitas vezes*” verificou que são relevantes as correspondências das metodologias educativas relacionadas com o manual escolar que se revelou o grande suporte das aulas de História.

O estudo permite concluir que há correspondência entre as respostas dos alunos e dos professores no que respeita à utilização do manual escolar na sala de aula. Sublinha-se a necessidade de reflectir sobre as práticas de ensino em uso valorizando-se a perspectiva do aluno e uma diferenciação de estratégias a implementar no ensino da história.

Melo (2003) desenvolveu um estudo “*O Conhecimento Tácito dos adolescentes*” com o objectivo de cartografar as ideias tácitas dos alunos adolescentes sobre a Escravatura, e detectar possíveis relações entre esse conhecimento tácito e a sua performance empática com o passado.

Entre as pistas sugeridas pelos resultados, a investigadora identifica a necessidade de “*ajudar os autores dos manuais a repensar os conteúdos dos seus livros, no que diz respeito propriamente ao texto narrativo propriamente dito, mas também aos materiais icónicos e às tarefas que propõem aos alunos.*” (Ibid. p. 274)

Apesar do seu trabalho não se inscrever na análise dos manuais, estes foram considerados nos fundamentos e critérios de análise, assumindo o objecto manual como um referente do currículo e instrumento de trabalho que norteia a prática docente e deixa marcas na memória dos alunos, seja através dos artefactos icónicos, quer das representações que constroem da realidade histórica.

No âmbito de um estudo sobre concepções de professores, Magalhães (2002), a propósito da escolha pelos professores de materiais para as aulas sobre o Renascimento, refere que essas escolhas podem “*indiciar uma utilização de carácter quase exclusivo dos manuais como fonte de materiais para a preparação das aulas, ou a consideração de uma eventual maior dificuldade para os alunos*” (Ibid., p.186).

Também enquadrado na área de cognição histórica, Moreira (2004) desenvolveu um estudo de natureza descritiva, tendo como objectivo compreender como é que os alunos integram na sua aprendizagem as mensagens veiculadas pelas fontes históricas propostas no manual e as suas percepções sobre o mesmo. Inspira-se e fundamenta a sua pesquisa nos estudos em cognição histórica situada que nas últimas décadas se têm realizado em Portugal e no estrangeiro.

Procura detectar as principais dificuldades reveladas pelos alunos quando trabalham com fontes históricas, isto é indagar as dificuldades que os alunos enfrentam na sala de aula quando trabalham com as fontes seleccionadas e propostas pelos autores dos manuais e quais são as fontes privilegiadas pelos alunos quando trabalham com o manual adoptado e saber que conhecimentos os alunos constroem a partir do manual.

A amostra é constituída pelos alunos de uma turma de 8.º ano na faixa etária dos 13-14 anos, da Escola Secundária de Ponte de Lima. Para recolha dos dados empíricos utilizou dois questionários e duas entrevistas, que aplicou em contexto de sala de aula, trabalho de pares. O material histórico que serviu de base às questões apresentadas nos instrumentos foi o proposto pelo manual de 8.º ano adoptado na escola.

A análise dos dados emergiu do modelo de categorização das ideias dos alunos, inspirados em Barca & Gago (2000) e Cooper (1992):

*Nível 1 – Cópia (fragmentos/chapa):* Cópia de fragmentos isolados das fontes e utilização de frases ou de parte de frases; cópia integral de parte da informação das fontes.

*Nível 2 – Reformulação da mensagem:* Listagem de alguns elementos das fontes; selecção de alguns elementos das fontes relacionadas entre si de forma clara e coerente; reformulação/ou tentativa de reformulação da mensagem; ausência de opinião.

*Nível 3 – Opinião emergente:* Selecção de elementos das fontes relacionados entre si de forma coerente; reformulação coerente da mensagem; utilização de alguns argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa.

*Nível 4 – Opinião fundamentada.* Reformulação da informação de uma forma pessoal/crítica; argumentação consistente (histórica ou não) para justificar uma posição valorativa. (ibid., pp.114 e 154).

Observou que:

- Um número reduzido de respostas dos alunos aponta para a cópia da mensagem patente nas diversas fontes do manual, reformulando-os de forma coerente, ainda que recorrendo a argumentos do quotidiano para justificar a sua opinião;

- A maior parte dos alunos integraram de forma coerente, nas suas respostas, a mensagem patente nas fontes, pois nestas há referência directa às fontes e à mensagem veiculada pelas mesmas;

- A maior parte dos alunos percepciona a revolução agrícola e industrial como um conjunto de mudanças proporcionadas pela introdução de novas máquinas e que essas mudanças ocorreram num determinado espaço e tempo.

Em relação às fontes escritas do manual consideraram serem mais úteis para realizar as actividades propostas nos guiões de trabalho. Às iconográficas atribuíram menor importância por não terem tanta informação. As principais dificuldades estão relacionadas com a interpretação de algumas fontes iconográficas e fontes escritas primárias. Apontam “não utilidade”, “falta de informação”, “desenho confuso”. Também em relação às fontes escritas primárias referiram a falta de clareza e vocabulário difícil.

O texto informativo foi considerado pelos alunos o recurso mais útil por fornecer, também, mais informação, mais pormenores e ter uma linguagem acessível, para um grupo de alunos; outros consideraram ser mais fácil de compreender não sendo necessário “pensar”.

A investigadora refere a necessidade do manual de História dever fornecer um texto coerente e acessível à compreensão dos alunos, competindo ao professor a tarefa de orientar o trabalho “*propondo tarefas de interpretação de fontes, de forma a que os alunos possam construir o seu pensamento com bases diversificadas*” (Id. ibid., p.157).

À semelhança de outros investigadores citados, o manual é considerado uma ferramenta fundamental para os professores e os alunos, apresentando um conjunto de fontes diversificadas, nem sempre úteis e nem sempre apresentadas de forma coerente, fornecendo ao professor uma base de trabalho importante se bem elaborado e correctamente utilizado pelo professor na sala de aula.

Confirma-se a ideia, através dos exemplos enunciados neste capítulo, sobre a incontornável utilização do manual na sala de aula e a sua importância enquanto recurso didáctico e repositório de fontes de grande utilidade para o trabalho desenvolvido com os alunos; e, parece claro também, pelos estudos dos quais extraímos exemplos, relativos à disciplina de História e a outras, que o trabalho dos professores nem sempre tem correspondido ao que actualmente constituem as recomendações internacionais sobre o que deve ser hoje ensinado às crianças, e/ou sobre a formação histórica dos professores, evidenciado pela forma como o manual tem sido utilizado.





## **CAPÍTULO 2**

### **FONTES HISTÓRICAS: O CONCEITO E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA**



## 2.1. Breve abordagem do conceito “fonte” histórica

*Se as fontes devem nos dizer sobre o passado, nós precisamos fazer perguntas sobre do que elas são feitas, quem as fez, por que, como foram usadas e o que significaram para as pessoas que as fizeram e as usaram.  
Poderá haver outras questões?  
Hillary Cooper (2006)*

No estudo que desenvolvemos procuramos compreender como os professores de História do 3.º ciclo utilizam os recursos do manual escolar, centrando a atenção nas fontes aí presentes. Assim, consideramos necessário abordar o que entendemos por “fonte” e qual o conceito/acepção e tipologia que assumimos previamente para o registo dos recursos apresentados no (s) manual (ais) e seleccionados por cada um dos professores entrevistados, para o trabalho na sala de aula com os seus alunos.

Genericamente designam-se “fontes” os materiais de que o historiador se serve para exercer o seu ofício, sendo para alguns historiadores considerada a acepção de *documento* para designar *fontes*, embora outros considerem que só assumirá essa categoria o documento que tenha sido submetido “*a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira, em confusão de verdade*” (Mendes:1989,p.87-88).

Alguns autores utilizam várias expressões para designar a mesma realidade, considerando na mesma designação: *vestígios* (arqueológicos, pré-históricos, e outros); *monumentos* (artísticos, arquitectónicos, industriais e comemorativos), *testemunhos* (geralmente apresentados como prova de algo), *documento*, *fontes*.

A discussão entre *fonte* e *documento* não é pacífica entre os historiadores, assumindo para alguns significados específicos. Consideraremos, como refere Mendes (1989:88), o conceito de *fonte* e *documento* usando os dois termos, indistintamente, na mesma acepção e em sentido lato, englobando as realidades expressas pelas outras designações referidas. Consideraremos, também *documentos* ou *fontes*, mesmo antes de sujeitos aos tratamentos – selecção e crítica – do historiador.

Do mesmo modo integramos a tipologia apresentada pelo mesmo autor que além das fontes *conscientes/ inconscientes*, *figuradas*, *escritas* e *registadas*, acrescenta as *escritas* e *não escritas*. Nesta última tipologia, ainda a consideração da distinção entre *primárias* ou *directas* e *secundárias* ou *indirectas* (Ibid., p.114).

A abordagem sobre “fontes históricas” não é consensual, depende do tema a abordar e da teoria à qual estamos vinculados.

O positivismo, com a influência que manteve por muitos anos, contribuiu para impor o princípio segundo o qual primeiro havia que averiguar os factos para depois deduzir as conclusões. A história convertia-se, assim, num corpo de factos verificados, aqueles que o historiador conseguia encontrar nos documentos e logo reunia para servir ao público devidamente “condimentados” (Carr, 1961: 9).

Bloch (s.d.) utiliza a palavra ‘testemunhos’ para designar o que chega do passado até ao presente do historiador. Defende a análise interna e externa dos testemunhos, a sua classificação em voluntários e involuntários e desta análise decorre que “...*desde que nos não resignemos a registar pura e simplesmente o que dizem as nossas testemunhas, desde que entendemos força-las a falar, mesmo contra vontade – impõe-se mais do que nunca um questionário. E é esta, efectivamente, a primeira necessidade de qualquer investigação histórica bem conduzida*” (Ibid., p.60).

De acordo com Collingwood (1978), há uma forma utilizada pelos estudiosos, até ao aparecimento da história ciência, que consistia em decidir primeiro o que se pretendia saber e depois procurar informações a tal respeito em testemunhos orais ou escritos. O que o “historiador” faz neste caso é recolher a informação, cortá-la, remodelá-la de acordo com os seus propósitos, e incorporá-la na sua construção de narrativa do passado. Este autor considera: “*a história construída com base na extracção e combinação dos testemunhos de diversas fontes chamarei história de cola e tesoura*” (Ibid., p. 316). Refere de seguida que este é um tipo de história ainda muito praticado. Este método utilizado até ao século XVIII, em parte literário, porque se preocupava em apresentar de forma coerente a narrativa, e em parte retórico, porque pretendia na maior parte das vezes provar, ilustrar uma tese, foi posto em causa a partir do momento que se compreendeu que uma afirmação não pode ser aceite sem ser criticada, ou seja, “averiguada sistematicamente a credibilidade do autor” (Ibid., p.317).

A partir deste momento desapareceu a palavra “autoridade” com que se referiam as afirmações consideradas à partida verdadeiras só por emanarem de uma determinada personalidade histórica.

“O documento até então chamado ‘fonte autorizada’ adquiriu uma feição nova, definida com propriedade pela designação de ‘fonte’ – palavra que indica simplesmente que contém a afirmação que interessa, sem quaisquer implicações quanto ao seu valor. Isto é, a fonte fica *sub judice* (submetida a juiz em nota de pé de página) sendo juiz o historiador” (Id. *ibid.*, p. 318).

Segundo o autor, a fonte deve, portanto, ser analisada, criticada, esquadrihada com perguntas do tipo que um bom detective faz, ou seja, não com perguntas do tipo retórico, cuja resposta se conhece de antemão, que partem da tal intenção do historiador, “*esta afirmação é verdadeira ou falsa?*” ou “*incorporo-a ou não na minha história?*”.

Ao contrário, o historiador científico questiona “*que significa esta afirmação?*”, que não é a mesma coisa que perguntar “*o que pretendia dizer a pessoa que a fez?*”.

O historiador de cola e tesoura interessa-se pelo conteúdo das afirmações, pela informação que pode recolher (positivistas) nelas, e o científico interessa-se pelo facto de elas serem feitas.

Assim, de acordo com a ‘cola e tesoura’ *fonte* é um *documento* em que o historiador encontra as afirmações pré-fabricadas previamente por ele estabelecidas (Id. *ibid.*, p.338). A fonte limita-se a confirmar e / ou ilustrar o que ele pretende à partida. Segundo Collingwood, esta definição de fonte tem uma utilidade prática, ou seja, a separar as que lhe podem ser úteis das que de nada lhe servem.

Este historiador evita reflectir sobre os seus métodos e sobre as implicações do que está a fazer. Se a história for científica então, segundo Collingwood, “*devemos falar de ‘provas’ e não de ‘fontes’*”. Este autor considera ser extremamente difícil definir ‘fontes’ porquanto só são fontes quando fornecem provas, evidências, quando são pretexto para discussões prévias que são pontos de partida de mais e nova investigação. Por outro lado, são fontes na medida em que podem oferecer pistas para provas que respondem às perguntas colocadas pelo historiador.

Actualmente, abordagens recentes da história das mentalidades centram-se principalmente em actividades de pesquisa em torno da ideologia e de acontecimentos da vida privada do passado.

Contudo, é comumente aceite que, salvo casos muito específicos, a abordagem construtivista das fontes deve ir para além da mera recolha de informação de uma interpretação linear. Actualmente há que cruzar fontes, comparar perspectivas e pontos de vista nelas inscritos, contextualizá-los para os tornar compreensíveis e depois optar pela “versão” mais credível, mais fundamentada em evidências criticamente analisadas do passado – ou seja há

que fazer uma interpretação aprofundada, construtivista e que tem subjacente o recurso a raciocínios históricos, inferências lógicas e “um certo trabalho de detective” de que fala Collingwood.

## **2.2. A importância das fontes para o ensino da História**

A disciplina de História deve ensinar os alunos a lidarem com informação de modo crítico, ensinando-os a pensar por si mesmos de modo a desenvolverem formas de compreensão contextualizada do passado. Ser historicamente competente, hoje, pressupõe o desenvolvimento de competências na “utilização de fontes” em suportes diversos; saber “ler” fontes históricas diversas; saber “cruzar” as fontes nas suas mensagens, intenções e validade; saber “seleccionar” as fontes para refutação ou confirmação de hipóteses; discutir os diferentes pontos de vista e/ou diferentes perspectivas, não se limitando apenas, ao contexto de produção.

Prats (2006:181- 207) considera “*a necessidade de ensinar História utilizando os instrumentos do historiador*”, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho dos quais destaca a importância da “*análise e classificação das fontes históricas*” e a respectiva necessidade de se “*aprender a classificar*” essas fontes e “*aprender a analisar a sua credibilidade*”.

“ (...) As hipóteses de trabalho não poderão ser sustentadas se não se dispuser de fontes históricas, arqueológicas ou de outro tipo, que permitam contrastar as hipóteses, quer seja para as confirmar ou rejeitar.

Aprender a conhecer a natureza das fontes, o tipo de fontes e saber buscá-las, ordená-las e classificá-las é uma tarefa (...). Os alunos devem ser colocados em contacto directo com fontes diversas, sejam elas orais ou escritas; deve-se também estabelecer que as fontes históricas podem ser materiais, com suportes de papel, de pedra, de metal, e outros”. (Ibid., pp.207-209).

O autor apresenta um quadro sumário com diferentes tipos de fontes primárias (escritas, iconográficas e orais), sublinhando que “*a questão principal reside em saber identificá-los como documentos históricos, em saber acercar-se deles com atitude especulativa e com sensibilidade científica*”. Daí que a tarefa mais importante na aprendizagem de *análise* de fontes históricas seja o de ensinar a obter e descodificar os tipos distintos de fontes. Além disso, os alunos devem “*ir decifrando a informação histórica que o documento proporciona. (...) ‘ler’ com a mente indagativa para obter notícias directas ou indirectas daquela época*” (Id.ibid., p.210).

No que respeita às fontes iconográficas sublinha a grande variedade de géneros e a partir do exemplo dos altos-relevos helenísticos e romanos concebidos como autênticas descrições dos acontecimentos, indica-nos uma série de questões que poderiam ser formuladas: “*Que elementos observamos? Como são? Que representam? Que actividades realizam os personagens? Que objectos usam?*”. Acrescenta que o método é muito semelhante ao de textos escritos; no entanto, no caso do texto “*é necessário imaginar os cenários tomando por base as descrições*” e no caso da análise da fonte iconográfica “*temos os cenários e necessitamos imaginar a descrição*”. (Id. *ibid.*, p.211).

Aprender a avaliar as fontes é outro dos vectores importantes, uma vez que devemos desenvolver a capacidade crítica dos alunos, orientando-os para a percepção de que os documentos nos dão informações do passado, embora muitas vezes possam ter sido manipulados (deliberadamente, ou não); chegam até nós incompletos; podem ter sido falseados; podem expressar o ponto de vista particular de um indivíduo, de um grupo, de uma família ou um clã; por vezes são contraditórias, expressam determinadas tendências ou tensões. Outra questão importante é a de se dever contrastar as fontes com outras distintas e mesmo contrárias. Só assim se poderão estabelecer todas as posições e perspectivas possíveis. A este propósito Prats, relembra que a crítica textual se vem fazendo desde o Renascimento e que não é demais insistir nos seus princípios. A propósito de textos que relatam, por exemplo, como os chefes militares romanos se dirigiam às tropas, numa época em que não era possível que perante milhares de guerreiros um chefe se fizesse ouvir, ou alguém tirar notas, e muito menos gravar aquele tipo de discursos elaborados com argumentos muito difíceis de construir em pleno campo de batalha. Quando muito teriam sido pronunciados por alguém, num pequeno grupo, antes de iniciar o combate. Além disso, acrescenta em relação a essas fontes:

“ (...) o que é certo é que os mencionados discursos não foram pronunciados jamais com os floreios oratórios com que nos foram transmitidos pelos autores das fontes primárias.

O que são, então, estes textos? São fábulas literárias, sem base real? O que poderíamos expor, do ponto de vista da crítica textual? Naturalmente são composições literárias, livremente elaboradas por autores antigos, com a finalidade de transmitir a sensação de angústia, de euforia, de terror ou de grandeza daquele momento histórico. (...) Mas isto não significa que não ofereçam informação interessante para o historiador. O que se necessita saber é que a informação é parcial por ser interessada, intencional, ou, simplesmente, por ser o ponto de vista de uma das partes do conflito.” (Id. *ibid.*, p.212).

A análise crítica das fontes deverá ter em conta os seus contextos de produção, a sua finalidade, intencionalidade e a relação do seu autor com o acontecimento ou facto. Também, as



condições materiais nas quais essa acção ou facto se desenrolou e a forma como foram relatados.

Daí que Prats (2006:213) sintetize alguns pontos importantes a considerar relativamente à “subjectividade” ou “falsidade” de uma fonte histórica:

- Erros involuntários dos autores (os autores não dispõem de toda a informação confiável e/ou não é necessária para nos informar sobre o acontecimento; desconhecimento da língua e/ou costumes sociais da sociedade sobre a qual pretende informar objectivamente).

- Autorização para informar a verdade (os autores podem não ter liberdade para dizerem o que sabem ou viram sobre o acontecimento). Por exemplo, um cronista pago por uma personalidade importante não pode escrever nada que prejudique a sua imagem; um jornalista sujeito a controle político ou outra situação semelhante.

- Distorção pela pertença do autor a determinado grupo (o autor pode pertencer a determinado grupo social, político, religioso, económico ou político, distorcendo a informação sobre determinado acontecimento) O envolvimento emocional pode afectar a sua descrição ou narração dos factos.

O autor adverte para as questões que devemos colocar nestas situações:

- “ *É importante perguntar pela situação do informante no momento de emitir a sua informação: poderia ver realmente o que acontecia?*”

- “ *O autor depende de alguém? Quem lhe paga? Qual é a sua base de apoio? Estava livre de opinar?*”

Deve-se, por isso, contextualizar as fontes no seu contexto histórico, social ideológico, político, económico, e outros, esgotando-se toda a problematização possível de forma a que a explicação histórica se faça a partir de sucessivas aproximações à verdade para se chegar a uma explicação fundamentada e baseada em evidências.

Sobre o conceito de evidência e a importância das fontes para a construção do conhecimento histórico alguns investigadores dão conta de experiências empíricas desenvolvidas com alunos em vários países do mundo. Citamos, no capítulo anterior, Peter Lee (2003:34)<sup>3</sup>, a propósito das fontes do manual escolar.

Na experiência que desenvolveu no projecto CHATA regista que as crianças na sua abordagem à compreensão histórica do passado podem ficar desencantadas ao perceberem que “ *não podemos afirmar nada sobre o passado*” (ibid.p.25). Considera que

---

<sup>3</sup> Cf. Pp.27 e 28.

“ (...) Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido (...) é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso. “ (Ibid. p.25)

O mesmo autor (2001), noutra intervenção em que apresentava o Projecto 13-16 coordenado por Denis Shemilt, referindo-se às razões pelas quais as crianças inglesas não gostavam de História nos anos sessenta e a encaravam como maçadora e inútil, sublinhou que

“Para compreendermos a História, precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. Se apenas damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar. Se já não está cá ninguém dessa altura, como saberemos nós a verdade? (...)

Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém” (Ibid., p.14-15)

Acrescenta, ainda, a propósito da experiência do projecto CHATA, com crianças dos 6 aos 14 anos de idade:

“ (...) As crianças fazem avanços na compreensão da ‘evidência’, compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos (...). As crianças entendem que (...) há autores com diferentes perspectivas (...)”. (Ibid., p.19)

A propósito do “*debate actual em história e do ensino-aprendizagem da história, em estreita relação com as fontes*” Irene Nakou (2003) apresentou uma comunicação em que dava conta de um estudo de campo longitudinal desenvolvido com crianças em ambiente de museu. Uma das questões colocadas no seu estudo foi: “*Poderão as crianças nas idades compreendidas entre os 12 a 15 anos utilizar os objectos de museus como fontes e em termos históricos?*”.

Da observação feita a 1079 respostas dadas por 114 alunos envolvidos em tarefas específicas e relacionadas com o trabalho com objectos de museu, ao longo de um período de três anos, no qual o conhecimento dos alunos em trabalho e contacto com fontes eram mínimos fruto do sistema tradicional de educação, foi esperado que:

- O estudo pudesse mostrar algum pensamento oculto dos alunos, com bom potencial para desenvolverem capacidades de pensamento histórico;
- Possibilitar a discussão sobre os benefícios da utilização do museu para a aprendizagem da história, em relação com o estudo e ensino da história na escola;

- Observar alguns factores básicos que pudessem dar pistas para ajudar a debater os programas e as práticas educacionais relacionadas com o ensino da história nas escolas.

Esperava-se que

“O ambiente histórico dos museus arqueológicos e históricos em particular atraísse o pensamento histórico dos alunos, desde que entrassem no museu até serem envolvidos pelas evidências materiais da vida humana e das ambiências do passado.

O pensamento histórico foi concebido como envolvendo a selecção e interpretação das fontes das quais as questões e inferências históricas são produzidas.” (Ibid., p.61)

A autora sublinha, nas conclusões que “*o pensamento histórico dos jovens foi activado pelo ambiente educacional do museu*”; “*esteve intimamente relacionado com os objectos estudados*”. Considerou ainda a importância da educação museológica para a educação histórica, uma vez que “*os alunos podem desenvolver significativamente o seu pensamento histórico, habilidades e capacidades, envolvendo o estético, o empático, o psicológico*”. Além do desenvolvimento social e sensibilidade que são estimulados pelos objectos. (Id. ibid., p.76)

Ressaltou a importância deste tipo de práticas na actualidade e que “*a escola tem de cultivar um novo tipo de literacia para permitir às crianças o encontro das intenções e necessidades actuais.*” (Id. ibid. p.78)

Rosalyn Ashby (2003:37) apresentou uma reflexão sobre “*O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*”, abordando alguns estudos relacionados com as ideias dos alunos em História e a sua relação com as exigências do Currículo Nacional, em Inglaterra.

São requisitos do currículo, segundo a investigadora, que os alunos do 3.º ciclo (11-14 anos) devem ser ensinados a:

- Identificar, seleccionar e usar uma variedade de fontes adequadas, incluindo testemunhos orais, documentos, fontes impressas, os media, artefactos, imagens, fotografias, música, museus, edifícios e locais e novas tecnologias, como base para investigações históricas autónomas;
- Avaliar as fontes usadas, seleccionar e registar informação relevante para a investigação e chegar a conclusões. (Ibid., p.38)

Os mesmos objectivos são colocados aos alunos nos 1.º e 2.º ciclos. Também o Sistema Público de Exames aponta como exigência a utilização de um leque variado de fontes de

informação de diferentes tipos e a competência de interpretar e as avaliar no seu contexto histórico.

Os professores deverão, nas aulas de História,

“Projectar actividades de aprendizagem que encorajem os seus alunos a trabalhar com os vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu.” (Id.ibid., p.39)

A investigadora refere a importância da metodologia histórica para a educação histórica e cita os estudos realizados por Shemilt (1980) e Peter Rogers (1980) para fundamentar a sua relevância para a educação histórica dos jovens. Um dos aspectos que salienta é a necessidade dos alunos desenvolverem o conceito de *evidência* sendo considerado um dos principais objectivos pelos professores. Dá alguns exemplos de afirmações encontradas nos programas, sendo objectivos desenvolver nos alunos:

- Uma aproximação reflexiva ao conhecimento;
- Respeito pela verdade;
- Respeito pela evidência;
- Imparcialidade na gestão de conflitos;
- Predisposição para reexaminar certezas apreendidas;
- Reconhecimento de julgamentos inválidos e bem fundamentados;
- Admissão da controvérsia;
- Predisposição para considerar o contexto no qual o discurso, intenção ou acção são relatados. (Id. Ibid.p.41)

Para concretizar o desenvolvimento destas aptidões nos alunos, Ashby acrescenta que os professores devem encorajar aptidões muito específicas como:

- O que conta como evidência para afirmações específicas;
- A diferença entre verdade e validade;
- A diferença entre passado, história e propaganda;
- O estatuto da evidência circunstancial;
- Reconhecer a diferença entre informação e evidência;
- Diferenciar o estatuto das afirmações no que respeita à distância entre certeza, probabilidade, possibilidade e improbabilidade. (Id.ibid, p.42)

Daí que se espere dos professores um trabalho desafiador ao procurar que os alunos “*passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência*”. Os alunos precisam de serem capazes de interrogar as fontes, de compreendê-las pelo que são e pelo que podem dizer-nos acerca do passado e que não tinham intenção de revelar. Para a investigadora

“É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão.” (Id.ibid, p.42-43)

Descreve de seguida as pesquisas de Lee, Ashby e Dickinson (1987) acerca da compreensão da evidência histórica pelos alunos no âmbito do projecto CHATA, já mencionado atrás. Termina com algumas ideias-chave para o ensino que consideramos importante destacar, também, por poder contribuir de alguma forma para a reflexão em torno do nosso estudo.

- a) Os alunos que reconhecem as fontes precisam de ser interrogadas são, muitas vezes, ensinados a verificar a credibilidade da fonte através de questões colocadas acerca de quando foi produzida, por quem, porquê, e quem era a audiência esperada para a fonte;
- b) Este tipo de análise crítica de fontes não pode ser considerada um fim em si mesmo;
- c) As respostas a estas questões podem levar os alunos a noções simples e imprecisas e à inútil designação das fontes como credíveis e não credíveis;
- d) As fontes só podem ser designadas de válidas, ou não, no contexto do seu uso como evidência. Têm de ser consideradas à luz do seu potencial para validar uma afirmação, sustentar uma teoria, ou fundamentar uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação;
- e) Os alunos têm de compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão;
- f) Os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. O que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte nos pode dizer, sem que jamais tenha sido a sua intenção fazê-lo?
- g) Os alunos necessitam de explorar uma série de fontes e de reconhecer que a História não depende das narrativas de testemunhas. Eles têm de ser capazes de tratar as fontes como um conjunto. Uma fonte pode trazer luz sobre outra.(Id.ibid.pp.49-50)

Termina registando que, apesar de existirem ainda muitas dificuldades, é necessário ensinar os alunos a aprender como responder e fazer questões a uma fonte, pois possibilitar-lhes-á chegar àquilo que nunca pensaram chegar. A tarefa não é fácil, mas “*os professores bem preparados têm uma compreensão segura deste aspecto, na sua área, e reconhecem a necessidade de uma abordagem diagnóstica deste tipo para que o diálogo de aprendizagem possa avançar.*” (Id. Ibid.pp.50-51)

Barton (2004) da Universidade de Cincinnati, E.U.A. refere uma experiência com estudantes da Irlanda do Norte, em que na aula foi usada uma variedade de fontes de informação sobre uma batalha da revolução americana. Os alunos não tiveram nenhum problema em identificar como cada uma das fontes que lhes foi fornecida poderia ter sido enviada. Ao apresentarem as suas conclusões, “*nenhum deles fez referência às fontes com que trabalharam. Referiram apenas, o que ‘deve’ ter acontecido, baseado nas suas próprias imaginações*”. (Ibid., p.20-21)

Face à surpresa do professor e à questão se pensavam que era isso que os historiadores faziam: “*rejeitar todas as fontes porque são enviadas e fazem as suas próprias explicações*”, os alunos “*disseram que sim.*” (Id. Ibid., p.21).

O investigador acentua que a História deve servir uma finalidade social de modo a contribuir para a cidadania democrática, pluralista, deliberativa e participativa.

“Por pluralista, entendo que os cidadãos devem reconhecer que vivem numa sociedade plural, com visões múltiplas da verdade, da moralidade e de bem-estar. Nenhuma estrutura pode comandar a opinião de todos – nem o liberalismo, o fundamentalismo religioso, o socialismo, o capitalismo, a anarquia ou outra perspectiva qualquer. As pessoas defendem e continuam a defender perspectivas muito diferentes nos assuntos que exigem a acção pública e devem estar aptos a trabalhar juntos face a tais diferenças fundamentais.” (Id. Ibid., p.15)

E pensa que a escola e a educação histórica deve fomentar o pensamento crítico dos alunos levando-os a reflectir sobre o passado. A experiência de usar uma variedade de fontes de informação para alcançar as suas conclusões é uma maneira de a História contribuir para esse pensamento crítico.

“As aulas de História em que os alunos absorvem simplesmente as conclusões que foram alcançadas por outros – pelos historiadores, professores ou pelo autor do manual – não preparam os estudantes para se comprometerem num pensamento crítico. (...)”

Uma outra maneira de contribuir para a cidadania é ajudar os estudantes a desenvolver uma visão alargada da humanidade. (...) os estudantes podem aprender que há muitas formas do ser humano agir e que as suas próprias ideias sobre as combinações sociais adequadas podem

simplesmente ser um jogo das práticas entre um leque de alternativas razoáveis. ” (Id. Ibid., p. 20-23)

Outras questões que deverão ser ensinadas aos jovens é a consideração do bem comum, discutir publicamente a justiça dos eventos passados ou das estruturas sociais e a justiça da sua herança. A ideia não é reproduzir a ideia de qualquer um, mas a educação histórica contribuirá para promover a discussão de uns com os outros e comprometê-los em discussões de imparcialidade ou de justiça, em suma, no desenvolvimento dos seus próprios julgamentos e das suas próprias visões.

“Em História, se quisermos preparar os estudantes para a cidadania, então devemos fazer seriamente uma análise destas perspectivas e tomar decisões educacionais que suportem tais objectivos”. (Id. Ibid., p.26)

O processo de investigação histórica implica necessariamente a utilização de fontes e segundo Cooper (2004:56) “*envolve perguntas sobre as fontes*”. Podem ser artefactos (tácteis); podem ser fotografias, pinturas, desenhos e vitrais (visuais); podem ser diagramas ou mapas (simbólicas) ou documentos, literatura contemporânea, diários, leis, jornais (fontes escritas diversas).

A investigadora aponta, também, os procedimentos de “*interpretação de fontes*” e de “*imaginação histórica*” num processo de interrogação e inferência feita pelos historiadores de acordo com os seus pontos de vista, formulando uma vasta variedade de suposições de forma a interpretar o passado. Sublinha que “*o bom ensino da História constitui um trabalho sistemático de literacia*” (Ibid., p.73)

Chris Rowe (2006), do Ministério da Educação em Inglaterra, numa comunicação realizada no Congresso da APH, sugere alguns métodos e algumas ideias sobre actividades práticas sobre a aprendizagem da História:

- O ensino da História precisa de incluir tanto uma visão panorâmica como em profundidade, num contexto global claro, estruturado e selectivo;
- Deve ser fornecida aos alunos uma variedade de pontos de vista (abordagem multiperspectivada);
- Deve ser dada a possibilidade aos alunos de desenvolverem as suas competências de compreensão histórica a partir de fontes variadas;

- As fontes devem estar ligadas a tarefas intimamente relacionadas com o objecto em estudo e avaliar compreensão e capacidades, bem como conhecimento;
- Fontes e actividades devem ser seleccionadas com cuidado, assegurando-se o tempo suficiente para um trabalho sem pressas;
- Testes e tarefas devem estar intimamente relacionados com os métodos e abordagens utilizadas na sala de aula. (Ibid., p.1)

Rowe propõe a utilização de uma variedade de tipos de fontes: de peritos exteriores, como jornalistas, historiadores, de pessoas comuns que testemunharam acontecimentos importantes, de pessoas activamente envolvidas nos acontecimentos, e documentos oficiais, incluindo propaganda. Considera que as fontes históricas nos falam de três tipos de testemunhas e que devemos interpelar os alunos para proceder à sua avaliação. Por exemplo, colocar as questões “a que categoria pertence a fonte que está a avaliar?”, “Até que ponto e de que modo está a fonte bem informada?”, “Até que ponto é fiável?”, “Até que ponto é corroborada por outras provas conhecidas?”, “É típica de uma atitude ou tendência?”

Para o investigador, utilizar as fontes em História não implica apenas a compreensão das palavras ou imagens que a fonte tem. A essência da avaliação de uma fonte é a análise das intenções de quem originou aquelas palavras ou imagens. Acima de tudo deve haver um contributo de multiperspectiva, colocando a fonte em confronto com outras fontes que tratem as mesmas questões, mas de diferentes pontos de vista. A chave é uma abordagem directa, por exemplo, perguntando: Qual a motivação ou atitude por detrás dela? A que audiência era dirigida? Foi deliberadamente produzida para efeitos de manipulação ou propaganda? Contém uma visão parcial, resultante de uma qualquer lealdade especial?

Daí que proponha alguns princípios a seguir:

- Seleccionar um conjunto de fontes de diferentes tipos, que assegurem a visão das pessoas comuns e, ao mesmo tempo, fontes oficiais ou bem colocadas;
- Colocar qualquer fonte no seu contexto específico, para que seja completamente avaliada e não apenas alvo de uma compreensão literal;
- Ter em atenção a idade e as competências dos alunos – os princípios e os métodos de avaliação devem ser os mesmos para todos os estudantes, dos 9 aos 90 anos, mas as fontes devem ser seleccionadas e, se necessário, adaptadas cuidadosamente, de forma a serem acessíveis e apropriadas;



- Colocar as questões focadas e específicas sobre a fonte em contexto, não permitindo respostas generalizadas e estereotipadas;
- Agrupar as fontes em torno de um tema comum para desenvolver competências de comparação e para encorajar uma abordagem multiperspectivada.

Além disso adverte para três grandes perigos na utilização das fontes históricas com os alunos:

- Usar demasiadas fontes “oficiais” como tratados e declarações oficiais (dificuldade em avaliar e perigo de tornar a aula aborrecida);
- Utilizar as fontes isoladamente, como mera ilustração (perigo de se perder a noção de contexto e de ignorar a multiperspectiva);
- Permitir que os alunos usem “chavões” que servem para qualquer resposta (perigo de simplificação).

Por fim, Rowe deixa aos docentes um conselho: que sejam capazes de elaborar os seus próprios materiais para o trabalho da sala de aula, que o número de fontes a usar não está pré – estabelecido. Depende do tempo disponível e das capacidades dos alunos, podendo variar entre 3 e 7. As fontes podem ser curtas e simples ou longas e complexas. É fundamental a existência de um tema unificador; de uma variedade de perspectivas; e de uma variedade de tipo de fontes. As questões, deverão ser, obviamente, adaptadas de forma a corresponderem às necessidades da turma.

Se se pretende que o aluno desenvolva processos mentais e adquira ferramentas que lhe permita um pensamento autónomo, reflexivo, analítico da realidade, em tudo semelhante ao do historiador que investiga então o aluno deve abordar qualquer ‘fonte’ de informação munido de um questionário, que não lhe forneça respostas directas para perguntas para as quais já sabe a resposta, mas antes que lhe permita contextualizar a fonte, tornar claras as intenções de quem a produziu (“ por que é que ele diz isto” e não o “que é que ele diz aqui”). Daqui decorrem atitudes muito diferentes na postura que o professor tem na aula sobre o tratamento das fontes: ou as utiliza de forma directa, como fonte de informação que confirma ou ilustra uma versão da história que está a apresentar já cozinhada aos alunos ou força o aluno a seguir os passos do historiador, analisa, critica, reflecte com ele, noutras palavras, permite-lhe uma interpretação / construção sobre o significado versão que a fonte apresenta.

### 2.3. Educação Histórica em Portugal: que competências desenvolver?

As novas propostas previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais/Competências Específicas da História apontam para uma abordagem construtivista da aprendizagem e introduz o conceito de “competência” que integra conhecimentos, capacidades e atitudes.

Uma das competências específicas da disciplina de História é a “*Seleção de informação /utilização de fontes*”, desenvolvendo-se a partir desta, as competências de “*Compreensão Histórica*”, nas suas vertentes de “*Temporalidade, Espacialidade e Contextualização e Comunicação em História*.”<sup>4</sup>

Barca (2004) considera que o pressuposto de um ensino da História orientado para o desenvolvimento de competências essenciais – específicas e transversais – se encontra, hoje, explicitado nas propostas curriculares para o ensino básico e secundário. Fundamentando a sua opinião com base nos debates actuais em torno do conhecimento histórico refere que:

“ Ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”. (Ibid. p.134).

Neste sentido o conhecimento histórico pode ser enriquecido com o trabalho de diferentes perspectivas baseado no trabalho de “leitura” de fontes diversificadas, seleccionadas com critérios de objectividade metodológica e devidamente cruzadas nas suas mensagens, permitindo validar as suas intenções e confirmar e/ou refutar hipóteses descritivas e explicativas.

A mesma investigadora no artigo “*Notas sobre o ensino da História, anos 60-90*” afirma que numa sociedade de democracia em construção em que os pressupostos de formação do cidadão apontam para o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas potencialidades e para a formação de cidadãos informados, críticos e intervenientes, não chega mudar os objectos

---

<sup>4</sup> Helena Verissimo num artigo de opinião na Revista da APH, n.º 29, a propósito do “*Novo modelo de exame do ensino secundário e a utilização de fontes históricas*”, inspirado em dois workshops conduzidos por Chris Rowe na Conferência da Euroclio em 2005 e em Barca, refere que “*tem sido prática corrente a utilização de fontes, no ensino da História, com carácter meramente ilustrativo ou, na melhor das hipóteses, para identificar alguma informação a partir da qual se possam explicitar significados*”. Acrescenta que “*o que se pretende agora é partir das fontes, alargando o âmbito da sua análise, e através delas levar os alunos a atingir níveis mais elevados de compreensão histórica e, mesmo, de comunicação, uma vez que a aula passa necessariamente a estar centrada no aluno*” (ibid., p.16)

científicos. Impõem-se novos processos de aprendizagem com *“metodologias mais centradas na participação do aluno, propondo-se um trabalho directo com as fontes, desde a pesquisa à sua análise e à elaboração de conclusões”* (Barca:1995, p.332)

Aponta para uma perspectiva construtivista da aprendizagem em que o aluno não deve ser encarado como *“uma simples tábua rasa a preencher com as informações que a escola decida transmitir-lhe”*, mas encarado como *“um sujeito interpretativo, que constrói e reconstrói activamente os seus conhecimentos em função das suas experiências, ideias e valores próprios”*. (Ibid., p.334).

Barca & Gago (2000) numa experiência realizada com alunos do 6.º ano – Projecto *“Formar opinião na aula de História”* definiram como objectivos *“proporcionar aos jovens situações adequadas de reflexão sobre materiais históricos de mensagem diversificada e, até, contraditória”* e *“analisar as formas de compreensão manifestadas pelos alunos, a partir da utilização de fontes históricas múltiplas”* (Ibid., p.11). Sublinham que trabalhar com fontes diversas significa - além de utilizar fontes com suportes diferentes, como fontes escritas, visuais ou materiais, por exemplo – considerar mensagens com pontos de vista divergentes.

Nos comentários finais sugerem que o trabalho com fontes na aula de História não pode ser uma tarefa mecânica, deverá ser contextualizado e adequado aos alunos em concreto; as fontes, cuidadosamente seleccionadas e em quantidade adequada para que os alunos não se percam com a quantidade de informação fornecida. Também se deve ter em conta os termos não conhecidos, adaptando o vocabulário de acordo com o nível dos alunos e as perguntas devem ser claras e objectivas para que os alunos saibam que tarefa desempenhar. (Id. Ibid., p. 27)

As mesmas investigadoras (2001:239) num estudo realizado com alunos do 6.º ano tentam compreender *“os níveis de argumentação que os alunos do 6.º ano de escolaridade apresentam ao raciocinarem sobre fontes primárias com perspectivas contraditórias, em torno da problemática concreta do passado”*. Afirmam com base em estudos no domínio da cognição histórica que

*“A interpretação de fontes históricas que reflectem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico. Mas, em História, a interpretação das fontes depende da própria literacia histórica. (...) a interpretação das fontes está intrinsecamente relacionada com o seu nível de contextualização. As fontes secundárias (que não são necessariamente consensuais) constituem o quadro conceptual necessário para contextualizar as fontes primárias.”* (Ibid., p.241)

Barca (2001a :30) a propósito da multiplicidade de perspectivas em História sublinha que

“Não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de ponto de vista. Eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a seleccionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente. (...) O critério de consistência com a evidência pode e deve ser explorado, gradualmente, na aula de História”

Do estudo que desenvolveu com adolescentes dos 12 aos 19 anos de idade a frequentar o 3.º ciclo e o ensino secundário em escolas do norte de Portugal, aos quais solicitou tarefas a partir da apresentação de quatro versões diferentes sobre o domínio do oceano Índico pelos portugueses, conclui que os dados apontam para a utilidade de “*se incentivar a argumentação em torno de versões e fontes históricas diversificadas*” (Ibid.p.39). Acrescenta que

“ (...) A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. (...) Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória” (Id.ibid., p.39)

Noutro artigo (2004a:131-137), “A aula-oficina: do projecto à avaliação”, a investigadora propõe o modelo de aula – oficina, devendo o professor apresentar-se empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, assumindo-se como investigador social:

“Aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar de certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo propõe” (Ibid. p.133)

Neste modelo as actividades das aulas são intelectualmente desafiadoras e diversificadas e o aluno é visto como um dos principais agentes do seu próprio conhecimento. O professor apresenta-se como investigador social e organizador de actividades problematizadoras que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos, promovendo-se uma aprendizagem sistemática e significativa sem esquecer a avaliação qualitativa, em termos de progressão da aprendizagem, em vários momentos, contínua e, por vezes, formal das tarefas.

Nesta perspectiva construtivista e na linha de investigação em cognição histórica foram desenvolvidos outros estudos relacionados com a *Compreensão Histórica* dos jovens

portugueses, no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino da História da Universidade do Minho, a partir do trabalho em contexto de sala de aula, utilizando recursos diversos – artefactos, fontes escritas e icónicas, e outros recursos como a Internet e a Televisão.

Ribeiro (2002), partindo do pressuposto que “*a arqueologia é um meio ideal para ensinar ao aluno o método de pesquisa histórica que se baseia na investigação, raciocínio e inferência*” (Ribeiro:2004, p.28) propôs-se analisar a progressão do pensamento arqueológico dos alunos através de inferências feitas a partir de objectos arqueológicos. Realizou a experiência com alunos do 5.º ano de escolaridade (10-12 anos de idade) enquadrado nos temas dos períodos Pré-histórico e Clássico do programa da disciplina de História e Geografia de Portugal. Além dos artefactos museológicos (2 seixos afeiçãoados, 1 furador e 1 agulha em osso, 2 pontas de seta, 1 prato, 1 copo, 1 jarro de bocal trilobado e 1 lucerna) recorreu ainda ao Manual dos alunos e outras fontes históricas secundárias nomeadamente, a uma notícia jornalística “*como viviam os portugueses há vinte mil anos*” (ibid.p.28). Dos resultados obtidos sintetiza algumas sugestões que parecem apontar para algumas implicações para a educação histórica, integrando este tipo de experiência como uma vantagem didáctica do método arqueológico e em consonância com os pressupostos construtivistas de aprendizagem:

A utilização de fontes arqueológicas na aula de História permite aos alunos acederem mais facilmente ao passado, devido ao contacto directo com elas;

Os objectos arqueológicos despertam nos alunos uma situação de interesse devido ao factor antiguidade que possibilita uma dinâmica de aula mais activa, criativa e participativa;

Os alunos podem fazer inferências sobre o passado a nível do social, da economia, da política, da religião, da arte e do quotidiano, ao ser confrontado com a observação e manipulação de objectos arqueológicos.

Conclui registando a importância da utilização de diversas fontes, nomeadamente arqueológicas, na sala de aula e que não deverão apenas servir para “*ilustração de um determinado período histórico, mas para envolver os alunos em raciocínios de natureza histórica.*” (Id.ibid., p. 30)

Gonçalves (2002) também desenvolveu uma experiência com alunos do 9.º ano de uma escola do ensino básico, com características exploratórias, pretendendo conhecer de que modo os alunos (14-16 anos) do 9.º ano, com recurso à Internet interpretam fontes históricas com pontos de vista diferenciados e que concepções constroem sobre o 25 de Abril de 1974, a partir dessas fontes. No estudo participaram 20 alunos e o estudo foi realizado em quatro momentos

– aplicação de um questionário, intermediados por actividades de pesquisa pelos alunos com recurso à Internet, e que terminou com a apresentação de um relatório individual acerca das suas percepções sobre a experiência com a Internet. Nas conclusões refere que

“A Internet pode ser, quando utilizado com metodologias adequadas, um importante meio de acesso on-line a um vasto e diversificado número de fontes (primárias e secundárias) e poderá (de acordo com as percepções expressas pelos alunos) contribuir, eventualmente para uma mudança conceptual na sala de aula por parte dos alunos ao favorecer a atenção, interesse e aprendizagem dos conteúdos históricos” (Ibid.p.140)

Utilizando a Televisão como recurso Silva (2002) realizou um estudo em que pretendeu levantar as concepções de História relacionadas com a Televisão em alunos do 7.º ano de escolaridade, inspirado em Lee (1996), Ashby (2001) e Barca (2002) e indagar as motivações e expectativas dos alunos relativamente à TV como fonte de conhecimento. Formulou duas questões:

“- *Quais são as percepções dos alunos relativamente à TV como fonte da aprendizagem da História?*

- *Que concepções evidenciam os alunos da relação Televisão e Aprendizagem da História?*” (ibid.p.114)

Concluiu, em face dos dados obtidos, que

“ Os alunos evidenciam concepções acerca da relação Televisão e aprendizagem da História com um certo nível de sofisticação e que a maioria dos alunos (...) aderiram à TV como fonte de conhecimento. Mas (...) a maioria dos alunos não vêem a TV como uma autoridade simplesmente aceite. A evidência televisiva é problematizada, o seu domínio científico é posto em causa, (...), a fantasia e a ficção são identificadas e a manipulação das imagens e notícias são denunciadas. Contudo a interpretação da evidência e a opinião do autor são indesejadas. (Id.ibid., p.194)

A investigadora sugere a necessidade de futuras investigações que permitam clarificar os vários sentidos atribuídos pelos alunos e, mesmo, pelos professores às fontes e analisar essas percepções em termos concepções.

Outros estudos no âmbito das concepções dos alunos se têm desenvolvido acerca de conceitos substantivos e/ou conceitos de segunda ordem, utilizando fontes nas tarefas propostas e desenvolvidas pelos alunos/participantes.

Registamos por exemplo:

Gago (2001) investigou a progressão do pensamento dos alunos acerca da variância da natureza da *narrativa histórica*; Monsanto (2004) indagou o conceito de “*significância histórica*” no contexto da História de Portugal; Parente (2004) desenvolveu um estudo procurando compreender que tipos de *narrativa* constroem os alunos sobre uma situação de aula concreta: “*O Ultimatum Inglês de 1890*”. Conclui com base nos resultados que “*apesar da maioria dos alunos terem baseado a lógica da sua argumentação (...) no texto historiográfico fornecido poucos alunos cruzaram esta informação com as restantes fontes fornecidas.*” (Ibid., p.30); Machado (2006) realizou um estudo “*Mudança em história: concepção de alunos do 7.º ano de escolaridade*”, inspirada nos estudos de Barton realizados com alunos americanos e irlandeses, procurando conhecer que ideias de *mudança* apresentam os alunos portugueses; Paula Dias (2005) desenvolveu um estudo, também com alunos do 7.º ano com o objectivo de cartografar as ideias dos alunos sobre a *explicação* de uma situação histórica não leccionada directamente nas aulas. Sublinha no seu estudo que “*parece claro que as competências não aparecem espontaneamente, necessitam de ser desenvolvidas desde cedo de acordo com o nível de desenvolvimento e sofisticação dos alunos, com materiais e tarefas adequadas e numa lógica de complexificação crescente do seu pensamento histórico (de segunda ordem e substantivo)*” (Ibid., p. iv);

Sublinhando a necessidade de desenvolver nos alunos as competências, capacidades e atitudes previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais oficializado em 2001 pelo Ministério da Educação, Ferreira (2005:32) considera que

“Utilizando e aplicando o seu *saber na acção*, o aluno adquirirá as ferramentas necessárias para se tornar um futuro cidadão culto, autónomo, com espírito crítico, participativo, tolerante e respeitador do Outro. (...) O ensino da História e o fomento das suas competências nos nossos alunos é primordial para o desenvolvimento de um cidadão com estas características. (...) *Compreensão Histórica* eis um dos núcleos fundamentais que estruturam o conhecimento histórico, a par do *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes e Comunicação em História*”

Acrescenta que neste âmbito deverão ser desenvolvidos exercícios de forma sistemática com os alunos sobre conceitos de segunda ordem, nos quais se inclui a *empatia*. Parte dos estudos de Shemilt, Lee, Ashby e Dickinson para desenvolver o seu estudo “*A empatia histórica ao tema ‘Censura no Estado Novo em Portugal’: um estudo com alunos de 9.º ano de escolaridade*”. Pretendeu que os alunos fizessem o cruzamento das fontes tendo em conta o contexto de produção procurando ir de encontro ao apelo do que deve ser hoje o ensino da História.

Moreira (2004:4), por seu lado, quis compreender como os alunos “*integram na sua aprendizagem as mensagens veiculadas pelas fontes históricas propostas no manual e as suas percepções sobre o mesmo*”. No capítulo anterior registamos o seu estudo a propósito da utilização das fontes do manual na sala de aula pelos alunos.<sup>5</sup>

Por último, registamos o estudo de Dinis (2006) que analisou as ideias dos professores de História sobre o uso de fontes musicais na aula de História, tratando-se do primeiro estudo de prospecção de ideias de professores sobre evidência musical, em Portugal.

Procurou indagar concepções de professores de História, a leccionar o 3.º ciclo do Ensino Básico, em três escolas portuguesas: uma escola básica de meio têxtil/rural – Norte de Portugal; uma escola de Ensino Artístico de meio urbano – Norte de Portugal; uma escola básica de meio urbano no sul de Portugal.

Aplicou um questionário (F. Técnica) e uma Entrevista Semi – estruturada e a partir de um conjunto de materiais históricos – excerto da ópera “Os Dias Levantados” de António Pinho Vargas (audição) e a letra da Canção “Grândola Vila Morena” (leitura), em dois momentos: Estudo-piloto e estudo principal. Entrevistou quatro professores no primeiro e nove no segundo.

Procedeu à análise de dados sustentada pelo modelo de níveis progressão de ideias de alunos e perfis de ideias de professores de vários autores, desenhando os seguintes construtos:

- 1- *Função da Música* – ideias apresentadas pelos professores relativamente à função que a música assumia para eles na aula de História
- 2- *Enfoque da linguagem* – todos os enunciados que remetessem para o tipo de linguagens focalizadas pelos professores de História aquando da utilização da música na aula de História
- 3- *Metodologia* – enunciados que se prendiam com a metodologia em sala de aula – foram ponderadas duas subcategorias:
  - a) a *utilização da música* - todos os enunciados que se relacionem com a forma como os professores utilizam a música na sala de aula;
  - b) a *formulação de questões* pelos professores com base no trabalho com fontes musicais. Todas as respostas relacionadas com as questões formuladas pelos professores, aquando da utilização das fontes musicais.

De cada um destes construtos, a investigadora refere, terem emergido da análise das entrevistas, diferentes categorias assim discriminadas:

---

<sup>5</sup> Cf. pp. 45-46.



*Categoria Função da Música:*

*Padrão 1 – Música como Recurso/Motivação* – foram incluídos, neste padrão, todas as respostas indiciadoras de que os professores encaram a música como facilitadora de aprendizagens e despoletadora de interesse nos alunos;

*Padrão 2 – Fonte de Informação* – todos os enunciados que indicam que os professores encaram a música como fornecedora de dados para a compreensão de um determinado tema histórico;

*Padrão 3 – Evidência Histórica* – neste padrão situam-se todos os enunciados que indicam que os professores entendem que a música contribui para a evidência histórica, recorrendo a fontes musicais ou assumindo como fundamental o trabalho com fontes musicais, de natureza primária ou secundária, e a importância do cruzamento destas com outro tipo de fontes.

*Categoria Metodologia:*

*Padrão 1 – Formulação vaga* – foram incluídas neste padrão todas as respostas que os professores formulam questões de uma forma muito vaga e muito incipiente;

*Padrão 2 – Compreensão Global da Mensagem* – todos os enunciados que indicam que os professores se preocupam em formular questões directamente relacionadas com a compreensão global da mensagem a transmitir aos alunos e dos conteúdos programáticos a leccionar;

*Padrão 3 – Preocupações com a Autoria* – neste padrão situam-se todas as respostas que apontam para a valorização da autoria das fontes musicais na formulação de questões aos alunos.

Na conclusão dos dados Dinis (2006:260) regista que os professores apresentaram diferentes padrões de ideias relativamente às fontes musicais. No entanto, a maioria dos professores entende que este tipo de fontes têm como função motivar os alunos, servir como mero recurso a coadjuvar o professor e/ou possibilitar aos alunos a obtenção de dados ou informações relevantes sobre o passado. Para estes professores as fontes “*não são entendidas como evidência mas como ‘auxiliares’ e que servem para o acto de ensinar e/ou acto de aprender*” (Ibid., p.260).

Apresentam uma focalização de linguagem predominantemente direccionada para a “letra” das fontes musicais em análise, descurando ou relegando para segundo plano os restantes aspectos (o ritmo, a intensidade do som e a melodia, por exemplo). Consideram, ainda, que em termos metodológicos é possível que a aula de História assente num trabalho com fontes musicais, sobretudo primárias, mas também secundárias. Defendem com convicção o uso de fontes musicais na aula de História, mas reconhecem que na sua prática docente as utilizam muito pouco. Em termos avaliativos, reconhecem também, que usam com pouca frequência este tipo de fontes; mas quando as usam mostram coerência entre o uso e a avaliação dos alunos com base nessas mesmas fontes, propondo-se, na sua maioria, avaliar os alunos de uma forma directa, partindo das fontes utilizadas na aula. (Id.ibid., p.260-262)

A investigadora propõe que as fontes musicais sejam trabalhadas com mais frequência pelos professores registando algumas sugestões:

A utilização de fontes musicais permite aos alunos acederem mais facilmente ao passado, quer devido à sua natureza, que pela grande atracção que este tipo de materiais históricos exerce nas camadas jovens:

O uso de fontes musicais possibilita aos professores uma maior diversificação de materiais na sala de aula, permitindo a criação de aulas mais activas, participadas e criativa.

As fontes musicais permitem ao professor pensar, organizar e implementar estratégias e metodologias de ensino apelativas para os alunos.

Considera que

“ Cabe aos docentes organizar estratégias de cariz construtivista, partindo da análise das fontes com os seus alunos, propondo-lhes verdadeiros desafios no plano cognitivo, incrementando o cruzamento de fontes primárias e secundárias, lançando reptos de verdadeiro conhecimento histórico com questões ou tarefas escritas problematizadoras, geradoras de controvérsia, de discussão, envolvendo os alunos em raciocínios de natureza histórica e de verdadeiro conhecimento histórico.” (Id. Ibid., p.270-271)

Magalhães (2006:113) numa comunicação intitulada “A escolha de recursos na aula de História” dá a conhecer dados de uma investigação realizada com professores de História a leccionar turmas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Foi proposto aos docentes que respondessem a um questionário em que deveriam posicionar-se fazendo escolhas a partir do material fornecido, sendo confrontados com “*Uma situação concreta de aula e um conjunto de materiais relativos ao tema do Renascimento – 8.º ano*”.

Foram seleccionadas para o instrumento as seguintes fontes: um texto de divulgação; um texto explicativo de um manual escolar; um texto historiográfico; uma fonte escrita primária; uma fonte iconográfica; um quadro cronológico.

O documento mais escolhido foi a fonte iconográfica, seguindo-se o texto de Pico della Mirandola, o texto explicativo do manual, o quadro cronológico, o texto historiográfico e o texto de divulgação, respectivamente. A investigadora regista que *“os docentes parecem ter feito as suas escolhas tendo em mente uma função ilustrativa dos documentos o que explicaria eventualmente não terem optado por aqueles que poderiam suscitar discussão ou controvérsia.”* (Ibid., p.125)

O facto de as duas fontes mais escolhidas serem fontes primárias, poderá ainda, segundo a investigadora, indicar *“uma maior atracção dos professores pela utilização de fontes primárias e/ou uma tendência para seleccionar documentos conhecidos e/ou anteriormente utilizados”*. (Magalhães, 2002, p.186).

Referimos atrás que a História envolve hoje, não só a compreensão de conceitos substantivos, mas conceitos relativos à natureza do saber histórico ou meta – históricos e à utilização de fontes. Os estudos que referimos inscrevem-se nessa preocupação de ensino e de educação histórica.

O saber histórico genuíno constrói-se, segundo Barca (2001), com base em significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista.

*“O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta, por quem aprende, e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas. A apreensão do contexto de uma situação histórica deverá sobretudo ser encarada como um ponto de chegada na aprendizagem, mas um ponto de chegada sempre provisório, mesmo entre adultos historicamente educados”* (Ibid., p.2)

Se o Currículo Nacional aponta para o desenvolvimento destas competências e a investigação recente (mesmo que insuficiente) aponta no sentido de uma prática de acordo com a exploração das ideias dos alunos mais elaboradas que o simples memorizar e regurgitar de conhecimentos, deveremos centrar o nosso esforço nas mesmas preocupações de construção do conhecimento histórico dos nossos alunos de acordo com as novas perspectivas de ensino da História.

Foi o nosso propósito, nesta reflexão. Contribuir, ainda que muito modestamente, para um olhar sobre as fontes do manual e o trabalho que as mesmas promovem e se desenvolve na sala de aula, por parte dos professores.



**CAPÍTULO 3**  
**METODOLOGIA**



### 3.1. Desenho do estudo

#### 3.1.1. Natureza do estudo

Este estudo de natureza qualitativa descritiva desenvolveu-se em contexto natural, por contacto directo entre o investigador e a população definida na amostra, procedendo-se à recolha de informações através da técnica de entrevista tendo-se utilizado o registo áudio e escrito.

Latorre, Rincón e Arnal (1997 :210-214) ao caracterizarem o processo qualitativo referem que:

“La recogida de la información es uno de los momentos más excitantes del proceso. Es una fase que requiere mucho esfuerzo, observación pertinaz e trabajo conceptual. Los datos cualitativos están constituidos mayormente de palabras y acciones, lo que requiere utilizar estrategias de recogida de información de tipo interactivo. Las técnicas más útiles para recoger esta información suelen ser la observación participante, las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y el análisis de documentos. Los datos de la observación son recogidos por el investigador en forma de notas de campo y entrevistas grabadas, que más tarde se transcriben para su posterior análisis”.

Estes autores citam Maykut y Morehouse (1994), ao definirem a metodologia construtivista/qualitativa considerando que:

“la metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales”

Registam, ainda, o carácter holístico e naturalista desta metodologia, considerando que possibilita múltiplas visões do fenómeno em estudo. O investigador estuda a realidade no seu contexto natural e é o instrumento principal da investigação, sendo sensível aos efeitos que ele próprio provoca nas pessoas que são objecto de estudo ao suspender as suas próprias crenças, perspectivas e predisposições, de modo que na análise e através de uma descrição detalhada da problemática em estudo, se possa estudar o fenómeno em toda a sua complexidade.

Também Bogdan & Biklen (1994: 47-49) ao caracterizarem a investigação qualitativa apontam que “a *fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal* (os investigadores passam muito tempo em escolas ou outros locais a recolher informação, utilizam vídeo ou áudio, registam dados, que obtêm do contacto directo, preocupam-se com o contexto, recorrem à entrevista ou observação participante)”. E que “a *investigação qualitativa é descritiva* (os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens



e não em números (...) incluem transcrições de entrevistas (...). Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (...) o investigador coloca constantemente questões “ *Por que é que....*”, abordam o mundo de forma minuciosa; além de se interessarem mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (interrogam-se “ *como é que ...*”) estudam – se primeiro as atitudes, e posteriormente, o modo como as atitudes se traduzem em interacções e procedimentos”.

Após o trabalho no terreno, procedeu-se à transcrição das entrevistas pela investigadora, uma por uma após cada entrevista, tendo-se o cuidado de registar num cabeçalho a identificação da escola e do entrevistado (mantém-se a anonimato neste relatório conforme compromisso nosso), a data e hora em que ocorreu e atribuindo-se um número de ordem.

Bogdan & Biklen (1994: 171-172) aconselha a que o entrevistador “ *dactilografe ou escreva as suas próprias notas ...embora consumidora de tempo, a dactilografia (...) tem vantagens.* (...) Encoraja o entrevistador a rever os acontecimentos: ver e ouvir as coisas pela segunda vez deve aumentar a recordação. O processo também ajuda o observador a interiorizar, a memorizar aquilo que foi observado. O computador preserva os dados, mas a mente do investigador armazena o processo de pensamento utilizado para relembrar os dados.

O registo escrito dos dados recolhidos, em forma de palavras, permitiu assim, a análise dos dados em toda a sua riqueza, respeitando-se a forma como foram transcritos de forma a manter a espontaneidade da conversa entre os dois interlocutores, registando-se pausas, silêncios, momentos do discurso mais ou menos longos, de interrogação ou de maior firmeza de discurso.

O procedimento seguinte foi a análise de conteúdo das entrevistas, num processo de análise sistemática, procurando-se segundo Huberman e Miles (1991), citado por Sousa (2005:266) que “os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitam inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola”.

Bogdan & Biklen (1994: 50) ao caracterizar a investigação qualitativa consideram que os *investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* (não recolhem os dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...)) as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão

agrupando (...) é o que se designa por *teoria fundamentada*<sup>6</sup> (...) Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo; acrescentam que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados no modo como (...) preocupam-se com o que se designa por *perspectivas participantes* (...) estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação (...) estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de uma forma neutra.

Procuramos tomar em consideração todas as estratégias e procedimentos acima enunciados procurando ser coerente com o paradigma educacional em que o estudo se inscreve – construtivista – e considerando ser esta metodologia – investigação qualitativa – a que melhor se adequaria ao tema de investigação proposto.

Enunciamos no ponto seguinte a questão de investigação e objectivos do estudo.

### 3.1.2. Questão de investigação e objectivos do estudo

*“O problema é o comandante  
Que estabelece o rumo de toda a investigação”  
Sousa (2005)*

No contexto da metodologia da educação, são vários os investigadores que desenvolvem estudos sobre o manual escolar enquanto instrumento didáctico – pedagógico. Vieira (1999:X) sublinha que “os manuais escolares concretizam relevantes funções culturais, ideológicas e pedagógicas – constituem um repositório dos conhecimentos, das capacidades, das experiências legitimadas na escola e para a escola”. Chopin (1992:18-20) caracteriza-o a partir de quatro dimensões: produto de consumo, suporte de conhecimentos escolares, veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, duma cultura e um instrumento pedagógico.

---

<sup>6</sup> Cf. Alvarez, Juan Luis – Jurgenson, Gayou (2003:90-91): A teoria fundamentada (*grounded theory*) surge em 1967 proposta por Bernie Glaser e Anselm Strauss no seu livro *The Discovery of Grounded Theory* (1967). O fundamento básico desta metodologia de investigação nas Ciências Sociais consiste no facto de que a teoria se elabora e surge dos dados obtidos na investigação. De entre outras características, a pessoa que investiga tem de se distanciar de qualquer ideia teórica para permitir que surja uma teoria sustentada. A teoria centra-se na maneira como os indivíduos interagem com o fenómeno em estudo, propõe uma relação convincente entre conceitos e grupos de conceitos e deriva dos dados obtidos no trabalho de campo por meio de entrevistas, observações ou documentos (...). [tradução nossa]

Estes e outros autores dão conta nos seus textos de estudos empíricos realizados, reconhecendo a centralidade do uso do manual escolar na sala de aula e em casa pelos alunos e pelos professores, conforme tratamos no capítulo XX.

A inquietação pessoal resultante da reflexão – na – acção sobre a prática pedagógica que desenvolvemos com os nossos alunos e a natureza poderosa destes textos de uso “obrigatório”, conduziu-nos à formulação do problema:

*Que ideias apresentam professores de História do 3.º ciclo sobre a utilização de fontes do manual?*

Registe-se que o Decreto – Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro, estabelecia o sistema de adopção, o período de vigência e o regime de controlo e qualidade dos manuais escolares e definia o manual como “um instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos no programa em vigor”.

Este diploma foi entretanto revogado pela Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto, que estabelece o regime de avaliação, certificação e adopção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didáctico – pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que se deve obedecer o apoio sócio – educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Continua a definir o manual escolar como “recurso didáctico – pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor”;

Partindo do pressuposto de que os manuais desempenham um papel importante, quer no trabalho dos professores, quer na aprendizagem dos alunos, sendo um recurso didáctico institucionalmente adoptado e repositório de documentos seleccionados a montante para serem

analisados e trabalhados na sala de aula para o desenvolvimento de competências específicas da História pelos alunos, definimos os seguintes objectivos:

- 1 – *Que tipo de fontes do manual privilegiam os professores;*
- 2 – *Como é que utilizam essas fontes;*
- 3 – *Que justificação / intenção subjaz a esse tipo de utilização.*

No âmbito da cognição histórica, em Portugal, apesar de escassos, alguns estudos apontam para esta centralidade do manual fruto de experiências empíricas desenvolvidas com alunos e/ou professores. Fernandes (2002) no instrumento de investigação aplicado aos alunos e aos professores inclui no questionário indicadores sobre a exploração do manual na sala de aula. Moreira (2004) procura, no seu estudo, compreender o manual escolar do ponto de vista do aluno, construindo o seu instrumento de investigação, a partir do manual escolar adoptado procurando indagar como os alunos constroem o conhecimento histórico a partir das fontes propostas no manual.

Magalhães (2000), já citada, investiga as concepções de História e de ensino da História aplicando um questionário no Alentejo, a 96 professores. Quando confrontados com uma situação concreta de aula (quarta parte do questionário centrada na apresentação de um tema do programa do 8.º ano de escolaridade – o Renascimento – e de um conjunto de fontes históricas e de materiais destinados à sua leccionação), solicitou aos docentes que indicassem quais as fontes históricas que escolheriam desse conjunto de documentos para preparar uma ou mais aulas sobre o Renascimento (Id.:183).

A investigadora, na discussão dos resultados, realça de entre vários aspectos, o “facto de as escolhas terem fundamentalmente recaído sobre fontes históricas que são comuns nos manuais escolares e que, portanto, devem ser amplamente (re) conhecidas pelos docentes”. Acrescenta que “poder – se -à pensar que estas opções estão relacionadas com uma tendência para seleccionar o que é conhecido e deixar de lado o que não se conhece” (Ibid. 215).

Com base na primeira hipótese que inscreve o manual escolar na centralidade do trabalho de professores e alunos na sala de aula, e na segunda, de que os professores tenderão a preferir os materiais que o (s) manual (ais) propõe (m) e a seleccionar o que é conhecido, rejeitando as fontes que desconhecem, desenvolvemos o nosso projecto de investigação que tem por objectivo indagar as concepções dos professores sobre a utilização das fontes propostas no manual de História.

### 3.1.3. População e Amostra

#### 3.1.3.1. População

A população alvo deste estudo é constituída por todos os professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, pertencentes ao 10.º A Grupo, a leccionar o oitavo ano de escolaridade no ano lectivo de 2005/06, em escolas públicas do distrito de Braga<sup>7</sup>.

**Quadro 1 - Escolas públicas do ensino básico e secundário do distrito de Braga**

<b>Distrito de Braga</b>	
<b>Tipo de escola</b>	<b>N.º de escolas</b>
Escola Básica Integrada – <b>EBI</b>	07
Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos – <b>EB2,3</b>	56
Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos e Secundária – <b>EB S/3 ou EB2,3/S</b>	26
<b>Total</b>	<b>89</b>

Numa primeira fase contactaram-se todas as escolas de tipo EBI, EB2,3 e EBS/3 (EB2,3/S), conforme o quadro1 representa por e-mail<sup>8</sup>, dirigindo ao Presidente do Conselho Executivo de cada escola, para conhecimento aos respectivos delegados do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e/ou Coordenador de disciplina do 10.º A Grupo, um ofício solicitando informação sobre qual o manual adoptado no oitavo ano na sua escola e sobre a disponibilidade dos professores aí colocados para uma possível entrevista, inserida num estudo no âmbito de mestrado em Educação.

Apenas seis (6) escolas corresponderam à nossa solicitação, todas elas escolas de tipo EB2,3, informando por e-mail qual o manual adoptado. Destas, os professores de uma (1) escola indicaram que não estariam disponíveis para participar no estudo e o manual adoptado era da Asa Editores. Uma (1) outra que respondeu omitiu a informação sobre disponibilidade para entrevista dando só a indicação do manual adoptado: “*Rumos da História 8*” da Asa Editores (num contacto pessoal e posterior uma colega aceitou participar no estudo). As quatro restantes (4) deram resposta positiva e indicaram contacto para acerto da data, local e hora de possível entrevista (numa destas escolas o manual adoptado era da Porto Editora, em duas era

<sup>7</sup> Informação retirada da lista de escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, publicado no Aviso n.º 2598-B/2004 (2.ª série), D.R.2.º Suplemento de 27 de Fevereiro.

<sup>8</sup> Endereços cedidos pelos serviços do S.N.P.L. – Executivo de Braga.

o “*Rumos da História 8*” da Asa Editores<sup>9</sup>, atrás referido, e noutra, o manual era o “*História 8*” da Texto Editora.

Nesse momento começamos a definir quais os manuais que seleccionaríamos para o estudo. Os das edições *Asa Editora* e a *Texto Editora* apareceram como uma possibilidade.

Considerada a necessidade de contactar os colegas pessoalmente, decidimos fazer, primeiro, uma prospecção sobre os manuais adoptados em todas as escolas públicas do distrito para indagar quais adoptaram os manuais acima indicados, restringindo assim o número de escolas a contactar.

Primeiro, foram contactadas as duas editoras, por e-mail, não tendo sido dada qualquer resposta. Contactada outra editora (Porto Editora) forneceu-nos endereço electrónico do Ministério da Educação para aceder a informação disponível na Internet sobre os manuais adoptados pelas escolas. Não resultou por não estar a página disponível naquela data<sup>10</sup>.

Contactamos telefonicamente algumas escolas, mas a dificuldade foi grande por não se ter acesso directo ao professor que podia dar a informação em tempo útil de forma eficaz. Procedemos então ao contacto pessoal nas escolas mais próximas, verificando-se que o manual adoptado variava de escola para escola e os docentes, não estavam disponíveis, ou os que contactamos não leccionavam o oitavo ano.

Decidiu-se proceder de outra forma: contactar duas livrarias na cidade de Braga que fornecem os manuais escolares e pedir que verificássemos nas listas de encomenda os manuais adoptados pelas diferentes escolas. Facilmente registamos grande parte das escolas que estas duas livrarias forneciam.

Deslocamo-nos depois, a outras livrarias, nomeadamente nas cidades de Barcelos, Guimarães e Vila Nova de Famalicão. O procedimento foi o mesmo, conseguindo-se desta forma aceder a toda a informação necessária<sup>11</sup>.

Deslocamo-nos às escolas para contacto pessoal com os colegas o que permitiu definir a amostra baseada nestes dois condicionalismos: adopção do mesmo manual e a disponibilidade para participar no estudo.

---

<sup>9</sup> Acabariamos por não entrevistar uma colega disponível, apesar da deslocação à escola para uma primeira conversa, sendo possível apenas falar com o Presidente do Conselho Executivo. Por ser muito distante e devido à dificuldade de horário livre, preferimos colegas que se demonstraram disponíveis em escolas de melhor acessibilidade. Todos os outros participaram neste estudo.

<sup>10</sup> A preparação e prospecção de escolas e professores para recolha de dados decorreram entre finais de Novembro e Dezembro de 2005. A recolha de dados e a transcrição das entrevistas decorreu de Janeiro a Julho de 2006, inclusive.

<sup>11</sup> Cf. **Anexo I – A** (exemplar de e-mail enviado a uma das escolas); **Anexo I – B** (lista de manuais adoptados nas escolas públicas do distrito de Braga, segundo informação recolhida por nós). Não juntamos em anexo o mapa com indicação das escolas do distrito e respectivo manual adoptado, que elaboramos, para evitar possível identificação das escolas e/ou dos professores entrevistados, cumprindo-se o compromisso de anonimato dos entrevistados.

Foi, então decidido aplicar o estudo em escolas cujos professores se demonstraram disponíveis já contactados, cujos manuais utilizados fossem: “*Rumos da História 8*” da Asa Editora e “*História 8*”, da Texto Editora.

A escolha de dois manuais teve como fundamento evitar o enviesamento que a incidência sobre os materiais propostos num só manual poderia determinar, partindo do pressuposto que o trabalho do professor ou as suas opções didáctico -pedagógicas poderiam ser, à partida, influenciadas pelo modelo de ensino – aprendizagem subjacente ao manual escolar adoptado.

### **3. 1.3.2. Amostra**

*A amostra  
É uma parte do todo  
Sousa (2005)*

Segundo Sousa (2005:66), uma amostra representativa deverá obedecer a três requisitos fundamentais:

- 1) A escolha dos sujeitos seja efectuada por um processo de amostragem tal que todos os elementos da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra;
- 2) A dimensão da amostra tenha uma amplitude proporcional à dimensão da população;
- 3) Todas as características da população estejam contidas na amostra, com a mesma proporcionalidade.

O mesmo autor classifica diferentes tipos de procedimentos de recolha de dados na investigação em educação, considerando dois grandes grupos: *amostragem probabilística* que agrupa a *amostragem aleatória, sistematizada, estratificada, agrupada e sub – agrupada*), em que se procura maior rigor científico. E *amostragem não – probabilística* que inclui a *amostragem de conveniência, por quotas, propositada, dimensional e bola – de – neve*, não havendo lugar a fundamentação estatística podendo a validade da amostra apresentar desvantagens relativamente à sua representatividade<sup>12</sup>.

A amostra deste estudo (amostra de conveniência) foi recolhida nos 14 concelhos que constituem o distrito de Braga. Foram seleccionadas escolas do ensino básico e secundário cujos professores se demonstraram disponíveis para entrevista (amostra de conveniência), tendo-se associado a aceitação de professores disponíveis com uma selecção prévia dos grupos. Estes deveriam ser professores de escolas que tivessem adoptado o manual “*Rumos da História*

---

<sup>12</sup> Idem, pp.64-78.

8' da Asa Editora, seguidamente designado por "A" e professores de escolas que tivessem adoptado o manual "História 8" da Texto Editora, seguidamente designado por "T".

Outra preocupação foi a de procurar contactar docentes de escolas EBI, EB2,3 e EB2,3/S.

Participaram no estudo, oito professores que trabalham com o manual A e outros oito professores que trabalham com o manual T, a leccionar em diferentes escolas EBI, EB2,3 e EB2,3/S de dez concelhos do distrito de Braga.

No mapa da figura 1 assinalamos com um símbolo sonoro todos os concelhos de asserção das escolas aonde os docentes entrevistados exerceram funções na data da entrevista (ano lectivo de 2005/06). O nome dos professores e as escolas não são identificados devido ao nosso compromisso de anonimato com os entrevistados<sup>13</sup>.



**Figura 1 - Representação dos concelhos do distrito de Braga**

O total da amostra corresponde ao total dos professores entrevistados em três fases de recolha de dados (estudo exploratório (2), estudo piloto (4) e estudo principal (12) como a seguir se descreverá.

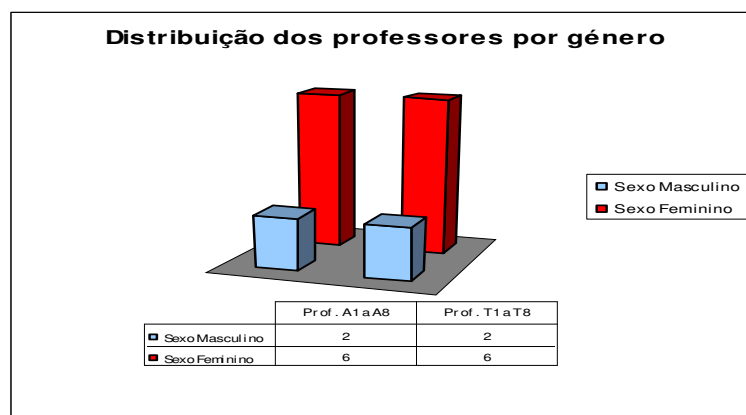
### **3.1.3.3 Caracterização da amostra (estudo piloto e principal)**

Do total dos professores entrevistados (16), oito professores, adiante designados por A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8 (manual A) e oito professores adiante designados por

<sup>13</sup> Cf. COHEN, L. e MANION L., (1984). «The ethics of educational and social research», cap. 16, In *Research Methods in Education*, Londres, Routledge pp.347-384.



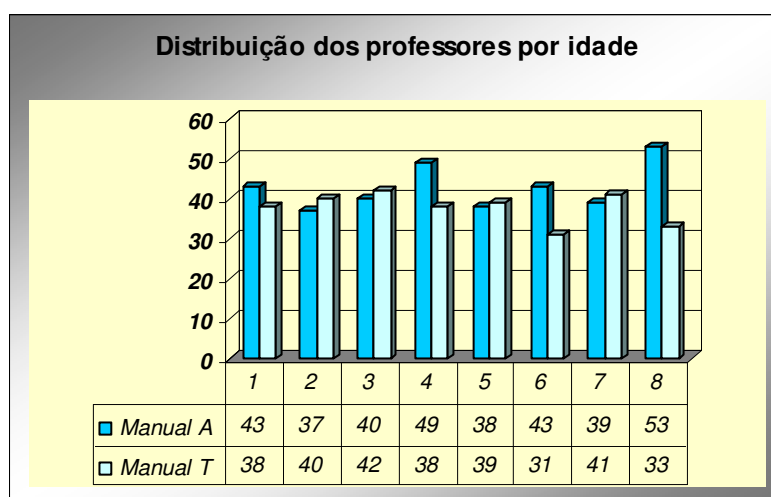
T1,T2,T3,T4,T5,T6,T7,T8 (manual T), quatro (4) são do sexo masculino e doze (12), são do sexo feminino, distribuídos conforme o gráfico da fig. 2 representa. <sup>14</sup>



**Figura 2 - Distribuição dos docentes entrevistados por género**

Atentando no gráfico da figura 3 “distribuição dos professores por idades” verificamos que os docentes (A) tem idades compreendidas entre os 37 e os 53 anos (média de 42,75) e os professores (T), são ligeiramente mais novos, com idades entre os 31 e os 42 anos (média de 37,75).

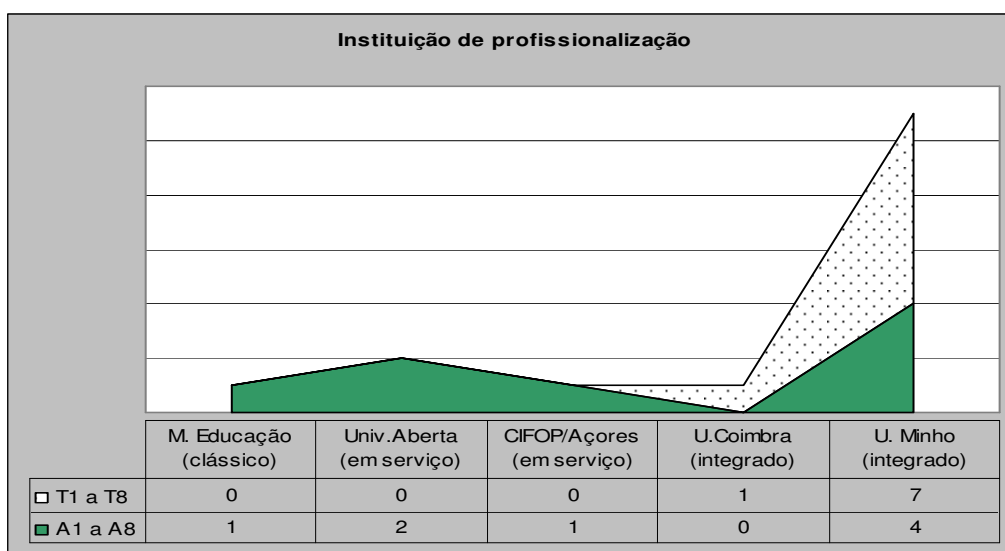
Não sendo significativa a diferença de idades, poderá justificar algumas das ideias apresentadas pelos professores nas entrevistas A e T.



**Figura 3 - Idade dos professores entrevistados (A e T)**

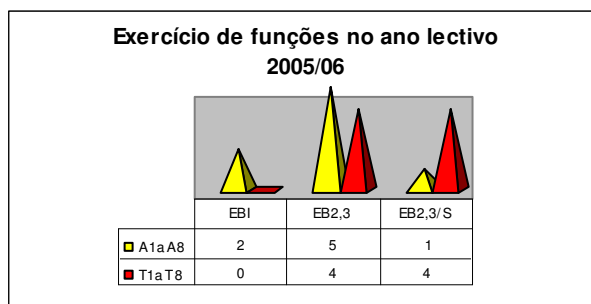
<sup>14</sup> Foram, também, dados nomes fictícios aos professores, para facilitar a leitura dos dados e identificação dos excertos das entrevistas, e evitar a confusão com a codificação das fontes dos dois manuais. Assim para A, teremos: A1Z (Zita), A2L (Luna), A3B (Bento), A4Z (Zeca), A5F (Florência), A6A (Antónia), A7Q (Quina), A8E (Estina). Para T, teremos: T1J (Josefa), T2B (Belchior), T3N (Noémia), T4E (Eva), T5S (Salvador), T6A (Antónia), T7P (Paulina), T8M (Matilde).

A figura 4 representa outro gráfico com a distribuição dos entrevistados segundo a instituição responsável pela sua formação profissional. Verifica-se que os professores que trabalham com o manual T, sendo mais novos, licenciaram-se nas Universidades de Coimbra e do Minho, com profissionalização/estágio integrado. Os professores entrevistados que trabalham com o manual A, estudaram nas Universidades do Porto, Nova de Lisboa e do Minho, tendo um deles (o de mais idade) realizado o estágio clássico do Ministério da Educação, dois, a profissionalização em serviço da Universidade Aberta, um, ainda, a profissionalização em serviço ministrada pelo CEFOP nos Açores, e os restantes, o estágio integrado da licenciatura em ensino de História e Ciências Sociais da Universidade do Minho.



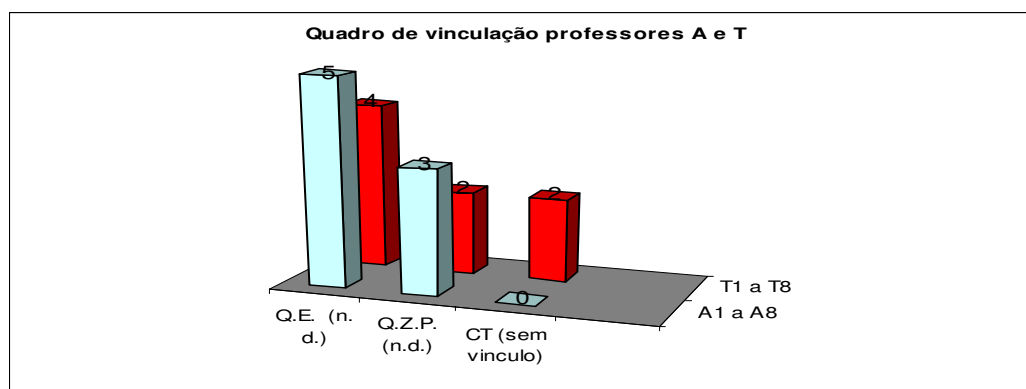
**Figura 4 - Distribuição da amostra por formação profissional (A e T)**

No ano lectivo de 2005/06, e no momento em que decorreram as entrevistas o conjunto dos professores entrevistados no estudo piloto e principal exerciam funções em escolas básicas integradas (EBI), básicas do segundo e terceiro ciclo (EB2,3) e básicas do segundo e terceiro ciclo e secundárias (EB2,3/S), distribuídos conforme o gráfico da figura 5.



**Figura 5 - Distribuição da amostra consoante a tipologia das escolas**

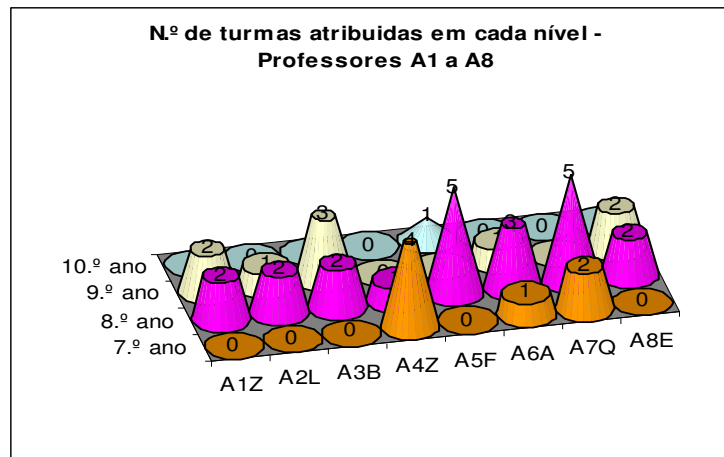
Observando o gráfico da figura 6, que indica a distribuição dos professores A e T segundo o quadro de vinculação administrativa à escola, verificamos que temos maior número de professores do quadro de escola de nomeação definitiva (Q.E.- n.d.) em A, com cinco e quatro professores, respectivamente; três do quadro de zona pedagógica de nomeação definitiva (Q.Z.P. – n.d.) em A e dois em T, e apenas dois professores contratados (CT), sem vínculo, em T.



**Figura 6 - Distribuição da amostra segundo o quadro de vinculação**

Se relacionarmos os dados deste gráfico com os das figuras 3 e 4 verificamos que há correspondência quer nas idades, quer nas instituições académicas onde concluíram licenciatura e as características da profissionalização realizada. Isto é, os professores de mais idade, encontram-se vinculados em quadro de escola, tendo-se profissionalizado em exercício.

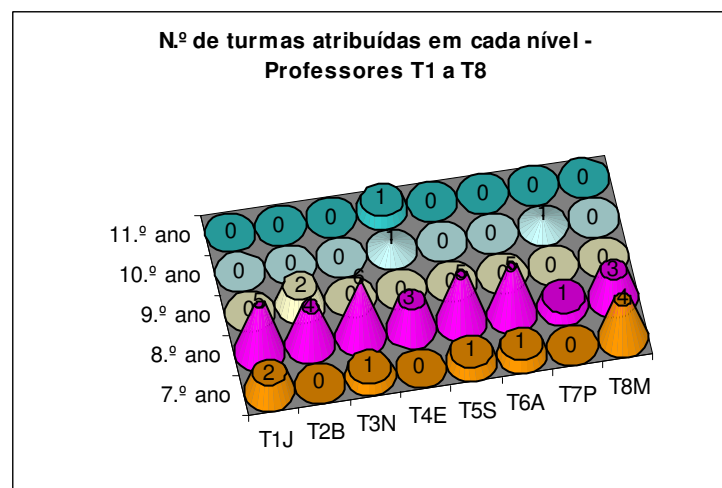
Nos gráficos das figuras 7 e 8, registam-se os níveis de ensino atribuídos aos professores no ano lectivo 2005/06. Verificamos que a maior incidência de turmas leccionadas pelos professores entrevistados são do oitavo ano de escolaridade, correspondentes aos dois manuais (A e T).



**Figura 7 - Número de turmas/níveis atribuídas aos professores (manual A)**

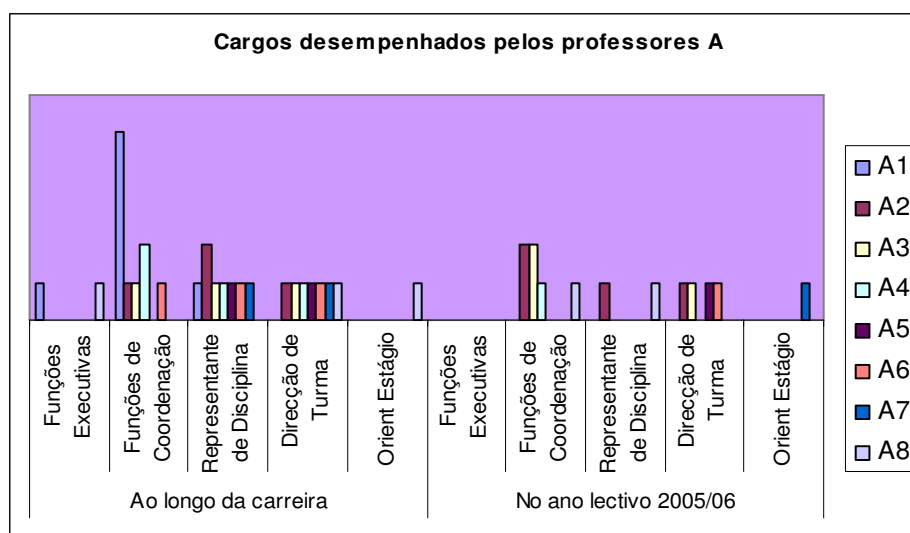
Apenas há um professor (A5F) com uma turma do 10.º ano de escolaridade, leccionando cinco turmas do oitavo. Todos os restantes professores leccionam só turmas do ensino básico, a maior parte dois níveis de ensino (sétimo e oitavo ou oitavo e nono).

Os entrevistados T, apresentam uma distribuição de turmas menos homogénea, havendo um professor a leccionar o décimo e o oitavo ano, um a leccionar o décimo primeiro ano e oitavo e outro a leccionar oitavo, décimo e décimo primeiro ano. Os restantes leccionam turmas do sétimo e oitavo ou oitavo e nono, com turmas de dois níveis cada.



**Figura 8 - Número de turmas/níveis atribuídas aos professores (manual T)**

Por último, registamos os cargos desempenhados pelos professores ao longo da carreira e no ano lectivo de 2005/06, distribuídos segundo a sua natureza. (Cf. figuras. 9 e 10).



**Figura 9 - Natureza e n.º de cargos distribuídos aos professores (manual A)**

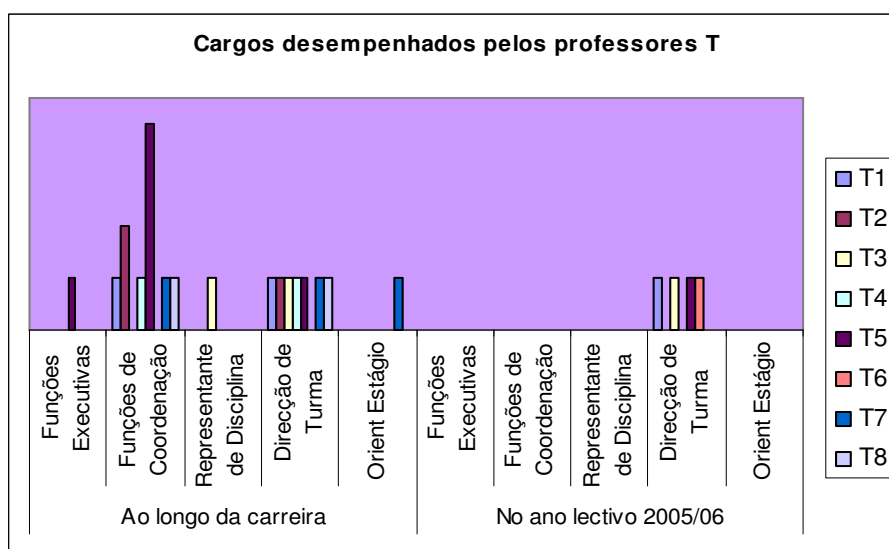
Os dados registados na entrevista foram agrupados para facilitar a sua leitura. Assim, incluímos no item “*funções executivas*” cargos desempenhados no Conselho Executivo da escola e “*funções de coordenação*”, a coordenação de departamento, grupo disciplinar, clube, biblioteca, sala de estudo, directores de turma; além dessas as funções de “*orientação de estágio*”; cargo de *director de turma* e *representante de disciplina*.

Perguntamos aos professores quais os cargos desempenhados ao longo do percurso profissional e os cargos desempenhados na data em que ocorreu a recolha de dados.

No conjunto de professores A, há dois professores que tinham, no passado, desempenhado funções executivas.

Um professor tinha desempenhado a função de orientação de estágio pedagógico. Os restantes professores todos tinham experiência de desempenho de algum cargo. No entanto, há uma maior incidência de desempenho de cargos ao longo da carreira, comparado com o ano lectivo em curso.

Já os professores T, apresentam uma menor incidência no exercício de funções não lectivas (atribuição de cargos), apesar da mesma tendência de desempenho dos mesmos ao longo da carreira por parte de alguns professores.



**Figura 10 - Natureza e n.º de cargos distribuídos aos professores (manual T)**

No ano lectivo de 2005/06, só alguns professores desempenhavam cargos de direcção de turma, exclusivamente. As funções de coordenação e as de direcção de turma são as que mais se destacam ao longo da carreira. Há também um professor que tinha desempenhado funções de orientação de estágio e outro, funções executivas.

## 3.2. Instrumentos de recolha de dados:

### 3.2.1. Entrevista (s)

*A entrevista é uma conversa com um objectivo*

Bringham e Moore (1924) citados por Sousa (2005)

A natureza do estudo condicionaria obrigatoriamente a opção do instrumento de investigação. Tuckman (2005:517) considera a entrevista “*um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno*” em que “*as respostas de cada uma das pessoas envolvidas vão reflectir as suas percepções e interesses*”. Bogdan & Biklen (1994:134) citando Morgan (1988) define entrevista como “*uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma pessoa, com o objectivo de obter informações sobre a outra e que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*”. Para Sousa (2005:247) não se trata de submeter o sujeito a um interrogatório policial, mas de

estabelecer com ele uma conversa amena e agradável no decurso do qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera. Acrescenta:

“A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes”.

A estrutura das entrevistas varia consoante o objectivo de investigação.

Destacamos uma primeira abordagem em que os entrevistados responderam a uma pequena entrevista estruturada<sup>15</sup>, com um conjunto de perguntas que permaneceram inalteradas para todos os entrevistados, com vista à recolha de dados pessoais e profissionais.

Sousa (2005) define este tipo de entrevista que designa também de *directiva, fechada* ou *padronizada*:

“O entrevistador segue um guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas predefinidas, de resposta curta e objectiva, quase como se fosse um questionário aplicado verbalmente.

Trata-se de uma técnica que procura obter, dos diferentes entrevistados, respostas às mesmas perguntas, a fim de se estudarem as diferenças entre as respostas dadas”

(Lodi, 1974, citado por Sousa (2005:248)

Neste momento procedeu-se também ao pedido de autorização para gravação da entrevista e estabeleceu-se o compromisso de que os dados recolhidos seriam utilizados apenas neste estudo e de seguida seriam destruídos.

Numa segunda abordagem, optamos, pela *entrevista semi-dirigida* ou *semi-estruturada*<sup>16</sup>, organizando um guião prévio com um conjunto de questões orientadoras para as quais pretendíamos respostas dos professores, deixando alguma liberdade aos entrevistados de seguir a sua linha de raciocínio e de falarem sobre a forma como utilizam o manual e trabalham as fontes, a partir de uma situação concreta de aula, sem contudo os deixar desviar do tema proposto.

Citando o mesmo autor, neste tipo de entrevista,

“O entrevistador tem previamente preparadas as questões em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas. Por exemplo, sobre a experiência de vários professores sobre a aplicação de uma dada metodologia, sobre a experimentação de uma nova técnica educacional, etc. É permitida ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas mas não para sair do tema proposto, enveredando por assuntos diferentes”

(Ibid.,p. 249)

---

<sup>15</sup> Cf. **Anexo II – A** (Entrevista 1)

<sup>16</sup> Cf. **Anexo II – B** (Entrevista 2)

Esta entrevista incidiu sobre dois conjuntos de material histórico, os materiais propostos na unidade temática “*Renascimento e Reforma, o Renascimento e a formação da mentalidade moderna*”, correspondentes às páginas 34-39 do manual “*Rumos da História 8*”, da Asa e Editora (A) e páginas 56-63 do manual “*História 8*”, da Texto Editora (T), respectivamente<sup>17</sup>.

Integramos numa opção de gosto pessoal a escolha deste tema. Foi também factor contributivo a disponibilidade dos professores e a calendarização da planificação dos temas leccionados que o programa do oitavo ano estabelece, à partida mais favorável à nossa calendarização prévia de recolha de dados. Excluímos a parte da arte pela necessidade de circunscrever o estudo.

### **3.2.1.1. Construção do (s) instrumento (s)**

A construção da primeira entrevista “fechada” ou “estruturada” foi inspirada no instrumento (questionário – I parte) utilizado por Magalhães no seu estudo “*Concepções de História e de Ensino da História*”.

Solicitamos informação sobre a idade, sexo, tipologia da escola onde exercia funções as habilitações académicas e profissionais, situação profissional, tempo de serviço, níveis de escolaridade e número de turmas atribuídas no ano lectivo 2005/06, cargos atribuídos, manual adoptado e autorização de gravação da entrevista sobre a utilização das fontes do manual de História.

Todos os dados foram assinalados pelo entrevistador, numa “ficha técnica” previamente preparada para o efeito. Este momento serviu também para estabelecer uma relação de empatia com o entrevistado, identificar as suas características, enunciar a natureza e os fins do estudo e garantir-lhe a confidencialidade.

Sousa (2005:34-35) descreve dez princípios publicados pela “*American Psychological Association*” em 1981 em que se consideram, entre outros, a responsabilidade por parte do investigador em avaliar a sua aceitabilidade ética por parte do investigador salvaguardando os direitos humanos dos participantes; deve ainda, assegurar a ética dos procedimentos da sua investigação, estabelecer com todos os participantes, antes do início da investigação, um protocolo de cooperação que pode ser verbal ou escrito, clarificando entre outros aspectos o acordo da confidencialidade dos dados, explicando os objectivos da investigação, fazendo sentir

---

<sup>17</sup> Cf. **Anexo II – C e D** (reprodução das páginas dos manuais do 8.º ano - Asa Editora e Texto Editora), pp.241-256.



aos participantes a importância da sua colaboração para o desenvolvimento de conhecimentos e consequente progresso na educação. Deve deixar claro os procedimentos a desenvolver e os instrumentos a utilizar, acordando a data e a hora de disponibilidade dos mesmos para participar no estudo.

A segunda entrevista semi-estruturada<sup>18</sup>, foi construída a partir de notas registadas por nós no estudo exploratório, da revisão bibliográfica no âmbito da metodologia e sobre manuais escolares e inspirada quer no instrumento utilizado por Magalhães (2002), acima referido, quer no instrumento utilizado por Cabrita “*Utilização do manual escolar pelo professor de Matemática*” publicado por Vieira (1999:149-160).

Desta entrevista constam duas partes: a primeira incide sobre dados relativos ao manual adoptado e utilizado pelo professor; a segunda sobre a utilização do manual a partir de uma situação concreta de aula propondo-se o tema do Renascimento e a observação dos materiais propostos no manual utilizado na escola/aula pelo entrevistado, nas páginas correspondentes (Manual A – páginas 34-39 e/ou Manual T – páginas 56-63).

Na primeira parte da entrevista, o guião apresenta seis questões (1 a 6): sobre o ano de adopção do manual (pretendia-se iniciar a conversa, de forma descontraída e amena de modo a construir-se uma relação de confiança)<sup>19</sup> na escola onde o professor exercia funções, a sua participação na escolha do manual e indagar sobre a importância atribuída à utilização do manual na preparação das aulas pelo professor e/ ou na sala de aula e em casa pelos alunos.

De forma intencional tentou-se indagar sobre a forma de recepção do manual (análise genérica realizada pelo professor pronunciando-se sobre as qualidades e defeitos identificados na utilização quotidiana realizada pelos professores e alunos) e a importância atribuída à sua utilização enquanto “recurso pedagógico” para a leccionação dos conteúdos programáticos da disciplina de História.

A indicação da participação do professor na escolha do manual com que trabalha poderia, também, ser importante para tentarmos perceber os recursos e/ou fontes que selecciona para trabalhar na sala de aula.

---

<sup>18</sup> Cf. Anexo II B, pp. 239-240.

<sup>19</sup> Cf. Bogdan & Biklen (1999:135) “A maior parte das entrevistas começam por uma conversa banal (...) em situações em que não se conhece o sujeito terá provavelmente de quebrar o gelo inicial”. Sousa (2005:252-253) refere que “alguns entrevistadores dividem a entrevista em três partes: uma parte inicial, demorando de 10 a 15 minutos, em que o tema é abordado nas suas generalidades, utilizando a terminologia comum da população inquirida. As perguntas são genéricas procurando essencialmente despertar o interesse do entrevistado e suscitando respostas breves. O corpo central da entrevista, em que se questiona o entrevistado de modo mais incisivo, ajudando-o a classificar as suas ideias e a ir mais fundo nas respostas. As técnicas “do espelho”, das “expressões curtas” ou dos “silêncios” são por vezes empregues na altura. A terceira parte será aquela em que o assunto está quase esgotado, começando às vezes por surgir repetições e redundâncias”.

A segunda parte, constituída por onze questões (7- 17), incidiu sobre o tema a que aludimos, pedindo-se ao professor que tendo em conta a planificação realizada e os materiais propostos no manual nos descrevesse uma situação de aula. Foi dada alguma liberdade ao professor para falar da (s) aula (s), sendo necessário, depois introduzir algumas questões, conforme o guião apresenta ou outras, tentando-se perceber quais os documentos seleccionados para trabalhar com os alunos, quais considerou mais importantes e/ou rejeitou e a forma como se desenvolveu o trabalho na aula.

No capítulo seguinte (análise dos dados) serão transcritas partes da entrevista com exemplos de algumas questões.

Em momentos de hesitação foi necessário estimular, por vezes, pedindo que esclarecesse melhor, deixando algum tempo para pensar, utilizando a técnica “*dos silêncios*” e/ou utilizando a técnica das “*expressões curtas*”, como “*hum - hum*”, “*sim*”, e demonstrando interesse pelo que estava a ouvir. Também a técnica de “*perguntas adicionais*”, o mais neutras possível, como por exemplo: “*porquê?*”, “*poderia desenvolver melhor essa ideia?*”, técnica da “*reformulação*” de uma parte da conversa, de tal modo que se volte a ela para aprofundar e técnica da “*revisão da entrevista*”, em que se repetiram algumas respostas, em síntese, solicitando mais pormenores sobre a questão.

A conversa decorreu em ambiente sossegado, no local de trabalho do professor (escola), numa sala de aula disponível, por vezes, noutras situações foi providenciada uma sala mais pequena. Em ambas as situações apenas o entrevistador e entrevistado, sem interrupções ou barulhos.

Procurou-se no momento da primeira entrevista, definir as condições em que deveria ocorrer, sendo sempre o entrevistador a deslocar-se e a procurar tomar as precauções necessárias para que decorresse num ambiente de cordialidade sem constrangimentos para o entrevistado e de forma a que a entrevista não fosse eventualmente influenciada por factores que afectassem de algum modo o resultado.

Cada entrevista teve em média uma duração de 40 minutos, sendo depois transcrita por nós, nos dias seguintes, antes de uma nova entrevista, como atrás tínhamos referido.

À medida que as entrevistas foram sendo realizadas, o domínio da técnica foi-se aperfeiçoando, apesar de a personalidade dos entrevistados ser o factor que se impôs a requerer do entrevistador ponderação, objectividade, atenção e domínio das técnicas supra referidas de modo a controlar e minimizar o efeito de distorção das perguntas e das respostas.

Sousa (2005:248) refere como uma das desvantagens das entrevistas o “risco de distorções, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz, a expressão com que as apresenta”, entre outros factores.

Também Vala (2003:106-107), lembra a propósito da “análise de conteúdo” que,

“Um dos problemas com que se debate a investigação empírica, quando recorre a indivíduos como fonte de informação, é saber que em tais condições as respostas são afectadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos associados ao papel de entrevistado, da inter – acção entrevistador – entrevistado.

(...) a análise de conteúdo tem exactamente como uma das suas vantagens o facto de poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica.(...) é uma técnica que pode incidir sobre material não –estruturado (...) correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos mass – media (...)”

### 3. 3. Procedimentos

#### 3.3.1. Procedimentos de recolha dos dados

##### 3.3.1. 1. Estudo exploratório

Foram entrevistados previamente dois professores com prática de leccionação no oitavo ano de escolaridade.

Nesta fase pretendia-se indagar formas de recepção e apropriação do manual pelo professor, enquanto instrumento didáctico – pedagógico e a sua importância para o desenvolvimento das competências específicas da História. O objectivo era a elaboração do instrumento (guião de entrevista) a aplicar aos professores.

**Quadro 2 - Quadro representativo da mostra (estudo exploratório)**

<b>Manual adoptado</b>	<b>EB2,3</b>	<b>EB2,3/S</b>	<b>Total</b>
“ <i>História 8</i> ” Porto Editora	1	0	1
“ <i>Oficina da História 8</i> ” Texto Editora	0	1	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Tratou-se de entrevista informal, sem guião prévio, em presença do manual, cerca de uma hora de conversação, tentando-se registar elementos que permitissem identificar atitudes e ideias sobre a forma como o manual é utilizado na sala de aula e o professor faz a apropriação das fontes nele inscritas. Houve o cuidado de não seleccionar nenhum outro professor da mesma escola, para aplicação do estudo piloto e estudo principal.

Depois desta tarefa fez-se o esboço do guião de entrevista. Algumas leituras contribuíram também para a elaboração do instrumento aplicado no estudo piloto e no estudo principal, tendo-nos inspirado em Magalhães (2002) e Cabrita (1999), como acima referimos.

### 3.3.1.2. Estudo piloto

Entrevista a quatro professores a leccionar o oitavo ano em escolas do distrito de Braga, cujos manuais adoptados são “*Rumos da História 8*” da Asa Editora<sup>20</sup> e “*História 8*”, da Texto Editora<sup>21</sup> para confirmar a compreensão do guião de entrevista por parte dos professores, afinar o instrumento e para treino da técnica de entrevista.

**Quadro 3 - Quadro representativo da amostra (estudo piloto)**

Manual adoptado	EBI	EB2,3	EB/S	Total
“ <i>Rumos da História 8</i> ” – A	1	1	0	2
“ <i>História 8</i> ” – T	0	2	0	2
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

O guião da entrevista semi – estruturada, não sofreu alterações significativas, não sendo necessário proceder à sua reformulação. Procuramos “*Perguntar, conversando*” (Sousa, 2005:247), sem sair do tema proposto e permitindo uma certa liberdade nas respostas. Nas duas primeiras entrevistas a orientação do entrevistado foi mais evidente, intervindo-se para não haver desvios do nosso propósito embora deixando o entrevistado seguir a sua linha de raciocínio. Algumas perguntas foram introduzidas na sequência da conversa/entrevista para clarificar algumas decisões, para pedir justificação para determinadas opções, e outras decorrentes do discurso no momento. À medida que as entrevistas foram avançando o domínio da técnica foi-se afinando, tentando-se limpar algumas perguntas que por vezes surgiam de improviso e de certa forma já tinham sido respondidas durante a conversa ou a propósito de outra pergunta.

As entrevistas foram efectuadas intercaladas ora a professores que trabalhassem com o manual A, ora com o manual T, quer nesta fase do estudo, quer no estudo principal.

<sup>20</sup> O manual da Asa Editora será designado neste estudo por manual A ou A, tal como os professores entrevistados que passarão a designar-se pelo n.º de ordem atribuído por nós à entrevista seguido de A (manual A) – exemplo A1, A2...

<sup>21</sup> O manual da Texto Editora será designado neste estudo por manual T ou T, tal como os professores entrevistados que passarão a designar-se pelo n.º de ordem atribuído por nós à entrevista seguido de T (manual T) – exemplo T1, T2...

### 3.3.1.3. Estudo principal

Entrevista semi-estruturada aplicada a doze professores a leccionar o oitavo ano em escolas do distrito de Braga, cujos manuais adoptados são “*Rumos da História 8*” da Asa Editora e “*História 8*”, da Texto Editora, no presente ano lectivo de 2005/2006, (gravada).

**Quadro 4 - Quadro representativo da amostra (estudo principal)**

<b>Manual adoptado</b>	<b>EBI</b>	<b>EB2,3</b>	<b>EB/S</b>	<b>Total</b>
“ <i>Rumos da História 8</i> ” – A	1	4	1	6
“ <i>História 8</i> ” – T	-	2	4	6
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>12</b>

### 3.3.2. Procedimentos prévios

A primeira entrevista “estruturada” visava, como referimos caracterizar a amostra, procurando-se também, numa primeira fase perceber se a população a entrevistar garantia a adequação do estudo.

Para além dos princípios éticos a ter em conta numa investigação Sousa refere o princípio de “adequação metodológica”:

“ A metodologia a empregar na investigação deverá adequar-se prioritariamente aos sujeitos e só secundariamente aos objectivos do estudo.

Antes de se iniciar uma investigação, o investigador tem a responsabilidade de:

- determinar se o uso das técnicas que prevê utilizar se adequam às características dos sujeitos a estudar;
- determinar procedimentos alternativos para o caso dos inicialmente previstos não se verificarem adequados;
- organizar todos os materiais e prever todas as circunstâncias de modo a assegurar uma adequada aplicação dos procedimentos metodológicos.

Este momento cumpriu, pois, os objectivos enunciados, permitindo em suma, apresentar uma descrição da investigação e criar uma relação de empatia com o entrevistado, garantindo-se à partida os cuidados devidos nas relações humanas.

Os dados pessoais e profissionais permitiram realizar um tratamento estatístico simples para melhor facilidade de leitura dos dados, registados nos gráficos apresentados no ponto “caracterização da amostra”, supra (p. 87-93).

### 3.3.2.1. Entrevistas do estudo – piloto

Recolhidos os dados das primeiras entrevistas (estudo - piloto) procedeu-se a uma primeira leitura parcialmente organizada e sistematizada em torno dos dois eixos de análise propostos no guião de entrevista, a título de hipóteses provisórias. Identificamos itens de significação que destacamos e codificamos.

A metodologia utilizada enquadra-se, na metodologia de *análise de conteúdo*<sup>22</sup> associada à metodologia *grounded theory*.

A *grounded theory* é uma das metodologias qualitativas que tem vindo progressivamente a ser mais utilizada pelos investigadores no âmbito das ciências sociais e humanas. (...) a metodologia qualitativa é utilizada em estudos que contextualizam o conhecimento tomando o próprio processo de construção de conhecimento como uma dimensão importante a considerar. (...) Existem, no entanto, algumas diferenças em relação a outras metodologias qualitativas. Uma delas (...) é a possibilidade de os procedimentos de *grounded theory* poderem combinar técnicas qualitativas e quantitativas. Uma outra diferença é a centração desta metodologia na construção (e na verificação) de teoria.

Almeida & Fernandes (2001:49-54)

Esta primeira análise permitiu estabelecer/confirmar, nesse momento, duas dimensões de análise:

- A) O manual enquanto recurso didáctico, avaliação e importância na preparação das aulas e nas tarefas da sala de aula;
- B) A utilização de fontes do manual escolar pelo professor para a concretização dos objectivos da disciplina e desenvolvimento de competências específicas da História, a partir de uma situação concreta.

Foi possível também realizar um esboço de algumas categorias de análise, considerando-se prosseguir com as entrevistas (estudo principal).

Realizadas e transcritas as restantes entrevistas procedemos também à sua análise prévia.

Mantivemos as duas dimensões consideradas na pré-análise, emergindo da análise de todas as entrevistas, “unidades de conteúdo” que expressavam traços semelhantes entre si, independentes de outras que se agrupavam em segmentos diferenciados de análise<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Bardin (1988) designa *análise de conteúdo* como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

<sup>23</sup> De acordo com o método da *grounded analysis*, definir uma categoria passa por identificar propriedades bem como as suas respectivas dimensões. As dimensões definem um contínuo da propriedade em relação à qual o fenómeno se posiciona (Almeida & Fernandes, 2001:57).

### **A – Destacaremos para a primeira dimensão de análise:**

- 1) Adopção do manual escolar (data e intervenção do professor entrevistado na selecção do mesmo);
- 2) Qualidades e defeitos do manual (factores positivos e factores negativos);
- 3) Relevância do manual enquanto recurso didáctico dos alunos;

### **B – Segunda dimensão de análise:**

- 1) Reacção dos professores às fontes do manual;
- 2) Selecção/Utilização das fontes apresentadas no manual;
- 3) Formas de utilização das fontes;

Foi possível, nesta fase, proceder a um esboço de categorias de análise que foram sendo redefinidas, à medida que procedemos a várias etapas de análise – leitura, análise, comparação, inferência e redefinição constante, que obrigaram a muita reflexão, a um trabalho sistemático, requerendo por vezes distanciamento evitando-se o envolvimento e a subjectividade de entrevistador na análise e categorização dos dados.

A organização das categorias foi estruturada a partir das características comuns das unidades de análise referenciadas em cada dimensão, num processo de codificação aberta.

A codificação aberta centra-se quer na identificação de categorias, quer na definição flexível de propriedades e dimensões. Tanto as propriedades como as dimensões são aspectos importantes para o estabelecimento de relações entre as respectivas categorias e contribuem, portanto, para a identificação de uma categoria de nível mais abstracto, em fases posteriores.  
Almeida & Fernandes (2001.57)

Decidiu-se então que a análise incluiria todas as entrevistas (estudo piloto e estudo principal) por não se verificar diferenças significativas na codificação dos dados e identificação de categorias, inscritas nas dimensões pré definidas.

Pelo mesmo motivo se decidiu caracterizar a amostra em conjunto (estudo – piloto e estudo principal).

### 3.3.2.2. Entrevistas do estudo – piloto e principal

#### 3.3.2.2.1. Primeira etapa – a exploração inicial das entrevistas

Da leitura das entrevistas surgiu a necessidade de cartografar os materiais (recursos didáticos)<sup>24</sup> apresentados nas páginas do manual A e T que constituíam materiais de análise enquanto objecto da metodologia de investigação utilizada no estudo. O instrumento entrevista (2.ª parte) incidia sobre estes materiais (conjunto de materiais do manual A e conjunto de materiais do manual T), conforme já referimos.

Sublinhamos a necessidade de proceder a este registo e classificação, que surgiu de um processo indutivo, da análise de conteúdo das entrevistas, em que os professores referem qualidades e defeitos do manual, e aludem dificuldade de identificação de certos documentos que “evitam analisar” nas aulas (Cf. capítulo seguinte – análise de dados).

Neste registo, consideramos todos os recursos apresentados no manual A e no manual T (tema seleccionado para a entrevista) definindo-se o conjunto “recursos didáticos do manual” nas categorias:

- Mapa
- Cronologia
- Gráfico
- Quadro/Tabela
- Actividade (questões orientadoras ou outras actividades)
- Texto
- Imagem

Construímos, então, um quadro onde identificamos e classificamos todos os recursos de um e de outro manual, exceptuando a narrativa descritiva dos autores procedendo-se do seguinte modo:

Primeiro, numeramos por ordem de apresentação e sequência de páginas do respectivo manual, com algarismos a partir do número um (1), seguido de letra A ou T, consoante se tratasse de recurso do manual A ou do Manual T, para possibilitar a identificação de registo de ocorrências e permitir a análise dos dados (primeira coluna)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Cf. **Anexo II D** – Recursos didáticos apresentados nos manuais de História utilizados pelos docentes entrevistados – Unidade temática do Renascimento, História 8.º ano.

<sup>25</sup> No manual A numeramos todos os recursos (24) com indicação 1A, 2A,3A ...até 24A; no manual T numeramos todos os recursos (31) com indicação 1T, 2T, 3T e assim sucessivamente até 31T.



Nas duas colunas seguintes, indicamos o número de página do manual correspondente e o tipo de recurso (mapa, cronologia, texto...).

Registamos também uma breve descrição do recurso/documento da nossa autoria (terceira coluna) e relativamente aos documentos escritos e iconográficos (texto e imagem) a classificação de “fonte primária” ou “fonte secundária” (quarta e quinta colunas), e na última, registamos o título, legenda, indicação bibliográfica e/ou texto informativo tal como aparecem registados pelos autores no manual (*sic*).<sup>26</sup>

Foi necessário identificar documentos iconográficos (fontes primárias e secundárias) por não estarem devidamente legendadas, sendo apresentados no manual “recortes” e/ou excertos de obras de pintura, gravuras e/ou iluminuras sem identificação de autoria (manual T). Em nota de rodapé do quadro apresentado no anexo IV, já referenciado, aparece a identificação das obras tendo-se procedido a pesquisa bibliográfica para o efeito devidamente assinalada.

Nalguns casos, não foi possível encontrar informação que nos permitisse identificar a obra e/ou o seu autor, dando-se conta, também, em nota de rodapé<sup>27</sup>. Daí que, por vezes, foi difícil classificar a fonte de “primária” e ou “secundária” havendo dificuldades de datação, levantando-se a dúvida sobre algumas gravuras apresentadas, se constituirão “recortes” de obras originais ou “reconstituições” pelo motivo de aparecerem excertos de obras. Acabáramos por as considerar “recortes” de “fontes primárias”, tendo em conta a sua natureza, técnica do desenho e/ou pintura, o panejamento (no caso de elementos figurativos), a cor e materiais utilizados. Veja-se as figuras 4,5,7 e 8 nas páginas 60, 62 e 63 do manual da Texto Editora (Anexo II D).<sup>28</sup>

### **3.3.2.2.2. Segunda etapa – Os materiais dos manuais A e T considerados na entrevista**

O quadro da figura 5 discrimina e totaliza o conjunto dos recursos considerados na entrevista.

---

<sup>26</sup> Cf. **Anexo IV** (Quadro/tabela identificativo de todos os recursos didáticos apresentados nos dois manuais - A e T).

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Solicitamos para o efeito parecer de especialista na matéria, professora doutora Isabel dos Guimarães Sá, docente da disciplina de Metodologia da Investigação em História Moderna I e II do Curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino da História que frequentamos no ano lectivo de 2004/05.

**Quadro 5 - Recursos didáticos apresentados nos manuais A e T considerados para a entrevista**

<b>Categorias</b>	<b>Manual Asa Editores</b>	<b>Manual Texto Editora</b>
Mapa	3	2
Cronologia	1	2
Gráfico	0	2
Quadro*	4	1
Actividades	4	6
Documento escrito	3	6
Documento iconográfico	9	11
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>30</b>

Obs. \* Quadro remissivo, de conceitos, e/ou síntese biográfica.

São vinte e quatro os recursos passíveis de serem utilizados pelos professores entrevistados que utilizam o manual A, e trinta os recursos passíveis de serem utilizados pelos professores entrevistados que utilizam o manual T, na unidade temática do *Renascimento* (excepto o sub tema da arte renascentista).

Estes recursos, registados nos quadros das figuras 6 e 7, segundo a sua tipologia foram codificados para uma melhor compreensão e análise dos dados.

**Quadro 6 - Quadros Síntese: Tipologia e codificação dos recursos didáticos apresentados no manual A**

<b>Manual Rumos da História 8 (A)</b>									
Tipo	Mapa (3)	Cronologia (1)	Gráfico (0)	Quadro/ Tabela (4)	Actividade (4)	Texto (3)		Imagem (9)	
						Fonte Primária (03)	Fonte secundária (00)	Fonte Primária (08)	Fonte secundária (01)
<b>CÓDIGO</b>	1 A 16A 21 A	2 A	-	4 A 5 A 8 A 18 A	14 A 15 A 23 A 24 A	10 A 12 A 20 A	-	3 A 6 A 7 A 9 A 11 A 17 Ai 19 A 22 A	13A

**Quadro 7 - Quadros Síntese: Tipologia dos recursos didácticos apresentados no manual T**

Manual <i>História 8 (T)</i>									
Tipo	Mapa (2)	Cronologia (2)	Gráfico (2)	Quadro/ Tabela (1)	Actividade (6)	Texto (6)		Imagem (11)	
						Fonte primária (05)	Fonte secundária (01)	Fonte primária (10)	Fonte secundária (01)
<b>CÓDIGO</b>	1 T 2 T	5 T 10 T	3 T 4 T	22 T	12 T 17 T 18 T 23 T 30 T 31 T	14 T 15 T 21 T 25 T 26 T	9 T 20 T	6 T 7 T 8 T 11 T 13 T 16 T 19 T 24 T 28 T 29 T	27 T

O quadro da figura 6 apresenta todos os recursos do manual A, segundo a sua tipologia no total de três *mapas*, uma *cronologia*, zero *gráficos*, quatro *quadros/tabelas*, quatro *actividades*, três *textos (fontes primárias)*, nove *imagens*, sendo oito *fontes primárias* e uma *fonte secundária*, num total de vinte e quatro, conforme o quadro da figura anterior regista.

O quadro da figura 7 apresenta todos os recursos do manual T, no total de dois *mapas*, duas *cronologias*, dois *gráficos*, um *quadro/tabela*, seis *actividades*, sete *textos* (cinco *fontes primárias* e duas *fontes secundárias*), onze *imagens* (dez *fontes primárias* e uma *fonte secundária*), num total de trinta e um, conforme o quadro da figura anterior, também regista.

Estabelecemos, ainda, a seguinte codificação: a letra A corresponde ao manual (Ara Editora); o algarismo que a antecede corresponde ao número que atribuímos ao recurso didáctico do manual (1,2, 3, 4 (...)) até ao número 24.

O algarismo entres parêntesis, a azul, na primeira célula indica o número total de recursos do manual com as mesmas características (mapa, quadro, texto...).<sup>29</sup>

Consideramos na tipologia (fontes primárias e secundárias) a proposta de Mendes (1989:114), considerando as primeiras, "*fontes primárias* ou *directas*, que no caso dos documentos escritos podem ser *manuscritas* ou *impressas* e são as que estão directamente relacionadas com o tema a investigar, o que não se passa com as secundárias" e "*fontes*

<sup>29</sup> Cf. Anexo IV.

---

*secundárias* ou *indirectas*, são os trabalhos ou estudos (artigos de revista, comunicações, livros, etc. sobre o dito tema). O mesmo se aplica aos documentos iconográficos.

Estes quadros permitiram a elaboração dos gráficos apresentados a seguir no capítulo da análise/discussão dos dados.<sup>30</sup>

Interessa recordar que o objecto do nosso estudo não é o manual escolar. Os dados apresentados não visam analisar os recursos do manual para o caracterizar, mas sim, enquanto repositório de materiais que definimos utilizar como instrumento de análise.

Ao pretendermos compreender a forma *como os professores utilizam as fontes do manual escolar*, não podemos dissociar o discurso dos professores dos materiais nele propostos para trabalho na aula e seleccionados para o desenvolvimento de tarefas didáctico pedagógicas consideradas na planificação das aulas. Por isso, tornou-se necessário proceder ao registo de dados que possibilitassem uma análise objectiva das opções dos professores como se descreverá no capítulo seguinte.

### **3.3.2.2.3. Terceira etapa – Definição de categorias para a primeira dimensão de análise**

Para a primeira dimensão de análise estabelecida – o manual enquanto recurso didáctico, avaliação da sua importância na preparação das aulas e nas tarefas da sala de aula – organizamos os procedimentos de análise em dois momentos.

Já referimos atrás que a primeira parte da entrevista, foi propositadamente pensada para introdução do tema, mas consideramos que ao “conversar” sobre o manual o professor daria “informações” sobre os modos de recepção e utilização das fontes do manual, objectivo principal deste estudo. Não se pretende, contudo, realizar uma análise exaustiva dos elementos constitutivos deste item, sendo cartografados para contextualizar e ajudar a compreender os dados relativos ao trabalho das fontes na sala de aula.

Procedendo-se à análise das entrevistas foi possível, num primeiro momento, organizar unidades de análise para codificação e categorização dos dados a partir das seguintes questões?

---

<sup>30</sup> Cf. Figuras (gráficos) n.º 14 a 18, pp.163-167.

*1) Como avaliam, os professores, o manual de História com que trabalham na sala de aula?*

- a) Na avaliação que fazem, do manual adoptado, que aspectos referem os professores?*
- b) Que características apresentam para cada um dos aspectos referidos?*

O procedimento seguinte consistiu em codificar e organizar em categorias as unidades de discurso correspondentes à segunda questão incluída na primeira dimensão de análise – importância atribuída à utilização do manual na preparação das aulas pelo professor e/ ou na sala de aula e em casa pelos alunos:

Para a primeira questão, foram seguidos os procedimentos de referenciação de unidades de análise que fomos categorizando e organizando segundo diferentes propriedades que as caracterizavam (características relativas a **aspectos positivos** e **aspectos negativos** do manual utilizado), em primeiro lugar.

Considerados estes dois aspectos na “avaliação” do manual, identificamos características relativas a elementos internos (EIT) e elementos externos (EEX), divididos em dois conjuntos de categorização (construtos).

Por **internos (EIT)** consideramos todos os elementos referidos pelos professores entrevistados e que dizem respeito à avaliação do manual tendo em conta a acção na sala de aula:

Sempre que o docente refere qualidades ou defeitos do manual e que estão subjacentes práticas pedagógicas que implicam a utilização do manual, quer pelo professor, quer pelos alunos.

Por **externos (EEX)** consideramos todos os elementos referidos pelos professores e que dizem respeito à avaliação do manual tendo em conta as suas características físicas.

Estes **construtos** englobam categorias que indicam diferentes qualificações sobre o manual escolar de História adoptado, conforme o quadro abaixo exemplifica.

**Quadro 8 - Categorias de caracterização do manual de História do oitavo ano A e T Construto EIT – Elementos Internos**

Construto/Categoria (s)	Sigla	Indicador
<b>ELEMENTOS INTERNOS</b>	<b>EIT</b>	Todos os elementos referidos pelos professores entrevistados e que dizem respeito à avaliação do manual tendo em conta a informação que transporta e a sua utilização pedagógico – didáctica;
TEXTO	<b>TEX</b>	Quando os professores referem qualidades ou defeitos relativos ao texto explicativo ou narrativa dos autores
FONTES	<b>FON</b>	Quando os professores referem qualidades ou defeitos relativos às fontes (documentos escritos e/ou iconográficos);
ACTIVIDADES	<b>ACT</b>	Quando os professores referem qualidades ou defeitos relativos às actividades propostas no manual, sob forma de questões, exercícios e outras;
CONTEÚDOS	<b>CON</b>	Quando os professores referem qualidades ou defeitos relativos ao conjunto da informação constante no manual, incluindo mapas, cronologias, legendas, gráficos, sínteses, esquemas, curiosidades e outros.

**Quadro 9 - Categorias da caracterização do manual de História do oitavo ano A e T Construto EEX – Elementos externos**

Categoria	Sigla	Indicador
<b>ELEMENTOS EXTERNOS</b>	<b>EEX</b>	Consideramos todos os elementos referidos pelos professores e que dizem respeito à avaliação do manual tendo em conta <b>características físicas</b> do manual;
FORMATO	<b>FOR</b>	Quando o professor refere qualidades ou defeitos relativos ao design e/ou grafia do manual; e à apresentação do manual e/ou formato num ou mais volumes, livros diferenciados e/ou manual integrado, manual incluindo cadernos auxiliares e cadernos de actividades;
PESO	<b>PES</b>	Quando o professor refere qualidades ou defeitos do manual referindo-se a características do seu peso;
VOLUME	<b>VOL</b>	Quando o professor refere qualidades ou defeitos do manual relativos ao seu volume.
PREÇO	<b>PRE</b>	Quando o professor refere qualidades ou defeitos do manual relativos ao preço.

No capítulo da análise dos dados apresentaremos em quadro um conjunto de exemplos sobre a **importância** atribuída à utilização do manual na preparação das aulas pelo professor e/ ou na sala de aula e em casa pelos alunos.

#### **3.3.2.2.4. Quarta etapa – Definição de categorias para a segunda dimensão de análise**

Para a segunda dimensão de análise – A utilização das fontes do manual escolar pelo professor a partir de uma situação concreta de aula – foram decompostas e seleccionadas

diferentes unidades de análise, com características diferentes das primeiras, e que davam resposta a outro tipo de questões:

*a) Que tipo de fontes privilegiam/rejeitam os professores, no manual que utilizam na sala de aula?*

*E porquê?*

*b) Como reagem os professores às fontes apresentadas no manual escolar de História?*

*c) Como é que os professores de História utilizam as fontes do manual escolar?*

Fomos destacando e agrupando categorias conceptuais que permitiriam a construção de categorias definidas pelo estabelecimento de relações de similaridade entre conceitos associadas ao mesmo fenómeno, por forma a permitir identificar a especificidade da cada categoria e a proceder à sua organização, num processo sistemático de questionamento, comparação e conceptualização dos dados.

Almeida & Fernandes (2001:56) referem que para o estabelecimento de relações e atribuição de condições específicas a determinadas categorias, o investigador recorre de novo aos procedimentos analíticos inerentes à *codificação aberta*, ou seja, questionamento sistemático dos dados e comparação constante entre conceptualização e dados. O questionamento deve reenviar para a natureza relacional do vínculo potencial entre as categorias. As categorias construídas para definir estas relações devem ser referenciadas ao modelo axial, e devem ser verificadas em confronto com os dados.

A *codificação axial* é um outro procedimento que, em geral, decorre numa fase posterior da codificação aberta (...) os dados já conceptualizados são reorganizados com base no estabelecimento de ligações entre as categorias, indo para além das suas propriedades e dimensões (...) procedimento que permite a especificação de categorias que emergem da codificação aberta (...) salientando uma das categorias como representando a ideia central e em relação à qual outras estabelecem relações de subordinação. (...) Para o estabelecimento destas relações e atribuição de condições específicas a determinadas categorias, o investigador recorre de novo aos procedimentos analíticos inerentes à codificação aberta, ou seja, questionamento sistemático dos dados e comparação constante entre conceptualização e dados". (Ibid.,p:58)

Outra etapa, a *codificação selectiva*, consiste num processo de selecção da categoria central, ou seja, do fenómeno à volta do qual todos os outros são integrados (...) este processo

de codificação é de nível mais abstracto, derivando do estabelecimento de um relacionamento sistemático entre categoria central e as outras categorias, e pela validação destas relações. (...) O relacionamento das diversas categorias à categoria central é feito por meio do paradigma axial: condições, contexto, estratégias e consequências”. (Id.ibid.,p :60-61)

Elaboramos grelhas para cada fase do processo recortando partes do discurso (unidades de análise) integradas na mesma categoria, comparando e referenciando contextos e propriedades específicas de cada unidade, classificando, redefinindo e codificando, num processo indutivo e dedutivo, de verificação contínua, complexificação dos dados e construção.

“(…) while coding we are constantly moving between inductive and deductive thinking. That is, we deductively propose statements of relationships or suggest possible properties and their dimensions when working with data, then actually attempt to verify what we have deduced against data as we compare incident with incident. There is a constant interplay between proposing and checking. This back and forth movement is what makes our theory grounded!”

Strauss & Corbin (1990:111)

Agrupamos para cada questão, **categorias** distintas definindo-se três **construtos**:

- 1) **Reacção** – neste nível identifica-se ou infere-se a reacção do professor às fontes do manual adoptado e/ou outras. O professor enuncia ou demonstra o seu sentimento perante as fontes apresentadas (**sentimento**);
- 2) **Utilização** – neste nível identifica-se ou infere-se a utilização das fontes do manual adoptado e/ou outras na sala de aula pelo professor. O professor enuncia ou demonstra que desenvolve um trabalho de análise e/ou interpretação das fontes na sala de aula (**acção**);
- 3) **Apreciação** – neste nível identifica-se ou infere-se a apreciação que o professor faz das fontes apresentadas no manual adoptado e/ ou outras. O professor qualifica as fontes apresentadas no manual em função do seu pensamento sobre as mesmas (**reflexão**).

Cada *construto* inclui um conjunto de categorias que subentendem relações entre si pelas características fenomenológicas que apresentam.

O quadro 10 sintetiza as categorias incluídas em cada um dos construtos enunciados e respectivos indicadores



**Quadro 10 - Construtos e categorias de análise para a dimensão “Utilização das fontes do manual” A e T**

<b>Construto</b>	<b>Categoria</b>	<b>Indicador</b>
<b>REACÇÃO (REAC)</b>	<b>Gosta (GOST)</b>	quando se refere às fontes do manual como positivas e necessárias para a concretização dos objectivos e da construção do saber histórico
	<b>Gosta bastante (GBAS)</b>	quando se refere às fontes do manual como fundamentais e imprescindíveis para promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber histórico.
	<b>É indiferente (INDI)</b>	quando considera irrelevante a presença das fontes. Valoriza a reprodução do saber transmitido por si ou pela narrativa dos autores.
<b>UTILIZAÇÃO (UTIL)</b>	<b>Utiliza como ilustração/confirmação (ILCO)</b>	quando utiliza as fontes (escritas e iconográficas) como ilustrativas e/ou para explicar, confirmar ou repescar conteúdos.
	<b>Utiliza como rotina (ROTI)</b>	quando utiliza as fontes (escritas e iconográficas) como forma de motivação, de informação, leitura e/ou análise/interpretação de forma linear e acrítica.
	<b>Utiliza como reflexão/construção (RECO)</b>	quando utiliza uma ou mais fontes (escritas e iconográficas) e as analisa / interpreta de forma sistemática, selectiva e/ou problematizadora e crítica.
<b>APRECIÇÃO (APRE)</b>	<b>Inadequadas (INAD)</b>	quando considera as fontes (escritas e iconográficas) mal seleccionadas, descontextualizadas, incompletas, mal citadas e/ou sem importância no contexto em estudo.
	<b>Adequadas (ADEQ)</b>	quando considera que as fontes estão bem seleccionadas pelos autores, correspondem aos objectivos da disciplina, e se inscrevem nos conteúdos/propostas de desenvolvimento das competências específicas da História.
	<b>Decorativas (DECO)</b>	quando considera as fontes, principalmente as iconográficas, meramente ilustrativas e decorativas, com função de tornar o livro mais apelativo em termos visuais.
	<b>Pertinentes (PERT)</b>	quando considera as fontes (escritas e iconográficas) importantes e de grande relevância para o desenvolvimento das competências específicas da História.

Todo este processo foi acompanhado e validado por duas especialistas de metodologia em educação, doutora Olga Magalhães, orientadora do estudo e doutora Isabel Barca, ambas

experientes em trabalhos de investigação em cognição histórica e construídos segundo esta metodologia (*Grounded Theory*).

### **3.3.3. Autorização para utilização de materiais do (s) manual (ais) no estudo**

A utilização dos materiais que os manuais seleccionados para o estudo transportam foi fundamental para que os professores pudessem descrever a (s) sua (s) aula (s) na presença de recursos que utilizam quotidianamente e analisam em contexto da sala de aula.

Na entrevista o professor foi falando do manual em uso e adoptado na escola, referindo modos de apreensão e selecção dos materiais didáctico – pedagógicos nele (s) proposto (s) apresentando as estratégias que desenvolve com os seus alunos para cumprimento dos objectivos programáticos da disciplina de História.

Não teria sido possível cumprir os objectivos do nosso estudo sem recurso às páginas do (s) manual (ais) na parte correspondente ao tema proposto para entrevista.

Sendo, por isso, pertinente exemplificar a análise dos dados com as fontes e/ou recursos didácticos apresentados nas páginas de cada um dos manuais e tendo em conta os direitos de autor, colocou-se-nos como imperativo solicitar a devida autorização aos autores dos manuais em causa.

Endereçamos o respectivo pedido às duas editoras (Asa e Texto), tendo obtido resposta positiva por parte das mesmas permitindo a inclusão da reprodução das páginas do (s) manual (ais) no trabalho o que constitui uma mais valia para a compreensão deste estudo.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Cf. Anexo III (A e B).



**CAPÍTULO 4**  
**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**



#### 4.1 Enquadramento metodológico

A análise dos dados empíricos enquadra-se, conforme referenciamos no capítulo anterior, na metodologia de *análise de conteúdo* associada à metodologia *grounded theory*.

*Pertencem, pois, ao domínio da análise do conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação.*

Bardin (1988:42)

*“A grounded theory tem uma lógica de justificação hermenêutica “envolvendo uma reconciliação do realismo com o relativismo e uma teoria não fundamentalista de verdade, sendo por isso atractiva para quem prefere mergulhar nos dados antes de se lançar para a teoria”.*

Rennie (1998:101), citado por Almeida & Fernandes (2001)

Numa primeira análise dos dados, leram-se todas as entrevistas previamente transcritas, privilegiando-se um procedimento exploratório com o objectivo de identificar concepções em evidência e referenciação de indicadores correspondentes a dimensões de análise distintas e/ou complementares.

Estabeleceram-se as seguintes dimensões:

A – O manual enquanto recurso didáctico utilizado por professores e alunos;

B – A utilização de fontes do manual a partir de uma situação concreta de aula.

Referenciadas estas dimensões, procedeu-se à organização unidades de registo e de contexto, emergentes dos temas<sup>32</sup>, para codificação e registo de ocorrências.

Destacaremos para a **primeira dimensão** de análise:

- 1) Adopção do manual escolar (data e intervenção na selecção);
- 2) Qualidades e defeitos do manual (elementos internos e elementos externos);
- 3) Relevância do manual enquanto recurso didáctico dos alunos (ideias dos professores sobre a importância do manual);

<sup>32</sup> Cf. Bardin, L. (1988): “A noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise conteúdo. (...) é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. (...) Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” pp. 104-105.

Na **segunda dimensão** definimos também categorias, integradas em **três construtos**:

- 1) **Reacção** dos professores às fontes do manual (sentimento: “*são necessárias*”; “*imprescindíveis*”; “*irrelevantes*”)
- 2) **Utilização** das fontes do manual (acção: “*como utilizam?*”)
- 3) **Apreciação** das fontes do manual (reflexão: “*que juízo fazem?*” “*como as avaliam?*”);

Os procedimentos de análise e categorização foram já descritos no capítulo anterior.<sup>33</sup>

## **4.2 O manual enquanto recurso didáctico utilizado por professores e alunos**

### **4.2.1. O manual escolar adoptado na escola**

A primeira questão da entrevista, sobre o ano de adopção do manual, de certa forma serviu de ponto de partida para a conversa e para inscrever o manual no tema e objectivos pretendidos. De forma geral todos os professores entrevistados referem ter sido em 2003, o ano de adopção do manual escolar do oitavo ano em uso neste ano lectivo. Esta informação foi confirmada no Calendário de Adopção de Manuais Escolares do Ministério da Educação<sup>34</sup>.

Questionados sobre a intervenção na selecção/adopção do manual escolar e se a escolha incidiria no mesmo manual, verificamos que a maior parte dos professores não intervieram na selecção do manual com o qual trabalham. Os professores entrevistados (Asa) referiram estar colocados noutra escola – quadro de mobilidade DAR (Destacamento por Aproximação à Residência) e afectação QZP mantendo-se fixos apenas dois professores Q.E. que trabalham com o manual que adoptaram. Destes seis professores do quadro de mobilidade, cinco referiram terem seleccionado um manual da Porto Editora (quatro Q.E. e um Q.Z.P.) e um, não tinha participado na selecção de manuais.

Relativamente ao manual da Texto Editora sete professores referiram estar colocados noutra escola em quadro de mobilidade DAR (três), QZP (dois) e CT (dois). Só um dos professores trabalha com o manual da sua opção, mantendo-se na escola de vinculação. Dos restantes, dois tinham seleccionado o mesmo manual, perfazendo o número de três os

---

<sup>33</sup> Cf. capítulo “Metodologia”.

<sup>34</sup> Manual escolar da disciplina de História, do oitavo ano, adoptado no ano de 2003, para o ano lectivo de 2003/04, por um período de 4 anos, até ao ano lectivo de 2006/07, inclusive. Conforme *Calendário de Adopção de Manuais Escolares*, pp.2-4 – In Página Web <http://www.dgci.min-edu.pt/public/manuais2.asp>; Consultado em 20.12.2005.

professores que trabalham com o manual da sua preferência apesar de dois terem mudado de escola; um, tinha escolhido outro manual da Texto Editora; dois, tinham escolhido um manual da Porto Editora; e dois, não especificaram o manual adoptado na sua escola de colocação. (Cf. quadro 11)

**Quadro 11 - Distribuição dos professores (A e T) por quadro de vinculação e/ou contratação no ano lectivo de 2005/06**

Manual Adoptado	Quadro de vinculação dos professores A e T /N.º de professores que intervieram na escolha do manual				
	Intervio na escolha do manual		Não intervieio na escolha do manual na escola de colocação 2005/06		
	QE	QZP	QE	QZP	CT
"Rumos da História 8", Asa Editora	2	0	4	2	0
"História 8", Texto Editora	1	0	3	2	2

Saliente-se que, apenas três professores se mantiveram a leccionar nas escolas do seu quadro de vinculação, tendo responsabilidade na selecção do manual com que trabalham no ano lectivo de 2005/06, verificando-se grande mobilidade, quer nos professores do Quadro de Escola (QE), Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e Contratados (CT).

Esta informação poderá ser útil como contributo na compreensão dos dados. Poderá, ainda, cruzar-se com os dados registados sobre a selecção e utilização das fontes do manual pelos professores.

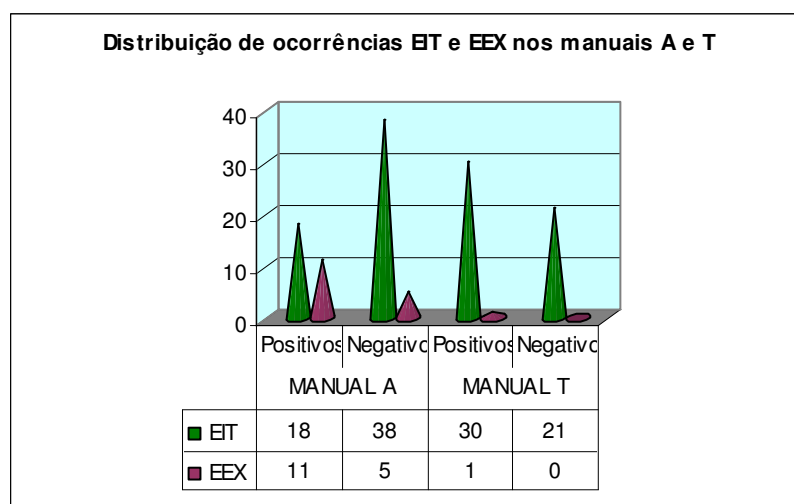
#### 4.2.2. O manual escolar adoptado: qualidades e defeitos

Questionados os professores sobre qualidades e defeitos do manual adoptado (3.ª e 4.ª questões), verificamos que globalmente, os **aspectos negativos** (EIT) – *elementos internos* – sobressaem no manual A, com uma incidência de 38 ocorrências contra 21 no manual T. Nesta manual, a maior incidência regista-se nos **aspectos positivos** (30) ao contrário de A (18 ocorrências) conforme o gráfico da fig. 11 regista. No construto (EEX) – *elementos externos* – os



aspectos positivos e negativos destacam-se em A 11 e 5, respectivamente, registando-se apenas uma ocorrência para os aspectos positivos no manual T.

Para uma melhor leitura dos dados decidimos sintetizar em gráficos o registo das incidências recolhidas na análise das entrevistas efectuadas aos professores. Não se pretende, de forma alguma realizar uma análise quantitativa dos dados, como exemplificaremos nos pontos seguintes.



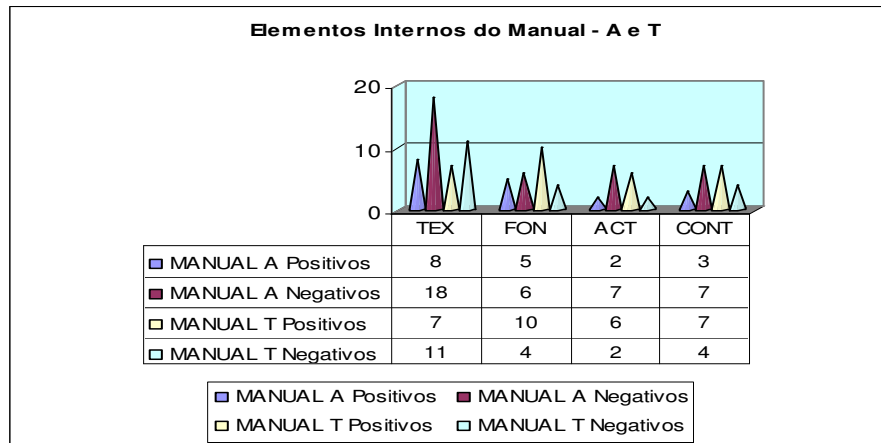
**Figura 11 - Avaliação do manual A e T (aspectos positivos e negativos das categorias elementos internos e externos)**

Poderíamos afirmar que de uma forma geral o manual T parece agradar mais aos professores do que o manual A relativamente às características internas do manual.

Por outro lado, os professores que utilizam o manual A parecem demonstrar mais preocupações do que os de T quer em número, quer em diversidade, nos aspectos relacionados com características físicas do manual. Neste aspecto destacam-se as qualidades do manual A, comparativamente a T. (Cf. Gráficos das fig. 11 e 12)<sup>35</sup>

Se centrarmos agora a análise nas categorias constitutivas de cada construto EIT e EEX, verificamos que em EIT aparecem na categoria TEX – *texto explicativo ou narrativa dos autores* – oito (8) incidências nos **aspectos positivos** em A contra sete (7) em T e dezoito (18) nos **aspectos negativos** contra onze (11) no manual T.

<sup>35</sup> Não é o objectivo deste estudo analisar o manual nem comparar os dois manuais pelas suas características e/ou propostas didáctico – pedagógicas que cada um oferece. No entanto, consideramos fundamental a análise dos dados recolhidos evidenciando um e outro manual, que se sobrelevou útil para uma melhor compreensão dos dados quanto à utilização das fontes do manual, a partir de uma situação concreta. Esta avaliação é feita pelos professores e os dados recolhidos das entrevistas.



**Figura 12 - Distribuição das ocorrências por categorias do construto EIT – elementos internos**

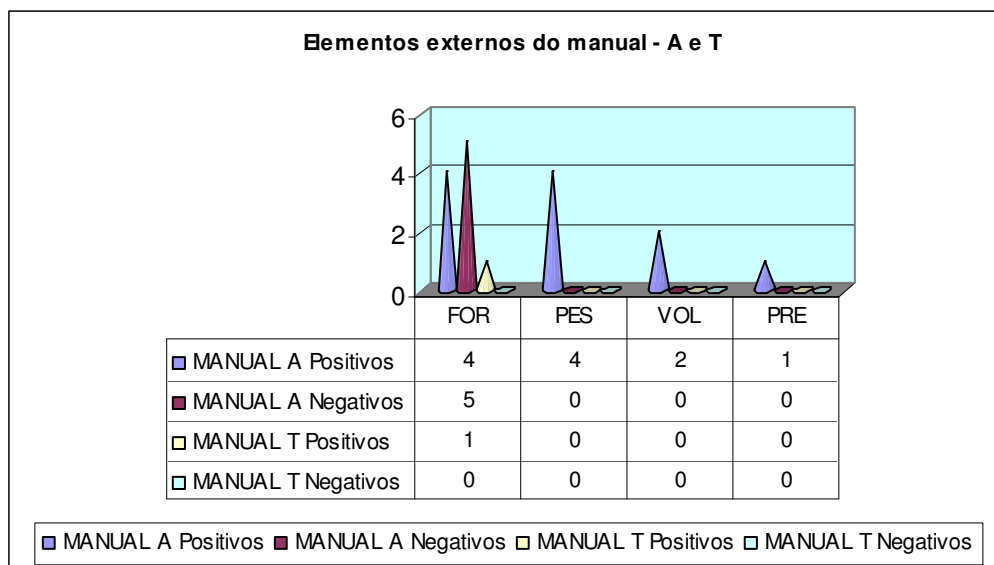
Se continuarmos a análise por ordem decrescente do número de incidências, na categoria FON – *fontes (documentos escritos e/ou iconográficos)* – os **aspectos positivos** relevam nos dois manuais, sendo cinco (5) contra seis (6) incidências em A e dez (10) contra quatro (4) em T.

Aparece em terceiro lugar a categoria CON – *conjunto da informação constante no manual, incluindo mapas, cronologias, legendas, gráficos, sínteses, esquemas, curiosidades e outros* – com três (3) incidências nos **aspectos positivos** em A contra sete (7) registadas em T e nos **aspectos negativos** sete (7) no manual a e quatro (4) no manual T.

Por último, a categoria ACT – *atividades propostas no manual, sob forma de questões, exercícios e outras* – registando-se duas (2) incidências nos **aspectos positivos** em A e seis (6) em T e oito (7) em A contra duas (2) nos **aspectos negativos** em T.

Observando agora, o gráfico da figura 13 que apresenta os movimentos do construto EEX – elementos externos do manual – podemos registar a seguinte leitura:

A categoria FOR – *qualidades ou defeitos relativos ao design e/ou grafia do manual; e à apresentação do manual e/ou formato num ou mais volumes, livros diferenciados e/ou manual integrado, manual incluindo cadernos auxiliares e cadernos de actividades* – é a que releva em número de incidências nos **aspectos positivos** e nos **aspectos negativos** no manual A – quatro (4) incidências nos primeiros e cinco (5) nos segundos. No manual T aparece uma (1) para os aspectos positivos.



**Figura 13 - Distribuição das ocorrências por categorias do construto EEX – elementos externos**  
**Categorias FOR/PES/VOL/PRE**

Na categoria VOL – *qualidades ou defeitos do manual relativos ao seu volume* – registamos duas (2) incidências nos **aspectos positivos** de A e zero (0) nos **aspectos negativos**. Os professores do manual T não fazem qualquer referência da natureza desta categoria.

Na categoria PES – *características do seu peso* – só o manual A regista quatro (4) incidências nos **aspectos positivos**. Não há, também, da parte dos professores T qualquer referência ao peso do manual.

Na categoria PRE – *preço do manual* – evidencia de novo uma única preocupação dos professores que utilizam o manual A, registando-se uma (1) incidência, **nos aspectos positivos**.

A categoria FOR – parece ser a que mais preocupa os professores – sendo apontadas características relacionadas com os aspectos positivos e negativos quase com o mesmo grau de incidência.

Em síntese, verificamos, que as preocupações dos professores são mais evidentes nas categorias (EIT), *texto, fontes, actividades e conteúdos*.

A categoria TEX sobressai, com grande incidência para aspectos negativos, num e noutro manual, sendo a mais referida pelos professores (A e T).

Os elementos externos (EEX), *formato, volume, peso e preço* do manual não parecem ser muito relevantes.

Emergem em evidência as preocupações dos professores associadas a categorias dos elementos relativos à utilização do manual enquanto recurso didáctico, repositório de conteúdos e utilitário de aula<sup>36</sup>incluídas na segunda dimensão de análise.

#### 4.2.2.1. Exemplos de cada uma das categorias do construto (EIT)

1) Na categoria (TEX) – *texto explicativo ou narrativa dos autores* – as diferenças dos **aspectos positivos** não são relevantes: manual A onze (8) e manual T sete (7). Nos **aspectos negativos** verifica-se uma diferença maior, marcada pela variação de valor em cada manual (entre um e outro aspecto): dezoito (18) em A e onze (11) em T.

O manual A apresenta um texto descritivo mais sintético do que o manual T. Foi o aspecto mais referido e foi considerado negativo. Como positivo, foi considerado em A, a simplicidade do texto, adequado às dificuldades dos alunos, a arrumação da informação e a clareza da linguagem.

Exemplos – “ (...) **Aspectos positivos**, a arrumação da informação que o texto para os miúdos estudarem, do lado esquerdo e os documentos do lado direito e também uma parte do lado esquerdo (o professor abre o manual e aponta os conteúdos do manual e a sua estruturação). (...) **para alunos com muitas dificuldades este livro é bom**; porque...tem o básico e pouco ou nada mais do que o básico (...) Agora são os aspectos positivos: a **arrumação da informação** e a **clareza da linguagem**...”

**Bento, 40 anos, EB2,3 (A3)**

“Atenção que havia manuais melhores, havia manuais melhor elaborados; mas talvez demasiado elaborados em termos de informação e texto demasiado compacto, muito denso, não é? E este parecia mais **acessível para o tipo de alunos que nós tínhamos aqui**. Portanto, foi mais isso, foi mais atendendo ao texto, à **acessibilidade do texto**...”

**Zeca, 49 anos, EBI, (A4)**

“ (...) É um manual **muito simples** e que aborda apenas os conteúdos essenciais. Sem alargar, sem ser minucioso (...)

“Efectivamente, eu acho que aqui para esta escola o facto de ser um manual muito sucinto, só **aborda mesmo o essencial**, é um ponto positivo; é o principal ponto positivo. Agora, também acho que mesmo para estes alunos, poderia ter documentos um bocadinho mais simples; ou se calhar mais atraentes...”

**Florência, 38 anos, ES/3, (A5)**

Saliente-se que estas qualidades do manual são inscritas na preocupação dos docentes adequarem o recurso manual às necessidades dos alunos. Consideram-no um bom manual para

<sup>36</sup> Vieira (1999:189-90) cita Chopin que confere aos manuais marcas de objectos pedagógicos, culturais e produtos de consumo. E acrescenta que «os manuais escolares têm uma importância fundamental na confirmação das formas e dos conteúdos do “conhecimento pedagógico”. (...) os manuais escolares podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinam as inclusões e exclusões que realizam. Sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados *na* escola e *para* a escola são, em simultâneo, uma tecnologia e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido desempenham importantes funções pedagógicas»

os alunos daquela escola, apesar de reconhecerem que poderiam (eles ou os professores que optaram pela sua adopção) ter escolhido um manual melhor, com mais informação.

Esta ideia não é partilhada pelos restantes docentes, confirmada pela incidência de **aspectos negativos** nesta categoria (18), das quais seleccionamos os seguintes excertos.

Exemplos – “ Quando eu peguei nele, no ano passado (...). Não gostei porque é assim, em termos de texto acho **-o excessivamente sintético** (...) Continuo a achar que ele em termos de texto é excessivamente sintético porque eu com os meus alunos podia sempre seleccionar e assim não me dá hipótese porque aqui realmente **é muito confuso.**”

Zita, 43 anos, EBI (A1)

“ (...) há conteúdos que são complementados com o ficheiro de actividades e até com o caderno de actividades. E isso faz com que os alunos andem um bocado perdidos. E ao mesmo tempo faz com que o conteúdo do texto do manual tenha muitas **lacunas, é muito breve, muito sintetizado...**”

Luna, 37 anos, EB2,3 (A2)

“ (...) Em relação a problemas, (aspectos negativos) tem erros; **tem erros**, às vezes graves. (...) um exemplo (...) em que troca D. João II por D. João III, o que eu acho grave (...)E há outros, há outros erros (...) Para além desse problema, penso que é **demasiado sintético**. E ao ser demasiado sintético é demasiado **restritivo**, não dá, não dá grande margem de manobra quando se tem alunos bons, quando se tem uma turma boa, tem de se complementar com outras coisas”

Bento, 40 anos, EB2,3 (A3)

“ (...) Não é grande manual. Ainda no outro dia nesta parte aqui da Revolução Francesa encontrei um **erro** (folheia manual e indica esquema); Um dos aspectos negativos é a **superficialidade**; eles **suprimem muitos aspectos de ligação entre capítulos** que davam jeito. O manual falha nisso.

Do ponto de vista dos alunos, eu no início (como isto é feito assim um pouco em cima do joelho) pareceu-me que o texto era bom, era resumido; mas agora, cheguei à conclusão que era **demasiado sintético**; realmente com todas estas imagens que apresenta não pode ter muita informação.”

Zeca, 49 anos, EBI, (A4)

“ **A informação é pouca** e que aparece **não é explicada aos alunos**. E há informação que deveria estar aí e que não está. Nas escolas onde eu leccionei e o manual era este eu usei com apoio de outros manuais. E outros materiais que eu trazia para os alunos. (...)

Mas mesmo em relação aos alunos eles próprios, depois põem-se a comparar este manual com outro, e dizem: “**este manual não tem nada!**” é necessário confrontar o manual e tirar informações deste ou deste (indica os dois cadernos auxiliares). (...) O texto: às vezes, detectam-se **incorrecções**; tanto de português como de conteúdos da História.”

Antónia, 43 anos, EB2,3 (A6)

“ (...) Considero este **manual muito limitador** no sentido de ter muito pouca informação para os alunos. O texto é muito **sintético**, está tão resumido que lhe **falta informação que considero essencial**. (...) Outro problema deste manual é a existência de **gralhas, erros nalgumas datas**, esquemas com **conceitos errados**, por vezes.”

Quina, 39 anos, EB2,3, (A7)

Além do carácter sintético do texto, os professores referem erros, gralhas, e confusão. A falta de informação, considerada necessária para o aluno estudar e adquirir conhecimentos é, no entanto a preocupação mais evidente, confirmada pelos exemplos anteriores, em que apesar de se considerar que a simplicidade e a clareza do texto se adequam a alunos com muitas dificuldades, para os professores “é insuficiente” pelo carácter sintético dos conteúdos apresentados.

Sublinhe-se que apenas um número muito limitado de professores trabalharam com o manual que escolheram. Nos exemplos acima descritos, o professor Zeca, um dos professores que se mantém no quadro da escola há vários anos, reconhece que quando o avaliou para adopção, o manual lhe pareceu bom, mas que “as coisas eram feitas um pouco em cima dos joelhos”.

O **manual T** apresenta um texto descritivo menos sintético do que o manual A. Foi um aspecto considerado **positivo** por alguns professores (sete incidências), das quais destacamos os seguintes exemplos:

Exemplos – “ (...) *em relação à actualidade até têm algumas noções e às vezes é possível **estabelecer algumas relações entre o presente e o passado***”.

Josefa, 40 anos, EB2,3 (T1)

“*O texto é relativamente simples e acessível e principalmente os alunos aqui desta escola que são alunos com graves carências do vocabulário, com poucos conhecimentos a este nível; por isso, o texto era simples, conciso, de certa maneira... **fácil de apreender***.”

Belchior, 40 anos, EB2,3 (T2)

“*Para os alunos e tendo em conta o contexto actual, se calhar o livro é positivo porque é... **está muito sintético***.”

Noémia, 42 anos EB2,3/S (T3)

“*Em termos da **narrativa acho-a trabalhável**, apesar de, por vezes, um bocado sintetizado, apesar dos pontinhos que, de vez em quando, aparecem, mas é trabalhável. Sobretudo, por que os miúdos hoje em dia têm grande dificuldade em trabalhar documentos e eu já não consigo trabalhar bem documentos porque não consigo tirar rendimento deles. De qualquer forma **acabo por dar mais peso, mais importância à narrativa e acabo por trabalhar muito em função disso***.”

Salvador, 39 anos, EB2,3, (T5)

“*Qualidades: é **um manual apelativo, de leitura fácil** para os alunos, está **bem organizado**, no sentido em que **destaca bem as fontes do que é conteúdo explicativo***.”

Paulina, 41 anos ES/3 (T7)

Mesmo assim, preferiam que o manual tivesse mais narrativa de autor para que o aluno pudesse estudar e ter informação necessária sem necessidade dos professores acrescentarem matéria (apontamentos na aula). Vejamos aspectos considerados **negativos**:

Exemplos – “ (...) **tem pouca informação**; e muitas vezes um dos aspectos que é significativo é que **é muito maçudo, é muito extensivo**, principalmente para estas idades;

(...) *Os alunos têm dificuldade na compreensão neste desenvolvimento dos conteúdos, têm grandes dificuldades de compreensão (isso vem também das dificuldades ao nível da expressão oral e escrita, não é)*”

Josefa, 40 anos, EB2,3 (T1)

“*Tem muitas **datas erradas**. Olha! Tem por exemplo, um erro aqui: estás a ver? (...) Claro que eu nem vou considerar isso erro, **prefiro pensar que são gralhas***”

“*Depois acho que **tem pouca coisa, o texto**, percebes? Não é como dantes, que os livros tinham as matérias desenvolvidas para a gente estudar*”

Noémia, 42 anos EB2,3/S (T3)

“Às vezes esta **parte aqui da matéria** em que as coisas acabam por ser **resumidas demais**, mas acabo por dar pouco relevo a isso uma vez que a gente dificilmente consegue dar o programa;

(...) Do ponto de vista dos alunos, (...) eles não gostam de ler acham que isto está a obrigar a mastigar muito. **Dá-lhes trabalho. Não é sintético, sintético como eles desejariam**”

Salvador, 39 anos, EB2,3 (T5)

“Aspectos negativos, ou menos positivos (não consideraria que são aspectos negativos porque eu não considero que este livro tenha muitos aspectos negativos): **poderia ter um pouco mais de aprofundamento dos conteúdos, são um pouco sucintos!** Exactamente, a **narrativa dos autores é um pouco sucinta**. Se calhar adaptada à idade dos alunos, se calhar não necessitam de saber mais. Mas se tivesse mais conteúdo o aluno também não perdía.

Paulina, 41 anos ES/3 (T7)

Por vezes, é o mesmo professor que avalia o manual com aspectos positivos, por um lado, e por outro, negativos, para a mesma categoria. Também, tal como para o manual A, os erros e/ou gralhas são apontados como aspectos negativos. Interessante é o registo de um professor considerando que para os alunos é negativo não ser um livro tão sintético quanto desejariam, o que por ele é considerado defeito “as coisas resumidas demais”.

De qualquer forma todos os professores se preocupam com a quantidade e/ou grau de desenvolvimento da narrativa descritiva dos autores do manual, parecendo ser o que os professores mais/menos apreciam. Serão dados alguns exemplos em que os professores ditam para o caderno do aluno os conteúdos que “o manual não tem” quando analisarmos a forma como os professores utilizam as fontes do manual.

2) Na categoria FON – fontes (documentos escritos e/ou iconográficos) – os **aspectos positivos** relevam nos dois manuais, sendo cinco (5) contra seis (6) incidências em A e dez (10) contra quatro (4) em T.

Só dois professores consideram que o **manual A** tem bons documentos e os autores apresentam-nos de forma que o professor possa desenvolver as competências dos alunos previstas no programa.

Exemplos – “Em **termos de documentos** tem partes em que não está mau;”

“Consigno compreender **que obriga o aluno a cruzar os documentos, a interpretá-los, fontes iconográficas** e tudo, que se calhar, às vezes, outros não fazem tanto...”

“ (...) Para desenvolver competências, estes autores realmente explicaram como é que se fazia (...) “**redige uma legenda para o documento 7**”; “em cinco linhas **sintetiza**...” que obriga o aluno a desenvolver uma competência; eles não gostam disso; reagem mal, mas do nosso ponto de vista dá-nos uma ajuda realmente...principalmente quando a gente ainda não entendeu muito bem como funciona isso de desenvolver as competências...”

Zita, 43 anos, EBI (A1)

“A selecção de **documentos** é boa;”

“Os **documentos** são genericamente **adequados**, embora haja alguns capítulos em que falha nesse aspecto”

Bento, 40 anos, EB2,3 (A3)

Os restantes apontam **aspectos negativos**, uns considerando que faltam documentos, que deveriam ser mais diversificados; outros apontam incorrecções na citação das fontes, a escolha não ser boa, ou a complexidade dos documentos e pouco atraentes.

Exemplos – “ (...) **acho que faltam alguns documentos**”

Zita, 43 anos, EBI (A1)

“ (...) os autores deviam ter mais cuidado. (...) Deveriam **variar um pouco mais as fontes**”

“E uma coisa que também reparei ultimamente, é que muitas vezes **os documentos, as fontes estão mal citados e mal...não há qualquer cuidado na legenda das fontes (...)**”

Luna, 37 anos, EB2,3 (A2)

“Nalgum caso ou noutros os **documentos não** são assim muito...acho que **não foram bem escolhidos...não sei**”

Zeca, 49 anos, EBI (A4)

“Agora, também acho que mesmo para estes alunos, **poderia ter documentos um bocadinho mais simples; ou se calhar mais atraentes...**”

Florência, 38 anos, ES/3 (A5)

“**A nível de documentação** não tem mais documentação que os outros; **em alguns casos até, tem menos**”

Antónia, 43 anos, EB2,3 (A6)

No **manual T** destacamos alguns exemplos em que os professores apontam como **positivo** a compreensão dos documentos (referem-se a documentos escritos), a adequação das fontes (fontes estão em consonância com a narrativa descritiva dos autores), fontes primárias e com questões orientadoras associadas. As imagens boas, novas, apelativas, algumas a par com texto de informação complementar, consideradas “curiosidades” (referência a fontes iconográficas que aparecem em “recorte” e/ou “excerto” e a fontes escritas primárias e secundárias, apresentadas em caixa do lado esquerdo, na página par).<sup>37</sup>

Exemplos – “ (...) **documentos que até são fáceis de compreender**”

Josefa, 40 anos, EB2,3 (T1)

“**Os documentos**, também, daquilo que apreciamos, a gente seleccionou uma unidade ou duas, e dessas que seleccionamos **pareceu-nos que tinha o essencial** (por exemplo, **estas perguntinhas ao texto**)”

“ (...) **estas curiosidades** (refere-se a um pequeno texto em caixa, colocado na página do lado direito de vez em quando, ao longo do manual), tudo isso, atraiu na altura. **Tudo isto era útil**”

Belchior, 40 anos, EB2,3 (T2)

“Tem **documentos** que eu acho **bons**,”

“As imagens são boas (...) **As imagens são boas**”

Noémia, 42 anos, ES/3 (T3)

<sup>37</sup> Cf. Anexos: Anexo II D



“ (...) **Documentos** (...) não considero que seja mau de todo em termos de **selecção**. Acho que é perfeitamente viável”

Eva, 38 anos, EB2,3 (T4)

“Este manual... gostei dele, primeiro porque trazia **imagens novas** que ainda não tinham aparecido noutros manuais. (...) **Imagens apelativas** e gosto”

“ (...) Houve um esforço em não ocupar muito as páginas com muitos textos, colocam sempre **imagens** e estas **informações complementares** (...) que os miúdos gostam,”

Aurora, 31 anos, ES/3 (T6)

“ (...) Outra coisa positiva no livro: **é diversificado** em termos de escolha de **fontes, desde mapas, imagens, fontes primárias**. Têm também essa preocupação, de utilizar as fontes primárias, de **questionar essas mesmas fontes**.”

Paulina, 41 anos, ES/3 (T7)

“Tem **documentos adequados** aos textos, as **imagens também estão bem adequadas ao texto** que está aqui desenvolvido,”

Matilde, 33 anos, ES/3 (T8)

Por outro lado, apontam **aspectos negativos**: a professora Josefa que considerou positivo o manual ter documentos fáceis de compreender, refere agora que “deveria ter mais documentos, diversificados e da época”. Esta opinião de certa forma é corroborada por Belchior que considera que faltam documentos iconográficos (imagens para ilustrar certos assuntos). Noémia, que tinha considerado positivas as imagens, refere que os documentos escritos não são bons por não estarem de acordo com o texto descritivo dos autores. Opinião que diverge de Matilde que os considerou adequados aos textos e de Josefa que os tinha considerado fáceis de compreender.

Exemplos – “**Se tivesse mais documentos! Mais, muitos mais, mesmo. Mais documentos, diversificados: iconográficos, escritos (vários, vários); mas também actuais... da época, eu acho que era melhor para o aluno compreender a matéria** (...)”

Josefa, 40 anos, EB2,3 (T1)

“Depois quando a gente começa a trabalhar **há sempre um tema ou outro em que falham certas coisas, em que os documentos não são tão bons como nós desejávamos, em que faltam imagens** que poderiam ser úteis para ilustrar determinado assunto”

Belchior, 40 anos, EB2,3 (T2)

“**O documento** (penso eu, não sei) deve ser...**tu deves conseguir retirar informação do documento porque o texto também te ajuda. Mas às vezes o documento não tem nada a ver com o texto**”

Noémia, 42 anos, ES/3 (T3)

“Outra coisa que também pode ser melhorada é o recurso a determinados **filmes**, que podem ser visualizados em parte, parcialmente ou no seu todo e ter também uma pequena **explicação desses mesmos vídeos**, em que contexto eles podem ser usados e uma breve, **um breve resumo do filme, da sua ficha técnica, etc.** Portanto, poderia também ser aproveitado no manual”

Paulina, 41 anos, ES/3 (T7)

3) Na categoria CON – conjunto *da informação constante no manual, incluindo mapas, cronologias, legendas, gráficos, sínteses, esquemas, curiosidades e outros* – com quatro (4) incidências nos **aspectos positivos** em A contra sete (7) registadas em T e nos **aspectos negativos** sete (7) em exéquo nos dois manuais.

Consideremos os exemplos referidos pelos professores que utilizam o **manual A**, apresentando como **positivos** a síntese no final do capítulo, a organização (apresentação de dupla página com a narrativa descritiva dos autores na primeira página (par) e os documentos na segunda (ímpar) e o facto de facilitar cumprir o programa.

Exemplos – “*tem um aspecto que eu acho positivo, que é: depois de terminada a unidade tem em poucas palavras uma síntese que ajuda.*”

Zita, 43 anos, EBI (A1)

“*Está bem organizado em termos espaciais.*”

Bento, 40 anos, EB2,3 (A3)

“*Olhando para o manual em determinados temas, e considerando o tempo disponível para a leccionação do programa, facilita o trabalho. Acabamos por dar mais depressa a matéria. Por exemplo, há aqui uma parte, em que saltei páginas. Acabei por dar as três revoluções liberais ao mesmo tempo, por comparação, a partir do esquema síntese que tem no fim de cada capítulo (refere-se ao esquema síntese da página 128, que indica).*”

Quina, 39 anos, EB2,3 (A7)

Como **negativos** destacam: o manual escolar não ter em conta as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos alunos, construído como se tivessem idênticos conhecimentos prévios, iguais necessidades, características e os mesmos interesses; o manual ser globalmente fraco ou não ter matéria suficiente para os alunos estudarem, pela superficialidade com que trata os temas. Por exemplo, os professores Bento, Zeca e Antónia, na categoria TEX tinham já referido o carácter sintético do texto (narrativa descritiva) que aqui reafirmam. A professora Quina considera também a síntese apresentada no final do capítulo desadequada ao nível de conceptualização dos alunos do oitavo ano.

Exemplos – “*quando se põe um esquema como está aqui na página (...) devia haver a leitura do esquema para os alunos, deveria estar escrito como se pode ler (...) e isso devia começar no 1.º ciclo, no 2.º ciclo e 3.º ciclo... e depois (...)*

*(...) Devia notar-se nos manuais essas diferenças entre o 7.º e o 9.º ano, já que os alunos à medida que crescem vão adquirindo competências, o seu cérebro vai -se desenvolvendo, o seu grau de abstracção vai aumentando, pelo menos teoricamente (nós sabemos que nem sempre é assim); devia reflectir-se essa preocupação nos manuais. E fazem-se os manuais do 9.º ano como se fazem os do 7.º ano.*”

“*Apesar de no caderno de actividades dos alunos explicar como se lê um esquema, mas isso é teoria, é mais para o professor e mesmo assim teoricamente, é sempre copy past e não está nada no sentido pedagógico.*”

“*Estou a falar dos gráficos, em relação a gráficos... estou a falar de esquemas*”

Luna, 37 anos, EB2,3 (A2)

“*Manual fraco; fraco, mesmo!*”

Bento, 40 anos, EB2,3 (A3)

“Um dos aspectos negativos é **a superficialidade**,”

Zeca, 49 anos, EBI (A4)

“ (...) Mesmo em relação aos alunos eles próprios, depois põem-se a comparar este manual com outro, e dizem: **este manual não tem nada!**”

Antónia, 43 anos, EB2,3 (A6)

“O **esquema síntese** não serve para os alunos do oitavo ano. Está pouco desenvolvido, **apresenta conceitos que não são perceptíveis para os alunos**. Deveria estar repartido em várias partes e incluir outra informação, outros conceitos.”

Quina, 39 anos, EB2,3 (A7)

Vejamos o que dizem os professores que utilizam o **manual T**, quanto aos **aspectos positivos** CON:

Exemplos – “**Qualidade**, por exemplo ... olha, gosto muito desta **parte inicial do manual que faz uma ponte entre o passado e o presente**. Na **localização**, e treina logo essa competência (espacialidade); tem logo aqui esta **localização no espaço**. No passado e no presente. **Localização no tempo**, também (aponta cronologia); e podemos logo fazer algumas comparações.”

Josefa, 40 anos, EB2,3 (T1)

“E esta parte aqui (refere-se às páginas de início do capítulo), **a subunidade do tema que se está a tratar estavam bem definidas**.”

Belchior, 40 anos, EB2,3 (T2)

“As **vantagens** que eu vi neste manual e eu explorava sempre **a parte inicial tem a ver com esta localização espacial e muitas vezes até temporal** (indica introdução do tema, página 56) faz uma **analogia entre o passado e o presente; e a actualidade**.”

“Acho que **em termos cronológicos há uma preocupação em dar continuidade**.”

Eva, 38 anos, EB2,3 (T4)

“Positivos, **o grafismo**; acho que está acima da média daquilo que o mercado vai oferecendo.”

Salvador, 39 anos, EB2,3 (T5)

“ (...) tem **sínteses** no final de cada unidade, recorre sempre a **sínteses através de esquemas**, embora os esquemas estejam nalguns casos um pouco complicados.”

Paulina, 41 anos, ES/3 (T7)

“Aspectos positivos, acho que o manual **está bem elaborado**.”

Matilde, 33 anos, ES/3 (T8)

As páginas de abertura do sub temas são referidas pela professora Josefa, por Belchior e por Eva. Referem-se sobretudo ao mapa, cronologia e gráficos que permitem localizar no tempo e no espaço. Outro aspecto referido por Salvador é o grafismo; Paulina considera ainda, as sínteses do final do capítulo um pouco complicadas; Matilde pensa o manual globalmente e diz que está bem elaborado.

Atentemos agora, nos **aspectos negativos**:

Exemplos –“Uma **carência** que tem o manual é **esta síntese (esta síntese é demasiado esquemática)** podia ter um ou outro conceito mais...pronto. Mas de qualquer maneira eles habituaram-se a utilizar isto e eu acho que é muito positivo.”

Belchior, 40 anos, EB2,3 (T2)

**“Acho que o manual tem coisas a mais. Se calhar deviam vir no caderno do professor, naquele livro só do professor, mesmo certos textos, certas questões, que os alunos sozinhos não as percebem e assim se viessem no Livro do Professor este dava da maneira que queria. É tão completo que por vezes anula o papel do professor.”**

**Aurora, 31 anos, ES/3 (T6)**

“Embora o **aspecto positivo** seja a síntese, é importante, mas são **sínteses um pouco complicadas**, ou seja, longas; poderiam ser um pouco mais particularizadas para cada assunto.”

“Relativamente a este livro, penso que **também não tem citações bibliográficas**. Ou seja, aonde é que o aluno pode consultar mais (por exemplo, sites da Internet, livros), que o aluno poderia utilizar para enriquecer a sua exposição. Portanto, é uma coisa que pode ser melhorado neste livro, não é?”

**Paulina, 41 anos, ES/3 (T7)**

O professor Belchior considera a esquematização da síntese no final do capítulo e os conceitos difíceis para os alunos, apesar de ser positivo os alunos habituarem-se a utilizar essa ferramenta. O mesmo pensa Paulina, referindo-se às sínteses como positivas embora estas se apresentem complicadas para os alunos, como atrás tínhamos já referido. Outro aspecto que refere é a falta de citações bibliográficas que seriam úteis para o aluno poder ter referências para possíveis pesquisas. Aurora, apresenta uma posição crítica em relação ao manual, considerando que traz coisas a mais, traz coisas a mais que por vezes anula o professor.

4) Na categoria ACT – *actividades propostas no manual, sob forma de questões, exercícios e outras* – registando-se duas (2) incidências nos **aspectos positivos** em A e seis (6) em T e oito (8) em A contra duas (2) nos **aspectos negativos** em T.

Apenas a professora Zita (**manual A**) considerou as actividades como **aspectos positivos** do manual. Refere ter recebido (in) formação dos autores e ter compreendido que as perguntas formuladas se integravam no desenvolvimento de competências específicas da História.

Faz referência ao Caderno de Actividades em que as perguntas direccionam o aluno para a reflexão e construção do conhecimento tendo o manual e a explicação dos autores modificado a sua forma de interpretar estas questões, o que considera positivo. Não tem a mesma opinião quanto às perguntas e/ou actividades do manual.

Exemplos – “ (...) **os autores** (...) **explicaram exactamente o que é que queriam com aquele tipo de perguntas do Caderno de Actividades**, e aí... realmente passei a olhar para o Manual de outra forma (...) Em termos de Caderno de Actividades que eu considero complemento do manual, olho para ele de outra forma. Consigo compreender que **obriga o aluno a cruzar os documentos, a interpretá-los**, fontes iconográficas e tudo ... para desenvolver competências, que estes autores realmente explicaram como é que se fazia...”

Mas depois, **no C. Actividades**, não; **são perguntas directas**, por exemplo, não é: identifica, diz... “**Quem é o autor do texto?**”, percebes? (...)”

“E se a gente começa por esse básico, **de fazer perguntas**, por exemplo, este documento (...)” Nicolau Nicolli estudou o latim e o grego...” “Quais foram as áreas de saber, as disciplinas que ele estudou?”. Afinal de contas,

quais são os interesses deles? E dá, a partir daí, **construir com o aluno de outra forma, orientar a aula de outra forma**; se calhar, de uma forma mais significativa e mais construção do que propriamente transmissão (...)"

Zita, 43 anos, EBI (A1)

Os restantes professores referem-se às actividades como **aspectos negativos** do manual A. O facto do manual incluir mais dois livros, Ficheiro e Caderno de Actividades, duplica ou triplica o número, dispersa o aluno e complexifica os problemas. Consideram também que algumas perguntas não têm correspondência no material pedagógico apresentado para que os alunos possam responder.

Mesmo a professora Zita considera que no manual propriamente dito, as actividades não estão em consonância com as dos manuais "auxiliares" pois se no Caderno de Actividades as questões estão de acordo com o desenvolvimento de competências, aqui, no manual, as questões no fundo da página, fazem lembrar os "velhos objectivos".

Exemplos – (...) *que normalmente são duas ou três questõeszinhas, fazem lembrar um bocado "os velhos objectivos"* ... (apontou as actividades no final da página 37)

Zita, 43 anos, EBI (A1)

" (...) **há perguntas** do Ficheiro e do Caderno de Actividades **que exigem dos alunos a leitura dos três livros**, ao fim e ao cabo, não é??? Ficheiro, Caderno de Actividades e manual. E até **há perguntas...** que o **livro não tem respostas** para as perguntas; há perguntas que estão **demasiado rebuscadas**, não estão bem feitas, **não se enquadram**; os alunos... são fichas a mais, **são perguntas a mais**, porque o manual tem perguntas, o ficheiro tem perguntas, o caderno de actividades tem perguntas (bate com a mão na mesa) (...) e depois o professor também se vê numa situação que é: os alunos compram o Caderno de Actividades, têm o Ficheiro de Actividades, que também tem fichas (...)"

" (...) são **muitas fichas...** Não há tempo em termos de tempo físico, **não há tempo físico para explicar as coisas e para fazer as fichas.**"

Luna, 37 anos, EB2,3 (A2)

" (...) **Este manual é acompanhado de mais dois:** "O Caderno de Actividades" e o "Ficheiro de Actividades". Mas o que acontece é que, tanto num como no outro que eles, se usarem só este manual, eles não têm possibilidade de responde."

" (...) só que **há questões que eles não conseguem responder nem com este, nem com este, nem com este.** Portanto, mais outro aspecto negativo."

Antónia, 43 anos, EB2,3 (A6)

"Poucas coisas e dispersar em termos das actividades, **dispersam-se** também..."

"E tem outro aspecto: **para tentar treinar as competências** (que isto é muito engraçado) **acaba por ter, por se perderem coisas muito complexas que...** como é que eu te hei-de explicar? **O aluno acaba por não ter onde ir buscar a informação para completar o que eles querem aqui em termos de esquemas** (indica alguns exercícios do caderno de actividades). Repara: **este espaço para completar, há tão pouco espaço que eu não sei o que é que eles querem**; eu própria às vezes não sei o que eles pretendem que se ponha aqui."

Estina, 53 anos, EB2,3 (A8)

Por outro lado, os restantes professores pronunciam-se de forma diversa sobre as actividades do Caderno e do Ficheiro de Actividades. Consideram negativo a grande quantidade de perguntas que existem nos três livros que integram o manual do aluno, considerando que algumas estão mal formuladas e nalguns casos o aluno não consegue responder com a informação que o próprio manual oferece. Uma das professoras, Estina, refere mesmo que nem ela é capaz de responder ou entender certas perguntas dos autores do manual e que no manual não encontra resposta para as mesmas.

Para os professores que utilizam o **manual T** a categoria ACT apresenta mais **aspectos positivos** do que negativos. Talvez por incluir um conjunto de actividades com questões orientadoras relativas a cada documento escrito (fonte primária) quase sempre acompanhado por uma fonte primária e/ou secundária iconográfica.

Exemplos – “ (...) <b>estas fichas de trabalho de casa</b> (refere-se a uma ficha de trabalho no final do capítulo) <i>ou na aula;</i> <i>Eles habituam-se a explorar <b>estas ideias-chave.</b></i> ”	<b>Belchior, 40 anos, EB2,3 (T2)</b>
“ <i>E uma coisa que <b>facilita muito</b> é ter <b>aqui duas ou três questões que eu aproveito para mandar fazer em casa e que sistematicamente corrijo todas as aulas.</b></i> ”	<b>Eva, 38 anos, EB2,3 (T4)</b>
“ <i>Gosto do sistema de <b>questões sempre a acompanhar a matéria</b> ao longo das páginas em que há conteúdos; tem sempre algumas para que eles trabalhem quando mais não seja em casa.</i> ”	<b>Salvador, 39 anos, EB2,3(T5)</b>
“ <i>Tem <b>questões orientadoras</b> para os documentos o que é importante para trabalhar com os alunos, ajuda muito o trabalho na aula com os alunos; e o <b>“Compreendo e Realizo”</b>, que é importante porque depois de dar a unidade o aluno consegue ter uma visão de conjunto do que é a fonte e do que é o conteúdo explicativo.</i> ”	
“ <i>Outro aspecto positivo, tem já de acordo com a nova reforma, <b>o contributo das outras áreas não disciplinares</b> que podem aproveitar também para <b>realizar actividades no âmbito da exploração dos conteúdos</b>, mas aplicada à Língua Portuguesa, ao Visual, à Geografia; portanto, há já <b>uma preocupação pela interdisciplinaridade.</b></i> ”	
“ <i>E depois tem, também, uns <b>exercícios de controlo</b> daquilo que o aluno já sabe ou que não sabe e que deverá referir, a partir de uma pequena ficha formativa.</i> ”	<b>Paulina, 41 anos, ES/3 (T7)</b>

Também as fichas de trabalho no final de cada unidade temática, além de outras actividades “*Compreendo e realizo*” (cf. conjunto de questões no final de cada página com número ímpar, **Anexo II C**) com perguntas para os alunos resolverem a partir dos documentos apresentados (fontes escritas e iconográficas).

Paulina, além deste último aspecto positivo, refere, também, actividades do âmbito interdisciplinar e os exercícios de controlo da ficha formativa, já enunciada por Belchior.

Duas professoras apontaram **aspectos negativos**:

Exemplos – “ Um ponto **negativo** um **excesso de sugestões**. Aliás eu pura e simplesmente não consigo fazer e dizia aos alunos para o fazerem que é o **friso cronológico** que está no fim. Eles às vezes perguntam, mas eu de maneira nenhuma consigo. E há também o **glossário**. (...)”

Eva, 38 anos, EB2,3 (T4)

“**Aspectos negativos**: talvez poderia sugerir **outro tipo de actividades, mais transversais** com outras disciplinas. Mas isso também, nem sempre quer dizer que não as pudéssemos desenvolver.”

Matilde, 33 anos, ES/3 (T8)

A multiplicidade de propostas, por um lado, especialmente a construção de friso cronológico e de um glossário; e por outro lado, a inexistência de actividades que visem promover o desenvolvimento de competências transversais. Curioso ser uma ideia que de certa forma contraria a opinião de Paulina, acima descrita e exemplificada considerando os “exercícios de controlo” positivos e registando o “âmbito interdisciplinar” das actividades como positivos.

Talvez alguns professores não tenham uma opinião definida e estruturada sobre esta questão.

#### 4.2.2.2. Exemplos de cada uma das categorias do Construto EEX

1) A categoria FOR – *qualidades ou defeitos relativos ao design e/ou grafia do manual; e à apresentação do manual e/ou formato num ou mais volumes, livros diferenciados e/ou manual integrado, manual incluindo cadernos auxiliares e cadernos de actividades* – registando-se quatro (4) nos **aspectos positivos** e cinco (5) nos **negativos** em A. No manual T aparece uma (1) para os aspectos positivos, apenas.

Consideremos os exemplos **aspectos positivos** do **manual A**:

Exemplos – “ Ele [o autor] preocupou-se que fosse **manuseável** pelos alunos, (...)”

“Depois...há realmente coerência em pôr o **texto do lado esquerdo e os documentos do lado direito**, noutra página e não andam a variar como alguns manuais fazem.”

Zita, 43 anos (A1)

“A nível de **design e apresentação é agradável**, talvez... isso à primeira vista tem muita influência.”

“ **A apresentação.**”

Zeca, 49 anos, EBI (A4)

Os professores consideram que tem boa apresentação, o design é agradável e é um manual manuseável, fácil de utilizar pelos alunos. Esta seria uma das características apontados como sendo um factor que levou à escolha deste manual.

Do **manual T** só um professor refere um **aspecto positivo**: a vantagem de estar constituído num único volume.

Exemplos – “Em termos de conteúdos, de cruzar a informação e como tal para eles isso é uma dificuldade, para nós isso é uma vantagem pelo facto de se **ter tudo num volume**”

Salvador, 39 anos, EB2,3

Esta ideia que não é contrariada por nenhum outro professor. Não são considerados **aspectos negativos**.

O mesmo não acontece no **manual A** em que identificamos cinco (5) movimentos:

Exemplos – “ (...) *Este manual, e isto é já uma opinião partilhada pelos colegas da escola, da escola onde eu estou a dar aulas, o facto de ter três partes* (...) *faz com que os alunos andem um bocado perdidos.*”

“ (...) *Há conteúdos a que se faz referência no manual que são explicitados no ficheiro; e há perguntas do **ficheiro** e do **caderno de actividades** que exigem dos alunos a leitura dos três livros.*”

“ (...) *Devem **diversificar**, devem (...) ver **a qualidade gráfica**...*”

“ (...) ***A letra que se usa, a cor que se usa, a estética do manual...** que é uma coisa que os editores, muitas vezes, não têm em atenção (...) um livro apelativo em termos de letras, em **termos de boldings**, em termos de cor, **em termos de estrutura**, de organização de texto, **torna-se mais apelativo para os alunos e para os professores.***”

Luna, 37 anos, EB2,3 (A2)

“ (...) *A tentativa do autor colmatar essa pouca coisa com **mais dois livros (o Caderno de Actividades e o Ficheiro) que acabam por dispersar!** Isto **daria mais ou menos resultado se estivesse mais ou menos tudo compilado no mesmo livro**; ou pelo menos em vez de três em um, dois em um; pôr assim estes dois num livro só. Porque assim os alunos acabam por esquecer um e depois: ‘agora abram este, agora abram aquele, quer dizer...’ dispersa muito em termos de trabalho, dispersa, não é produtivo.*”

Estina, 53 anos, EB2,3 (A8)

Registamos as ideias de duas professoras que consideram aspectos negativos desde aspectos relacionados com o design e a grafia do manual, a divisão do manual em três livros complementares (o *manual*, o *ficheiro de actividades* e o *caderno de actividades*) já referido anteriormente na categoria ACT, por estas professoras e outros professores.

2) Na categoria VOL – *qualidades ou defeitos do manual relativos ao seu volume* – registamos duas (2) incidências nos **aspectos positivos** de A e zero (0) nos **aspectos negativos**.

Exemplos – “*Outro aspecto positivo é que **é** (...) **não é aquele calhamaço...** (os do Pedro Almiro são maiores), mas também tem outros...*”

Florência, 38 anos, ES/3 (A5)

“ (...) *É fininho* (...) (riso), *porque realmente há autores que, principalmente para sétimos (para oitavos também há alguns) que pensam que é informação a mais. Mas este peca por ter informação a menos. (...) Talvez quem o escolheu, não sei se o analisou bem, (...) é fininho, vamos por este! Eu sinceramente não vejo outro aspecto positivo.*”

Antónia, 43 anos, EB2,3 (A6)

Os professores do manual T não fazem qualquer referência da natureza desta categoria.

3) Na categoria PES – *características do seu peso* – só o manual A regista quatro (4) incidências nos **aspectos positivos**.



Exemplos – “ (...) *ele preocupou-se que fosse (...) leve*”

“*Tendo em vista os objectivos a que eles se propuseram, que era um manual leve, que a carga horária diminuiu, que não vale a pena sobrecarregar se depois o aluno não tem tempo de fazer aquilo tudo.*”

Zita, 43 anos (A1)

“*Outro aspecto positivo é que é um manual levezinho, tanto para o professor como para o aluno.*”

Florência, 38 anos, ES/3 (A5)

“*É fininho, é leve (...)*”

“*(...) Este aqui é levezinho, é fininho, vamos por este!*”

Antónia, 43 anos, EB2,3 (A6)

Não há, também, da parte dos professores T qualquer referência ao peso do manual.

4) A categoria PRE – *preço do manual* -evidencia de novo uma única preocupação dos professores que utilizam o manual A, registando-se uma (1) incidência, **nos aspectos positivos.**

Exemplos – “ *Eu não sei... podem ter atendido ao preço, não sei; podem ter atendido (não sei quem o analisou) o facto de vir incluído outro;*”

Antónia, 43 anos, EB2,3 (A6)

### 4.3. Importância do manual para o estudo da disciplina de História

Ainda na primeira parte da entrevista, os professores foram questionados sobre a utilização e função do manual na preparação das aulas e sobre o incentivo que eventualmente promoveriam junto dos alunos quanto ao uso do manual escolar (5.ª e 6.ª questões). Já no final da conversa (15.ª questão) e em síntese voltava-se a indagar sobre a (in) dispensabilidade do manual na aula e em casa pelos alunos.

Alguns professores, logo no início, ao caracterizarem o manual, de forma espontânea falaram da importância deste recurso. Outros, ao serem questionados, evidenciaram a mesma ideia – o manual escolar constitui um excelente apoio quer na preparação das aulas, quer na sala de aula enquanto material fundamental e /ou repositório de fontes, que de forma organizada e estruturada, constituem a base do trabalho que os alunos devem desenvolver para a aprendizagem das matérias e na aquisição de competências previstas no currículo da disciplina de História.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Morgado (2004:48) refere que numa entrevista sobre manuais escolares Michael Apple afirmou que “os manuais escolares continuam a ser cruciais porque, em termos curriculares, definem grande parte dos conhecimentos que se ensinam na escola”.

Destacamos alguns exemplos das ideias que os professores apresentaram e que poderão, também, ajudar a compreender a utilização do mesmo na sala de aula e a frequência de utilização das fontes do manual.

**A1Z (EB1):**

*Manual – transporta **material de apoio importante** para o trabalho na sala de aula:*

*Manual **facilita tarefa** de selecção de documentos **ao professor**;*

***Facilita aprendizagem dos alunos**;*

*Facilita à escola porque **reduz** a necessidade de **fotocópias**;*

***Estrutura as aprendizagens** dos alunos;*

*Possibilita ao aluno o acesso a documentos (**fontes escritas e iconográficas**) imprescindíveis;*

**A2L (EB2,3):**

*Manual – por vezes é a **única fonte** que o aluno tem de chegar ao **conhecimento**:*

*Manual é de **adopção obrigatória**, por isso os alunos devem usá-lo;*

***Investimento material** que tem de ser usado;*

*As **fontes do manual** são as fontes a que os **alunos têm acesso**;*

*Manual **comprova** aquilo **que o professor ensina** na sala de aula;*

*Importante para os alunos terem os **conhecimentos** e para utilizarem as fontes;*

**A3B (EB2,3):**

*Manual “a Bíblia” **é o guia** a partir do qual o professor ajuda os alunos a construir os conhecimentos:*

*Manual **é o que os alunos têm em casa para estudar**;*

*Não podemos ensinar História sem o manual porque é o que eles (alunos) têm;*

*Necessário para **estruturar o trabalho do aluno**;*

**A4Z (EB1):**

*O manual, o seu **uso é obrigatório**;*

*Sem manual, ou então se cada um levasse para a aula um suporte diferente, também não teria cabimento; e então, aí seria muito mais difícil de explorar a matéria;*

*O manual tem essa vantagem. Claro que eu acho que **o manual é fundamental**.*

**A5F (ES/3):**

*O manual é importante para o aluno nas aulas, ou então temos de acrescentar (**matéria**) o que seria impossível fazer para todos os outros conteúdos uma vez que **não temos tempo**;*

*O que seria impossível eu fazer para todos os outros conteúdos uma vez que não temos **tempo**.*

**A6A (EB2,3):**

*Este, eu **não o considero indispensável**. Porque eu **dou apontamentos** e eles podem seguir praticamente tudo.*

**A7Q (EB2,3):**

*O manual é importante para os **alunos** e porque eles **não têm**, muitas vezes, **outros recursos ao seu dispor**;*

*Eu selecciono o que me interessa do manual e/ou de outros manuais;*

*É importante. Estes alunos têm problemas económicos. Não se pode colocar tudo no caderno.*

**A8E (EB2,3):**

*O **manual é obrigatório**. **É o material que os alunos têm para estudar**, além do que eu dou, não é?*

**T1J (EB2,3):**

*Não me parece correcto; os alunos estarem a **comprar o livro e não o utilizar**;*

*O manual, é **sempre um ponto de apoio** para os alunos, e muitas vezes é, é onde eles se agarram mais;*

*Penso que devem existir manuais, sim. Mas não nesta linha. Acho que os manuais não cativam, tem de haver uma reformulação dos manuais;*

**T2B (EB2,3):**

*Eu uso, em todas as aulas uso o manual. Aliás a primeira coisa que faço é mandar abrir o manual. Até para ...há sempre uma coisa ou outra que eu quero chamar a atenção e o manual para mim nesse aspecto é muito útil;*

***Ler o manual é útil**, (...) apesar de na aula eu não ler o manual, **o aluno deve-o fazer em casa** e que eu recomendo para eles fazerem;*

*E eu não sou muito favorável à história das fotocópias...é uma coisa que se perde, eles teriam de ser muito organizados para que aquele material lhes fosse útil. E assim, **o manual tem essa virtude** de ... se for razoável permite-lhes ter já muita, muita **informação, útil e sistematizada**.*

**T3N (ES/3):**

*Eu pessoalmente, **penso que os alunos não precisavam do manual**. Eu **dou apontamentos em tudo**. Os alunos só precisam do **manual para ver as imagens e ler os documentos**.*

*Por exemplo para fazer testes, no meu caso, o aluno não precisa de abrir o manual. Para isso bastam os apontamentos que eu dou. É certo que os meus apontamentos se baseiam no manual*

*Imprescindível! Na aula, não é? Agora...para estudarem em casa se é **imprescindível** ou não, não sei. Eu dou apontamentos. Não, porque ache que o livro não os tem, mas porque acho que os alunos precisam de escrever.*

**T4E (ES, 3):**

***Obrigatório**.*

*Não podemos ficar com ideia de que o professor por si só resolve tudo;*

*Eles têm o livro e **no livro está aquilo que é importante**;*

**T5S (EB2,3):**

*É o **único material que os alunos têm**; a realidade que eles têm, quer social, quer económica, não lhes permite (à maioria) ir buscar outros recursos, nem a própria biblioteca da escola com os computadores que vai tendo lhes permite isso.*

**T6A (EB2,3):**

*Não podemos esquecer que se já se **gasta dinheiro no manual**, também não sou muito apologista de estar a pedir dinheiro aos alunos para tirarem fotocópias*

*Sim, é a **base que eles têm**, não é? Nós em casa temos vários manuais e se calhar outros documentos e os alunos não têm nada. Têm o caderno e têm o **manual para visualizarem as imagens**.*

**T7P (ES/3):**

*O **uso do manual é pertinente**, sim.*

*Para os alunos é mais prático ter um livro estruturado, encadernado, onde **tem os conteúdos que necessitaria saber**, onde tem um **caderno de actividades** que pode trabalhar. Portanto, eu acho que a utilização do manual é importante.*

*A partir do manual, podermos seleccionar uma outra fonte é uma coisa; outra coisa é seleccionar todos os dias fontes para o trabalho da aula.*

**T8M (EB2,3):**

*O **manual é indispensável** (...) há muitos alunos que eu acho que nem têm hipótese de outra coisa. Não têm em casa pais com possibilidade de ter uma biblioteca, computador; (...) ainda temos essa realidade.*

*É o **instrumento deles de trabalho**; e muitas vezes não temos tempo na aula e eu mando muitas vezes determinadas tarefas para casa. E depois no seguinte corrijo. E vejo se eles foram capazes ou não através dos documentos que eu pedi para interpretarem.*

Em síntese, todos os professores entrevistados foram unânimes em considerar o uso do manual (quase) obrigatório.

Salientamos alguns atributos utilizados pelos professores para qualificar o manual: “a bíblia”, “única fonte” de conhecimentos, “o guia”, “obrigatório”, “fundamental”, “útil”, “único material” acessível aos alunos, “pertinente” o seu uso, “repositório de fontes”, “imprescindível”, “indispensável”, “integrador de conhecimentos”, “regulador de práticas” e “o instrumento” de trabalho dos alunos.

Consideram-no importante para a aquisição e compreensão de conhecimentos os professores, A1Z, A2L, A3B. Outros referem que o manual é o guia do aluno e o condutor e estruturador das suas aprendizagens (A1Z, A3B, T7P, T8M).

Também é um bom auxiliar para os professores, na medida em que é útil na gestão do tempo e do programa. O manual sistematiza e transporta os materiais e propõe as actividades necessárias à preparação e às actividades das aulas. Seria necessário a escola dispor de fotocópias e/ou de outro material de apoio o que dificultaria o desenvolvimento de um trabalho estruturado e sistemático como acima exemplificamos (Cf. exemplos de A1Z, A2L, A4Z, A5F, A8E, T2B, T7P).

Apenas dois professores (A6A e T3N) referem que nem sempre utilizam o manual na sala de aula, considerando-o desnecessário na medida em que dão apontamentos aos alunos. Uma outra professora refere que em casa poderá ser útil para os alunos estudarem a matéria, embora dite apontamentos na aula porque “acha que eles devem escrever”.

As imagens do manual, também, são pertinentes, segundo a opinião de alguns professores, mesmo no caso da professora Noémia (T3N) que “pensa que os alunos não precisavam do manual, pois dá apontamentos”. Além de serem coloridas, os alunos podem observá-las e em casa podem recordar o trabalho de análise e interpretação realizado nas aulas (T3N, T6A).

Josefa (T1J) que apresenta uma postura crítica em relação ao manual diz que devem existir manuais, mas não nesta linha, por achar que os manuais não cativam e deveria haver uma reformulação dos manuais. Mesmo assim, considera o argumento da compra como suficiente para a sua utilização.

Este investimento material realizado, não pode ser, segundo alguns professores, por eles relegado. Se os alunos compram ou são obrigados a comprar o manual, e as dificuldades

económicas da família não lhes permite ter outros livros e/ou materiais de consulta, se a biblioteca da escola nem sempre está acessível e/ou dispões de livros sendo incomportável possibilitar fotocópias as alunos, o uso do manual é fundamental por parte deles e dos professores que devem ter isso em conta (A1Z, A7Q, T1J, T2B, T5S, T6A, T8M).

A este argumento relacionado com a questão do investimento material na compra do manual pelos alunos/pais e as características sócio-económicas (e mesmo culturais) das suas famílias ou até as carências de recursos da (s) escola (s) acresce outro aspecto importante. A referência ao manual enquanto comprovativo inequívoco do que o professor ensina, certificando perante o aluno e a família que o que o professor ensina está certo (de acordo com o manual) (A2L).

A relevância do manual assume pois, um lugar indiscutível ao atribuírem-lhe funções inequívocas de transmissão e aquisição de conhecimentos, repositório de conteúdos e de fontes, promotor de actividades cujos destinatários preferenciais são os alunos.<sup>39</sup>

Acresce, a obrigatoriedade da sua adopção e compra, instituída por disposição legal do Ministério da Educação<sup>40</sup>, criando uma espécie de consciência colectiva do destaque indiscutível que tal instrumento merece.

#### **4.4. A utilização de fontes do manual a partir de uma situação concreta de aula.**

A segunda parte da entrevista incidiu sobre uma unidade temática “*O Renascimento e a formação da mentalidade moderna*”, como referimos no capítulo anterior, tendo-se colocado a seguinte (s) questão (ões):

*7. Gostaria de me deter numa unidade temática e, neste caso, que recordasse as suas aulas relativamente ao “Renascimento”. Observando toda a informação apresentada no manual e tendo em conta a sua planificação, pode descrever-me as suas aulas correspondentes a estes conteúdos?*

*8. Por exemplo, observando as páginas do manual verificamos que nele está registada uma série de informação, entre a qual se encontram documentos. Qual o (s) documento (s) que considerou importante (s) tratar nas suas aulas? Pode explicar a razão da sua opção (ões)?*

---

<sup>39</sup> Cf. Apple (2002), Morgado (2004) capítulo 1, pp. 16 e 17.

<sup>40</sup> Cf. referência a legislação própria (Capítulo 3, p.82).

Os professores falaram de um ou dois blocos de aulas que tinham estabelecido no seu plano e concretizado num passado mais ou menos próximo, consoante a data em que ocorreu a entrevista.

Outras questões foram por nós colocadas, perguntando sobre:

- As estratégias implementadas no tratamento das fontes;
- A pertinência das mesmas para o desenvolvimento das competências específicas do ensino da História e dos objectivos constantes no plano de aula;
- A gestão e selecção do conjunto de fontes apresentado no manual pelos autores;

Os professores ao descreverem a (s) sua (s) aula (s), por vezes, adiantavam informação, de forma espontânea, sobre os recursos que seleccionaram além do manual, as estratégias utilizadas, sobre os recursos e proposta de ensino – aprendizagem do manual adoptado, sobre a natureza das fontes nele apresentadas, a sua adequação ao nível de escolaridade dos alunos, a sua importância para o tema em estudo, a falta de legenda ou o desacordo pela informação aí registada segundo a opção dos autores, a selecção desajustada por incluir um repositório elevado ou deficiente de fontes escritas e/ou iconográficas, por vezes em desacordo com o seu gosto pessoal.

Do seu discurso destacamos, então, de acordo com os objectivos deste estudo, um conjunto de informação sobre:

- Que tipo de fontes privilegiam para o trabalho na sala de aula;
- Porquê / Que importância lhes atribuem;
- Como utilizam as fontes do manual;

Apresentamos de seguida, por pontos diferenciados, a análise que desenvolvemos de forma a responder às questões que fomos colocando, acompanhada de exemplos recortados do texto da entrevista de acordo com a categorização efectuada.

#### 4.4.1. Fontes seleccionadas pelos professores para o trabalho na aula

##### 4.4.1.1. Manual A

O quadro dois (12) sintetiza o conjunto de recursos utilizados na (s) aula (s) pelos professores que trabalhavam com o manual A.

Poderemos a partir dele, identificar quais as fontes privilegiadas por estes professores e verificar, também, a partir destes dados, a pertinência do uso do manual, ao observarmos se o professor trabalhou outras fontes extra manual, as suas características e/ou proveniência. Quase todos os professores utilizam recursos além do manual, apesar de terem referido, de forma geral, que o manual é um instrumento fundamental e de uso obrigatório, conforme registamos supra.

Sublinhe-se, no entanto, que a maior incidência de fontes utilizadas na aula, por estes professores, são fontes do manual escolar com destaque das fontes iconográficas.

**Quadro 12 - Registo dos recursos utilizados pelos professores A 1 a A8 na sala de aula**

Nome do Professor / Sigla	Mapa (3) <sup>41</sup>	Cronologia (1)	Gráfico (0)	Quadro/ Tabela (4)	Actividade (4)	Texto (3)	Imagem (9)	Narrativa dos Autores	Outras/ extra manual
<b>Zita A1Z</b>	1A	-	-	-	14 A 15 A	10 A 12A	9 A 17A 19A	-	1 Texto (extra manual) 1 Texto (outro manual)
<b>Luna A2L</b>	1 A 16A	2A	-	-	-	10 A 12 A 20 A	7 A 9A 13A	Narrativa dos Autores como fonte	Internet Livros CD' Rom Power -point Narrativa dos Autores
<b>Bento A3B</b>	-	-	-	-	-	10 A	7 A 9 A 19 A	-	Imagens (extra manual)
<b>Zeca A4Z</b>	-	-	-	-	-	10 A 12 A 20 A	6A 7A 9A 11A 13A 22 A	-	Acetatos

<sup>41</sup> O algarismo entre parêntesis em cada uma das colunas indica o n.º total de documentos no manual, para cada uma das categorias.

Nome do Professor / Sigla	Mapa (3) <sup>11</sup>	Cronologia (1)	Gráfico (0)	Quadro/ Tabela (4)	Actividade (4)	Texto (3)	Imagem (9)	Narrativa dos Autores	Outras/ extra manual
<b>Florência A5F</b>	-	2 A	-	-	-	12 A 20 A	9 A 13 A	-	Mapa-Múndi da escola
<b>Antónia A6A</b>	1 A	-	-	-	-	10 A 12 A	-	-	Sínteses ditadas para caderno do aluno (outros manuais)
<b>Quina A7Q</b>	-	-	-	-	-	10 A 12 A	7 A 9 A 11 A 13 A 17 A	-	1 Texto (outro manual)
<b>Estina A8E</b>	-	-	-	-	-	10 A 12 A	6 A 7 A 9 A 19 A	-	Narrativa dos Autores Resumos da professora

Apenas três professores, Zita, Luna e Antónia utilizam mapas do manual escolar (A1Z,A2L,A6A), e Florência (A5F) utiliza um mapa – mundo de parede (extra manual).

Os restantes não referem a utilização do mapa.

[Exemplos: Categoria - Mapas]

**Professora A1Z (EB1) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ (...) **Outro ponto de partida, que eu já tive, era partir do mapa. Este aqui (p.34) o que temos aqui afinal de contas, vamos ver o título, renascimento e reforma, é um movimento e depois... ou pegas nos documentos e fazes o levantamento da nova mentalidade, do antropocentrismo, do humanismo... e depois vais parar à difusão do movimento...quer dizer vais parar ao mesmo.**”

“ **Sim, com o mapa. Como é que nasceu, como é que se espalha, como terá sido o nascimento em Itália, então vamos ver o que no manual diz sobre a Itália berço do Renascimento, depois desenvolve um bocadinho aqui, aí já sou eu que falo um bocadinho. Eles não se lembram disso; eu faço apelo à matéria do ano anterior.**”

**Professora A2L (EB2,3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ (...) Dependendo dos conteúdos **analisamos ou 1.º o mapa e depois .... Ou primeiro cronologia e depois mapa, ou primeiro o mapa e depois a cronologia, a imagem também.** (...) (...) Comecei logo pela localização do espaço. Primeiro localizei no tempo e no espaço.”

**Professora A5F (ES/3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ **Sempre que início uma unidade temática localizo sempre no espaço e no tempo. E o renascimento também (indica página de introdução do tema) (...). Este tem sempre um mapa, só que o mapa aparece no início e por vezes não é muito funcional; tem aqui outro mapa à frente (p. 39), mas na maior parte dos assuntos, não estão colocados no local certo; eu sinto mais a necessidade de levar um mapa e como na maior parte das salas há um mapa – mundo, é o que eu utilizo na maior parte das vezes.**”

**Professora A6A (EB2,3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ **Documentos? Olhe: o mapa, eu começo sempre por situar no tempo os acontecimentos. Pronto, para mim este mapa é importante. Estas barras cronológicas, eu não sei, acho que são um bocado complicadas**



**para eles.** *Tem umas linhas pretas, outras brancas, é um bocado confuso, eles perdem-se um bocado, não devia ter mais de uma linha...Portanto, o mapa (silêncio)."*

Apenas as professoras Luna e Estina (A2L e A8E) dizem ter utilizado a cronologia do manual. Os exemplos, supra, incluem referência de A2L e de A6A que considera a cronologia do manual confusa, não referindo utilizar outra cronologia, ou mesmo mandar os alunos (re) construir a cronologia no caderno com o seu apoio.

Vejamos o outro exemplo em que a professora refere a importância da cronologia, embora a propósito de uma actividade proposta no manual e que considera desajustada para os alunos:

[Exemplos: Categoria - cronologia]

**Professora A8E (EB2,3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

" (...) ' *Redige uma legenda para o documento 7'* (p. 37, 3); *mais... 'compõe uma barra cronológica sobre grandes personalidades do renascimento...'* (p. 39,3.), **normalmente isto é uma competência que eu não gosto, pelo menos da forma como está aqui. O aluno tem de fazer (...)** Não sai nada de jeito. Por exemplo, o manual do sétimo, já trás a barra cronológica incluída para completarem, os alunos vão completando, parece-me bem. **"Vai lá à barra cronológica, completa, vá lá, em que data colocas esse acontecimento?...'** **Eu acho que isso é que é exercitar uma competência histórica, não é pôr os alunos a desenhar barras cronológicas.** 'Faz um gráfico de barras!' (Risos) Não é? Oh, pá, eu acho que pôr os alunos a ler um gráfico, sim; agora...sinceramente. Há custa de querer que o miúdo faça tudo, acaba por se exagerar."

Não houve qualquer registo nas categorias "gráficos" e "quadros".

A professora Zita (A1Z) foi a única professora a referir as actividades propostas no manual de forma positiva tendo o hábito de as desenvolver com os alunos na sala de aula.

[Exemplos: Categoria - actividades]

**Professora A1Z (EB1) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

" *Quer dizer esta parte aqui 'como se caracteriza a nova mentalidade'* (primeira questão das '**actividades de aprendizagem**', p. 37), *depois da exploração do documento, os alunos chegam lá; depois esta: 'quais eram os interesses dos humanistas?...'* (questão n.º 2, p.37) *são questões, lá está, são questões orientadas em função do desenvolvimento das competências.* *Que para mim era uma coisa um bocado estranha, e que, lentamente espero estar a aperfeiçoar."*

Relativamente à utilização de documentos escritos (categoria - texto) todos os professores referem ter utilizado um, dois ou três textos do manual. Zita (A1Z) e Quina (A8Q) acrescentam duas e uma fonte escrita extra manual, respectivamente.

Elaboramos outro quadro (13) só com registo dos documentos escritos e iconográficos do manual, utilizados pelos professores para melhor compreensão dos excertos do discurso que recortamos da entrevista.

**Quadro 13 - Quadro identificativo dos documentos escritos e iconográficos (Utilizados pelos professores – manual A<sup>42</sup>)**

<b>Código do documento</b>	<b>N.º do doc. e N.º de pág. no manual</b>	<b>Identificação do documento/legenda<sup>43</sup></b>	<b>N.º de professores que utilizam o documento</b>
3 A	S/n.º; p.35	<b>A Escola de Atenas</b> , de Rafael (1509-1411) – Pintura	0
6 A	1; p.36	<b>A nova visão do mundo</b> – A paixão pela vida terrena e a curiosidade de saber caracterizar o homem do Renascimento [Fresco de Pintoricchio, biblioteca Piccolomini, Catedral de Siena]	2
7 A	2; p.36	<b>Desenho anatómico</b> de Vesálio (1543)	5
9 A	3; p.37	<b>O Homem, centro do Mundo</b> (desenho de Leonardo da Vinci, 1485-1490)	6
10 A	4; p.37	<i>Uma nova mentalidade/Pico della Mirandola, Oração sobre a Dignidade do Homem</i>	7
11 A	5; p.37	<b>Humanistas italianos</b> – da esquerda para a direita, Massilio Ficino (que traduziu os textos de Platão para latim), Landino (que estudou Aristóteles) e Poliziano (que se distinguiu como poeta). [Recorte de fresco de Domenico Ghirlandaio]	1
12 A	6; p.37	<b>Os estudos e interesses dos humanistas</b> / (1) Leonardo Bruni, <i>Correspondência</i> (2) Vespasiano de Bestici, <i>Vida de Homem Ilustres</i>	7
13A	7; p.37	<b>O sistema solar, segundo Copérnico (c. 1543)</b> [obra <i>Harmónica Macroscópica</i> de Cellarius, “ <i>Sistema cosmológico Heliocêntrico</i> ”]	4
17A	2; p.38	<b>Erasmus de Roterdão (1469-1536)</b> [pintura/excerto do quadro de Quinten Massys, 1466-1536) representando Erasmo de Roterdão]	2
19A	3; p. 39	<b>Lourenço de Médicis (1449-1492)</b> [pormenor de Fresco/Benozzo Gozoli, <i>Procissão dos Magos</i> , 1459-1461, Florença, Palácio Médicis – Ricardi]	3
20A	4; p.39	<b>Lourenço de Médicis, mecenas de Florença</b> / <i>Giorgio Vasari, Obras</i>	3
22A	6; p.39	<b>Oficina de Imprensa (séc. XVI)</b> [Oficina de Imprensa (séc. XVI)]	1

Sublinhe-se que este manual apresenta apenas três documentos escritos contra nove iconográficos e na globalidade são mais utilizados estes últimos.

No entanto, dois documentos escritos, correspondentes a duas fontes primárias, são utilizados por sete professores (10 A e 12 A), seguindo-se um documento iconográfico também fonte primária (9 A) que é utilizado por seis professores.

Vejamos exemplos de duas professoras:

<sup>42</sup> O quadro regista todos os documentos escritos (3) e iconográficos (9) do manual A, num total de doze (12). As células sombreadas correspondem a documentos escritos. As células sem sombreamento correspondem a documentos iconográficos.

<sup>43</sup> Cf. Anexos II e IV.

[Exemplos: Categoria - texto] <sup>44</sup>

**Professora A1Z (EB1) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

" (...) Começaria com **este documento** (doc. 4 da página 37), '**Uma nova mentalidade**', mas depois eu acho fundamental fazer a análise deste documento...e depois, eu muitas vezes arranjo uma frasezinha... um bocadinho de um **outro documento** que mostre como é que era o saber medieval. (...)"

" (...) Depois contrapus **um documento que não está aqui**, sobre a Idade Média, sobre a mentalidade medieval, porque eu acabo sempre por recorrer a outras coisas **extra manual** (...)"

"E depois vou à parte seguinte. '**Agora vamos aos interesses dos humanistas, e ao senhor Nicolau Nicolí...**' (refere-se a texto - doc. 6,p.37) **e articula logo com o mecenato!** (...)"

**Professora A7Q (EB2,3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

" (...) Por exemplo, no Renascimento introduzi **um texto** (tenho aqui **outros manuais**, como vê, aonde vou muitas vezes tirar um texto ou outra informação) sobre o 'Homem ideal' do Renascimento por considerar que é o que me interessa naquela aula. Se eu quero explicar uma coisa aos alunos tenho de **partir de um documento que me permita desenvolver determinadas ideias** (procura texto num manual da Porto Editora no capítulo do Renascimento – excerto de texto de Baltasar Castiglione, 'O Cortesão'). No Renascimento é fundamental explicar o ideal do homem renascentista".

" (...) **Prefiro um texto** que utilizo sempre: "O Arquitecto Supremo escolheu o homem..." (refere-se, ao **texto** retirado de **outro manual**)"

" (...) Lembro-me que utilizei, também **este: "Os estudos e os interesses dos humanistas"** (doc. 6, p. 37).

Zita e Quina seleccionam textos além dos do manual e utilizam os dois referidos: "*Uma nova mentalidade*" e "*Os estudos e interesses dos humanistas*".

Nos exemplos relativos à categoria "imagem" registamos opção de Quina preferindo um texto à imagem que representa "*O Homem, centro do Mundo*" de Leonardo da Vinci.

A professora Luna A2L distingue-se de todos os restantes por, além dos recursos do manual, facultar aos alunos um número diversificado de recursos desde material escrito, às imagens em registo áudio, Power – Point e autoriza-os e/ou incentiva-os a consultar a Internet. Em determinadas aulas convida os alunos a realizarem trabalhos de grupo, noutras admite ler o manual com os alunos em voz alta, e noutras utiliza um conjunto de fontes, conforme os exemplos que destacamos:

[Continuação de exemplos: Categoria - texto]

**Professora A2L (EB2,3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

[utilizei] "**O manual**, de preferência, depois **levei livros** que a biblioteca tinha, levei também, material meu (...) levei-lhes material, levei-lhe material para a sala de aula, deixei-lhe material na biblioteca à disposição deles (...)"

" (...) **Livros, CD'Rom** ...e a escola também tem...materiais; eles podem aceder à **Internet** (...) **O documento 4 da página 37 (texto "Uma nova mentalidade") ... Usei os dois, o da nova mentalidade e o outro sobre os interesses dos humanistas.**"

Na página 39 ... deixa-me pensar... lemos o **4 da página 39**, por causa dos mecenas. (...)"

<sup>44</sup> Parêntesis recto: destaque nosso.

**“ (...) Usei este, o 1, da página 38, para eles observarem como a Itália estava dividida, que havia muitas rivalidades...e como é que isto está na origem do Renascimento na Itália, não é?”**

Vejamos, ainda, exemplos desta categoria, dos restantes professores:

[Continuação de exemplos: Categoria - texto]

**Professor A3B (EB2,3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ (...) Com apoio também **deste texto**, muito, muito importante (aponta documento 4, p. 37).

**O documento 4**, “Uma nova mentalidade”... Sim, que eles todos querem ler, é uma confusão, mas o aluno que tenha um número que coincida com o dia (risos) no dia 1 é o aluno n.º 1 e por aí fora. Relacionando depois com os outros o mesmo...”

**Professor A4Z (EB1) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ Mais o **documento escrito**, (aponta ... documento 4 da página 37)”.

“ (...) Este aqui (indica documento 6, p. 39). (...)”

“ (...) Sim, e aqui o “**Mecenato**”, também; **este aqui é importante mesmo** (indica documento 4, p. 39)”.

“ (...) Isto geralmente é feito com todos os alunos, a questão é feita a toda a gente e depois os alunos vão participando um de cada vez; inicialmente, um deles lê, e depois vou colocando perguntas e os alunos respondem...um a um, participando e o professor vai orientando.”

**Professora A5F (ES/3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ (...) **Este texto** também (Documento 6, página 37) penso que devemos ter lido.”

**[Outros documentos]**

“ (...) Não falamos porque...estes especificamente não tratei (documentos 3 e 6, página 39), uma vez que **privilegiei o texto sobre o Lourenço de Médicis... (documento 4, p.39)**”.

**Professora A6A (EB2,3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ (...) Estes **dois textos**: até acho que os li. Portanto usei estes dois (indica documentos 4 e 6, p. 37).”

**Professora A8E (EB2,3) [Seleção/Utilização das fontes na sala de aula]**

“ (...) Os documentos... (suspiro)

Até te posso mostrar o que eu trouxe e o que eles passaram para o caderno neste tema do Renascimento (mostra **folhas manuscritas com apontamentos** que ditou aos alunos) (...)

Depois faço a simplificação das coisas, ou arranjo documentação que lhes forneço.”

[Documentos]

“ (...) **O 4 e o 6**. Mas há outros que não trabalho porque **acho que não estão bem**. O doc. 4 Trabalhei. (folheia manual e observa documentos). Aqui trabalhei. Porque há muitas unidades em que eu não trabalho o documento escrito, engraçado (...)”

As imagens são, como tínhamos dito, os documentos de preferência dos professores, de modo geral, exceptuando a professora Antónia (A6A) que referiu não ter utilizado quaisquer documento iconográfico do/ou extra manual. Esta professora demonstrou privilegiar a narrativa dos autores aos documentos e considera mesmo que estes ocupam espaço que deveria ser ocupado com texto explicativo, acrescentando que seria melhor manual se tivesse mais informação em vez de ter as páginas ocupadas com “imagens” e “documentos”. A professora denomina os documentos iconográficos (8 fontes primárias e 1 secundária) “figurinhas”. Reveja-

se neste capítulo o que pensa sobre o manual que não foi escolhido por si e considera que a informação do manual é deficitária em termos de conteúdos.<sup>45</sup>

Atente-se no exemplo:

[Exemplos: Categoria - Imagens]

**Professora A6A (EB2,3) [Análise de documentos iconográficos]**

“ (...) *Este da imprensa (riso), sinceramente...* (refere-se a documento iconográfico (6), página 39).

(...)

*Acrecentava **informação**, acrescentava ideias chave, portanto, **conceitos chave**; apesar de eles terem aqui o léxico...acrescentava essencialmente mais informação. **Estas figurinhas (pausa) ...aparecem em todos os livros** (aponta imagens da página 37 a 39)!...*

(...) *Não, não; e mesmo estas, eu disse que analisei estes dois documentos, mas é muito difícil para os alunos perceberem. É necessário explicar-lhe quase linha a linha porque eles não conseguem chegar lá.*

*Eu, para mim poderia ter **menos imagens e menos documentos e ter mais informação**.*

*Portanto, **seria muito melhor** manual, do que ter as páginas todas ocupadas praticamente com tanta coisa, ou poderia tê-las na mesma, mas desde que tivesse mais informação.”*

Sublinhe-se, também, que tendo os professores referido que utilizaram imagens em maior número, para o trabalho da sala de aula, dizem preferir os documentos escritos, pelas características do seu conteúdo que lhes permitam desenvolver determinadas ideias, por ser mais fácil para os alunos estudar em casa e se recordarem do trabalho da aula e por se sentirem mais seguros na análise e interpretação de documentos escritos (preparação académica), utilizando as imagens como motivação e para ilustrar conteúdos, conforme exemplos seguintes.<sup>46</sup>

A professora Florência utiliza duas imagens:

[Continuação de exemplos: Categoria - Imagens]

**Professora A5F (ES/3) [Análise de documentos iconográficos]**

“ *Por exemplo, **trabalhamos bastante este documento, na aula: este aqui da página 37** (documento 7), **sobre heliocentrismo**. Por que causou alguma polémica relativamente à teoria geocêntrica/heliocêntrica, por ser uma teoria revolucionária para o seu tempo e muito polémica... **e serviu também de motivação para a formação da nova mentalidade... da mentalidade moderna.**”*

***E ...também aqui esta ideia de que o homem estava no centro** (indica levemente o documento 3,página 37) ... **falamos nesta imagem** (indica documento 3, p. 37); a propósito do “Código da Vinci”, havia alunos que tinham lido o livro e falava lá no ...no Homem do Vitruvius (...).”*

[Razões da escolha]

“ (...) *Na **arte privilegio os documentos iconográficos**, mas noutros assuntos depende...não é? Neste caso (riso) **privilegiei o documento escrito**, mas não é sempre assim.*

***Pelo conteúdo e porque para os alunos...para eles se calhar é mais fácil... depois para estudarem em casa, é mais fácil, para se recordarem...penso eu que é mais fácil!***

<sup>45</sup> Cf. Exemplos, pp. 130 e 136.

<sup>46</sup> Desenvolveremos esta ideia no ponto seguinte - exemplos do construto “utilização”-pp.171-197 e 200.

Luna utilizou imagens além das do manual, como já tínhamos referido. Construiu um power point e apresentou na aula para os alunos verem. Seleccionou três documentos do manual, tal como o professor Bento que preferiu as mesmas imagens e além dessas, disse ter mostrado aos alunos “figuras antigas”<sup>47</sup>:

[Continuação de exemplos: Categoria - Imagens]

**Professora A2L (EB2,3) [Análise de documentos iconográficos]**

“ (...) o 3 da página 37: “ **Homem no centro do Mundo**”, utilizei o **desenho anatómico de Vesálio**, que é o documento 6, **para eles verem** ... (Observa página 36 do livro e indica documento 2)

O 2, sim, da página 36. (...) o 7, que é o do **sistema solar, para eles identificarem** (da página 37).(...)

Fui buscar documentos, fontes a CD – Rom’s, digitalizei imagens, fui buscar à Internet, fui buscar a outros manuais e fiz...”

**Professor A3B (EB2,3) [Análise de documentos iconográficos]**

“A aula andou toda em torno deste, da análise deste documento:

‘ **O Homem no centro do Mundo** ’ do Leonardo da Vinci. Eu dei a aula toda, ou quase toda à volta disto. Porque **considero essa imagem como um resumo perfeito da mentalidade renascentista**. Portanto, levei-os a interpretar... (eu dou muitas aulas com base nisto, dou-lhes as pistas e depois ponho-os a falar) e eles ... com toda a liberdade para interpretarem isto que aqui está. (...)

Aqui **a anatomia humana**, não é? (Aponta documento 2, p. 36). Anda tudo à volta disto. (...)

Sim, **a nova visão do mundo**, os avanços científicos (aponta documento 7) **o sistema de Copérnico** (...)

Também Zita utilizou o documento 9 A (Vitrúvio) que considera simbólica da mentalidade renascentista, além de outras duas que “ilustram” vultos do Renascimento. Acaba por admitir que prefere os documentos escritos aos iconográficos pela formação académica que recebeu.

[Continuação de exemplos: Categoria - Imagens]

**Professora A1Z (EB1) [Análise de documentos iconográficos]**

“ **O doc.3, o ‘ Homem, centro do mundo ’** que é o **Vitrúvio**, acaba, no fundo, **por ilustrar** o que está contido na nova mentalidade.”

[Outras imagens]

“ (...) Este **Lourenço de Medicis** (aponta documento 3 do manual, p.39) enfim;

... Aparece a imagem do senhor... (refere-se ao doc.2, p. 38 – **Erasmus de Roterdão**) Acabam por **ilustrar** que o Renascimento tem vultos (...)

(...)

Eu devo dizer que nesse aspecto... fui treinada na exploração dos documentos escritos e tenho alguma dificuldade em explorar as imagens.”

Também Quina disse ter utilizado três imagens embora não lhes dê muita importância: “talvez só como ilustração”:

[Continuação de exemplos: Categoria - Imagens]

**Professora A7Q (EB2,3) [Análise de documentos iconográficos]**

“Relativamente às **imagens**, não dei muita importância, só como ilustração. Este **desenho do Vesálio** (doc. 2, p. 36), para eles verem que agora há interesse pelo corpo humano, este aqui do **heliocentrismo** observamos...”

<sup>47</sup> Cf. Outro exemplo A2L categorias UTIL, p.172 e 173.

(doc. 7, p. 37); (...) **a oficina de imprensa** (doc. 6,p.39); **também para ilustrar**. Sinceramente não analisei as imagens em profundidade.

(...) **os humanistas** (doc. 5.p.37) **aparecem aqui mas não considero importante**(...)

Só **para ilustrar**, não analisei a gravura em pormenor (...)"

Sublinhamos o facto de, com excepção de Antónia que não utiliza qualquer documento iconográfico, Quina ser a única professora entrevistada que deliberadamente não utiliza o “*O Vitruvius*” de Leonardo da Vinci, escolhendo outras imagens e considerando que lhe interessa antes trabalhar o texto por ser mais rico e lhe permitir tirar mais informação. Refere-se e um texto que retirou de outro manual que lhe permite interrogar os alunos e levá-los a reflectir e a construir o conceito de “ideal renascentista”.

Atente-se no discurso da entrevistada:

“Ainda **relativamente à imagem** ‘o Homem, centro do Mundo’ do manual, eu **prefiro um texto** que utilizo sempre: ‘**O Arquitecto Supremo escolheu o homem...**’ pelo seguinte: **poderia eventualmente utilizar esta imagem do manual do aluno** (refere-se, ainda, ao doc. 3, p. 37, **desenho de Leonardo da Vinci**, do manual adoptado) **mas não a considero suficientemente rica para explicar o que me interessa**. Veja, ‘o Arquitecto Supremo’, ‘Quem é este Arquitecto Supremo?’, pergunto eu aos alunos; ‘por que escolheu o homem?’; (...) Por isso é que **gosto mais do texto**, por me permitir tirar mais coisas, eles percebem melhor (...)”

Zeca, ao contrário, considera os documentos quase todos oportunos referindo ter utilizado seis documentos iconográficos (todos das páginas 36 e 37). Foi o professor que utilizou mais imagens. Recordemos que este professor foi um dos dois que escolheu/adoptou o manual com que trabalha, tendo-o considerado “apelativo” “*A nível de design e apresentação é agradável*”<sup>48</sup>, embora nos aspectos negativos ao considerar o carácter sintético e a superficialidade do texto, o justifique com a quantidade de imagens. Não obstante, refere que os documentos “*nalgum caso ou noutra não foram assim tão bem escolhidos*”<sup>49</sup> e acaba também por reconhecer que “*são mais ilustrativos do que outra coisa*”:

**Professor A4Z (EBI) [Análise de documentos iconográficos]**

“ (...) Os documentos: estes aqui, praticamente **todos** eles são oportunos. (Indica página 36 e 37)

**[Alguns documentos iconográficos]**

(...) **São mais ilustrativos do que outra coisa.**”

<sup>48</sup> Cf. Neste capítulo p.134, A4Z - (aspectos positivos do manual).

<sup>49</sup> Idem, p. 127.

#### 4.4.1.2. Manual T

Analisemos, agora, o quadro 14 que regista o conjunto de recursos utilizados na (s) aula (s) pelos professores que trabalhavam com o manual T.

**Quadro 14 - Registo dos materiais utilizados pelos professores T 1 a T8 na sala de aula**

Nome do Professor /Sigla <sup>50</sup>	Mapa (2) <sup>51</sup>	Cronologia (2)	Gráfico (2)	Quadro/ Tabela (1)	Actividade (6)	Texto (6)	Imagem (11)	Narrativa dos Autores	Outras/ extra manual
<b>Josefa T1J</b>	1T 2T	5T	3T 4T	-	17T 18T	15T 20T 21T 25T	-	Narrativa dos Autores (parte)	Acetatos (imagens de Leonardo da Vinci)
<b>Belchior T2B</b>	1T 2T	-	-	-	-	15T 21T 26T	10T 7T 13T 28T 29T	-	1 Texto de outro manual (espírito crítico)
<b>Noémia T3N</b>	1T 2T	5T	-	-	18T 30T	15T 21T 25T 26T	-	-	Mapa-Múndi de parede Imagem (mural da escola)
<b>Eva T4E</b>	1T 2T	5T	3T 4T	22T	18T 23T 30T	14T 15T 21T 26T	16T 27T	-	-
<b>Salvador T5S</b>	-	-	-	-	-	26T	-	Narrativa dos Autores, preferencialmente.	1 Texto de outro manual –livrinho “mecenato” Notícias (o professor conta a notícia)
<b>Aurora T6A</b>	-	-	-	22T	-	15T 20T 21T	13T 19T	-	Acetatos (imagens de Leonardo da Vinci)
<b>Paulina T7P</b>	-	-	-	-	18T 23T 30T	21T	-	-	Mapa de parede Gravura (acetato) igual a fig. 2 da p. 59)
<b>Matilde T8M</b>	1T 2T	-	-	-	-	15T	-	-	Fichas do caderno de actividades pp. 80-81

<sup>50</sup> O nome do(a) professor(a) é fictício. Na sigla: a letra T corresponde ao manual (Texto Editora); o algarismo corresponde ao número da entrevista (1,2...); e a letra seguinte, corresponde à inicial do nome fictício do(a) entrevistado(a).

<sup>51</sup> O algarismo entre parêntesis em cada uma das colunas indica o n.º total de documentos no manual, para cada um dos casos.



À semelhança dos procedimentos anteriores podemos verificar quais as fontes privilegiadas por estes professores e inferir a importância atribuída ao uso do manual, além das características e/ou proveniência das fontes utilizadas. Neste caso, tal como os professores supra referidos quase todos utilizam recursos além do manual, mas ao contrário, destaca-se uma maior incidência de documentos escritos utilizados na aula que são preferidos aos iconográficos, de forma geral, pelos professores.<sup>52</sup>

Atentemos neste caso, também, e em primeiro lugar, aos exemplos relativos à categoria “mapas” e “cronologia”. Neste manual existe menos um mapa, mas há cinco professores que utilizam ambos. E existem duas cronologias enquanto a manual A apresenta uma.

Josefa, Noémia e Eva iniciaram a sua aula com a localização no espaço e no tempo, seguindo a proposta do manual. Uma professora (T1J) refere mesmo que é importante desenvolver as competências de espacialidade e de temporalidade.

[Exemplos: Categoria (s) – Mapa / Cronologia]

**Professora T1J (EB2,3) [Descrição da aula]**

“ (...) **Gosto** muito desta **parte inicial** do manual que faz uma ponte entre o passado e o presente. Na **localização**, e treina logo essa **competência (espacialidade)**; tem logo aqui esta localização no espaço (aponta os **dois mapas** representados na p. 56). No passado e no presente (...) Em primeiro lugar comecei com esta parte aqui, **com a Itália do Renascimento, com o passado e com o presente...**

Com estes **dois mapas**, este aqui do presente e com o passado

(...) **Localização no tempo, também (aponta cronologia);**”

**Professora T3N (ES/3) [Descrição aula]**

“ (...) Portanto eu **utilizo sempre o mapa** do início da unidade (...) depois desta parte que é **localizar no tempo e no espaço**, não é? (refere-se à parte introdutória do tema, p. 56-57)

(...). Aqui para falar dos focos do Renascimento **utilizei um mapa** que não está aqui. Utilizei **um mapa** daqueles que está **na parede. Que o manual não tem.** ”

**Professora T4E (ES/3) [Descrição aula]**

“ (...) eu **exploro sempre a parte inicial, tem a ver com esta localização espacial e muitas vezes até temporal** (indica introdução do tema, página 56) **faz uma analogia entre o passado e o presente; e a actualidade.** (...)

Claro **que a cronologia** (página 56) **também é importante, não é? É importante quando iniciamos uma unidade qualquer, saber em que espaço ocorreu e o tempo que estamos a tratar**

**Os mapas** (...), **a cronologia, penso que é essencial...**”

Outros acrescentam que ao falarem no termo “Renascimento” encaminham a aula para a localização geográfica da Itália, centro renascentista. Paulina não referiu os mapas do manual, mas um em acetato, que utilizou depois do enquadramento teórico para situar os grandes centros do Renascimento.

<sup>52</sup> Apesar do manual T oferecer um maior número de imagens (11) em relação a A (9).

Vejamos os exemplos:

[Continuação de Exemplos: Categoria – Mapa]

**Professora T2B (EB2,3) [Descrição da aula]**

“ **Nesta unidade, comecei logo por falar no Renascimento, o termo em si.** (Indica palavra “Renascimento” do título do tema 2, p. 56). (...) **e depois esta localização espacial** (refere-se aos **mapas** da página 56), *um pouco dentro disso,*”

**Professora T7P (ES/3) [Descrição aula]**

“*Primeiro o enquadramento teórico sobre a definição de “Antropocentrismo”, de “Renascimento”, “Classicismo” e porque é que o Renascimento nasceu em Itália. Portanto, o seu enquadramento através da **utilização de um mapa**. Foi um mapa que utilizamos, **um mapa para ver quais eram os grandes centros** e porque é que ele se localizou em Itália.*”

**E: Esse mapa é um mapa que está no manual?**

**T7P:** *Não, foi outro mapa. Um acetato que arranjamos. (...)*”

Matilde distingue-se dos restantes por considerar que evita ler o manual. Talvez por isso, não diga de imediato que inicia a aula com a parte introdutória proposta pelos autores. Destaca-se a sua preocupação pedagógica de “puxar para si” os alunos e definir uma estratégia adequada às turmas. De qualquer forma disse que começava por situar as cidades mais fortes do renascimento e a partir daí construir com os alunos o conceito.

[Continuação de Exemplos: Categoria – Mapa]

**Professora T8M (EB2,3) [Descrição aula]**

“*Eu evito nas minhas aulas ler os textos que estão aqui apresentados no manual; só se for mesmo muito necessário.*

“*É assim: eu tento sempre cativar as minhas turmas. E então, quer dizer eu tento sempre puxá-los para mim. Claro que eu **vou tendo sempre de adaptar as coisas e arranjar a minha estratégia; e essas estratégias que eu vou arranjando vão-se modificando, porque há turmas mais fáceis, há turmas mais difíceis;** mas normalmente eu fico contente porque acabo por me dar bem com eles.*

(...)

“*Começa por situar no mapa as cidades mais fortes do Renascimento, não é? **Que nos convencemos que eles sabem; Florença, onde fica?** E eles não sabem. Portanto, é muito importante.*

(...) *Sim, com **os mapas do manual** (...)*”

Salvador e Aurora não fazem qualquer referência à localização espacial e respectiva utilização de mapas na sala de aula.

Na categoria “gráfico” que não aparece em relação ao manual A – o manual não apresenta nenhum gráfico e os professores não fizeram referência à utilização de gráficos extra manual – surge na proposta do manual T, relativamente à situação actual da Itália registando dados da população rural e urbana e sectores de actividade. São referidos pelos professores T1J e T4E, embora no contexto da localização espaço – temporal e no seguimento da proposta dos autores.

[Exemplos: Categoria – Gráfico]

**Professora T1J (EB2,3) [Descrição aula]**

“ (...) e **podemos logo fazer algumas comparações**; ver ao nível da economia, da sociedade, do desenvolvimento ...; ao nível político, também; podemos estabelecer algumas comparações (aponta gráficos p. 56). Porque eles em relação à **actualidade** até têm algumas noções e às vezes é possível estabelecer algumas relações entre o presente e o passado.”

**Professora T4E (ES/3) [Descrição aula]**

“ (...) faz uma analogia entre o **passado** e o **presente**; e a **actualidade** (refere-se aos gráficos da página 56).”

Na categoria “quadro/tabela” só as professoras T3N e T6A assinalam a sua análise na aula. Noémia considera – o importante, embora diga que os alunos perguntam se devem decorar a informação pois esperam dever regurgitar os conhecimentos no teste.

Aurora demonstra utilizar uma estratégia bem diferente conseguindo motivar os alunos e segundo a sua perspectiva ficam a conhecer os humanistas e as suas obras, relacionando os temas com a sociedade e mentalidade do renascimento.

Consideremos a suas descrições:

[Exemplos: Categoria – Quadro/Tabela]

**Professora T3N (ES/3) [Descrição aula]**

**Sím, este quadro é importante.** Só que...o que é que acontece? **Os alunos partem do princípio que isto é um “quadrozinho” que está aqui para decorar.** Perguntam: - a professora vai pôr isto no teste? “ – Não, isto aqui não é para decorar”. É importante porque dá indicações precisas sobre determinados assuntos. E acaba por ajudar a caracterizar a época em termos de mentalidade, de produções artísticas, cultura, ciência...

**Professora T6A (EB2,3) [Descrição aula]**

“ (...) **Analizamos muito bem esta tabela** (tabela da página 61), esta tabela com o nome dos **principais autores humanistas** (eles até perguntaram porque é que Portugal vinha em último lugar?) (Risos). Depois...lá está... claro que eles não leram estas obras todas, mas gostaram...Porque **contava-lhes a história do livro** (da obra que vem referenciada à frente de cada autor) e depois, por exemplo sobre o *D. Quixote que luta contra os moinhos de vento*, eu perguntava: **‘então, o que é que isto tem a ver com o renascimento?’** e foi engraçado, alguns respondiam; por exemplo, sobre o *‘Romeu e Julieta’*, **o que é que o renascimento tem a ver...o que é que a história de amor tem a ver com o renascimento?** E eles acabaram por chegar à **crítica social**. Esta tabela, gostei muito de a trabalhar.”

Na categoria “actividade”, metade dos professores dizem realizar as actividades propostas no manual com os alunos na sala de aula (T1J,T3N,T4E e T7P).

Todas as páginas ímpar do manual, trazem documentos e um conjunto de questões orientadoras, além de proposta de actividade intitulada “*Compreendo e realizo*” já mencionada nos exemplos relacionados com as categorias da primeira dimensão de análise do manual, em que a professora Paulina a apresentava como um dos aspectos positivos do manual (Construto/Categoria EIT/ACT).

Talvez por isso, um professor que elege o manual como “o único” instrumento de trabalho acessível aos alunos oriente os alunos para a resolução das questões propostas, o que não acontecia com os professores que trabalham com o manual A. Destes apenas Zita tinha

referido as actividades do manual como promotoras de competências dizendo que costumava resolver as questões com os alunos.

Atentemos nos seguintes exemplos:

[Exemplos: Categoria – Actividade]

**Professora T1J (EB2,3) [Descrição aula]**

“ (...) **Trabalho de pares.** Não gosto de trabalhos de grupo. Juntam-se, falam, fazem barulho. Não consigo trabalhar com grupos. E pares é mais fácil. Eu depois ponho-os a fazer, imaginemos que é... trabalho... **eu trabalho estas questões** (aponta actividades do manual do documento 1, p. 59) e por vezes **acrescento outras.** E eles vão desenvolver mais **estes conceitos.** (...)”

**Professora T3N (ES/3) [Descrição aula]**

“ (...) E à partida devem procurar ler e ir **respondendo às questões**, nem que seja sem eu ter falado de assunto nenhum. Por aí, quando eu lhes peço respostas às questões pode ser oral, eles não têm de as escrever.

**E: Tanto podes fazer esse trabalho baseado na oralidade ou podes numa aula definir como trabalho escrito ...esse trabalho é feito individualmente ou em grupo?**

**TN3:** *Exactamente. Individualmente, isto é, no mínimo é sempre dois a dois; ainda que escrevam e resolvam individualmente fazem dois a dois. Cada um faz para si, mas eu sei que vão ter os dois a mesma resposta.*

*Portanto as respostas que eles dão a este: ‘Compreendo e realizo’ ou outras questões que eu coloco, quando eles acabam de fazer uma leitura breve, mediante as respostas que eles me dão eu já consigo saber o que é que eles perceberam o que é que não perceberam nada e o que é que eu tenho de explicar mesmo desde o início.*

**Aí a aula desenvolve-se.**

(...) *Acho que o lógico é responder às questões que os alunos colocam, naquele momento! Não é dizer-lhes: ‘Depois amanhã, quando falarmos nisso!’ (...)*

**Professora T4E (ES/3) [Descrição aula]**

“ (...) E uma coisa que **facilita** muito é **ter aqui duas ou três questões** que eu aproveito para mandar fazer em casa e que **sistematicamente corrijo** todas as aulas.

*O que eu faço normalmente, e por causa disso é que os programas, segundo a minha opinião, são inconcebíveis, é a falta de tempo, inclusivamente para **escrever no quadro. Porque os alunos dão muitos erros, ...e mesmo assim muitos alunos acabem por não passar direito, mesmo assim.*** (...).

*Normalmente, eu (...) costumo indicar a página correspondente, se é sobre a **exploração dos documentos** ou se é do **‘compreendo e realizo’.***

*Por exemplo, só muito excepcionalmente mando fazer uma ficha do caderno de actividades.*

*E só muito mais excepcionalmente, dou indicações para o **‘Caderno de Formação Cívica’** ou para os projectos que vão sendo apresentados aqui e que eventualmente até poderão servir para desenvolver na **‘Área de Projecto’.** Mas aqui na escola nós não temos a **‘Área de Projecto’** connosco.*

(...) *Normalmente tento resolver as questões com **o que existe no manual** (...)*

**Professora T7P (ES/3) [Descrição aula]**

“ (...) **há muitos trabalhos realizados na aula, (...).** Houve casos, como já referi, em que pedia para realizarem tarefas do manual, mas casos muito específicos, nomeadamente o **‘Aprendo e Realizo’.**

**E: Essa actividade proposta no manual e que depois é corrigida na aula seguinte?**

**T7P:** *Ou muitas vezes corrigida individualmente pelo professor. E que são muitas vezes alvo de atribuição de uma classificação. (...)*

Vejamos agora os exemplos relativos à categoria “texto” que inclui documentos escritos e iconográficos, também cartografados por nós e registados em quadro (figura 15) para mais fácil leitura dos dados e compreensão do discurso dos professores que apresentamos a seguir.

**Quadro 15 - Quadro identificativo dos documentos escritos e iconográficos (Utilizados pelos professores – manual T<sup>33</sup>)**

<b>Código do documento</b>	<b>N.º do doc. e N.º de página no manual</b>	<b>Identificação do documento/legenda<sup>54</sup></b>	<b>N.º de professores que utilizam o documento</b>
6 T	s/ n.º; p.57	<i>David</i> , de Miguel Ângelo, 1501.	0
7 T	s/ n.º; p.57	Nascimento de <i>Vénus</i> , de Botticelli, 1480.	1
8 T	s/ n.º; p.57	Claustro do Convento de Cristo (Tomar), de Diogo de Torralva, 1544.	0
11 T	Fig.1 ; p.58	<b>Florença.</b> <i>Graças ao mecenato dos Médicis, esta cidade tornou-se a pátria do Renascimento.</i>	0
13 T	Fig.2 ; p.59	<b>A Criação do Homem</b> , pormenor do fresco de Miguel Ângelo, na abóbada da Capela Sistina, 1508-1512.	2
14 T	S/ n.º; p.59	Pico della Mirandola, <i>Sobre a Dignidade do Homem</i> (1486).	1
15 T	1 ; p.59	<b>O Mecenato</b> / <i>Maquiavel, Histórias Florentinas, livro VIII.</i>	6
16 T	Fig.3 ; p.59	<b>Lourenço de Médicis</b> (1449-1492) (fonte não identificada).	1
19 T	Fig.4 ; p.60	<b>Homem saindo da banheira</b> (fonte não identificada).	1
20 T	S/ n.º; p.60	<b>A banheira</b> (fonte não identificada).	2
21 T	2, p.61	<b>Carta de Gargântua a seu filho</b> /Rabelais, <i>Carta de Gargântua a seu filho Pantagruel</i> , 1532.	6
24 T	Fig.5 ; p.62	<b>Tecelões</b> a tingirem seda (fonte não identificada pelos autores).	0
25 T	s/ n.º; p.62	<b>O vestuário</b> /Erasmus, <i>A Civilidade Pueril.</i>	2
26 T	3 ; p.63	<b>A Teoria de Copérnico</b> /N. Copérnico, <i>De Revolutionibus Orbium Caelestium</i> (1543).	4
27 T	Fig.6 ; p.63	<b>Representação figurativa da teoria heliocêntrica</b> , de Copérnico (autoria não identificada pelos autores).	1
28 T	Fig.7 ; p.63	<b>Prensa de impressão</b> (fonte não identificada).	1
29 T	Fig.8 ; p.63	<b>Mulher a ler.</b> Durante o Renascimento aumentou o número de mulheres instruídas e que sabiam ler. (fonte não identificada).	1

O manual T apresenta o dobro de documentos escritos (6) e mais duas imagens (11), relativamente ao manual A. E também é sobre dois documentos escritos que recai um maior número de escolhas, por parte de alguns professores. Seis professores escolhem um texto de Maquiavel, excerto de “*Histórias Florentinas*” sobre o mecenas Lourenço de Médicis e outro de

<sup>33</sup> As células sombreadas correspondem a documentos escritos (6). As células sem sombreamento correspondem a documentos iconográficos (11).

<sup>54</sup> Cf. Anexos II D e IV.

Rabelais “*Carta de Gargântua a seu filho Pantagruel*”, quatro professores escolhem um texto de Nicolau Copérnico “*De Revolutionibus Orbium Caelestium*”, todos fontes primárias, do manual.

Para confirmar quais são os privilegiados por estes professores, consideremos os exemplos abaixo:

[Exemplos: Categoria – Texto]

**Professora T1J (EB2,3) [Descrição aula]**

“ (...) *Eu depois ponho-os a fazer, imaginemos que é... trabalho, eu trabalho estas questões* (aponta actividades do manual do **documento 1, p. 59**) e por vezes **acrescento outras** (...).

(...) **Este**, *este aqui* (refere o doc. **2, p. 61**) ... *Por exemplo, tem aqui este documento de Rabelais* (...)

(...) **estes dois textos** (refere-se a **textos** em coluna das **páginas 60 e 62**) do **vestuário** e da **banheira** (...).”

**Professor T2B (EB2,3) [Descrição aula]**

“ (...) *eles vão ver aí no texto* o que é que aí poderá dizer que indica que ele é um mecenas (...) **Analisei este documento** (doc. **1,p. 59**). (...)

(...)

[Entrevistador clarifica fazendo síntese da descrição do professor]

**E:** Em termos de trabalho da aula privilegiaste os documentos: (...) o **“mecenato”** (doc. 1, p. 59), depois a **“Teoria do Copérnico”** (doc. 3, p. 63), que porias em segundo lugar e **este** (doc. 2, p.61) em terceiro lugar, ou não?

**T2B:** *Pois. Esta aqui é importantíssima para este aspecto não é? (doc. 3,p. 63). Para se saber o aspecto de desenvolvimento científico. Ficam a saber que Copérnico... a revolução que provocou com essa teoria. E o texto está excelente porque...está aí expressa toda a teoria dele, está bem sintetizado. Este aqui, também acaba por lhe dar algum destaque porque também **elucida sobre o humanismo**. (...)*

**Professor T3N (ES/3) [Descrição aula]**

**Analisei este documento** (doc. **1,p. 59**) **para lhes explicar o que é o mecenas**. *Porque o texto do manual não explica nada sobre o mecenas.*

*Analisei, sim senhora.*

(...)

**Li, li.** (refere-se ao conteúdo do **documento 2, p. 61**).

(...) *estas **curiosidades** que tem aqui do lado da página (indica **texto** em caixa, **p.62**) são engraçadas. Às vezes lê-se isto, **o vestuário**, da roupa...*

*Eu desenvolvi mais a parte do **heliocentrismo** como é evidente e do Copérnico, porque os outros praticamente referi e passei à frente. **Eu fiz a selecção** (refere-se a doc.**3,p.63**).*

**Professora T4E (ES/3) [Descrição aula]**

(...) *olha está aqui o texto que analisei na aula sobre o antropocentrismo* (p. 59, texto de Pico della Mirandola), **este do mecenas** (documento 1, p. 59);

(...)

*Na página seguinte o de Rabelais permite-nos falar sobre o Humanismo* (doc. 2, p. 61). **Estas questões** que estão aqui colocadas e outras que provavelmente vão surgindo; (...) *Este acho **essencial** (doc. 3, p. 63) quer o texto quer a representação do sistema heliocêntrico.*

Josefa, Belchior, Noémia e Eva utilizam quatro fontes escritas, cada (15 T), um texto sobre o “mecenato”, escolhido também pelas professoras Eva, Aurora e Matilde, conforme se exemplifica abaixo. Belchior utiliza um texto sobre o “espírito crítico” que retira de outros

manuais porque considera importante que os alunos aprendam essa característica da sociedade da época retratada nas obras dos humanistas, ao referir-se a Erasmo de Roterdão.

Outro texto da preferência de quase todos os entrevistados é a “*Carta de Gargântua*”, escolhida por Josefa, Belchior, Noémia, Eva, Aurora e Paulina. Matilde opta pelo “*Lourenço de Médicis*”. Aquelas duas últimas professoras, tal como Matilde, são mais selectivas em termos de selecção de documentos, como se exemplifica a seguir:

**Professora T6A (EB2,3) [Descrição aula]**

(...) *sei que **lemos** nalgumas turmas, o texto do Lourenço de Médicis* (doc.1,p.59);

(...) **texto da banheira** (texto em caixa “**A banheira**” da página 60), (...)

Por exemplo, (...) na página 61 (...) “**Carta a Gargântua**” (...)

**Professora T7P (ES/3) [Descrição aula]**

(...) *Este texto “**Carta de Gargântua a seu filho**”* (documento **2,p.61**).

**Professora T8M (EB2,3) [Descrição aula]**

(...) *Documento (...) Lourenço de Médicis (sobre o mecenato - **doc.1,p.59**)*;

Também Salvador se distingue dos restantes ao dizer que prefere a narrativa dos autores do manual e se trabalhar os documentos surge na sequência daquilo para que os autores do manual remetem no seu texto descritivo. Estes indicam entre parêntesis e a negrito os documentos que os alunos ao lerem o manual na aula e/ou em casa vão identificando e intercalando a leitura ora da narrativa, ora dos documentos indicados e assim vão acumulando informações sobre a matéria e somando conhecimentos.

Vejamos:

**Professor T5S (EB2,3) [Descrição aula]**

*Acabo por dar mais peso, mais importância **à narrativa** e acabo por trabalhar muito em função disso (...)*

*Mas **por regra**, a maior parte das vezes **é a narrativa**. E...à medida que se vai dissecando essa mesma narrativa, **vou-me recorrendo dos documentos, porque às vezes vai aparecendo indicação para se lerem os documentos** (por acaso até estava a ver aqui se tem essa indicação). Tem **este aqui** (indica texto dos autores e referência ao doc. **3, p.63 – teoria de Copérnico**).*

(...)

[Investigadora questiona o professor para confirmar dados]

**E: O do mecenato?**

T5S: **A narrativa vai chamando a atenção dos documentos**; por exemplo, **o mecenato**, não só porque ainda hoje é algo que é feito e eles ouvem falar mas não fazem a mínima ideia; o porquê de “mecenatas”? Mas, lembro-me que na altura sobre o mecenato, **leve-i-lhes até um livrinho sobre os próprios Papas**, sobre os Papas que reinaram neste período para eles perceberem as misturas que havia entre nobreza e clero. E lembro-me de ter trabalhado estes. **Não o faço de forma sistemática, de forma sistemática faço uso de mapas, gráficos** (eles têm muita dificuldade em localizar no espaço); **em termos de texto, como são muitos deles da época eles têm muita dificuldade em retirar informação que interessa**.

*Relativamente a estes (texto da figura 1-“*Criação do Homem*” e documento 1 “*O Mecenato*”) lembro-me que até os usei no próprio teste.*

O professor refere também que costuma levar-lhe “*um livrinho*” sobre os Papas para exemplificar o que é um mecenas e que o clero, tal como a sociedade laica, poderia exercer o poder político, ter cargos e possuir riqueza, esclarecendo os alunos da existência de outros mecenas além de Lourenço de Médicis. Salvador referiu que utilizou dois documentos do manual no teste (um escrito e outro iconográfico) embora não tenha deixado claro se foram trabalhados na aula.

Ainda nesta categoria e da preferência de quatro professores (T2B, T3N, T4E e T5S), o texto “*A teoria de Copérnico*” situa-se na segunda escolha, a seguir aos dois textos já referidos. Há, também, referência a dois textos, um de Erasmo de Roterdão intitulado “*O vestuário*” e outro sem indicação de autor intitulado “*A banheira*” encimadas pelas figuras 4 (Homem saindo da banheira) e 5 (Tecelões a tingir seda), nas páginas 60 e 62 do manual, utilizados por Josefa (os dois), por Noémia (o primeiro) chamando-lhe “curiosidades” apesar de se tratar de uma fonte primária, e por Aurora (o segundo).

As imagens, apesar de estarem, também, em maior número neste manual, são escolhidas de forma diversa, não se destacando na escolha dos professores, nenhuma em especial, como acontece no manual A em relação à imagem que representa “*Homem de Vitruvius*” de Leonardo da Vinci.

Destaca-se Belchior que utiliza quatro imagens (utilizou também quatro textos), seguido de Eva e Aurora que utilizam duas, cada, e em menor número em relação aos textos, conforme os exemplos acima confirmam.

Exemplos: Categoria – Imagem

**Professor T2B (EB2,3) [Descrição aula]**

“ *Esta parte é importante porque mostra o papel que o homem vai ter agora, não é? **O homem como centro das atenções, portanto este pormenor do fresco de Miguel Ângelo** (indica fig. **2, p. 59**), está bem enquadrado e estas pinturas aqui (David, de Miguel Ângelo e Nascimento de Vénus, de Boticelli, **p. 57**) porque **alguns neste aspecto, já têm uma ideia tácita de que o Renascimento é pintura ... etc. e eu de certa maneira faço-lhes ver que o Renascimento é muito associado à arte, mas não só (...)**”*

“ (...) *Estas sim (figuras **7**- Prensa de impressão e **8** – Mulher a ler, **p. 63**) ... Acho que dá essa ideia que a imprensa se vulgarizou, a leitura. Eu acho que a imagem está feliz...*”

**Professor T4E (ES/3) [Descrição aula]**

(...) ***Este, não sei** (doc iconográfico, fig. **2, p. 59**)). Não o considero importante, mas pode acompanhar o texto, depois ao falar na arte pode ser aproveitado. Este, eu não acho que seja tão importante aqui (figura 1, p. 58); (...) Este acho **essencial** (doc. **3, p. 63**) quer **o texto quer a representação do sistema heliocêntrico.***

(...) ***As figuras 7 ou 8, por exemplo, não fiz referência.** Depende, não quer dizer que eu faça uma abordagem exaustiva de todas, porque não há tempo. É o mesmo que disse em relação à cronologia e ao glossário (...)*

**Professora T6A (EB2,3) [Descrição aula]**

“ (...) *Utilizamos o manual, trabalhei muito **esta imagem** (indica fig. **2, p. 59**)*



‘ *A Criação do Homem* ’ gosto imenso e trabalho sempre **esta imagem** porque acho que **dá para a partir daqui dar grande parte do renascimento, a mentalidade antropocêntrica (...)**”

“( ... ) Os alunos acharam muita, muita piada à ‘ **banheira** ’ (refere-se a **gravura** da **página 60**) ( ... )”

A imagem 13T é a mais escolhida (2 professores – T2 B e T6A). Consideram-na fundamental para trabalhar a parte inicial do tema do renascimento e a mentalidade antropocêntrica. Foi também utilizada por Paulina, embora a tenha referido a propósito de uma experiência aplicada na aula por uma estagiária, “preferindo” uma imagem extra -manual.

Continuação de Exemplos: Categoria – Imagem

**Professora T7P [Descrição aula]**

“( ... ) Depois, foi aplicada uma experiência pela professora Ricardina<sup>55</sup> sobre **esta imagem!** (mostra imagem numa folha A4, a cores de ‘ *A Criação do Homem* ’ ) ”

[Investigadora repete o nome da obra para confirmação]

**E: “ *A Criação do Homem!* ?”**

**T7P: “ *Sim, ‘A Criação do Homem’*. E foi uma experiência aplicada no âmbito do projecto investigação acção que foi feito para o estágio para a professora ( ... ) ”**

( ... )

[Investigadora confronta a professora com a opinião dada sobre o manual]

**E: Esta pintura faz parte do manual dos alunos, deste manual. Houve essa preocupação da vossa parte, escolheram de propósito uma pintura que estava no manual, ou foi um acaso, uma coincidência?**

**T6P: Eu acho que foi **independentemente do manual**. Depois **coincidiu**, também, **estar presente no manual**; mas essa imagem foi escolhida pela professora Maria Duarte<sup>56</sup>.**

Esta professora tinha referido a propósito dos aspectos positivos do manual (Construto/Categoria: EIT/FON) que o manual tinha como qualidades ser “ ( ... ) *diversificado em termos de escolha de fontes, ( ... ) imagens, fontes primárias*. E de os autores do manual terem a preocupação de apresentarem “ *as fontes primárias, de questionar essas mesmas fontes*”.

Também a propósito da importância da utilização do manual referiu: “ *Exploramos muitas vezes as fontes do manual, com as questões orientadoras que cá estão*” e que “ *o uso do manual é pertinente*” acrescentando ainda, “ *A partir do manual, poderemos seleccionar uma ou outra fonte é uma coisa; outra coisa é seleccionar todos os dias fontes para o trabalho da aula*”. Daí termos questionado a esse propósito: teria havido a preocupação de terem utilizado uma fonte do manual do aluno ou tinha sido uma coincidência? A entrevistada admitiu ter sido coincidência, pois a escolha devia-se a uma outra professora que organizou a experiência. A

<sup>55</sup> Nome fictício para designar a professora que aplicou a experiência (estagiária).

<sup>56</sup> Nome fictício de outra professora exterior à escola.

professora não referiu utilizar, além desta imagem, outras, tendo utilizado também só um documento escrito, já mencionado.

Belchior utilizou três imagens que não foram escolhidas por nenhum outro professor (6T, 7T, 28T e 29T). Considera as duas primeiras importantes para iniciar e explorar o tema do renascimento e demonstrar a importância e o valor do “Homem” naquela época; as outras duas dão uma ideia de como a imprensa se “vulgarizou” no renascimento.

Eva não considerou importante a imagem “*A Criação do Homem*” (13T) a não ser para acompanhar o texto ou ser aproveitada na arte.

**Professor T4E (ES/3) [Descrição aula]**

(...) **Este, não sei** (doc iconográfico, fig. 2, p. 59)). Não o considero importante, mas pode acompanhar o texto, depois ao falar na arte pode ser aproveitado. Este, eu não acho que seja tão importante aqui (figura 1, p. 58); (...)

Este acho **essencial** (doc. 3, p. 63) quer o texto quer a **representação do sistema heliocêntrico**.

(...) **As figuras 7 ou 8, por exemplo, não fiz referência**. Depende, não quer dizer que eu faça uma abordagem exaustiva de todas, porque não há tempo. É o mesmo que disse em relação à cronologia e ao glossário (...)

No entanto, a imagem representativa da teoria heliocêntrica que aparece neste manual a par com o texto de Nicolau Copérnico (o manual A apresenta a mesma imagem sem qualquer texto sobre a teoria) é escolhida apenas por ela que a considera importante para ser trabalhada a par com o texto. Referiu também que não fez referência na aula às imagens 28T e 29T, pois não pode tratar todas de forma exaustiva e o tempo disponível não permite.

Noémia, por sua vez, preferiu sair da sala com os alunos para que observassem uma reprodução da obra de Botticelli “*O Nascimento de Vénus*” pintada por um colega no muro da escola, imagem 7T do manual. Em relação à imagem 13T diz não a utilizar por poder criar “confusão” nos alunos, tal como o excerto do texto 14T já referenciado.

Atentemos no exemplo:

Continuação de Exemplos: Categoria – Imagem

**Professora T3N (ES/3) [Descrição aula]**

“ (...) **Este para mim é secundário** porque eu **tenho aquele** que referi a pouco, **a vivo e a cores** (refere-se a reprodução do quadro: “*O nascimento de Vénus de Boticelli*” existente na escola e pintado por um professor de E.V.). E depois também é um bocadinho **difícil falar nisto aos alunos**, na criação do Homem; porque isto levanta aquelas coisas de: “**afinal foi Deus que criou o Homem?** Estivemos no ano passado a falar no *Homo Sapiens Sapiens* e agora Deus é que...”; *estás a perceber?*”

[Investigadora questiona a professora para esclarecer ponto de vista]

**Isso pode levar-te para um problema que não queres explorar?**

B: Leva, leva. “Então a professora explicou a evolução do Homem e agora aqui diz que foi Deus que criou o Homem?”... Portanto, **eu não utilizei este quadro** (figura 2, p.59).

[Investigadora questiona a professora para esclarecer ponto de vista]

**E: Por que isso pode criar outra perspectiva aos alunos?**

B: *Cria, cria. E depois estás a ver? É difícil aos alunos perceberem este texto: “Coloquei-te no centro do mundo para que...não sei quê.”; portanto o Renascimento nalgumas partes não é fácil de os alunos perceberem. Porque eles nem sequer sabem o que é a “dignidade do homem”, ainda... (indica referência bibliográfica do excerto do texto de Pico della Mirandola, p. 59 e sorri). Mas... mas gostam do Renascimento.*

Dos restantes professores (T1J, T3N, T5S, T8M) que não utilizaram imagens do manual, salientamos Josefa que diz ter utilizado várias imagens com desenhos e pinturas de Leonardo da Vinci, projectando acetatos.

Continuação de Exemplos: Categoria – Imagem

**Professora T1J (EB2,3) [Descrição aula]**

*Passei uns acetatos. Um acetato com aquela gravura que tem o homem no centro do mundo (...) questões (aponta actividades do manual do documento1, p. 59) e por vezes acrescento outras.*

[Investigadora repete o nome da obra para confirmação]

**E: O do Vitruvius?**

**T1J: Sim, e precisamente para dar uma ideia do antropocentrismo.**

*(...) As escolas em termos de fotocópias não permitem tirar muitas e eu uso muito o acetato. O acetato para mapas e... mais raramente para documentos escritos. Mapas, figuras e mais. No caso do Renascimento, introduzo muitas imagens.*

Também Aurora, apesar de ter utilizado as imagens do manual, já enunciadas, registou que tem o cuidado de utilizar os documentos que o manual oferece, por ser o “instrumento de trabalho do aluno”, projectou vários acetatos com desenhos de Leonardo da Vinci, sobre os estudos anatómicos variando um pouco e acrescentando informação ao manual.

[Continuação de Exemplos: Categoria – Imagem]

**Professora T6A (EB2,3) [Descrição aula]**

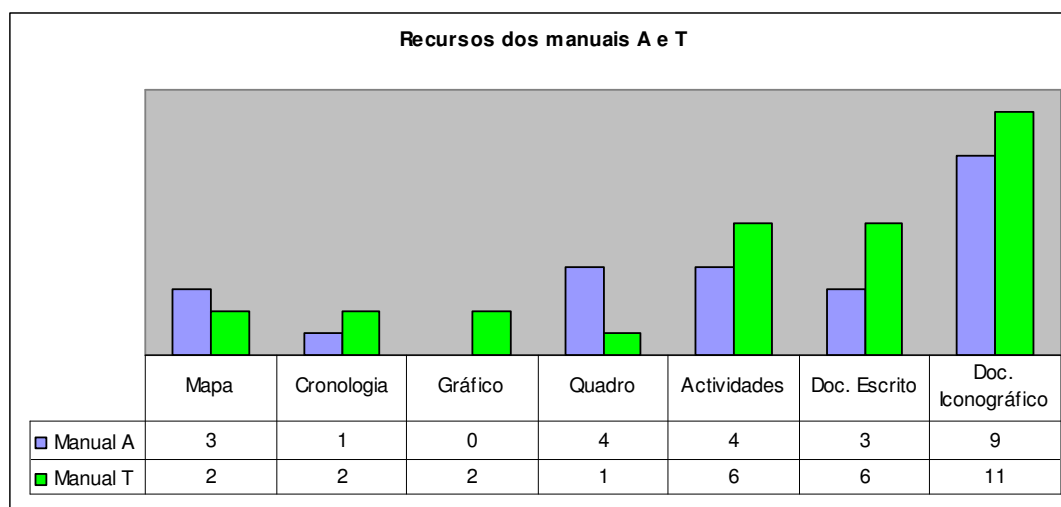
*“ (...) Eu tento sempre trabalhar imagens do livro e nos testes eu só ponho documentos do manual deles (...)”*

*“ (...) Lembro-me de um acetato que tenho com (por acaso lembro-me, foram dois), com os estudos de Leonardo da Vinci, os estudos anatómicos para a medicina, um rosto de lado e uma mão com as veias e também uma imagem de Vesálio com um coração na mão; penso que será a abertura de um cadáver (na altura não havia ainda transplante de coração); (risos). Portanto, lembro-me disso.*

Em síntese, se recordarmos a tipologia das fontes já identificadas atrás<sup>57</sup> e compararmos os dois manuais, confirmamos que qualquer um dos manuais apresenta maior número de

<sup>57</sup> Cf. Neste capítulo os quadros n.º 12,13,14 e 15 (pp.142,143,145,151,156).

documentos iconográficos com destaque para o manual T que apresenta onze contra nove de A. O gráfico seguinte (fig. 14) sintetiza todos os recursos de um e outro manual.



**Figura 14 - Distribuição dos recursos didáticos apresentados nos manuais A e T**

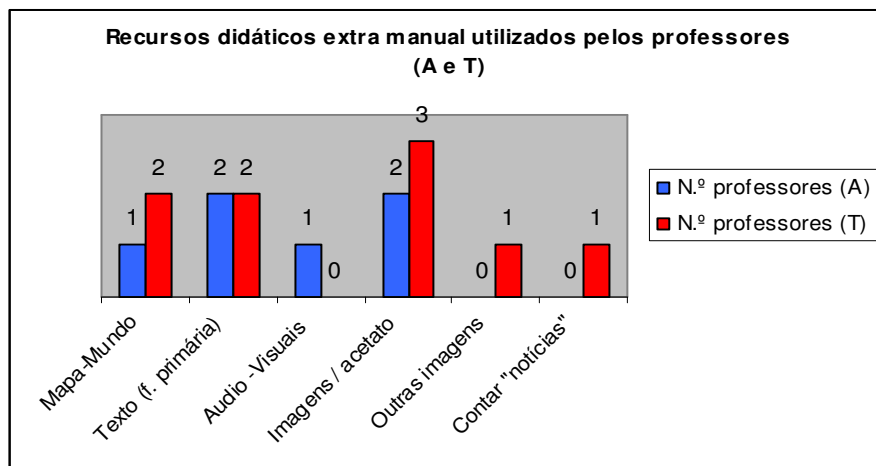
Também permite verificar que em segundo lugar, no manual A, aparecem as actividades, com igual incidência à dos documentos escritos do manual T (seis). Estes, aparecem em terceiro lugar no manual A que ganha em número de quadros e mapas ao manual T. No entanto, os documentos escritos de T são o dobro de A.

Um dos objectivos do nosso estudo foi tentar saber que fontes privilegiam os professores para o seu trabalho na sala de aula e que justificações apresentam para as suas escolhas. Além das fontes presentes no (s) manual (ais) alguns professores referiram outras, que não podemos deixar de referenciar uma vez que nalguns casos são escolhas que segundo os professores permitem fazer o cruzamento de fontes por introduzirem outra visão, teoria ou técnica. É o caso de um texto medieval sobre a visão teocrática que Zita diz ter por hábito introduzir a propósito do antropocentrismo, a representação figurativa do geocentrismo ou um mapa de Ptolomeu para ser comparado com a representação do heliocentrismo, imagens com desenhos de Leonardo da Vinci, deficitários no manual, segundo os professores, ou outros mais do seu gosto.

Acrescentam nomeadamente textos: fontes primárias de outros manuais (A1Z,A7Q,T2B,T5S); mapa-mundo de parede (A5F,T3N,T70); acetatos com imagens (A3B,A4Z,T1J, T6A,T7P) algumas delas utilizadas a substituírem as do manual; materiais audio – visuais como CD’Rom, Internet e power – point (A2L); contar notícias para que os alunos

reflectam sobre o presente e o relacionem com o passado (T5S) e outras imagens (imagem pintada na parede da escola) utilizada pela professora T3N.

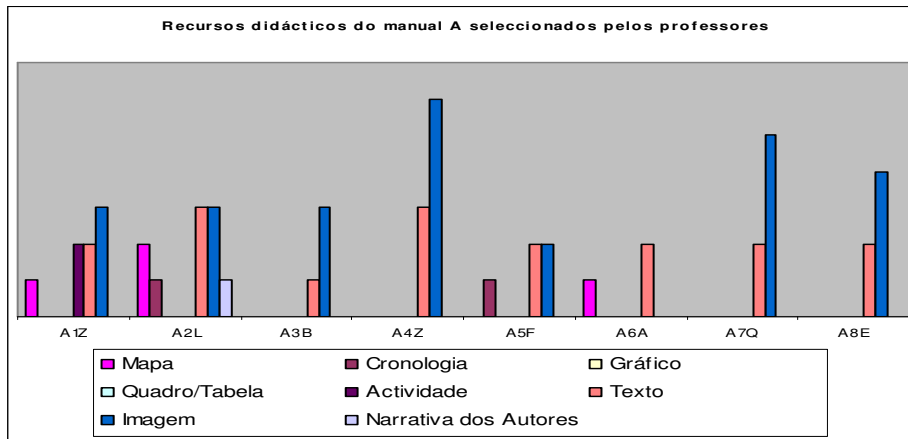
O gráfico da figura seguinte sintetiza os recursos extra manual utilizados pelos professores, segundo o que enunciaram na entrevista.



**Figura 15 - Distribuição dos recursos didáticos extra manual utilizados pelos professores**

A maior incidência recai nas imagens relativamente aos professores T, o que de certa forma poderá significar um complemento em relação à menor incidência de escolhas de imagens do manual; em segundo lugar temos as fontes escritas primárias (A e T) - fontes retiradas de outros manuais com os quais os professores tinham trabalhado antes e reconhecido a sua pertinência em termos de conteúdo e de informação a trabalhar na aula -, imagens em acetato para os professores A e mapas, para T. E ainda, com uma incidência cada, os audio – visuais, outras imagens, notícia e mapa (A).

Apresentamos, também, dois gráficos (figs. 16 e 17) correspondentes às escolhas dos professores para cada um dos manuais.

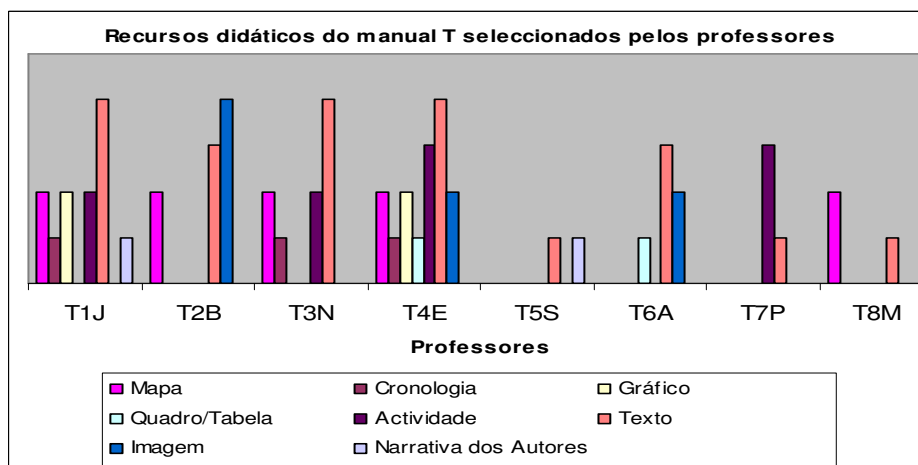


**Figura 16 - Registo dos recursos didáticos utilizados pelos professores A1 a A8**

Os professores que trabalham com o manual A seleccionam preferencialmente as imagens, e só depois o texto, parecendo seguir a tendência do manual que apresenta nove imagens e três textos.

Se considerarmos que os quadros/tabelas apresentados no manual são quadros de conceitos/léxico e quadros remissivos não admira que os professores não se tenham referido a eles. As actividades são escolhidas por uma só professora, sendo tal como as cronologias e os mapas os menos preferidos para o trabalho da sala de aula. Também a narrativa de autores é escolhida por uma só professora para ser trabalhada como fonte na sala de aula.

Os professores que trabalham com o manual T apresentam maior diversidade nas opções de escolha dos recursos que utilizam na sala de aula.



**Figura 17 - Registo dos recursos didáticos utilizados pelos professores T1 a T8**

Em primeiro lugar, destacam-se as fontes escritas e, em segundo, as actividades e mapas em exéquo. Depois, os documentos iconográficos, seguidos dos gráficos, cronologia e quadros, respectivamente.

Nos exemplos que apresentamos a propósito do trabalho de análise e interpretação das fontes escritas, alguns professores referiram que os alunos eram por vezes convidados a responder às questões de exploração dos documentos que o manual propõe. Sublinhamos também que este manual apresenta ainda, no fundo da página ímpar as actividades “Compreendo e realizo” já enunciadas por nós a propósito do trabalho na sala de aula e das características do manual. Outra preferência que o discurso dos professores confirma é a utilização do mapa, já que seis professores (T1J,T2B,T3N,T4E,T7P,T8M) referiram que iniciavam a sua aula com a localização no espaço e no tempo. Dois destes professores utilizaram até, o mapa – mundo da escola (T3N e T7P). Três professores (T1J, T3N e T4E) referem, também, ter utilizado a cronologia considerando fundamental o desenvolvimento destas competências (espacialidade e temporalidade).

Estas considerações não são tão evidentes nos professores que utilizam o manual A em que só três professores (A1Z,A2L e A6A) dizem ter utilizado os mapas do manual e uma professora (A5F) o mapa – mundo da escola. O mesmo acontece em relação à cronologia que só é utilizada por dois professores (A2L e A5F). Foi referida a não utilização da cronologia do manual por parte de uma professora (A6A) por a considerar muito confusa para os alunos devido à grafia e cores que apresenta; outra professora (A8E) referiu a propósito das actividades propostas no manual o convite a uma cronologia que considerou desadequada aos alunos.

Em relação às imagens que no manual T aparecem em maior número do que no manual A, os professores demonstram preferirem o texto. Como dissemos acima, as fontes escritas são apresentados com um conjunto de questões, e além disso, algumas imagens estão ao lado do texto, como complemento, algumas ilustrando um personagem, um invento ou uma teoria (por exemplo, a teoria de Copérnico)<sup>58</sup>. Uma hipótese será o facto de no manual T, algumas imagens serem de tamanho mais reduzido do que as imagens do manual A, que são apresentadas com destaque, apelativas, como referem alguns professores; por vezes, também, representativas de uma personalidade da época, ou também meramente ilustrativas, mas diferenciadas dos documentos escritos.

Por exemplo, a representação do sistema solar, segundo Copérnico, cuja imagem aparece no manual A (13A) e é utilizada por quatro professores (A2L, A4Z, A5F e A7Q), no manual T aparece a mesma imagem (27T) associada ao documento escrito (26T). A primeira é utilizada apenas por uma professora (T4E) e o texto (excerto da teoria de Copérnico) é utilizado por quatro

---

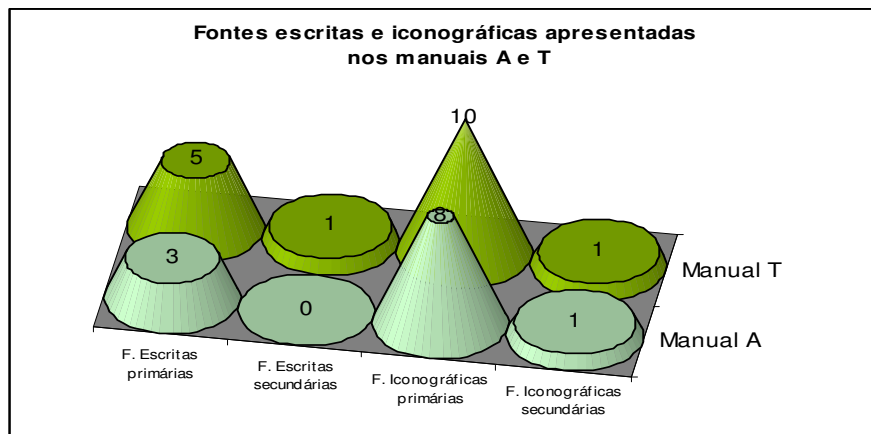
<sup>58</sup> Cf. Anexos II C e D.

professores (T2B, T3N, T4E, T5S), incluindo a professora que utilizou além do texto a representação figurativa.<sup>59</sup> Poderá significar que na falta de um documento escrito sobre a teoria heliocêntrica, os professores utilizam a imagem proposta no manual; quando o manual propõe o texto e a imagem, os professores preferem analisar o texto e não fazem qualquer referência à imagem, com exceção de uma professora que refere utilizar as duas fontes.

Mesmo assim, há um professor A (A6A) e três professores T (T1J, T5S e T7P) que não utilizam quaisquer fontes iconográficas. Os dois primeiros não utilizaram qualquer imagem, os dois últimos utilizaram outras imagens.

Centrando, agora, a reflexão em torno dos documentos escritos e iconográficos vejamos se os professores privilegiam as fontes primárias ou as secundárias? Porquê?

Observemos o gráfico da figura 18 que regista as fontes escritas e iconográficas apresentadas nos dois manuais, de acordo com a sua classificação.



**Figura 18 - Fontes secundárias e fontes primárias apresentadas nos manuais A e T**

Verificamos que os dois manuais A e T apresentam sobretudo fontes primárias, sendo em maior número as iconográficas como já tínhamos referido<sup>60</sup>. De resto, a única fonte secundária escrita refere-se a um texto historiográfico sobre hábitos de higiene. Os professores que a utilizam consideram que este tipo de textos motiva os alunos e estimulam a sua curiosidade (T1J e T6A). As duas fontes secundárias iconográficas referem-se à mesma imagem representativa do sistema heliocêntrico de Copérnico, de Andreas Cellarius, já mencionada por nós como exemplo de imagem utilizada mais vezes pelos professores A do que pelos professores T.<sup>61</sup> No entanto,

<sup>59</sup> Cf. Neste capítulo quadros 13 e 15, pp.145, 156 e Anexos II C e D.

<sup>60</sup> Ressalvamos a classificação das fontes 19T, 24T, 28T que consideramos detalhes/recortes de fontes primárias não identificadas pelos autores do manual, apesar de a primeira e última terem tido uma escolha cada e a 24T não ter sido utilizada por nenhum professor. Alguns professores referiram-se a elas como curiosidades mais ou menos interessantes para os alunos.

<sup>61</sup> Cf. Anexo II C e D. Gostaríamos de deixar em nota que esta fonte aparece legendada nos dois manuais sem referência do autor da representação gráfica da teoria de Copérnico, embora nenhum professor tenha referido o facto. A este propósito gostaríamos de registar que



nenhum professor se referiu à utilização da mesma para problematizar a sua datação, autoria e o tema que representa – o sistema cosmológico heliocêntrico –, de modo a questionar os alunos sobre o carácter dinâmico do conhecimento científico e o conceito de evolução, por exemplo.

Poderíamos, por isso, considerar que os professores preferem as fontes primárias às secundárias, num e noutro manual. Mas é uma evidência o facto de serem, também, as fontes preferidas dos autores dos dois manuais. Seria interessante tentar perceber se esta constatação corresponde a uma intencionalidade por parte dos seus autores e se inscreve nalguma concepção de ensino da História e/ou concepções específicas sobre a importância das fontes e sua amplitude.

#### **4.4.2. Utilização das fontes: reacção, utilização e apreciação**

Neste estudo procuramos, essencialmente, compreender a forma como os professores utilizam as fontes do manual escolar. À medida que o professor foi recordando a (s) aula (s) foi referindo as que privilegiou e as que rejeitou. Também, e na sequência do que já foi dito, a propósito da selecção e das características do manual foi deixando indicações sobre o seu sentimento em relação às fontes que o manual apresenta e considerações sobre as mesmas.

Relativamente à importância das fontes seleccionadas emergiram da análise das entrevistas ideias dos professores sobre o modo como as utilizam na sala de aula de forma a promoverem a sua tarefa de ensino – aprendizagem de acordo com o currículo e o programa da disciplina de História. De forma a organizar o raciocínio e clarificar o processo de categorização, entendemos considerar três construtos: “reacção”, “utilização” e “apreciação”. Não significa, no entanto, que o processo seja sequencial e linear. Antes um processo dialéctico em que, porventura, as categorias dos diferentes construtos se conjugam e interligam na medida em que o exercício didáctico pedagógico que o professor põe em acção na sala de aula emerge de:

- Um processo de selecção de recursos considerando as fontes do manual e/ou outras. Inferimos que o professor selecciona as fontes de acordo com o seu sentimento, em função de as considerar desnecessárias/necessárias/fundamentais e/ou imprescindíveis para a concretização dos objectivos e da construção do saber histórico. Ou é irrelevante a sua presença no manual e conseqüente utilização, pois valoriza a reprodução do saber transmitido por si.

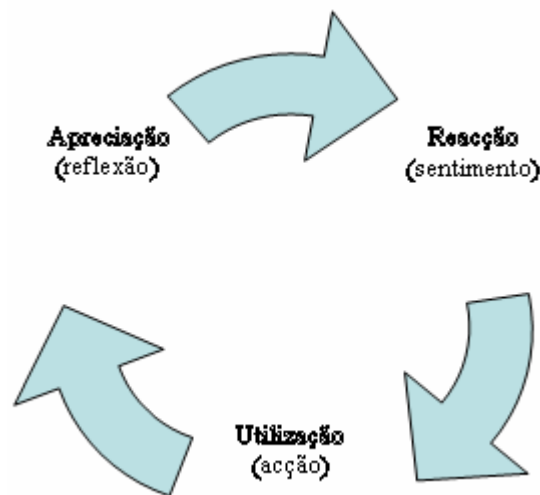
---

Copérnico viveu no período de 1473 -1543 e Cellarius c. 1595-1665 tendo sido Kepler a teorizar a Lei das Elipses (1609). A imagem corresponde a imagem do Atlas de Cellarius "Harmonia Macroscópica" edição de 1661, p. 98. *In* [www.phys.uu.nl/~ugent/cellarius/cellarius.htm](http://www.phys.uu.nl/~ugent/cellarius/cellarius.htm); [www.Astro.ieg.usp.br/~jane/age215/auleo1/cap1.html#leis](http://www.Astro.ieg.usp.br/~jane/age215/auleo1/cap1.html#leis); <http://wikipedia.org/wiki/Bild:Heliocentric.jpg>. Consultado em 28.01.2007.

- Um processo de concretização do plano (da (s) aula (s)) em que utiliza os recursos do manual e/ou outros enunciando ou demonstrando, na sua acção, formas de utilização das fontes, diferenciadas ou não, considerando-se o trabalho de análise e interpretação das mesmas em função dos objectivos definidos e competências específicas da História a desenvolver.

- Um processo de apreciação que resulta do conjunto variado e diverso de fontes que o manual apresenta e que o professor selecciona em função da seu pensamento/reflexão sobre as mesmas.

Consideremos, então o diagrama da figura 19 para clarificar o processo de categorização que aglutina nos três construtos uma dinâmica inter – activa e definidora de cada categoria, consoante as concepções dos professores em evidência:



**Figura 19 - Representação esquemática do processo de categorização e análise**

Reafirmamos que este processo de categorização emergiu do discurso dos professores e não de quaisquer teorias sobre o trabalho do professor na sala de aula.

No quadro abaixo indicamos as categorias de cada construto, considerando-se a sigla respectiva, pela ordem Utilização/Reacção/Apreciação nos exemplos que a seguir apresentamos<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Cf. quadro 10 com indicadores de construtos e categorias (Capítulo 3, p.112).

**Quadro 16: Construtos “Respectivas categorias de análise”**

<b>Utilização (UTIL)</b>	<b>Reacção (REAC)</b>	<b>Apreciação (APRE)</b>
<p><b>Categorias:</b></p> <p>Utiliza como ilustração/Confirmação <b>(ILCO)</b></p> <p>Utiliza como rotina <b>(ROTI)</b></p> <p>Utiliza como reflexão/Construção <b>(RECO)</b></p>	<p><b>Categorias:</b></p> <p>Gosta <b>(GOST)</b></p> <p>Gosta Bastante <b>(GBAS)</b></p> <p>Indiferente <b>(INDI)</b></p>	<p><b>Categorias:</b></p> <p>Inadequadas <b>(INAD)</b></p> <p>Adequadas <b>(ADEQ)</b></p> <p>Decorativas <b>(DECO)</b></p> <p>Pertinentes <b>(PERT)</b></p>

#### **4.4.2.1. Manual A**

Verificamos na análise que a utilização das fontes escritas e iconográficas pelos professores, por vezes, é distinta e diferenciada. Do mesmo modo, se percebe que os professores atribuem importância diferente e avaliam de forma diversa as fontes, quer escritas, quer iconográficas. Tornou-se imperativo, nalgumas situações, uma ou mais categoria em cada construto, assinaladas em cada exemplo. Optamos, por isso, registar excertos do discurso de cada professor indicando a tipologia de escola e a combinação de categorias de cada construto.

Sempre que consideramos útil incluímos nos excertos falas do entrevistador, além das respostas do entrevistado. Destacamos a negrito as palavras/frases que nos parecem facilitar a compreensão da inclusão de determinada ideia nas diferentes categorias/construtos.

Primeiro exemplo:

**A1Z (EBI) – Categorias: UTIL – Reco/Ilco; REAC – Gbas: APRE – Pert / Deco**

Zita, refere que o manual não está mau em termos de documentos e que a proposta dos autores conduz à interpretação e ao cruzamento das fontes exemplificando com questões que coloca aos alunos na aula e as fontes que utiliza.

**Exemplos [Análise de documentos]<sup>63</sup>**

*Em termos de **documentos (...)** não está mau (...), olho para ele de outra forma. (...) **obriga o aluno a cruzar os documentos, a interpretá-los**, fontes iconográficas e tudo, que se calhar, às vezes, outros não fazem tanto...*

<sup>63</sup> Parêntesis recto, nesta página e nas seguintes, são nossos.

**(...) por exemplo, este documento** (aponta doc. 6,p.37) “*Nicolau Nicoli estudou o latim e o grego...*” “*Quais foram as áreas de saber, as disciplinas que ele estudou?*”. **Afinal de contas, quais são os interesses deles? E dá, a partir daí, construir com o aluno de outra forma, orientar a aula de outra forma; se calhar, de uma forma mais significativa e mais construção do que propriamente transmissão.**

Partimos da **análise oral de dois documentos escritos**, e depois do **cruzamento dois documentos escritos** (aponta imagem do documento).

**Com a imagem; depois vamos para a observação do desenho do Leonardo, e isso permite-nos tirar algumas conclusões.** (...)

“O doc.3, o “Homem, centro do mundo” que é o Vitruvius, **acaba, no fundo, por ilustrar** o que está contido na nova mentalidade. Os garotos fazem perguntas, vamos lá ver: o que é a imagem? ...

O que isto significa, porque eles ficam muito intrigados porque é que tem esta posição e esta, (...) (aponta na imagem os braços da figura), falas sobre isto e no fundo digamos que a imagem é o antropocentrismo. **E começamos a avançar para uma das principais características do novo movimento.**”

Aliás, isso depois tem a ver com uma **característica do Renascimento**, que é **o artista na Idade Média é um artesão, é anónimo**, não ficamos a saber muitas vezes o nome dele e agora aqui **o intelectual, o artista, ele individualiza-se**, já aparece a **preocupação de retratar o homem**; nesse aspecto chamar à atenção. Eu devo dizer que nesse aspecto... **fui treinada na exploração dos documentos escritos** e tenho alguma **dificuldade em explorar as imagens.**

[Imagens]

**São atractivas**, eles normalmente reagem positivamente a isso. Se fossem imagens a preto e branco...eu já trabalhei com manuais assim ou manuais que não tinham imagens, no primeiro ano e no segundo em que eu dei aulas, eles, não gostavam do manual. Diziam: “Ui... que manual tão feio!...”

[Outras imagens]

... Aparece a imagem do senhor...

Acabam por **ilustrar que o Renascimento tem vultos.**

**Não as dispensaria até porque elas devem ser trabalhadas** e porque nós estamos numa sociedade da i, parece-me empobrecedor se tratássemos apenas os documentos escritos

Infere-se do seu discurso que considera as fontes do manual fundamentais para promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber (GBAS) utilizando uma pluralidade de fontes que analisa e interpreta de forma selectiva e problematizadora (RECO). Considera, ainda, as fontes escritas importantes e de grande relevância para o desenvolvimento de competências, chamando a atenção para a proposta do manual orientado para o desenvolvimento de competências (PERT). No entanto, apesar de cruzar uma fonte iconográfica com três textos que analisa na aula, colocando questões orientadoras aos alunos, refere que não analisa da mesma forma os documentos iconográficos considerando alguns deles meramente ilustrativos e decorativos com a função de tornar o livro mais apelativo (DECO) utilizando-as para ilustrar, explicar e confirmar determinados conteúdos, como refere a propósito do “Vitruvius”.

A professora auto – avalia-se, confessando “dificuldades” para a exploração de imagens.

Segundo exemplo:

**A2L (EB2,3) – Categorias: UTIL – Roti/Ilco; REAC – Gost; APRE – Adeq/Inad**

A professora Luna também considera as fontes positivas e necessárias para a concretização dos objectivos (GOST): inferimo-lo porque utiliza fontes diversas que analisa. Refere que os alunos na aula lêem os documentos, por vezes é a professora que lê para que eles possam ouvir todos. Tanto utiliza as fontes como forma de motivação, de informação e leitura (ROTI), como as utiliza para ilustrar, explicar e repescar conteúdos (ILCO).

#### **Exemplos [Análise de documentos]**

*Fui buscar documentos, fontes a **CD – Rom's, digitalizei imagens**, fui buscar à **Internet**, fui buscar a outros **manuals** e fiz... **para fazer a comparação**; (...) o que permanece e o que se altera; eu fui buscar outras imagens porque o manual não traz nada disso.*

***Vejo os documentos que o manual tem. Vejo-os todos.** (...) **Vejo os documentos escritos, iconográficos, os mapas, os gráficos e por aí fora;** e vejo também o caderno e o ficheiro de actividades.*

*O documento 4 da página 37 (**texto “Uma nova mentalidade**), o 3 da página 37: **“O Homem no centro do Mundo”**,*

*(...) **Deixa-me pensar... lemos o 4, da página 39, por causa dos mecenas.** (...)*

***Leram, olha, um aluno leu o documento, vimos as palavras** que eles não compreendem **o** significado e depois **fiz perguntas à volta do documento** para eles chegarem ao conceito de mecenas e do mecenato.*

*E usei, também, claro, **situações de hoje em dia** como exemplo, situações em que há mecenato. A Caixa Geral de Depósitos e outros Bancos que patrocinam actividades culturais como mecenato...*

***Usei os dois**, o da nova mentalidade e o outro sobre os interesses dos humanistas. (...)*

*(...) **Tem de ser, com esta turma tem de ser e algumas vezes os alunos lêem, às vezes eu também leio... eles têm muitas dificuldades por causa da pontuação, da acentuação;** e por causa de... **alguns falam muito baixinho, os outros não ouvem, e é para os chamar a atenção e eles ouvirem, faço isso às vezes...***

*O **Homem no centro do Mundo**”, utilizei **o desenho** anatómico de Vesálio, que é o documento 6, **para eles verem ...**(Observa p. 36 do livro e indica doc. 2)*

*O 2, sim, da página 36. O 6, o 7, que é o do sistema solar, **para eles identificar** (da p. 37).*

*Muitas vezes os documentos, **as fontes estão mal citados** e mal... não há qualquer cuidado na legenda das fontes...*

Utiliza, ainda, outras que fornece aos alunos, livros que leva para a aula e Cd-rom ou consulta na Internet. O trabalho de pesquisa parece ser da própria em vez de orientar os alunos para essa competência, talvez por considerar que as fontes do manual são insuficientes e/ou mal seleccionadas, mal citadas ou mal legendadas (INAD), procurando colmatar esse aspecto menos positivo, segundo a sua opinião, com material que selecciona e fornece aos alunos e/ou analisa na aula.

Terceiro exemplo:

#### **A3B (EB2,3) – Categorias: UTIL – Reco; REAC – Gbas; APRE – Pert**

Perspectiva diferente apresenta Bento que descreve a sua aula recordando que “andou toda” em torno de um documento escrito e um iconográfico, questionando os alunos, levando-os

a reflectir, colocando questões no quadro e outras como trabalho de casa para consolidação dos conhecimentos. Este professor considera a análise de documentos muito importante e atende às ideias dos alunos para construir os conceitos à medida que reflectem sobre e a partir das fontes. Inferimos que este trabalho se realiza de forma sistemática, selectiva e problematizadora (RECO).

#### **Exemplos [Análise de documentos]**

**Muitas vezes** o trabalho na aula **é sobre os documentos** e depois o trabalhinho de casa é sobre o que se trabalhou, passar a escrito aquilo que se concluiu na aula, para não esquecer.

Está aqui **um excelente exemplo** de tudo o que eu acabei de dizer. Olha: a primeira aula que dei sobre esta matéria, (...) **A aula andou toda em torno deste, da análise deste documento.**

**O documento 4, “Uma nova mentalidade”(...)**

(...) Sim, que eles todos querem ler, é uma confusão, mas o aluno que tenha um número que coincida com o dia (risos) no dia 1, é o aluno n.º 1 e por aí fora. Relacionando depois com os outros o mesmo ... é um exemplo perfeito do que eu estava a dizer há bocado **a análise dos documentos é extremamente importante.**

**“O Homem no centro do Mundo” do Leonardo da Vinci.** Eu dei a aula toda, ou quase toda à volta disto. Porque **considero essa imagem como um resumo perfeito da mentalidade renascentista. Portanto, levei-os a interpretar... (eu dou muitas aulas com base nisto, dou-lhes as pistas e depois ponho-os a falar) e eles ... com toda a liberdade para interpretarem isto que aqui está.**

E **questionava-os**, por exemplo, **“O que é que vocês acham que simboliza o facto do homem estar despido, o nu?”** E eles lá iam falando, não é? Uns para a brincadeira. E a gente depois tem que acertar as agulhas e essas coisas...

O círculo, **o que é que está aqui a fazer o círculo, porquê o homem nas diferentes posições? Porquê o movimento, ah? Depois as particularidades da figura. “Comparem...” Depois mostrava-lhes figuras antigas ou lembrava-lhes: “Eh pá, como é que eram as figuras antigas na Idade Média, quando demos o Gótico e o Renascimento? Lembram-se como eram as pinturas? Que diferenças há, não é? Aí ...sem fugir para a arte, estás a entender? Como é que se representa o homem? E este homem é diferente do homem da pintura gótica e então? Então desbobinem...onde é que estão as diferenças e fomos chegando aí à construção de uma definição de renascimento e de mentalidade renascentista”.** Com **apoio também deste texto**, muito, muito importante (aponta doc. 4,p. 37).

(...) em termos de funcionamento de aula, em termos de aula, **o guia é o pensamento do professor**, isso não tenhamos dúvidas nenhuma

Apesar de não enunciar directamente o seu sentimento perante as fontes do manual, considerando que o pensamento do professor é muito importante para a forma como a aula é conduzida, incluímos o seu trabalho/utilização das fontes na categoria (GBAS) pela postura crítica e multiperspectivada que evidencia desenvolver na sala de aula, considerando as fontes importantes e de grande relevância para o desenvolvimento das competências específicas da História (PERT).

Recorde-se que este professor “rejeitou” todas as restantes fontes preferindo analisar de forma aprofundada duas fontes, uma escrita e uma iconográfica, de igual forma.

Considera o manual importante para estruturar o trabalho do aluno, mas não relega o seu papel de condutor e orientador no processo de construção do conhecimento.

Quarto exemplo:

**A4Z (EBI) – Categorias: UTIL – Ilco/Roti; REAC – Gost; APRE – Adeq/Deco**

Zeca considera as fontes do manual positivas, referindo que se o manual não as tivesse teria de as seleccionar e levar para a aula, destacando alguns documentos escritos que trabalha na aula e são necessárias para a concretização dos objectivos (GOST).

**Exemplos [Utilização e Importância das Fontes]**

*Os documentos: estes aqui, praticamente **todos eles são oportunos**. (Indica p. 36 e 37), depois estes aqui assim (p. 36) **são trabalhados na aula**; antes dos documentos faz-se uma **apresentação do tema, oralmente**. E apela-se às recordações anteriores e a outros temas que já foram dados e depois **são analisados os documentos** para depois passar ao texto.*

*Mais o **documento escrito**, estes dois (aponta dois docs., p. 37).*

*Nesta aqui, nesta aqui, **este documento não foi muito importante** (indica doc. 2, p.38);*

*Este aqui (indica doc. 6, p. 39).*

*Sim, e aqui o “Mecenato”, também; **este aqui é importante mesmo** (indica doc. 4, p. 39).*

*Isto geralmente **é feito com todos os alunos, a questão é feita a toda a gente e depois os alunos vão participando um de cada vez; inicialmente, um deles lê, e depois vou colocando perguntas e os alunos respondem...um a um, participando e o professor vai orientando**.*

*(...) **É claro que sem os documentos era mais complicado**; seria apenas um ...isto acabava por ficar muito deficitário. Ah, um outro aspecto interessante deste livro é que tem texto de um lado e os documentos do outro. Foi, aliás um dos aspectos que contou para a selecção do livro.*

***Acaba por tornar o livro mais apelativo visualmente e mais prático. E mais agradável, também.***

*(...) porque **o aluno ao estudar usa mais o texto, a explicação que o autor faz aqui, não faz confusão, não mistura**.*

*Porque **é uma forma de ilustrar aquilo o que o aluno de alguma forma, depois, vai ler aqui** (indica a página com o texto dos autores). Portanto aqui ele tem ideias, tem a matéria e depois ao estudar, se é que ele estuda vai buscar aqui a informação. **É na aula e aqui deste lado** (indica página dupla) **que tem imagens, que tem ilustrações, que ele observa e documentos que analisa e interpreta, ajudando a perceber o que depois tem de saber e que está escrito no texto**.*

*(...) **texto só, não; Acaba por ser trabalho incompleto**.*

*Tenho ideia que (não especificamente neste capítulo, mas noutros) que **algumas imagens não são muito oportunas, nem são muito relevantes**. Mas por acaso neste capítulo, **não as considero más** (silêncio).*

**[questões às fontes]**

***Eu acho que um documento só por si é um documento**. Mas só se percebe se for acompanhado de **questões que o explorem, não é?** Neste caso **temos aqui: um, dois, três, quatro, cinco, seis documentos**. Temos **três questões**. Temos três questões e **não serão as ideais. Acabam por não explorar suficientemente os documentos, Não os explora como deve ser. Devia ser uma questão para cada documento ou até mais; e se possível logo a seguir ao documento. Para se saber qual a questão que está relacionada com cada um deles**.*

*(...) **Acho que depois do título (legenda) deveria haver uma questãozinha de exploração do documento**.*

**[Alguns documentos iconográficos]**

***São mais ilustrativos do que outra coisa**.*

Utiliza as fontes como informação lendo o documento na aula e fazendo perguntas ao grande grupo (turma). Inferimos do seu discurso que se realiza um trabalho de análise linear e acritica das fontes (ROTI). A professora destaca uma qualidade do manual – apresentação das fontes de modo a que o aluno não misture o texto descritivo dos autores que considera dever estudar em casa, com os documentos. Considera estes ilustrativos da matéria que o aluno deve saber (ILCO).

Na aula analisam-se os documentos para explicar, confirmar e repescar conteúdos. Considera os textos e imagens bem seleccionadas pelos autores, neste capítulo, apesar de algumas imagens do manual não serem muito oportunas nem muito relevantes. Destaca-se o factor ilustrativo das fontes, principalmente as imagens que segundo o professor tornam o livro mais apelativo e visualmente mais agradável (DECO). Questiona o facto de o manual apresentar um conjunto considerável de fontes e não colocar questões suficientes para o aluno os explorar. Relativamente às fontes escritas acrescenta que o manual deveria ter uma questão de exploração em cada documento, inferindo-se que de forma geral as considera bem seleccionadas pelos autores e correspondem no essencial aos objectivos da disciplina e se inscrevem nas propostas de desenvolvimento das competências específicas da disciplina (ADEQ). Muito embora, não refira a importância do cruzamento de fontes e de questões problematizadoras do saber.

Quinto exemplo:

**A5F (ES/3) – Categorias: UTIL – Roti /Ilco; REAC – Gost; APRE – Adeq/Deco**

Florência também considera os documentos essenciais; doutra forma teria de os levar para a aula. Na sua perspectiva, as fontes são positivas e necessários para a construção do saber histórico (GOST).

**Exemplos [Análise de documentos]**

***Os textos e os documentos que eu utilizo na aula, basicamente limitam-se ao manual. (...) Por exemplo, tenho só um bloco por semana, não havendo tempo não posso estar a introduzir muitos documentos que não sejam os do manual. Por isso é que não posso...é difícil explicar***

***(...) trabalhamos bastante este documento, na aula: este aqui da página 37 (doc. 7), sobre heliocentrismo. Por que causou alguma polémica relativamente à teoria geocêntrica/heliocêntrica, por ser uma teoria revolucionária para o seu tempo e muito polémica... e serviu também de motivação para a formação da nova mentalidade... da mentalidade moderna.***

***(...). E ...também aqui esta ideia de que o homem estava no centro (indica levemente o doc. 3,p. 37) ...***

***(...) analisamos o documento, e depois fiz um esquema, como quase sempre no final da aula, uma síntese, um esquema muito resumido, no quadro. Este texto também (Doc. 6, p. 37) penso que devemos ter lido.***

***Normalmente peço a um aluno para ler o texto, depois pergunto se há alguma palavra que eles não entendem (geralmente há palavras mais difíceis que eles não sabem o significado) e depois faço questões sobre o documento e deixo também que eles também façam questões.***



(...) **Como não desenvolve aqui o conceito de mecenato, analisamos este texto como exemplo do que é um mecenato.** Porque o manual, no texto, não desenvolve o conceito de mecenato (confirma o texto do manual); pois, só fala no léxico (refere-se à definição do conceito “mecenato” apresentado na página 38, em caixa ao fundo da página). E este conceito, na minha opinião, é importante no âmbito do renascimento.

**Não temos tempo;** e como já está bastante resumido não se gasta muito tempo da aula a ler e dá perfeitamente para ... E **peço** geralmente **aos alunos para sublinhar o que normalmente é mais importante.** Este...**este manual tem uma coisa boa; já está a negrito as partes mais importantes.**

Na minha opinião **os documentos são essenciais,** é óbvio. Sem os documentos que aparecem ao lado como complemento dos conteúdos não seria possível...eu teria de trazer material.

(...) **Neste caso (riso) privilegiei o documento escrito, mas não é sempre assim.**

Pelo **conteúdo** e porque para os alunos...para eles se calhar é mais fácil... depois para estudarem em casa, é mais fácil, para se recordarem...penso eu que é mais fácil! Mas estou a lembrar-me que **nesta página, por exemplo, não escolhi o escrito, falamos nesta imagem** (indica doc. 3, p. 37); a propósito do “Código da Vinci”, havia alunos que tinham lido o livro e falava lá no ...no Homem do Vitruvius e o próprio (já não me lembro bem como **surgiu a polémica**); mas falamos porque no enredo do livro fala do senhor que foi assassinado e se colocou na mesma posição...

Falamos mais na questão de na Idade Média estar Deus no centro e agora ser o Homem o centro das atenções.

(...) **vou colocando questões** quando lemos, há turmas mais dinâmicas...questionam mais...No fim fazemos **um esquema/síntese no quadro,** e é tudo. **Não dá tempo para muito mais.** Não sei onde isto vai parar...Eu penso que qualquer dia a História desaparece.

Daí que tenha considerado o manual fundamental enquanto repositório de fontes evidenciando a falta de tempo do professor para pesquisar fontes e/ou as analisar. Admite ler com o aluno o manual na sala de aula, dizendo aos alunos o que é mais importante sublinhar e destacando o que devem saber. Refere mesmo a qualidade do sublinhado a negrito do manual, pois não teria tempo de o fazer em todas as aulas.

Refere, ainda, que utiliza mais o documento escrito e que trabalhou bastante o documento sobre o heliocentrismo que serviu também de motivação para explicar a formação da mentalidade moderna. Analisa e interpreta outras fontes (uma escrita e duas iconográficas), enunciando que pede a um dos alunos para ler o texto, depois pergunta se há alguma palavra difícil para esclarecer o significado e faz questões sobre o documento, deixando que eles também façam questões (ROTI). Analisou a imagem do “Vitruvius” porque os alunos falaram nela a propósito de um romance histórico que tinham lido, mas não se infere que tenha aproveitado as ideias prévias dos alunos para promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber histórico. A própria professora utiliza a expressão. “*falamos nesta imagem...*” e não refere que a analisou em profundidade e cruzou com outros documentos (por exemplo um recorte do romance que os alunos conheciam) ou questionou os alunos de forma a construir o conceito de “antropocentrismo” que refere. Inferimos que considera os documentos

iconográficos meramente ilustrativos e decorativos (DECO), pronunciando que para os alunos “é mais fácil interpretar as fontes escritas”, facilitando o estudo e trabalho de casa.

Utiliza as fontes iconográficas e mesmo algumas escritas, como ilustrativas e para explicar e confirmar conteúdos (ILCO). Podemos concluir, do trabalho de análise das fontes que é realizado na aula e pelas fontes que selecciona que considera as fontes bem seleccionadas pelos autores, correspondem aos objectivos e se inscrevem nos conteúdos programáticos da disciplina (ADEQ).

Sexto exemplo:

Vejamos o exemplo de Antónia:

**A6A (EB2,3) – Categorias: UTIL – Roti; REAC – Indi; APRE – Inad**

Considera esta professora que o manual tem pouca informação, como referimos neste capítulo, a propósito dos aspectos positivos e negativos do manual e das fontes seleccionadas para trabalho na aula. Refere que praticamente não necessita de preparar as aulas e que quando o faz utiliza o manual, embora a este não reconheça qualidades, falando mais na aula, do que aquilo que o manual apresenta em termos de texto descritivo. Além da localização do tempo e do espaço que o manual inclui na parte introdutória, pouca importância lhe atribui. Por isso, não incentiva os alunos a usarem o manual e dá-lhes sínteses escritas que dita para o caderno e/ou faz esquemas no quadro.

Confessa que utiliza outros manuais, de outras editoras, que considera mais completos em termos de informação necessária para os alunos estudarem e adquirirem os conhecimentos necessários.

**Exemplos [Descrição de aula – documentos]**

(...) ***Eu já dou aulas há tanto tempo que as minhas aulas, praticamente já as tenho preparadas.*** (...) Preparo as minhas aulas atendendo a que o aluno tem este manual à frente tendo, tenho em atenção os conteúdos ***(eu falo mais do que aquilo que está aqui)***, mas tenho atenção que para eles ***aquilo que eu falo e o que eu digo*** tenha em atenção com a localização no tempo que os autores apresentam aqui, a utilização dos mapas que eles têm aqui e a utilização de alguns documentos. ***De resto, daqui pouco dou importância quando da preparação das aulas.***

(...) ***É assim eu não incentivo muito os alunos a usarem este manual apesar de ser o único que têm. Por que eu faço sínteses escritas, ditando, escrevendo no quadro ou fazendo esquemas, porque isto aqui não tem nada. Esquemas até, de outros livros.***

**[Documentos utilizados]**

(...) ***Portanto, o mapa*** (silêncio).

***Estes dois textos: até acho que os li. Portanto usei estes dois*** (indica doc. 4 e 6, p. 37).

***Este da imprensa*** (riso), ***sinceramente...*** (refere-se a doc. iconográfico (6), p. 39).

***Informação, sem dúvida.***

**Acrescentava informação, acrescentava ideias chave, portanto, conceitos chave;** apesar de eles terem aqui o léxico...acrescentava essencialmente mais informação. **Estas figurinhas** (pausa) ...**aparecem em todos os livros** (aponta imagens pp.. 37 e 39)!...

**[Importância dos documentos iconográficos]**

Isso aí? Como elas **aparecem em todos os livros**. Não sei, para o aluno nós com os conteúdos que temos e com o **pouco tempo que temos para dar a matéria, quase não temos tempo** para isto tudo. Agora para o aluno, não sei se fazem diferença (risos) estar aqui ou não.

**[Análise de documentos iconográficos]**

**Não, não;** e mesmo estas, eu disse que **analisei estes dois documentos**, mas é muito **difícil para os alunos** perceberem. É necessário explicar-lhe quase linha a linha porque eles não conseguem chegar lá.

Eu, para mim **poderia ter menos imagens e menos documentos e ter mais informação**.

Portanto, **seria muito melhor manual**, do que ter as páginas todas ocupadas praticamente com tanta coisa, ou poderia tê-las na mesma, mas **desde que tivesse mais informação**.

Refere que trabalha duas fontes escritas, dizendo que os leu dando a entender que as utilizou como informação, lendo e analisando - as de forma linear e acrítica (ROTI). Não utiliza fontes iconográficas, donde se depreende que as considera sem importância no contexto em estudo (INAD, indicando que “estas figurinhas aparecem em todos os livros”, e acrescentando que, o manual seria muito melhor se tivesse mais informação e menos documentos escritos e imagens. Inferimos da sua descrição que valoriza a reprodução do conhecimento transmitido por si e/ou pela narrativa dos autores (INDI).

Sétimo exemplo:

**A7Q (EB2,3) – Categorias: UTIL – Reco/Ilco; REAC – Gbas; APRE – Pert/Deco**

Quina selecciona três fontes escritas (uma extra manual) evidenciando que utiliza uma pluralidade de fontes de forma sistemática, selectiva e problematizadora (RECO). As suas aulas são devidamente planificadas, considerando o programa, o manual e as competências que pretende desenvolver e os objectivos da aula em função dos alunos. Refere que quando prepara as aulas já tem definido as estratégias e o material que deve seleccionar.

**Exemplos [Documentos utilizados]**

(...) tento fazer uma selecção do que me interessa. Por exemplo, **no Renascimento introduzi um texto (tenho aqui outros manuais, como vê, aonde vou muitas vezes tirar um texto ou outra informação) sobre o “Homem ideal” do Renascimento** por considerar que é o que me **interessa naquela aula**. Se eu quero explicar uma coisa aos alunos tenho de **partir de um documento que me permita desenvolver determinadas ideias** (procura texto num manual da Porto Editora no capítulo do Renascimento – excerto de texto de Baltasar Castiglione, “O Cortesão”). **No Renascimento é fundamental explicar o ideal do homem renascentista.**

Como estava a dizer, **não abduco deste documento, o “Homem ideal” do Renascimento** porque me parece que para os alunos compreenderem o próprio conceito de Renascimento têm de saber qual era o ideal renascentista e a valorização do homem que ocorre nesta época; **o documento é muito rico e em relação à imagem de Leonardo da Vinci, por exemplo, que aparece no livro deles** (doc. 3, p. 37) eu preferia que no

manual representassem **vários desenhos de Leonardo** que demonstrassem que ele simboliza esse **ideal renascentista**, não é? Desenhos de anatomia, de máquinas de guerra, obras de arte...tudo o que **demonstra que Leonardo se interessou por várias áreas do saber, e que foi um verdadeiro humanista**. Por isso, **não abdicó deste texto**.

Ainda **relativamente à imagem** “o Homem, centro do Mundo” do manual, eu **prefiro um texto que utilize sempre: “O Arquitecto Supremo escolheu o homem...”** pelo seguinte: poderia eventualmente utilizar esta imagem do manual do aluno (refere-se, ainda, ao doc. 3, p. 37, desenho de Leonardo da Vinci, do manual adoptado) mas **não a considero suficientemente rica para explicar o que me interessa**. Veja, “o Arquitecto Supremo”, “**Quem é este Arquitecto Supremo?**”, **pergunto eu aos alunos; “porque escolheu o homem?”**; (...) Por isso é que **gosto mais do texto, por me permitir tirar mais coisas, eles percebem melhor**

Lembro-me que **utilizei, também este: “Os estudos e os interesses dos humanistas”** (doc. 6, p. 37). **Acabamos por poder ver nestes dois textos, o que atrás referi, não é? “Aconselho-vos a ler os autores...”**; **Aconselho-vos!...** (sublinhado nosso) refere este documento; **“Quem aconselha?” “Porque dá este conselho?”**; depois: **“Devemos seguir as lições dos mestres...”**; **“Quem são os mestres?”**. **A partir da comparação destes dois excertos eles ficam a compreender a importância do conhecimento e o gosto dos humanistas por várias áreas de saber, o ideal renascentista; e que havia troca de correspondência entre eles, difundindo novas ideias**. Na aula, fundamentalmente trabalhamos dessa forma. (...)

#### [Documentos iconográficos]

Relativamente às **imagens**, não dei muita importância, **só como ilustração**. Este desenho do Vesálio (doc. 2, p. 36), para eles verem que agora há interesse pelo corpo humano, este aqui do heliocentrismo, observamos (doc. 7, p. 37); **os humanistas** (doc. 5.p.37) **aparecem aqui mas não considero importante**. Na página seguinte, **o mapa, para localizarem os principais centros do humanismo e a oficina de imprensa; também para ilustrar**. Sinceramente **não analisei as imagens em profundidade**.

Só para ilustrar, **não analisei a gravura em pormenor**.

Em função do **plano da aula**, do **programa** e do que já tenho estabelecido, se é importante ou não para mim falar disso. Por exemplo, **tenho privilegiado os documentos escritos para analisar mais profundamente**, mas estou a pensar no **próximo ano**, para o sétimo ano, em função do manual que eu queria, **trabalhar a partir da iconografia. Começar pela iconografia**. Por que acho que **realmente trabalho pouco a iconografia!** Não é por ...nada em especial...**trabalho pouco...**

**As imagens, só como motivação. Para mim só como ponto de partida**. Para já! Não quer dizer que daqui a um ano, me entreviste e eu diga o contrário, não é?

Inferimos pelo seu discurso que considera as fontes escritas importantes e de grande relevância para o desenvolvimento das competências específicas da História (PERT). As iconográficas estão num plano diferente, e nalguns casos, a sua inclusão no manual é na sua opinião meramente ilustrativa e decorativa (DECO).

As imagens são utilizadas como ilustração e/ou confirmação de conteúdos (ILCO), apesar de termos identificado que utilizou sete. Sublinha que não as analisou em profundidade nem em pormenor; acrescentou que tem privilegiado os documentos escritos e que selecciona as fontes em função do programa e do plano de aula que define implementar consoante os objectivos que estabelece. Mas, não põe de lado a ideia de que tenciona no futuro trabalhar a iconografia com mais profundidade; neste momento fá-lo apenas como motivação, como ponto de partida. Demonstra que é selectiva e considera as fontes fundamentais e imprescindíveis para

promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber histórico, apesar de atribuir mais importância às fontes escritas (GBAS).

Oitavo exemplo:

**A8E (EB2,3) – Categorias: UTIL – Ilco; REAC – Indi; APRE – Inad /Deco**

Estina, refere também, que planifica a aula e toma decisões relativamente aos documentos que são importantes trabalhar nas aulas, tendo em conta a narrativa descritiva dos autores e os documentos se adequarem ou não aos alunos. Normalmente acaba por completar a informação. Esta professora considerou nos aspectos negativos do manual, o carácter sintético do texto.

Refere claramente que dita aos alunos resumos da matéria que define ser importante saber, pelo que inferimos que considera irrelevante a presença de fontes valorizando a reprodução do conhecimento transmitido por si e/ou pela narrativa dos autores (INDI) que no caso deste manual é considerada insuficiente.

**Exemplos [Documentos utilizados]**

*Os documentos... (suspiro)*

*Até te **posso mostrar o que eu trouxe e o que eles passaram para o caderno neste tema do Renascimento** (mostra folhas manuscritas com apontamentos que ditou aos alunos)*

*Depois faço a **simplificação das coisas**, ou arranjo **documentação que lhes forneço**. E por exemplo, acetatos ( uso muito).*

***Eu inicieí o Renascimento** (indica página do manual) **e eles começaram logo a baralhar aqui os conceitos “Humanismo” e “Renascimento”, não é? No fundo estes dois conceitos acabam por se baralhar. E eu, no fundo tive de lhes dizer que “Renascimento”... “Renascer”, alguma coisa vai nascer de novo. O que é que morreu, o que é que não morreu, o que é que vai nascer de novo. A partir daí trabalha-se o tema. A partir daí estão as características que é a cultura clássica, o que nasceu. Depois é que eu vou para o “Humanismo” como sendo uma das características do Renascimento. Eu digo-lhes que o renascimento é um movimento geral e dentro dele surge o classicismo, o humanismo **dialogando** com eles e **fazendo-os reflectir** a partir do que eles sabem. Humanismo, classicismo são tudo grandes correntes e a partir daí tudo isto se vai reflectir nos vários domínios do renascimento; na arte, na literatura, essencialmente, no avanço da ciência; eu digo-lhes: **“meus amigos, estas três grandes características vamos encontrá-las sempre no renascimento”**; **de uma forma mais evidente ou menos...a partir daí digo – lhes: o humanismo em si é um movimento literário, essencialmente; faço-lhes ver o homem do renascimento não é obrigatoriamente um humanista; nem todos os homens do renascimento eram humanistas (sim senhor), mas todos os humanistas eram homens do renascimento (...)** **O humanista é o indivíduo que versa mais nas letras...versa mais nas letras, lá está!** (Indica no manual) **Aqui começam por baralhar o renascimento com humanismo...Quando no fundo convém começar a ver que é uma das vertentes do renascimento! Eles [alunos] depois encaram isso muito bem; e depois quando lhes digo que os humanistas eram homens do renascimento eles próprios sabem: versam as letras, estás a ver?** (mostra folha de apontamentos que ditou aos alunos) **mas têm o espírito crítico, dão valor à razão, marcam a sua personalidade e no fundo tenho a certeza absoluta que eles entendem. Se tu quiseres ver o que eles foram pondo para o caderno eu dou-te aqui** (indica as folhas que trouxe escritas com síntese do Renascimento).***

**[Documentos do manual]**

**O 4 e o 6. Mas há outros que não trabalho porque acho que não estão bem.** O doc. 4 *Trabalhei*. (folheia manual e observa documentos). *Aqui trabalhei. Porque há muitas unidades em que eu não trabalho o documento escrito, engraçado.*

(...) *Ou porque acho que é confuso, **eu gosto de utilizar documentos clarinhos**; esse está claro, por acaso está.*

(...)

*Vou explicando, clarificando, digo-lhes: “ora vamos lá embora!”, **começo normalmente a aprofundar os aspectos que estou a tratar; e são eles que vão...eu levo-os a aprofundar esse aspecto.***

*Quando muitas vezes o aluno é levado a pesquisar o documento mas não consegue chegar lá, então eu digo: “vá, vamos ajudar o colega, quem é que quer ajudar?”. Então, **eu muitas vezes concluo os conceitos através dos vários tópicos que eles me lançam...***

*Fazem sempre falta, **os documentos, são documentos.** Se ele não os tivesse teria de usar outros!*

(...) **principalmente iconográficos.** *Mais do que documentos escritos. Mais do que documento escrito. (silêncio) **Porque o iconográfico apela mais, o iconográfico é mais apelativo do que o escrito. O escrito é mais complexo. Ou é claro e o aluno consegue, aprofunda aquilo que nós queremos, ou começa a meter muito dado e é informação a mais, percebes?***

(...)

*Não, cá está, **detesto documentos iconográficos porque muitas vezes eu não sei o que se pretende.** A imagem... vá lá ver o que representa, não me atrevo! O outro dia estive aí uma acção em cima, com as fulanas de História, análise das imagens, eu ...eu não me atrevo a fazer uma análise, sei lá o que estou a ver...se estou a fazer uma análise correcta ou se não estou? **Uma pessoa olha para lá e não sabes bem o que estás a ver, não é? E eu tenho um bocado de medo...Por isso mesmo é que eu ignoro e felizmente como a gente nesse aspecto sai airosamente da situação** (diz “**não tenho tempo, não há tempo para tudo**”), ignora, ignora.*

*Trago **um texto explicativo** e depois jogo, **ou com os documentos** que tem aqui, ou então com **acetatos.***

**E: Relativamente aos iconográficos, recordas-te de algum que tenhas analisado na aula? Lembraste de ter abordado algum e como foi que fizeste essa abordagem? Algum deles foi importante tratar na aula?**

**A8E:Essencialmente, este** (indica desenho anatómico de Vesálio (doc. 2, p. 36), **o Homem, o antropocentrismo** (indica doc. 3, p.37), *a visão antropocêntrica, não é? E depois...aqui a **teoria do Copérnico** (indica doc. 7, p. 37), essencialmente isto; este aqui não liguei (indica doc. 5, p. 37). **Aquele já nos mostra que o homem é o centro das atenções do Universo, é o ponto fulcral de tudo e é visto de forma muito mais realista, portanto o homem atrai seja em termos de imagem, seja em termos de riqueza interior, conhecimento; isso explorei bastante bem.***

(...) *Este aqui, sim senhora, **aproveitar a vida** (indica doc. 1, p. 36), (...). **Eu mostro-lhe a legenda do documento, de facto o homem tem curiosidade de saber, gosta de aproveitar a vida... e pronto! Agora este aqui (doc. 3, p. 39) o que eu aproveito é a forma como eles se vestiam, mais nada.** E era óptimo, estás a ver, se nas legendas dos documentos houvesse mais informação...*

**E: (...) utilizaste essencialmente os apontamentos ...**

**A8E: Sim, quando falaste no renascimento eu pensei: vou – lhe levar tudo o que dei sobre o renascimento;**

(...) *cá está, **detesto documentos iconográficos porque muitas vezes eu não sei o que se pretende.** A imagem... vá lá ver o que representa, não me atrevo! O outro dia estive aí uma acção em cima, (...) análise das imagens, ...eu não me atrevo a fazer uma análise, sei lá o que estou a ver...se estou a fazer uma análise correcta ou se não estou? **Uma pessoa olha para lá e não sabes bem o que estás a ver, não é? E eu tenho um bocado de medo...***

**E: No fundo, o que posso presumir das tuas palavras, o manual é rico em documentos iconográficos, nas depois, esses documentos acabam por não ser aproveitados...**

A8E: *Sim, sim, por falta de informação e por falta de tempo disponível, na aula, sim! Por exemplo, até acabo por trazer um acetato com aquilo que se quer. Por exemplo, estes dois documentos, para mim estão a mais, estás a ver?* (doc. 1, p. 38 e doc. 5, p. 37).

Além de referir que na selecção que faz dos documentos prefere os mais acessíveis aos alunos e que prefere as imagens, ao texto, sobretudo quando este se apresenta confuso com vocabulário difícil para os alunos, depreendemos de todo o seu discurso que considera as fontes mal seleccionadas e/ou sem importância no contexto em estudo (INAD).

Considera, também, que o documento iconográfico é mais apelativo e menos complexo que o escrito. No entanto, na imagem que diz utilizar na aula refere ter feito referência apenas à legenda, demonstrativa do gosto pela vida, utilizando a fonte como ilustração. Também os restantes documentos (escritos e iconográficos) são utilizados ou como confirmação ou para repescar conteúdos que fornece aos alunos em forma de resumos ditados para o caderno (ILCO).

Termina dizendo que não gosta de algumas imagens porque muitas vezes não sabe o que se pretende e têm uma função meramente ilustrativa e decorativa (DECO). Refere mesmo que, por vezes, não sabe como interpretar determinadas imagens, preferindo não as seleccionar para o efeito. Interpelada no sentido de clarificar a contradição entre a preferência pela utilização de imagens e a dificuldade de as analisar explica que prefere trazer um acetato com imagem que conheça do que utilizar uma do manual, dando o exemplo de duas que no seu entender estão a mais, apenas ocupando espaço.

#### **4.4.2.2. Manual T**

Primeiro exemplo:

**T1J (EB2,3) – Categorias: UTIL – Reco/Ilco; REAC – Gbas: APRE – Pert**

Josefa parece centrar no trabalho dos alunos a análise e interpretação de fontes. Utiliza quatro fontes escritas do manual e várias imagens em acetato, podendo considerar-se que desenvolve um trabalho de análise e interpretação de forma sistemática, selectiva e problematizadora das fontes (RECO). No entanto, quando refere que mostrou imagens com

desenhos de Leonardo da Vinci e outros, poderá ter utilizado estas fontes iconográficas como ilustrativas de uma época, de um génio ou de um conceito (ILCO).

#### Exemplos [Documentos utilizados]

(...) **Fomos explorando uma série de conceitos que fomos relacionando com o renascimento.**

**Trabalho de pares.** Não gosto de trabalhos de grupo. (...) eu trabalho estas questões (aponta actividades do manual do doc. 1, p. 59) e por vezes **acrescento outras.** E eles vão desenvolver mais **estes conceitos.** Por exemplo este **conceito de mecenas, de mecenas,** porque eles não sabem que ... não entendem que mecenas é uma palavra que resulta da palavra mecenas (...)

**Passei uns acetatos.** Um acetato **com aquela gravura que tem o homem no centro do mundo (...)** questões (aponta actividades do manual do doc.1, p. 59) e por vezes **acrescento outras.** E eles vão desenvolver mais estes conceitos.

#### [O “Vitrúvio”?]

Sim, e precisamente **para dar uma ideia do antropocentrismo.**

No caso do Renascimento, **introduzo muitas imagens.**

**Mandei ler este texto a seguir, de Lourenço de Médicis, um grande mecenas que reporta, continua a reportar para a ideia de Antiguidade Greco-Romana que é admirada, não é?** Nesta primeira aula pareceu-me importante frisar bem isso. **Frisei que** o renascimento floresceu aqui em Itália, também, graças a estes homens... não é?

(...) **Nesta aula ainda passei para trabalho de pares, o porquê de ter surgido em Itália** (aponta texto dos autores da p. 58, focos de difusão do renascimento). **Trabalharem em pares, identificando quais os factores que levaram a Itália a... e em que zonas se difundiu o renascimento.** O mapa aqui não tem. Mas eu tenho um mapa que mostra o surgimento em Itália e outro com as cidades europeias por onde se difundiu.

**Este, este aqui** (refere doc. 2, p. 61), embora este manual não desenvolva muito esta ideia **do homem ideal, do ideal renascentista.** No texto do manual não aparece. Mas aparece nos documentos, nos documentos...

**Nos documentos esse ideal do homem renascentista é desenvolvido.** Por exemplo temos aqui este documento de Rabelais em que Gargantua, precisamente, aconselha o seu filho a adquirir uma série de saberes. **E depois relaciono com Leonardo da Vinci (...)**

Quando eu digo que me perco, **perco-me no sentido de lhes perguntar, de os pôr a reflectir: “Já viram o que o Leonardo da Vinci fez?”** E depois tem aquelas, uma espécie de naves que Leonardo da Vinci desenhou, as gruas, os projectos todos de engenharia, desenhos de anatomia, aquilo tudo. E às vezes ponho-os a pensar: **“Já viram?”** e o que nós temos hoje, para eles pensarem o quão o homem do renascimento era muito actual, penso eu (...)

Eu achei **interessantíssimos estes dois textos** (refere-se a textos em coluna das pp. 60 e 62) **do vestuário e da banheira, e por acaso falamos da higiene, dos hábitos de higiene e vimos se houve algum progresso,** alguma regressão no conceito de higiene...

**Sim eles leram, depois falamos em grande grupo;** este tipo de texto suscitam mais a curiosidade deles (se os leres vêes que são muito interessantes),

(...) lê um dos alunos em voz alta e os outros ouvem. Se não for assim começam a dispersar, percebe-se?

**Falei da imprensa, falei de Gutemberg, da importância que isso teve, mas mostrei-lhes tudo com os meus acetatos.** São imagens interessantíssimas, mapas (sobre a difusão da imprensa), etc. mas falei destas teorias e falei... Olha: **mostrei a circulação do sangue, aqueles desenhinhos que representam a circulação do sangue, do Leonardo da Vinci.** Eu tenho acetatos com eles, do Gutemberg falamos, também. Até lhe mostrei o **nónio e outros inventos da época;**

Eu acho que faltam aqui documentos. Às vezes **tenho de introduzir documentos para eles poderem verificar que a opinião de uma pessoa não é a opinião de toda a gente, não é?**



Coloca questões aos alunos, a partir dessas fontes, além das propostas no manual evidenciando que são fundamentais para promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber histórico (GBAS). Atente-se na frase que diz que por vezes tem de introduzir documentos com opiniões divergentes para os alunos poderem verificar que “a opinião de uma pessoa não é a opinião de toda a gente”. Refere, também, que se perde colocando-lhes questões que os levam a reflectir sobre determinadas problemáticas ou factos da História. Podemos inferir pela natureza das fontes escritas e iconográficas que selecciona e utiliza, que as considera de grande relevância para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina (PERT).

Segundo exemplo:

**T2B (EB2,3) – Categorias: UTIL – Reco/Ilco; REAC – Gbas: APRE – Pert**

Belchior diz que trabalha muito com os documentos (fontes escritas) e imagens (fontes iconográficas), e iniciou, como a maior parte dos professores, o tema do “Renascimento” questionando os alunos acerca do conceito. Conduz o seu raciocínio até perceberem o papel que o Homem assume nesta época. Depois, confronta os alunos com as fontes, privilegiando duas imagens representadas na introdução. Considera que os alunos já têm uma ideia tácita de que o Renascimento tem a ver com a arte e o professor aproveita duas pinturas cujo tema permite que eles construam um conceito mais aproximado e mais abrangente.

**Exemplos [Documentos utilizados]**

(...) Trabalho muito com os **documentos, muito com as imagens, tabelas...**

Nesta unidade, **comecei logo por falar no Renascimento**. (...) O que **significa esta palavra renascer, o que é que renasceu?** (...) digamos que eu aí encaminho -os para a cultura greco-romana e pronto; depois, a partir daí, o que é que se vai explorando? **O que é que renasceu da cultura greco-romana?** Esta parte é importante porque mostra o papel que o homem vai ter agora, não é? **O homem como centro das atenções, portanto este pormenor do fresco de Miguel Ângelo** (indica fig. 2, p. 59), **está bem enquadrado e estas pinturas aqui (David, de Miguel Ângelo e Nascimento de Vénus, de Boticelli, p. 57) porque alguns neste aspecto, já têm uma ideia tácita de que o Renascimento é pintura ... etc. e eu de certa maneira faço-lhes ver que o Renascimento é muito associado à arte, mas não só, não é?**

**E: Em síntese começarias por abordar o conceito e o explorar com esta imagem (fig. 2,p. 59), depois observam a escultura de Miguel Ângelo e a pintura do Boticelli, é isso?**

**T2B** *Essencialmente a arte e depois esta localização espacial (refere-se aos mapas da página 56), um pouco dentro disso; e depois **começo a explorar as imagens e o texto** (doc.1, p. 59), pronto. O papel dos mecenas; Lourenço de Médicis, é obrigatório falar nele.*

**Depois de se fazer uma leitura em voz alta, o conceito ...tentar chegar à ideia porque é que ele era um mecenas? E então, têm de saber o que é que significa essa palavra. E depois a partir do momento em que sabem, eles vão ver aí no texto o que é que aí poderá dizer que indica que ele é um mecenas. Ele afeiçoava-se a todos os artistas...e é claro eles chegam a essa ideia.(...) Acabam por construir o conceito (...)**

*Este, sim (doc. 2, p. 61). Este também para ilustrar a importância do conhecimento. E o valor que os humanistas davam ao conhecimento em geral, não é? E aqui o texto diz que eles tinham de conhecer tudo, e eles de certa maneira até compreendem isso. (...) E este não é tão bom para ilustrar isso. Mas, pronto também explorei até para eles verem a importância do conhecimento e a importância que os humanistas davam a isso.*

*Esta aqui é importantíssima para este aspecto não é? (doc. 3,p. 63). Para se saber o aspecto de desenvolvimento científico. Ficam a saber que Copérnico... a revolução que provocou com essa teoria. E o texto está excelente porque...está aí expressa toda a teoria dele, está bem sintetizado. Este aqui, também acaba por lhe dar algum destaque porque também elucida sobre o humanismo. Agora, eu... este aqui (doc. 2, p.61) não o considero tão feliz para esta temática, como aquele para aquele aspecto.*

**Mando um ler em voz alta e depois tento explorar, portanto fazendo perguntas... e eles próprios para esclarecer alguma dúvida que entretanto tenham...**

*Neste caso, neste caso, pronto...neste caso, houve aqui algumas coisas que eu tive de ir buscar fora e que não estavam aqui. Por exemplo, aqui no humanismo quando se fala do Erasmo de Roterdão seria conveniente ter um bocadinho do **Elogio da Loucura** (eu sei que depois tem aqui na ficha – refere-se à ficha de actividades no final do capítulo, pp.80-81) mas não é propriamente uma coisa de fazê-los saltar (aqui para ler - folheia o livro e procura a página).*

*...nos outros manuais vem sempre aí um excerto, às vezes mais, às vezes menos, sobre isso.*

*Sim, é um texto de que eu falo e às vezes até lhes leio um bocadinho. Até para eles perceberem que se criticava a sociedade da época. E às vezes sem papas na língua...*

*Estas sim (figuras 7- Prensa de impressão) e 8 – Mulher a ler, p. 63) com a imprensa o livro tornou-se acessível, uma mulher a ler nesta altura é sempre uma coisa, um exemplo de que o livro se tornou bastante acessível... Acho que dá essa ideia que a imprensa vulgarizou, a leitura. Eu acho que a imagem está feliz...*

Só depois lêem os documentos escritos para clarificar e confirmar o resultado da reflexão que o professor promoveu a partir das imagens. Acrescenta um pequeno excerto de um texto que “falta” no manual a propósito do espírito crítico, evidenciando que considera as fontes do manual e outras, fundamentais para promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber histórico (GBAS). Pelo seu discurso sobre as fontes que selecciona e analisa consideramos que desenvolve este trabalho de forma sistemática e problematizadora (RECO), mesmo que em relação a algumas imagens se possa inferir que as utilizou como ilustração (ILCO) de uma época ao considerar a imagem de uma personagem feminina com um livro na mão (29T) e da prensa de impressão (28T) dando ideia da difusão do livro e da leitura. Podemos concluir que considera as fontes escritas e iconográficas importantes e de grande relevância para o desenvolvimento das competências específicas da História (PERT).

Terceiro exemplo:

**T3N (ES/3) – Categorias: UTIL – Roti/Ilco; REAC – Gost/Indi: APRE – Adeq/Deco**

A temporalidade e a espacialidade são duas competências específicas da História que Noémia, à semelhança dos seus colegas cujos exemplos referenciamos atrás, não deixa de contemplar nas suas aulas. Seguindo a proposta do manual que apresenta um mapa e uma cronologia no início do tema, os professores referem que os utilizam e analisam na aula.

Relativamente às fontes escritas e iconográficas, a professora utiliza-as logo a seguir à explicação sobre o conceito de Renascimento. Diz que não utiliza o livro detalhadamente e que é através da explicação oral que os alunos conseguem compreender conceitos como “antropocentrismo” “espírito crítico” e “dignidade do Homem”. Para explicar o conceito de “mecenasato” a professora diz ter analisado na aula um documento do manual. Os alunos lêem e tentam responder às perguntas propostas no manual. Utiliza as fontes escritas como forma de informação, leitura e analisa-as de forma linear e acrítica (ROTI).

#### Exemplos [Documentos do manual]

(...) *Tem **documentos que eu acho bons**; embora...Como é que eu hei-de dizer isto?* (pensa) *O documento (penso eu, não sei) deve ser...tu deves conseguir retirar informação do documento porque o texto também te ajuda. Mas **às vezes o documento não tem nada a ver com o texto**. Ou o aluno entende imediatamente o que o documento diz de per si, ou não consegue ir ao lado buscar nada que o ajude a entender o documento.*

**As imagens são boas** (percorre as páginas com o olhar) (...)

[Descrição aula]

*Portanto eu **utilizo sempre o mapa do início da unidade e utilizo a cronologia** (para localizar no tempo e no espaço). *Aqui, detalhadamente, depois desta parte que é localizar no tempo e no espaço, não é?* (refere-se à parte introdutória do tema, p. 56-57) **também é aquela coisa que é definir o que é o Renascimento**. Lógico que para definir o Renascimento não vou dizer que utilizei o livro detalhadamente ...*

*Sim, **tenho que explicar. Principalmente esta parte aqui, isto é tudo de explicar, principalmente esta parte sobre o antropocentrismo, porque eles não chegam ao que é**. Depois também é fácil caracterizar o que é o Renascimento porque os alunos ainda se lembram da cultura greco-romana e fazem facilmente a ligação. **Aqui para falar dos focos do Renascimento utilizei um mapa que não está aqui. Utilizei um mapa daqueles que está na parede. Que o manual não tem.***

***Analisei este documento** (doc. 1, p. 59) **para lhes explicar o que é o mecenasato**. Porque o texto do manual não explica nada sobre o mecenasato.*

*Os alunos têm de **ler o documento**, à partida têm de **tentar responder** a estas **perguntas**, não é? (...)*

**E: Então este documento** (fig. 2, p. 59) **para ti é secundário em termos de trabalho na aula?**

*T3N: **Este para mim é secundário porque eu tenho aquele que referi a pouco, a vivo e a cores** (refere-se a reprodução do quadro: “O nascimento de Vénus de Boticelli” existente na escola e pintado por um professor de E.V.). **E depois também é um bocadinho difícil falar nisto aos alunos, na criação do Homem; porque isto levanta aquelas coisas de:” afinal foi Deus que criou o Homem? Estivemos no ano passado a falar no Homo Sapiens Sapiens e agora Deus é que...”**; **estás a perceber?***

**E: Isso pode levar-te para um problema que não queres explorar?**

*T3N: **Leva, leva. “Então a professora explicou a evolução do Homem e agora aqui diz que foi Deus que criou o Homem?”**... Portanto, eu **não utilizei** este quadro (figura 2, p.59).*

**E: Por que isso pode criar outra perspectiva aos alunos?**

**T3N:** *Cria, cria. E depois estás a ver? É difícil aos alunos perceberem este texto: “Coloquei-te no centro do mundo para que...não sei quê...”; portanto o Renascimento nalgumas partes não é fácil de os alunos perceberem. Porque eles nem sequer sabem o que é a “dignidade do homem”, ainda... (indica referência bibliográfica do excerto do texto de Pico della Mirandola, p. 59 e sorri). Mas... mas gostam do Renascimento.*

(...) **acho que o livro tem muitos documentos e estão bem seleccionados.** *Aqui na parte do renascimento acho que estão bem escolhidos. (...) Ah, estas curiosidades que tem aqui do lado da página (indica texto em caixa, p.62) são engraçadas. Às vezes lê-se isto, o vestuário, a roupa... Esta parte aqui, está pouco desenvolvida (p. 62), esta parte do alargamento da compreensão da Natureza.*

(...)

*E: Queres dizer que no fundo quem faz a gestão do currículo...*

**T3N:** *Não sou eu, é quem fez o manual. E quem o escolheu, não é? Isso é uma verdade. Porque eu por exemplo aqui, “Alargamento da compreensão da Natureza”, se fosse eu que fizesse o livro, em vez de falar na astronomia, não é? Punha aqui um quadro como aquele ali de trás, estás a ver (refere-se ao quadro da p. 61). E desenvolvia um, estás a perceber... escolhia por exemplo, sei lá: o Vesálio e a circulação do sangue. E desenvolvia-se esse assunto; ficavam a saber alguma coisa de uma coisa e assim, ficam a saber nada de muitas coisas!*

**E: O professor não pode fazer isso? O que é que no teu entender limita o professor?**

**T3N:** *Não sei. Eu desenvolvi mais a parte do heliocentrismo como é evidente e do Copérnico, porque os outros praticamente referi e passei à frente. Eu fiz a selecção.*

*Portanto eu utilizo o manual porque normalmente é importante: os alunos saberem ler; eles lêem em voz alta, pode ser cada um para si, eles lêem sempre tudo o que está em cada página. (...) E à partida devem procurar ler e ir respondendo às questões, nem que seja sem eu ter falado de assunto nenhum. Por aí, quando eu lhes peço respostas às questões pode ser oral, eles não têm de as escrever.*

**E: Tanto podes fazer esse trabalho baseado na oralidade ou podes numa aula definir como trabalho escrito ...esse trabalho é feito individualmente ou em grupo?**

**T3N:** *Exactamente. Individualmente, isto é, no mínimo é sempre dois a dois; ainda que escrevam e resolvam individualmente fazem dois a dois. Cada um faz para si, mas eu sei que vão ter os dois a mesma resposta.*

*Portanto as respostas que eles dão a este: “Compreendo e realizo” ou outras questões que eu coloco, quando eles acabam de fazer uma leitura breve, mediante as respostas que eles me dão eu já consigo saber o que é que eles perceberam o que é que não perceberam nada e o que é que eu tenho de explicar mesmo desde o início.*

**Aí a aula desenvolve-se.** *Ou seja, eu não preparo as aulas detalhadamente e ao pormenor (...) Acho que o lógico é responder às questões que os alunos colocam, naquele momento! Não é dizer-lhes: “Depois amanhã, quando falarmos nisso!”*

**E: Dás lugar a que o aluno, tendo este material na sua frente, coloque questões?**

**T3N:** *Evidentemente.*

**E: Daí que eleges este instrumento de trabalho (manual) como imprescindível, se eu percebi bem?**

**T3N:** *Imprescindível! Na aula, não é? Agora...para estudarem em casa se é imprescindível ou não, não sei. Eu dou apontamentos. Não, porque ache que o livro não os tem, mas porque acho que os alunos precisam de escrever.*

**E: (...) quando iniciamos a conversa deu a entender que na aula não se escreve, mas escreve?**

**T3N: Ah escreve, escreve, na minha aula escreve-se. Escreve-se em todas as aulas, escreve-se em todas as aulas...**

Utiliza as fontes iconográficas como ilustrativas e para confirmar conteúdos (ILCO). É o caso da pintura “*O Nascimento de Vénus*” reproduzida na parede da escola por um colega que a professora prefere àquela que está representada no manual e a outra de Miguel Ângelo, “*A Criação do Homem*”. Quando interpelada sobre a importância dada a essa fonte do manual, refere que prefere não a utilizar/analisar pois os alunos podem questionar matérias que aprenderam anteriormente sobre a evolução humana e a cena da “*Criação*” representada pelo pintor, sendo difícil explicar aos alunos. Neste caso a presença da fonte é irrelevante valorizando o saber reproduzido por si ou pela narrativa dos autores (INDI).

Na apreciação das fontes escritas Noémia considera que estão bem seleccionadas pelos autores e correspondem aos objectivos, inscrevendo-se nos conteúdos e propostas de desenvolvimento das competências específicas da disciplina (ADEQ). Inferimos que não atribui a mesma importância às fontes iconográficas considerando-as ilustrativas e decorativas com a função de tornar o livro mais apelativo em termos visuais (DECO).

Sublinhe-se que refere que os alunos sabem ler e por isso, lêem o manual, resolvem as questões relacionadas com os documentos e as actividades da rubrica “Compreendo e Realizo” proposta pelos autores e dita apontamentos. Salaria, também, que na sua aula se escreve porque entende que os alunos devem desenvolver essa competência, quer tomando apontamentos, quer construindo um pequeno texto a partir de um esquema que a professora vai construindo no quadro para explicar e tornar compreensível a matéria.

Quarto exemplo:

**T4E (ES/3) – Categorias: UTIL – Ilco; REAC – Gost: APRE – Adeq/Pert**

Eva gosta de trabalhar os documentos e as questões que se relacionam com os mesmos e estão propostas no manual. Gosta também de escrever tópicos no quadro e refere a falta de tempo e o programa longo como uma limitação ao trabalho que gostaria de desenvolver na aula tendo em conta as grandes dificuldades dos alunos. Também inicia a aula com a localização no tempo e no espaço e depois desenvolve os conceitos, registando-se no caderno dos alunos algumas questões que coloca oralmente.

**Exemplos [Documentos utilizados]**

(...) Em termos de desenvolvimento da matéria gosto essencialmente de trabalhar na aula as **questões relativas aos documentos** (...) E uma coisa que **facilita** muito é ter aqui duas ou três questões que eu aproveito para mandar fazer em casa e que sistematicamente corrijo todas as aulas.

**O que eu faço normalmente**, e por causa disso é que os programas, segundo a minha opinião, são inconcebíveis e a falta de tempo, inclusivamente para **escrever no quadro**. **Porque os alunos dão muitos erros, porque se não for feito assim...e mesmo assim muitos alunos acabem por não passar direito, mesmo assim.** (...)

Normalmente em termos do renascimento (folheia folhas do capítulo e pensa). **Começo por fazer a localização no tempo e no espaço**, obviamente, e depois uma das coisas que começo por fazer e dantes fazia de uma forma muito mais exaustiva (...) **uma das coisas que costumo fazer é obrigá-los a escrever no caderno**: “O porquê do Renascimento na Itália”; a pergunta: “Porquê na Itália?” e depois responder à pergunta indicando todos as razões que apontam para essa região, exactamente para eles perceberem o porquê. Depois, **são trabalhados os conceitos** que têm a ver com o Renascimento, o antropocentrismo, o individualismo, o próprio conceito de Renascimento...

(...) **os conceitos** depois também são explorados em termos de **perguntas nos testes de avaliação**, em função dos **documentos**.

(...) O “Antropocentrismo”, lembro-me que **usei um do Lourenço Vala** (não tenho a certeza).

**E: Que estratégias utilizas no trabalho de análise dos documentos, na sala de aula?**

**T4E:** Bom!... Essa é outra questão que tem sido discutida. (Eu estou a fazer uma acção de formação sobre as fontes (...))

(...) estamos lá a trabalhar o interrogatório às fontes, **questionar as fontes**. E as fontes são documentos históricos, textos historiográficos, imagens, todo o tipo de documentos. São fontes históricas, indistintamente...e depois coloca-se a questão da distinção que nem sempre todos os historiadores estão de acordo quanto à classificação das mesmas. (...) **começamos por ser nós, a questionar as fontes**; depois, **progressivamente os próprios alunos acabam por conseguir questionar as fontes** e retirar delas aquilo que começam por retirar no início com a nossa ajuda. **Eu ainda não passei a essa fase!**

**E: Estão aqui questões, no manual, colocadas às fontes. E disseste que trabalhavas estas questões na sala de aula com os alunos?**

**T4E:** Precisamente, em conjunto com os alunos. Sempre em conjunto com os alunos. Ou seja, **um aluno lê. Não lê o texto na totalidade**, lê uma parte, uma frase ou lê um parágrafo e **vai – se sucessivamente analisando o documento de forma a responder a estas questões simples que se encontram aqui ou outras que poderão eventualmente surgir**. Portanto, eu faço sempre a **análise dos documentos, orientada**; pelo menos a este nível.

**E: Hmm... Hmm...**

**T4E:** Era isto a que eu estava a referir-me sobre as indicações da formadora. Que já se poderia passar para uma fase em que não houvesse orientação por parte do professor. Os meus alunos insistem, e não estou só a falar do oitavo, ou do nono...estou a falar dos do 11.º ano, que são alunos com muitas dificuldades...**têm muitas dificuldades!** Eles dizem que o problema dos testes é que têm dificuldades em analisar documentos. É por que têm de partir do documento, é por que têm de **analisar o documento!** E eu já disse: **eu não abduco disso, porque a História faz-se com documentos**; e portanto, eu não abduco desse trabalho. (...)

Dá, **muito mais, trabalho ler a analisar um documento e retirar dele alguma coisa**, do que, se calhar, **decorar um bocado deste texto** (indica narrativa dos autores) e até, muitas vezes, fazer uma cábula e copiar.

**E: Em suma, em termos de concretização dos objectivos consideras importante esse trabalho com as fontes presentes no manual? Tendo presente o teu plano de aula, seria possível desenvolver as mesmas competências nos alunos sem as fontes?**

**T4E:** Não, não. Eu acho que **as fontes são importantes**, como já referi, **para chegarmos a um conhecimento mais alargado e mais correcto da História**.

(...) **eles têm a preocupação de os decorar, sem os entender**...embora os próprios conceitos encaminha para alguma coisa, quer-me parecer que os alunos não fazem um esforço no sentido de chegar ao seu significado através da palavra em si. Decoram, pura e simplesmente; **a preocupação deles é decorar, saber de cor**,

**reproduzir...e às vezes pergunto-me se o problema não será meu, não será nosso, não seremos nós que estamos a ensinar mal? Não sei...**

(...) olha está aqui **o texto que analisei na aula sobre o antropocentrismo** (p. 59, texto de Pico della Mirandola), **este do mecenato** (documento 1, p. 59); **este, não sei** (doc iconográfico, fig 2, p. 59)). Não o considero importante, mas pode acompanhar o texto, depois ao falar na arte pode ser aproveitado. Este, eu não acho que seja tão importante aqui (figura 1, p. 58). Na página **seguinte o de Rabelais permite-nos falar sobre o Humanismo** (Doc. 2, p. 61). Estas **questões** que estão aqui colocadas e outras que provavelmente vão surgindo; (...) Este acho **essencial** (doc. 3, p. 63) **quer o texto quer a representação do sistema heliocêntrico.**

(...) Lembro-me que estas **curiosidades** aqui (pequeno texto p. 62 sobre o vestuário), eu **nem sempre tenho tempo**, não costumo fazer referência; mas os alunos às vezes chamam a atenção: "oh s'tora está aqui uma coisa engraçada!". **Às figuras 7 ou 8, por exemplo, não fiz referência.** Depende, não quer dizer que eu faça uma abordagem exaustiva de todas, porque **não há tempo.** É o mesmo que disse em relação à cronologia e ao glossário.

Para Eva as fontes são positivas e necessárias para a concretização dos objectivos e da construção do saber histórico (GOST). No entanto, utiliza as fontes como ilustrativas e para explicar, confirmar ou repescar conteúdos (ILCO). Refere ter frequentado uma acção de formação sobre o trabalho com fontes na sala de aula e confessa algumas dificuldades em colocar questões orientadoras das aprendizagens e problematizadoras. O mesmo acontece com os alunos que parecem estar mais treinados na memorização de conteúdos do que propriamente na análise e interpretação sistemáticas e crítica das fontes.

Inferimos das suas palavras e da utilização que faz das fontes que distingue as fontes escritas das iconográficas, considerando que as primeiras estão bem seleccionadas e correspondem aos objectivos da disciplina (ADEQ) e as últimas, mais ilustrativas e decorativas (DECO). Não abdica dos documentos mas a preocupação desta professora prende-se fundamentalmente com a transmissão de informação, conhecimentos exploração de conteúdos e resolução de questões. A falta de tempo e a extensão do programa, além das dificuldades dos alunos são entraves à exploração das fontes que requerem trabalho, disciplina e competências de interpretação que ela própria procura aperfeiçoar.

Quinto exemplo:

**T5S (EB2,3) – Categorias: UTIL – Roti; REAC – Indi: APRE – Inad**

Salvador utiliza apenas uma fonte escrita do manual. Diz que por regra trabalha a narrativa dos autores e esta vai orientando para os documentos que os alunos lêem, por vezes, apesar das grandes dificuldades que apresentam ao nível da interpretação. Recorda ter levado um livrinho sobre a importância dos Papas, mas não dá indicações sobre a análise que incidiu sobre essa fonte. Quando utiliza os documentos parece fazê-lo como fonte de informação, leitura e análise/interpretação de forma linear e acrítica (ROTI). Considera mesmo que devem ser os

alunos a evidenciar capacidade de interpretação dos documentos. De outra forma o professor não poderá avaliá-los “com boas notas” e por regra não tem bons alunos.

#### **Exemplos [Documentos utilizados]**

(...) **Acabo por dar mais peso, mais importância à narrativa e acabo por trabalhar muito em função disso.**

**E: Trabalhaste algum documento na aula, se o fizeste tenta recordar...**

(...) *isso varia muito de turma para turma. E... e nesta parte do Renascimento lembro-me que trabalhei outros...por acaso... (...) **Ponho-os a ler, quase como regra. Inicialmente, eles lêem primeiro a narrativa ou algum documento...***

(...) **Mas por regra, a maior parte das vezes é a narrativa.** *E...à medida que se vai dissecando essa mesma narrativa, vou-me recorrendo dos documentos, porque às vezes vai aparecendo indicação para se lerem os documentos* (por acaso até estava a ver aqui se tem essa indicação). *Tem este aqui* (indica a narrativa dos autores com indicação doc. 3 – Teoria de Copérnico).

**T5S: A narrativa vai chamando a atenção dos documentos (...)**

(...) *para o aluno que lhe **chega a positiva** trabalha-se **essencialmente a narrativa**. Para que **o aluno marque a diferença, tire boas notas, o quatro ou cinco, ele tem necessariamente que trabalhar os documentos e saber trabalhá-los; e mostrar que o consegue fazer**. Por isso é que por regra não tenho boas notas porque, por regra, são poucos os alunos que se dão a este trabalho.*

(...) **O papel do professor está em criar as condições mínimas para que eles cheguem à positiva tendo em conta a educação que temos neste momento;** *quando mais não seja para fugir à papelada que a gente tem de elaborar, portanto, **tenta-se que a maior parte dos alunos chegue à positiva; mas são sempre consciencializados que se quiserem ir mais longe terão de trabalhar esses documentos.** Alguns deles trabalham nas aulas. **Podem sempre trabalhar no início da aula; por exemplo se tiverem feito alguma pesquisa em casa** (muitas vezes pedida, muitas outras não pedida) para que mantenham um pouco de autonomia desse estudo, **tirar dúvidas sobre algo que viram, leram, ouviram e eu prontifico-me a esclarecer;** dão-se os saltos que forem necessários em termos de conteúdos, lêem-se, analisam-se, como eles quiserem.*

(...) *Muitas vezes socorro-me de outras, muitas (talvez não seja muito correcto), mas várias vezes **recorro a outros documentos, notícias do dia-a-dia** que vão saindo, informação...para que eles...*

**E: Como costumavas fazer isso? Recortas a notícia e levas fotocópia ou contas a notícia?**

**T5S:** *Sendo, por exemplo, **a notícia de um telejornal tento fazer quase que a reconstituição oralmente, perguntando sempre se por acaso eles já ouviram; eles ou perguntarem em casa se ouviram ou não ouviram; se for escrita, naturalmente tento pelo menos levar o jornal ou a revista** e quanto mais não seja mostrar à turma toda, passo a informação por eles, para interiorizarem qualquer coisinha.*

(...) *Portanto **limitamo-nos quase a pedir aos alunos que tenham uma leve ideia dos conteúdos** que o próprio manual tem; e se conseguirmos isso, já nos damos por felizes. O que é mau.*

Refere que trabalha os mapas e cronologias de forma sistemática na aula e os alunos lêem e resolvem questões do manual que o professor corrige. O papel do professor é conseguir que os alunos tenham um mínimo de sucesso para fugir à burocracia a que está obrigado pelos diplomas legais para justificar o “insucesso”. Assim, os alunos deverão trabalhar, lendo o manual, os documentos e resolvendo exercícios, mesmo por sua iniciativa. São ajudados pelo professor que explica os conteúdos e lhes corrige os trabalhos que desenvolvem na aula e/ou em casa.



A aula é marcada pela oralidade em que o professor explica e desenvolve conteúdos consoante os alunos correspondam, quer em dificuldades e/ou curiosidade que demonstrem. Refere também que por vezes conta uma notícia aos alunos para que reflectam sobre determinados factos do presente e os relacionem com o passado. Inferimos que para este professor a presença de fontes é irrelevante uma vez que valoriza a reprodução do saber reproduzido por si ou pela narrativa dos autores (INDI), apesar de referir que inclui duas fontes no teste de avaliação, uma sobre a “Criação do Homem” e outro sobre o “mecenasato”. Inferimos que para este professor as fontes do manual são de pouca importância para o contexto em estudo (INAD).

Sexto exemplo:

**T6A (EB2,3) – Categorias: UTIL – Reco; REAC – Gbas: APRE – Pert**

Aurora considera as fontes do manual dos alunos imprescindíveis e fundamentais para promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber histórico (GBAS), embora não utilize o manual como rotina e como principal suporte de informação a partir do qual a aula se desenvolve. Prefere questionar os alunos, indagar as suas ideias e pouco a pouco, tarefa a tarefa, desenvolver e construir os conhecimentos. Promove na sala de aula uma série de actividades concretas, algumas situações – problema que os alunos resolvem e registam no seu caderno. Só quando é necessário analisar e interpretar uma fonte se abre o manual. É a professora que conduz a aula e que previamente selecciona os documentos ao planificar a mesma de acordo com os alunos e/ou turma.

**Exemplos [Documentos utilizados]**

(...) eu **normalmente inicio a matéria sem abrir o livro**. Depois regresso ao **livro para ver imagens, mapas, textos e essas coisas**. De resto, **sinceramente não os ponho muito a trabalhar com o livro, a responder a estas perguntas**, isso eu não faço.

Trabalhamos muito por aqui. As imagens... nós trabalhamos sempre, **trabalhamos sempre por aqui** (indica página com documentos), o texto...lá está **gosto de ser eu a explicar, de fazer eu, os resumos**. De resto, as imagens, eles acham piada; basta que ainda não tinham aparecido noutros manuais...

(...) **Utilizamos o manual, trabalhei muito esta imagem** (indica fig. 2, p. 59)

A *Criação do Homem*, gosto imenso e trabalho sempre **esta imagem** porque acho que **dá para a partir daqui dar grande parte do renascimento, a mentalidade antropocêntrica**...lemos o texto (...) sei que **lemos nalgumas turmas, o texto do Lourenço de Médicis**; os alunos acharam muita, muita piada à banheira (refere-se a gravura da p. 60) ao **texto da banheira** (texto em caixa “A banheira” da p. 60), **analisamos muito bem esta tabela** (tabela da p. 61), **esta tabela com o nome dos principais autores humanistas (eles até perguntaram porque é que Portugal vinha em último lugar?)** (Risos). Depois...lá está claro que eles não leram estas obras todas, mas eles gostaram...Por **que eu contava-lhes a história** da obra que vem referenciada à frente de cada autor, e depois, por exemplo sobre o D. Quixote que luta contra os moinhos d evento, eu perguntava: “então, o que é que isto tem a ver com o renascimento?” e foi engraçado, alguns respondiam; por exemplo, sobre o “Romeu e Julieta”, **o que é que o renascimento tem a ver...o que é que a história de amor tem a ver com o renascimento? E eles acabaram por chegar à crítica social**. Esta tabela gostei muito de a trabalhar.

(...) Normalmente **nas aulas eu ponho-os a trabalhar dois a dois, não muito mais**; as turmas aqui até não são muito grandes, são vinte e poucos alunos. Mas, para o trabalho que é, **é um trabalho no final da aula, dos noventa minutos, depois de eu dar a matéria, fazer uma síntese do que ouviram, analisar uma imagem, descrever uma imagem, e isso faço dois a dois.**

(...) normalmente quando eu acho **um documento escrito interessante, (...) faz-se a leitura, nunca leitura sem uma ou outra questão. Mas nem sempre as coloco todas. Seleciono aquela que me parece adequada a determinada turma.** Nalguns casos coloco eu as questões e não estas. Não estou, não sigo à risca estas questões. Lá está, mesmo aqueles trabalhos que fazem dois a dois, eu não os ponho a fazer isto: agora vai à página tal e resolve a 1, a 2 e a 3. Não faço isso. **Prefiro dizer.** “na página 59 tens a figura 2, **fala um bocadinho sobre ela, o que te chama a atenção...**”

#### [Importância das fontes]

(...) **são muito pertinentes.** Eu tento sempre trabalhar imagens do livro e nos testes eu só ponho documentos do manual deles.

(...) Coloco questões às quais eles têm de responder num determinado tempo. (...) lembro-me de um exercício ser a tal imagem da **“Criação do Homem”** antes de eu a explicar dizerem quem é que eles acharam quem era aquele senhor de barbas, quem era o outro senhor, porque estavam com os dedos a apontar um para o outro, será que estavam a apontar ou a fazer outra coisa qualquer?. Estas **questões são colocadas oralmente e depois elaboro sempre uma questãozinha escrita:** normalmente “fala da imagem” ou “caracteriza a imagem”. É sempre esse género de trabalhos, passa sempre por isso.

(...)

Eu normalmente no início do ano peço aos alunos para eles olharem para essa barra cronológica que vem junto ao Caderno de Actividades. Não tenho tempo para a construir com eles. Mas **digo-lhes para eles desenharem a sua barra cronológica e depois vão acrescentando; o mesmo em relação aos mapas: arranjam um mapa em branco e colam no caderno, cada vez que falo de localização geográfica são eles a registar no mapa.** É mesmo o primeiro trabalho de casa que lhes peço: **“tragam um mapa em branco!”**; “Um mapa, sem mais nada, professora?”; “Sim, sem mais nada”. (...) “Podemos fotocopiar imagens do manual?”; “podem”. Não tem mal nenhum, é a fonte que têm. Fotocopiam, recortam, colam no caderno. Relativamente ao mapa é igual. Portanto, eu não trabalhei tanto por este mas no que eles tinham (“então, onde é a Itália?”), **iam colado, iam pintando e assinalando.**

Utilizou três textos e duas imagens, colocando os alunos numa situação de aprendiz de historiador, lendo, observando e interpretando, seguindo e activando competências que a professora estimula e sugere procurar desenvolver nos seus alunos. Trabalham em pares, lêem e analisam os documentos, vão reflectindo e resolvendo pequenas questões que a professora lhes coloca, outras vezes são interpelados para darem a sua opinião, para relacionarem e concluírem; constroem o seu conhecimento, aula a aula, sempre orientados pela professora que tanto os interpela, como lhes pede que completem um mapa, construam um glossário ou acrescentem dados numa cronologia. Usando o manual, pois considera que é a única fonte dos alunos, mas não deixa de diversificar e desenvolver tarefas e estimular os alunos para o saber – fazer numa perspectiva de descoberta e construtivista. Estes são incentivados pela prática do questionamento, aberto e reflexivo e problematizadora das fontes, a fim de adquirirem uma atitude crítica das situações apresentadas. Do seu discurso depreende-se que utiliza as fontes de

forma sistemática e selectiva (RECO), considerando-as importantes e de grande relevância para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina (PERT).

Sétimo exemplo:

**T7P (ES/3) – Categorias: UTIL – Roti; REAC – Gost: APRE – Adeq**

Paulina considera a diversidade de fontes que o manual apresenta muito positivo, acrescentando que há uma preocupação dos autores em apresentar fontes primárias com questões orientadoras, permitindo orientar desde logo o trabalho do aluno na sala de aula ou em casa (GOST). Descreve a (s) aula (s) relacionada (s) com o tema proposto dizendo que no início da aula faz o enquadramento teórico integrando os conceitos associados ao Renascimento. Depois, referiu duas experiências de aprendizagem implementadas por suas estagiárias, enfatizando a primeira, em que o trabalho se centrou à volta de uma fonte iconográfica “A Criação do Homem” de Miguel Ângelo. Descreveu toda a experiência e não escondeu que a iniciativa foi externa ao seu trabalho/planificação.

Questionada se tinha reparado que se tratava de uma fonte do manual do aluno, disse ter sido coincidência a imagem e não planeada em função do instrumento de trabalho do aluno.

**Exemplos [Documentos utilizados]**

(...) Outra coisa positiva no livro: **é diversificado em termos de escolha de fontes, desde mapas, imagens, fontes primárias.** Têm também essa preocupação, de utilizar as fontes primárias, de questionar essas mesmas fontes.

(...)

Exploramos **muitas vezes as fontes do manual**, com as questões orientadoras que cá estão...

(...) Primeiro **o enquadramento teórico sobre a definição de “Antropocentrismo”, de “Renascimento”, “Classicismo” e porque é que o Renascimento nasceu em Itália.** Portanto, o seu enquadramento através da utilização de um **mapa**, foi um mapa que utilizamos, um mapa para ver quais eram os grandes centros e porque é que ele se localizou em Itália.

**E: Esse mapa é um mapa que está no manual?**

B: Não, foi outro mapa. Um acetato que arranjamos. Depois, foi aplicada uma experiência pela professora Ricardina sobre esta imagem! (mostra imagem numa folha A4, a cores de “A Criação do Homem”)

**E: “A Criação do Homem”!**

**T7P:** Sim, “A Criação do Homem”. E foi uma **experiência** aplicada no âmbito do **projecto investigação acção** que foi feito para o estágio (...) E através desta imagem, **criamos um texto, ela criou um texto** em que caracteriza a pintura e a ideologia do Miguel Ângelo ao realizar essa pintura, sobre a sua obra, sobre o que é que ele pensava e porque é que ele pintou, porque é que ele era pintor e escultor, depois, a sua dimensão artística e o que é que ele queria representar com esta imagem.

(...) Portanto, isto **foi uma aula de sensibilidade, de criar sensibilidade nos alunos em termos de observação de uma pintura, dos pré -conhecimentos deles a nível religioso, a nível da arte, a nível da pintura, das cores e os alunos...eu acho que gostaram desta experiência.**

(...)

**A: Esta pintura faz parte do manual dos alunos, deste manual. Houve essa preocupação da vossa parte, escolheram de propósito uma pintura que estava no manual, ou foi um acaso, uma coincidência? Como surgiu a ideia, lembram-se?**

**T7P:** *Eu acho que foi independentemente do manual. Depois coincidiu, também, estar presente no manual; mas essa imagem foi escolhida pela professora Maria Duarte (nome fictício).*

**E: Voltando ao manual, trabalharam algum documento nele presente, ou como se desenvolveu a aula seguinte em termos da informação nele contida? Ou consideram esta estratégia suficiente para concretizarem os objectivos?**

**T7P:** (Observa o manual) *Eu penso que aqui trabalhamos, não sei se fui eu ou a Tita (nome fictício) que deu esta aula.*

(...) *Eu não trouxe o plano da aula dela, mas eu penso que ela trabalhou este texto “**Carta de Gargântua a seu filho**”. (documento 2,p.61).*

(...) *Penso que trabalhou **este texto**, relativamente ao humanismo. **Falou de alguns nomes** do humanismo, do humanismo em Portugal e eu penso que independentemente de alguma fonte que ela tenha usado, utilizou também o manual. Aliás eu acho que **a utilização do manual, independentemente de algumas experiências que fizemos fora do manual foi sempre mais ou menos seguido** no sentido de que os alunos também não percam muito o fio condutor.*

(...)

**A: Quando trabalham a fonte escrita, uma vez que falaram no documento escrito proposto no manual, que estratégias utilizam?**

**T7P:** *A **leitura do documento** com o aluno, uma leitura acompanhada no sentido de corrigir erros. O aluno, por exemplo, faz durante a leitura, erros, não é? Às vezes atrapalha-se.*

(...) *Posteriormente à **leitura**, vamos fazer uma **interpretação do documento** através de **questões** que podem estar no manual e que o professor pode, também, fazer além dessas, para **dissecar totalmente o documento. Questões**, normalmente feitas, **a vários alunos da turma**, distintamente.*

(...)

***Não pedimos com frequência trabalhos de casa. Normalmente há muitos trabalhos realizados na aula, por isso não o fazemos com frequência.** Houve casos, como já referi, em que pedia para realizarem tarefas do manual, mas casos muito específicos, nomeadamente o “Aprendo e Realizo”. Outras colegas, também, não muitas vezes a realização da mesma actividade.*

**E: Essa actividade proposta no manual e que depois é corrigida na aula seguinte?**

**T7P:** *Ou muitas vezes corrigida individualmente pelo professor. E que são **muitas vezes** alvo de **atribuição de uma classificação**.*

Confessa que independentemente de algumas experiências fora do manual (refere-se ao trabalho das estagiárias que não se insere nos objectivos deste estudo) o manual foi sempre mais ou menos seguido e as fontes são trabalhadas pelos alunos que realizam as actividades do manual (“*Compreendo e realizo*”); Lê-se o documento, a professora coloca questões às quais os alunos respondem e além disso resolvem as questões propostas no manual que segundo a professora são muitas vezes corrigidas na aula e objecto de classificação. Consideramos que utiliza as fontes como forma de informação, leitura e interpretação de forma linear e acrítica (ROTI).

Inferimos que considera as fontes bem seleccionadas pelos autores, correspondem aos objectivos da disciplina e se inscrevem nos conteúdos/ propostas de desenvolvimento das competências específicas da História. (ADEQ). Depreendemos que apesar de ter havido uma possibilidade de aplicação de uma experiência construtivista no tema do renascimento, a professora quando lecciona adopta uma metodologia em a preocupação é retirar das fontes informação fornecedora de conhecimentos. Não enunciou em momento algum preocupação no cruzamento de fontes, primárias e secundárias e/ou com diferentes pontos de vista.

Oitavo exemplo:

**T8M (EB2,3) – Categorias: UTIL – Reco; REAC – Gbas/Gost: APRE – Adeq**

Matilde considerou importante contextualizar o Renascimento situando no mapa as principais cidades, questionando os alunos de modo a que concluam que a Itália foi o centro deste movimento. Analisou, também, na aula um documento escrito sobre o mecenato destacando o papel de Lourenço de Médicis e levando os alunos a reflectir sobre quem foi este personagem, qual a sua importância na época para que os alunos compreendam o conceito. Evidencia que utiliza as fontes do manual de forma sistemática, selectiva e problematizadora (RECO).

No entanto, distinguimos as fontes escritas e as iconográficas pela utilização que promoveu na sala de aula, Assim, inferimos que considera as primeiras como fundamentais para promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber histórico (GBAS) e as segundas como positivas e necessárias para a concretização dos objectivos (GOST).

**Exemplos [Documentos utilizados]**

(...) Começo por **situar no mapa** as cidades mais fortes do Renascimento, não é? Que nos convencemos que eles sabem; **Florença, onde fica?** (...)

(...) Nunca estou ali a analisar os documentos todos. Selecciono sempre um ou dois para o explorarmos da melhor forma. Por exemplo, nesta página (...) o **mecenato**. Primeiro porque é importante para o Renascimento. (...) destacar como aqui no documento fala **no Lourenço de Médicis**, eles tinham de chegar lá: **quem é que ele foi? O que é?** O conceito de mecenato explicar o que é. E as vantagens que isso trouxe à Itália nessa altura. (...)

(...) Às vezes não selecciono um texto; **depende** das características da **turma** (...).

(...) **Eu não dou a mesma aula sempre; não posso dar.** Eu não consigo. É assim: se eu chego ao 8.º A ou ao 7.º A já sei que eles são mais “levantados”, tenho de começar a aula, vamos lá ver **estas imagens, o que é que elas nos sugerem?** Mas se for para o 7.º B, que já são mais calminhos, já sei que posso começar por uma **interpretação de texto** porque eles são mais...calam-se todos, **lemos o texto** e o texto já lhes diz muita coisa. É consoante também as características das turmas que eu tenho. Pelo menos eu penso assim, as turmas têm de nos dizer muito. É com quem e para quem nós trabalhamos!

(...) **Eu prefiro, toda a gente tem o manual, vamos olhar para o documento ou para a imagem e a partir daí se for texto há um que lê e paramos parágrafo por parágrafo para o interpretar.** Eu não gosto de ler muita informação e depois é que vamos comentar tudo. Não. Primeiro analisamos o que é que isto nos diz, e vamos

por partes. Se for **imagem**, ficamos **cinco minutos a reflectir sobre ela** e depois dedinhos no ar: quem quer falar? (...)

(...) eu acho que **as fontes são muito importantes**.

#### **E: Porquê?**

**T8M:** Porque, porque **também permitem que o aluno desenvolva determinadas competências** (...). Primeiro porque nós explicamos-lhes a matéria e depois passamos a...quando começo uma aula, às vezes até **começo** pela **interpretação da fonte**; o que é que a fonte diz. Mas normalmente eu **prefiro explicar-lhes** (...) **e depois passar para o documento e para a interpretação dele**; primeiro para ver se eles perceberam aquilo que eu disse; e depois **para desenvolverem outras competências, da leitura**, por exemplo;

(...) Exercícios de **exploração de documentos!**

(...) Eu acho que esta parte aqui compete ao professor (refere-se à narrativa dos autores). Se os alunos estiverem atentos à nossa explicação ela coincide com o que aí está descrito, não é? Enquanto que **a parte das fontes é muito importante para eles** (...)

Para Matilde as fontes são importantes e de grande relevância para o desenvolvimento das competências específicas da História (PERT), cabendo ao professor adequar estratégias de ensino e seleccionar as fontes de acordo com os alunos/turmas. Evidencia esta preocupação deixando claro que nem sempre selecciona os mesmos documentos nem desenvolve as mesmas actividades na sala de aula.

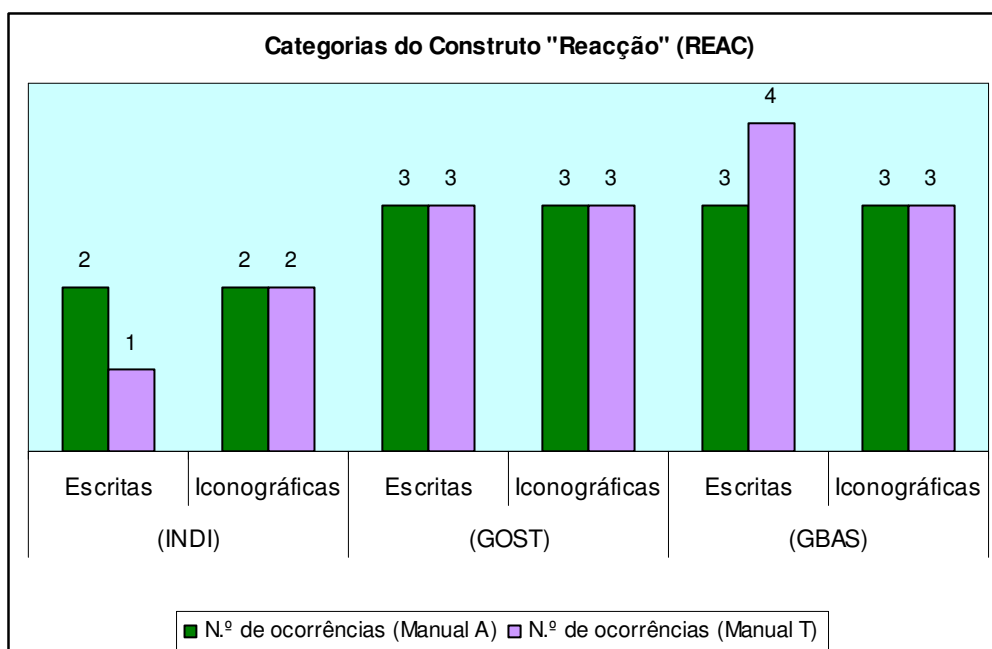
Além disso, a contextualização que refere fazer no início da aula, a capacidade selectiva que evidencia, a estratégias que utiliza para promover o desenvolvimento de determinadas competências dos alunos como a leitura, a resolução de pequenas questões, de interpretação, a adequação das tarefas da aula à turma e às dificuldades dos alunos, além do registo de que não dá relevância à narrativa descritiva dos autores, declina a ideia de uma professora preocupada com o cumprimento do programa e em fornecer informação aos alunos como somatório de conteúdos a reter para regurgitar nos testes.

Em síntese, ao estabelecermos três construtos emergentes da análise das entrevistas que se subdividiram em categorias, inferimos que na selecção das fontes para a concretização do plano de aula o professor age em função do seu sentimento e este processo de selecção – acção/utilização integra uma outra dimensão que é a reflexão que promove ao pensar as fontes. Isto é, o professor selecciona em função das características e pertinência das fontes, da sua adequação aos alunos/turmas, à importância que lhe atribui para o ensino da disciplina e

mesmo, às competências pessoais que julga possuir para promover a análise e interpretação das mesmas na sala de aula.

No construto “reação” categorizamos ideias dos professores que identificamos ou inferimos do seu discurso sobre o seu sentimento perante as fontes apresentadas para a leccionação do tema.

Atentemos no gráfico da figura 20:



**Figura 20 - Distribuição de ocorrências por categorias de análise “Reacção” às fontes**

Verificamos que o número de ocorrências na categoria INDI é igual para os dois manuais relativamente às fontes iconográficas. Dois professores de A (**A6A** e **A8E**)<sup>64</sup> e dois professores de T (**T3N** e **T5S**) manifestam que consideram irrelevante a presença destas fontes e/ou valorizam a reprodução do saber transmitido por si ou pela narrativa dos autores. Para as fontes escritas o número de incidências é de duas em A (**A6A** e **A8E**), contra uma em T (**T5S**).

Na categoria GOST em que incluímos os professores que se referem às fontes como positivas e necessárias para a concretização dos objectivos e da construção do saber histórico temos igual número de ocorrências nos dois manuais para as fontes escritas e para as iconográficas. Três em A (**A2L**, **A4Z**, e **A5F**) e três em T (**T3N**, **T4E** e **T7P**). A maior incidência

<sup>64</sup> Utilizaremos o negrito para destacar o código atribuído aos professores e facilitar a leitura dos dados quando este esteja seguido pelo código da (s) fonte (s) utilizada (s).  
O facto de indicarmos a sigla para designar/identificar os professores, nesta página e seguintes, deveu-se ao facto de possibilitar a distinção do manual A e ou T. A confirmação dos nomes pode ser verificada no capítulo 3, p.89 ( nota de rodapé).

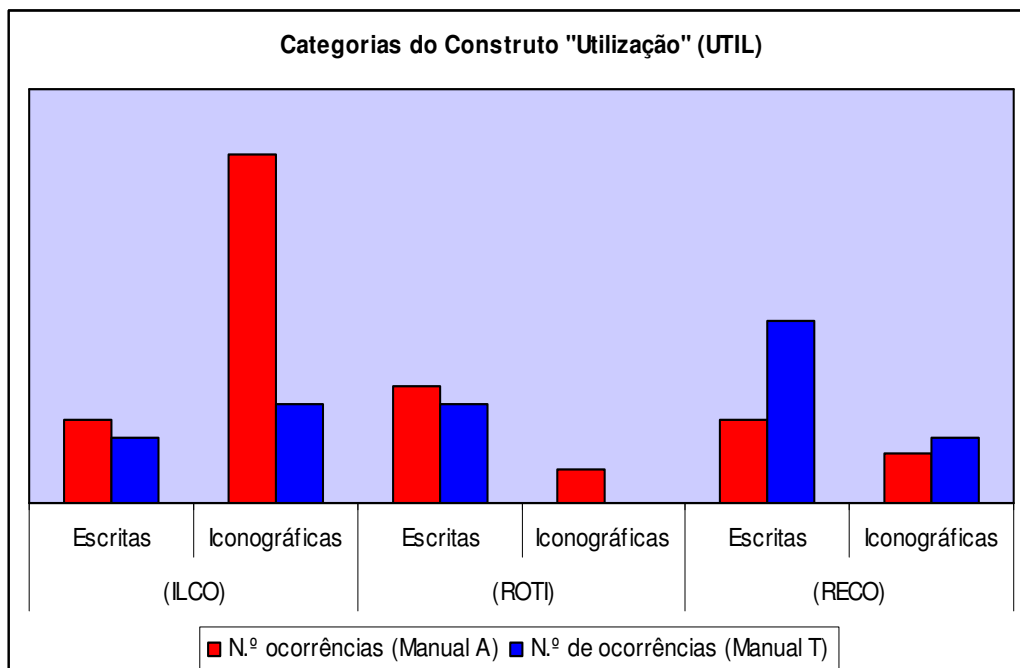
verifica-se na categoria GBAS em que as fontes escritas de A e as iconográficas de A e T apresentam três ocorrências (**A1Z,A3B,A7Q / T1J,T6A,T8M**).

Os professores que se referem às fontes do manual como fundamentais e imprescindíveis para promover nos alunos uma postura crítica e multiperspectivada do saber histórico, aparecem com uma incidência a mais nos professores T, comparativamente à categoria anterior. Globalmente podemos considerar que os professores expressam uma boa adesão às fontes para promoverem a construção do conhecimento histórico na sala de aula.

Como utilizam os professores as fontes do manual, corresponde ao segundo objectivo deste estudo.

Referenciamos categorias do construto “UTIL” em que agrupamos ideias dos professores sobre a utilização das fontes do manual adoptado e/ ou outras. As categorias referem-se a todas as fontes utilizadas na sala de aula. Por vezes os modos de as trabalhar são diferenciados verificando-se que o mesmo professor utiliza/não utiliza as fontes de forma diversa, consoante se trate de um texto e/ou uma imagem, ou mesmo duas imagens ou textos aos quais atribui funções diferentes. Assim, consoante a fonte seja escrita ou iconográfica, poderá incluir-se numa ou noutra categoria.

Consideremos o gráfico seguinte (fig. 21) que sintetiza o número de ocorrências em cada categoria do construto “Utilização”.



**Figura 21 - Distribuição de ocorrências por categorias de análise “Utilização” das fontes**



Na categoria ILCO o número de incidências é menor para as fontes escritas do que para as iconográficas. Em A registamos cinco (**A4Z** – fontes 10 A e 12 A; **A5 F** – fontes 20 A; **A8 E** – fontes 10 A e 12 A) e em T quatro incidências (**T4 E** – fontes 14 T, 15 T, 21 T e 26 T). Correspondem a três fontes escritas primárias do manual A e quatro do manual T, que os professores utilizaram para explicar e confirmar conteúdos.

Para as fontes iconográficas o número dispara em A com vinte e uma ocorrências (**A1Z** – fontes 9A, 17 A, 19A; **A2L** – fontes 7A, 9A; **A4Z** – fontes 6A, 7A, 9A, 11A, 13A e 22A; **A5F** – fontes 9 A; **A7Q** – fontes 7A, 9A, 11A, 13A, 17A; **A8 E** – fontes 6A, 7A, 9A, 19A). Confirmamos registo anterior de que estes professores utilizam muitas imagens, mas é o seu carácter ilustrativo que prevalece. Uma ou outra serão utilizadas também para explicar e ou confirmar conteúdos. Também já nos referimos neste capítulo à sua inclusão no manual sugerindo uma função meramente ilustrativa. É o caso, por exemplo, das fontes 11 A e 17 A, representando personagens em recorte (Humanistas italianos e figura de Erasmo de Roterdão).

No manual T verificam-se cinco incidências nesta categoria (**T1J** – fonte extra manual; **T2 B** – fontes 28 T, 29 T; **T3N** – fonte extra manual; **T4E** – fontes 16 T, 27 T). Apesar de o manual apresentar mais imagens, os professores utilizam-nas menos e não tanto para ilustrar.

Exceptuemos os exemplos enunciados – o caso de Josefa (**T1J**) que utilizou várias imagens em acetato com desenhos de Leonardo para que os alunos pudessem observar e constatar a grandeza de um génio do Renascimento e Noémia (**T3N**) que saiu da sala para observar com os seus alunos um desenho no mural da escola (Vénus, de Botticelli), recriação de um colega de Educação Visual que preferiu à pintura representada no manual.

Recorde-se que esta professora referiu preferir não analisar uma outra fonte iconográfica “*A Criação do Homem*” de Miguel Ângelo por poder criar nos alunos algumas questões problematizando a ideia de “Criação” e podendo questionar a professora sobre conteúdos leccionados no ano anterior em que lhes foi explicada a “Hominização”, sendo contraditório ao tema do pormenor do fresco que o manual agora regista. Por isso, considerou preferível não analisar a imagem na aula evitando as interrogações de seus alunos.

O professor **T2 B**, utiliza só duas imagens como ilustração – a prensa de impressão e uma personagem feminina a ler. A professora **T 4E** utiliza uma das imagens – Lourenço de Médicis – para ilustrar e a representação do sistema heliocêntrico, também como ilustrativas e para explicar e confirmar conteúdos. Não utilizará outras fontes iconográficas confessando que por um lado, não há tempo suficiente para a análise de fontes de forma sistemática e

problematizadora e por outro lado, sente ainda algumas dificuldades no exercício de questionamento das fontes, não se sentindo preparada, por vezes, para as analisar e interpretar. Também referiu que os alunos não têm hábitos de trabalho e preferem memorizar os conteúdos a ter de reflectir, mesmo os alunos do ensino secundário que lecciona, pedindo apontamentos para estudar e não gostando de determinados trabalhos na sala de aula.

Na categoria ROTI o número de incidências é menor sendo também superior em A. quer nas fontes escritas, quer nas iconográficas que em T não apresenta nenhuma categoria. Consideremos as sete ocorrências de A (**A2L** – fontes 10 A, 12 A, 20 A; **A4Z** – fontes 20 A; **A5F** – fonte 12 A; **A6A** – fontes 10 A, 12 A) e seis de T (**T3N** – fontes 15 T, 21 T, 25 T, 26 T; **T5S** – fonte – 26 T; **T7P**-fonte 21T) nas fontes escritas. Trata-se de textos que os professores utilizaram como informação, leitura e/ou análise de forma linear e acrítica. O professor dirige a aula e o raciocínio dos alunos, indica os alunos que devem ler em voz alta, os restantes ouvem; depois, o professor faz perguntas sobre o que leram. Sobre o autor do texto, a data, o tema e por aí adiante; os alunos vão respondendo, por vezes solicitam aos mais fracos a resposta, outras aos melhores para não se perder muito tempo na aula. Há mesmo uma professora que refere que muitas vezes é ela que lê pois os alunos lêem muito baixinho, os restantes não ouvem e assim aprendem como se lê (**A2L**).

Salientamos de novo a professora **TN3** que à semelhança da imagem que não analisa na aula refere não ter lido o pequeno texto (14 T), apesar de analisar várias fontes escritas, por os alunos não saberem o que é a “Dignidade do Homem” e não ser fácil explicar-lhes o conceito. Também **T5S** que só utiliza uma fonte – sobre a teoria de Copérnico, mas refere ter incluído duas fontes do manual no teste dos alunos. Nos exemplos T5S<sup>65</sup> referenciamos o pensamento deste professor sobre o trabalho de análise de fontes na sala de aula em que considera não haver tempo suficiente tendo em conta a extensão do programa e as grandes dificuldades e desinteresse dos alunos. A burocracia que aumenta e sobrecarrega cada vez mais os professores é outra das razões que o levam a utilizar o manual na aula e os alunos vão lendo a narrativa dos autores e resolvendo as questões do manual. O professor vai corrigindo e esclarecendo aqueles que demonstram interesse e o questionam a propósito dos documentos do manual. É dessa forma que ele distingue os alunos na avaliação: o aluno de “cinco” será aquele que é capaz de interpretar os documentos. O aluno que só trabalha para nível “três”

---

<sup>65</sup> Cf. Exemplos, pp. 191-192 (T5S)

corresponde aos trabalhos de leitura do manual e de “ouvinte” da aula e resolução dos exercícios/questões propostas no manual.

Quanto às fontes iconográficas, registam-se duas incidências na categoria ROTI, no manual A, contra zero no manual T correspondem aos professores **A2L** e **A5F** – fonte 13A. Trata-se da representação heliocêntrica do sistema solar de Copérnico, já referenciada por nós como exemplo de uma fonte iconográfica que no manual A colheu mais escolhas do que no manual T, sendo uma das razões o texto/excerto da teoria, que os professores deste manual, mais escolheram.

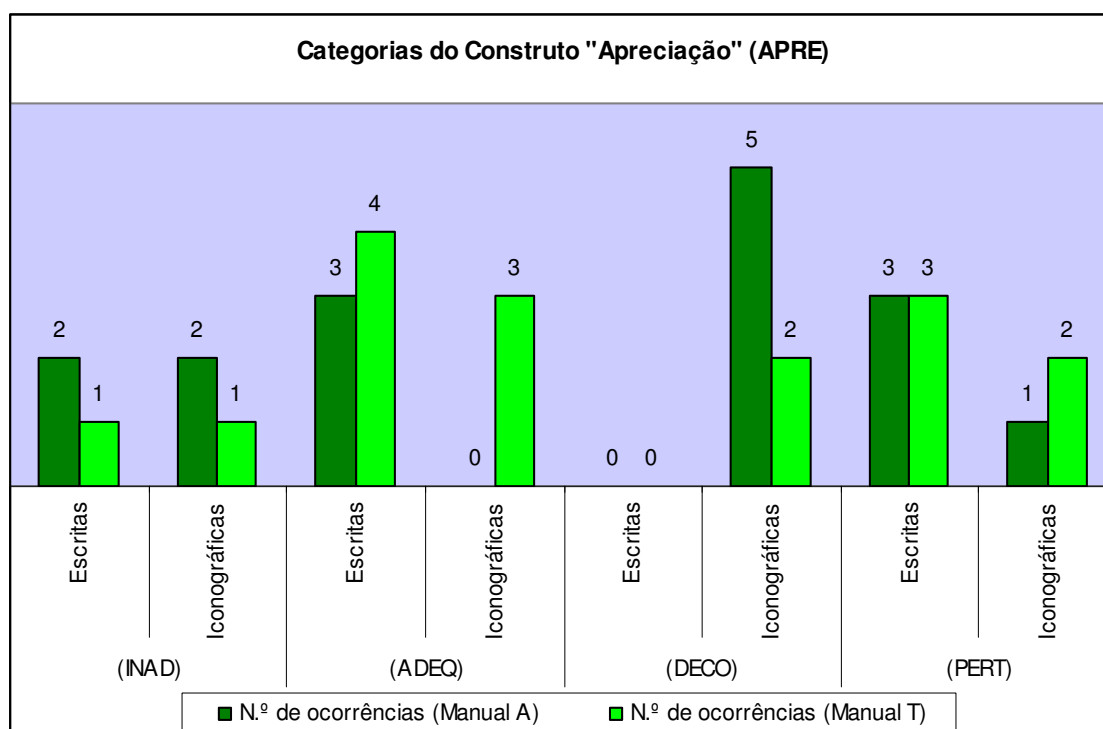
Por último, a categoria RECO, que se destaca com maior número de ocorrências nos professores T, onze nas fontes escritas, contra cinco de A e quatro nas iconográficas contra três de A. Utilizam as fontes escritas como reflexão/construção os professores, **A1Z** – fontes 10 A, 12 A; **A3B** – fonte 10 A; **A7Q** 10 A, 12 A e **T1J** – fontes 15T, 20Tt, 21T, 25T; **T2B** – fontes 15T, 21T, 26T; **T6A** – fontes 15T, 20T, 21T; **T8M** – fonte 15T. Alguns dos professores incluíram textos extra manuais para cruzar com as fontes do manual (**A1Z** e **A7Q**).

As incidências das fontes iconográficas, nesta categoria, correspondem no manual A, ao professor **A3B** – fontes 7A, 9A, 19A e no manual T a **T2B** – fontes 7T, 13T; T6A – fontes 13T, 19T. O “*Desenho Anatómico*”, de Vesálio, o “*Homem, centro do mundo*” de Leonardo da Vinci, a “*Procissão dos Magos*” de Benozzo Gozoli, “*A Criação do Homem*” de Miguel Ângelo são exemplo de fontes que representam um ideal, um conceito ou um movimento, mais do que os personagens que retratam. Estes professores (sete) consideram que os conceitos históricos se constroem a partir das fontes e que estas pinturas são fundamentais para promover a reflexão/construção na sala de aula. Todos evidenciaram ser selectivos em relação às fontes que definiam analisar nas aulas de acordo com o seu plano e a concretização dos objectivos de forma a promover a análise crítica e problematizadora das fontes e ao desenvolvimento das competências específicas da História.

O terceiro objectivo que propusemos foi tentar compreender a intenção que subjaz à utilização das fontes pelos professores.

O construto “apreciação” integra esse juízo dos professores sobre as fontes indicativo da forma como os professores avaliam as fontes de um e de outro manual.

Observemos o gráfico da figura 22:



**Figura 22 - Distribuição de ocorrências por categorias de análise "Apreciação" das fontes**

Na categoria INAD verificam-se duas incidências em A e uma em T. **A6A, A8E e T5S** que apesar de utilizarem duas fontes escritas cada, as primeiras, e uma fonte o último são professores que dão relevância à narrativa dos autores considerando as fontes sem importância no contexto em estudo, ou não as utilizam devido estarem mal seleccionadas, incompletas, mal citadas e pouco adequadas aos alunos.

A tendência na categoria ADEQ apresenta um valor superior nos professores T, quatro incidências contra três nas fontes escritas (**T3N, T4E, T7P, T8M e A2L, A4Z, A5F**) e três contra zero nas iconográficas (**T1J, T7P, T8M**).

O valor disparo nas fontes iconográficas de A, para a categoria DECO, com cinco incidências contra duas de T (**A1Z, A4Z, A5F, A7Q, A8E e T3N, T4E**). Não há movimentos para as fontes escritas nesta categoria. Alguns professores, com predominância dos professores que utilizam o manual A tendem a considerar as fontes iconográficas ilustrativas e decorativas com a função de tornar o livro mais apelativo em termos visuais. De certa forma esta ideia é corroborada pelo facto de no construto UTIL serem os professores de A, a apresentar uma maior incidência na categoria ILCO.

Por último, na categoria PERT verificam-se três ocorrências nas fontes escritas e nos dois manuais (**A1Z, A3B, A7Q e T1J, T2B, T6A**). Estes professores consideram as fontes escritas importantes e de grande relevância para o desenvolvimento das competências

específicas da História. Relativamente às fontes escritas há uma menor incidência, duas em T contra uma, de A. Bento (**A3B**), Belchior (**T2B**) e Aurora (**T6A**) que apresentam a mesma ideia sobre as fontes iconográficas que utilizaram na sala de aula.

**CAPÍTULO 5**  
**REFLEXÕES FINAIS**



## 5.1. Comentários finais

Os dados apresentados suscitam-nos algumas reflexões:

Magalhães (2002:186) refere no seu estudo que do conjunto de materiais fornecidos aos professores para indicarem o que escolheriam para preparar uma ou mais aulas sobre o Renascimento, o documento mais escolhido foi a fonte iconográfica (reprodução de um desenho do corpo humano, de Leonardo da Vinci), sugerindo ser uma possibilidade o facto de se tratar de uma imagem muito conhecida e surgir em muitos manuais como símbolo do próprio renascimento.

A maior parte dos professores que participaram neste estudo apresentam ideias que evidenciam privilegiar as fontes iconográficas, apesar de não serem a primeira escolha dos professores que trabalham com o manual T. Apenas quatro professores (A6A e T5S, T7P e T8M) não utilizaram fontes iconográficas na sala de aula. Mesmo assim, T7P referenciou ter sido trabalhada uma fonte iconográfica numa experiência promovida por uma estagiária, pelo que se releva o facto de não ter enunciado outra fonte com as mesmas características. Dois professores de cada manual dizem, ainda, introduzir imagens além das que seleccionaram do manual (A3B,A4Z, T1J,T6A).

É certo também que utilizam tendencialmente as imagens como ilustrativas dos conteúdos ou das fontes escritas apresentadas no manual. Mas, a apresentação de algumas nos manuais, também antecipa essa função, ao aparecerem como complemento de um texto, representativas de uma figura e/ou objecto. A preferência dos professores recai, como se constata, também, nas fontes que o (s) manual (is) apresenta (m), sendo a oferta fontes primárias, ou outras.

No entanto, uma professora, A7Q, refere-se à imagem “*Homem de Vitruvius*” de Leonardo da Vinci, que está representada no manual que utiliza, como não escolha, referindo que prefere o texto de outro manual, de Picco della Mirandola, “*Sobre a Dignidade do Homem*”, que refere “*O Arquitecto Supremo escolheu o Homem (...)*”<sup>66</sup> porque lhe interessa que os alunos reflectam sobre quem é este “arquitecto supremo” e a razão de ter “escolhido o Homem”. Outro professor, A3B, utilizando o mesmo manual, refere ter construído toda a aula à volta do conceito de “antropocentrismo” baseando-se na imagem do manual, que considera “o resumo perfeito da mentalidade renascentista” e a ideal para que os alunos construam o conceito na sua cabeça,

---

<sup>66</sup> Cf. Neste capítulo “exemplos”: A7Q, pp. 179, 180



com ajuda das questões que o professor lhes coloca. Acaba por referir que o pensamento do professor define o modo como a aula se desenvolve e se constrói<sup>67</sup>.

Os documentos escritos que surgem como segunda escolha no manual A e a primeira escolha no manual T, assumem destaque uma vez que os professores, na generalidade, consideram este tipo de fontes positivas e necessárias para a concretização dos objectivos e da construção do saber histórico. Alguns utilizam fontes diversificadas de forma a promover a problematização e a reflexão e estimulando a curiosidade dos alunos.

São também as fontes primárias que são escolhidas em maior número. Veja-se por exemplo “*A Carta de Gargântua a seu filho*” de Pantagrue e o texto “*O Mecenate*” de Maquiavel com seis escolhas cada, seguida da teoria de Copérnico com quatro, do manual T ou “*Os estudos e interesses dos humanistas*” de Leonardo Bruni e Vespasiano de Bestici e “*Uma nova mentalidade*” de Picco della Mirandola, com sete escolhas cada, no manual A. Referimos acima que o manual apresenta em maior número fontes primárias, o que reforça a ideia de que os professores tendem a utilizar os documentos do manual, não introduzindo fontes diversificadas para cruzar e contrapor, confrontando os alunos com pontos de vista ou versões diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico.

A este propósito saliente-se o facto de uma professora que referiu não utilizar uma imagem “*A Criação do Homem*” e um excerto do texto de Picco della Mirandola “*A Dignidade do Homem*” precisamente para evitar que os alunos colocassem em dúvida o que tinham aprendido no ano anterior.<sup>68</sup> Na perspectiva desta e de outros professores, a análise de documentos históricos está dependente da capacidade ou incapacidade dos alunos para interpretar e retirar a informação devida dos documentos. Dinis (2006) refere no seu estudo, a propósito dos professores que entrevistou e incluiu na categoria “fonte de informação”, que o objectivo principal do trabalho desenvolvido pelos alunos seria retirar informações a partir das fontes que pode ser complementada com outras de modo a somar mais informação, não se almejando o cruzamento e a crítica dessas fontes.

Barca (1995:333) alude a um certo desejo de regresso aos velhos métodos na aula de História, aula de tipo tradicional centradas no professor que interpela, questiona, desenvolve, transmite informação do programa veiculado através do manual e os alunos reproduzem em testes escritos. E acrescenta que “*é comum ouvir (...) ‘os alunos não sabem nada’ ou ‘é preciso cumprir o programa’ (...)*”. A mesma investigadora (2004:131), citando Pais, (1999) acrescenta

---

<sup>67</sup> Cf. Neste capítulo “exemplos”, A3B, pp. 172,173.

<sup>68</sup> *Idem*, T3N, pp. 185 -188.

que, apesar do modelo de aula expositiva já não ser considerada pedagogicamente correcto, há indícios de ser ainda largamente praticada.

Apesar de alguns professores preferirem fontes que não causem polémica e as escolham de modo a complementar informação ou para não perderem muito tempo a interpretar, no caso de alunos com muitas dificuldades, e para cumprimento do programa a que estão obrigados, outros consideram-nas pertinentes e fundamentais para a construção do conhecimento histórico e parecem explorá-las de modo a promoverem a reflexão na aula, indiciando uma concepção mais construtivista da aprendizagem, orientada para o desenvolvimento de competências essenciais específicas e transversais.

As categorias ILCO e ROTI, do construto UTIL incluem professores que evidenciam concepções de aula mais centradas no professor que dirige a aula e assume o manual como autoridade científica. Solicita aos alunos que leiam a narrativa dos autores do manual e/ou as fontes do manual. Utiliza-as como forma de motivação, informação, ilustração, analisando-as de forma linear e acrítica. Faz a contextualização dos acontecimentos, interroga os alunos, expõe matéria e dita-lhes sínteses acrescentando informação que “falta no manual”. Uns consideram as fontes irrelevantes, outros consideram-nas positivas e necessárias para a concretização dos objectivos e da construção do saber histórico. Mas parece inscreverem-se ainda, num paradigma de aula tradicionalista – expositivo (A2L A4Z, A5F, A6A, A8E, T3N, T4E, T5S).

Magalhães (2002) refere a necessidade de aprofundar o estudo de algumas conclusões que apresenta, nomeadamente em relação a influência de aspectos do percurso pessoal e profissional dos docentes que evidenciem concepções de História mais ou menos próximas da concepção positivista. Há também aspectos coincidentes quanto às preocupações manifestadas pelos participantes neste estudo com as vivências e contextos dos alunos e com o desenvolvimento de competências.

Mais próximas de uma concepção construtivista são os procedimentos que se enunciam na categoria RECO. Esta integra professores que apresentam diferentes concepções sobre o trabalho de análise e interpretação das fontes na sala de aula. Consideram-nas muito importantes para a construção do saber histórico, pois permitem o desenvolvimento de competências específicas da disciplina, promovem trabalho de grupo, pares ou individual de forma sistemática; alguns destes professores dizem atender às ideias prévias dos alunos, valorizam o trabalho da aula ao promoverem tarefas escritas e de participação oral, solicitam aos alunos a resolução de pequenos problemas e a questões do professor e/ou do manual e

convidam-nos a desenhar o seu próprio mapa, barra cronológica ou a completar um quadro síntese, que por vezes o professor regista no quadro como síntese da aula. Os conceitos tendem a ser construídos pelos alunos, a partir do trabalho de análise das fontes e do diálogo com o professor. Estes professores utilizam menos as fontes iconográficas mas alguns não deixam de as analisar em profundidade e de perspectivar o seu cruzamento com outras fontes. (A1Z, A3B, A7Q, T1J, T2B, T6A, T7P, T8M).

Entendemos que estes professores concebem o ensino da História numa perspectiva aproximadamente construtivista, emergente nalguns, mais cimentada noutros, a caminho do modelo de aula construtivista que Barca (2004:134-141) propõe: levantamento das ideias iniciais que os alunos manifestem tacitamente; questões problematizadoras que constituam um desafio cognitivo e adequado aos alunos, e não um percorrerem simples de conteúdos sem significado para os jovens; proposta de tarefas diversificadas e avaliadas qualitativa e sistematicamente.

Em relação aos textos (extra manual) que dizem utilizar são retirados de outro (s) manual (ais) e são também fontes primárias. Preferidas, na sua opinião, pela natureza do conteúdo que apresentam ou por as considerarem oportunas por introduzirem algum contraponto e/ou informação aos documentos apresentados.<sup>69</sup> Não podemos, contudo, afirmar que no caso dos manuais apresentarem fontes secundárias em maior número e de natureza diferente das que apresentam, os professores tenderiam a utilizá-las. O único professor (T5S) que refere utilizar notícias, por vezes, ao ser questionado se as recortava dos jornais ou revistas e as fornecia aos alunos, clarificou ser ele próprio a contar a notícia na aula, oralmente.

Apenas uma professora (A2L) utiliza na aula um CD'Rom e um power – point sobre o renascimento e referiu mandar os alunos pesquisar na Internet, apesar de utilizar as fontes do manual como ROTI/ILCO. Esta professora, na categoria EIT/FON, considerou as fontes do manual mal citadas, e nem sempre seleccionadas de acordo com o nível escolar dos alunos. Magalhães (2002:190-91) refere que a utilização de materiais multimédia começa a fazer percurso nas escolas, apesar de se revelar a tendência para se considerarem dois perfis de utilizadores, um associado a técnicas bem conhecidas e dominadas, e um segundo, associado a um progressivo conhecimento e domínio de novas tecnologias, por parte de alguns professores. Acrescenta que a explicação para o facto poderá ser a existência de material adequado nas

---

<sup>69</sup> Cf. "exemplos": A1Z, A7Q, p. 146 e "exemplos" T2B, T5S p.157-159.

---

escolas onde leccionam e o facto dos alunos se demonstrarem motivados para materiais audio – visuais, sendo também, a componente visual adequada ao tema do renascimento.

Três professores (A6A, A8E, T5S) evidenciam preferência pela narrativa dos autores para o trabalho da sala de aula, ditam resumos aos alunos e consideram algumas fontes desnecessárias e difíceis para a compreensão dos alunos. Também as professoras A5F, T3N e T4 E referem a necessidade de acrescentar conteúdos que ditam aos alunos em forma de pequenos resumos ou sínteses e evidenciam preocupações relacionadas com as dificuldades de interpretação das fontes que os alunos apresentam. Estes professores poderão também espelhar uma concepção “positivista” da História equacionada por Barca (2002) ao discutir alguns princípios de carácter epistemológico da disciplina à luz de debates teóricos desenvolvidos desde a escola dos “Annales” até aos nossos dias: a pretensão de um ‘conhecimento total’, no sentido de uma história sem hiatos e que hoje é considerada contra – científica. Uma perspectiva de “história total” que para muitas pessoas equivale à narrativa que ela própria construiu sobre a História e que crê ser a única existente. (ibid:31)

Se relacionarmos a atitude daqueles professores com as características do manual (EIT/TEX) alguns referiram como aspectos negativos a narrativa descritiva (TEX), considerando que o manual é sintético, resumido demais, muito sucinto e com informação insuficiente para os alunos. No entanto, nem todos evidenciam a necessidade de acrescentar informação, ou de privilegiar os resumos às fontes.<sup>70</sup>

Outra preocupação destes professores é a extensão do programa, a obrigatoriedade de cumprimento do mesmo, a diminuição da carga lectiva da disciplina, a falta de tempo devido ao aumento de tarefas burocráticas e organização administrativa da escola que sobrecarregam os professores. Muitos professores associaram a escolha do manual A (sucinto e leve em conteúdos) à diminuição do tempo atribuído para a leccionação dos conteúdos programáticos da disciplina (T5S), e outros apresentaram essa característica como positiva por facilitar o trabalho do professor e poder dar mais depressa a matéria (A7Q).<sup>71</sup>

Dinis (2006:178-81) no seu estudo, a propósito da utilização e exploração de fontes musicais na sala de aula por parte dos professores que entrevistou, refere a grande preocupação de alguns professores em utilizarem as fontes como informação, acentuando-se a ideia da falta de tempo para transmitir os conteúdos programáticos emergindo das suas ideias uma inquietação por cumprir os programas, dificuldade em utilizar estratégias de ensino e materiais

---

<sup>70</sup> Cf. Neste capítulo “exemplos” pp. 123-136.

<sup>71</sup> Cf. Neste capítulo “exemplos” p.125 - T5S e p.129 - A7Q.

históricos diferenciados. Acrescenta que não se verifica a preocupação dos professores em cruzar fontes, primárias ou secundárias, mas uma forte inclinação para recolher das fontes informação complementar potenciadora dos conteúdos a leccionar aos alunos, inserindo este grupo de professores como detentores de uma visão de ensino de tipo mais “tradicionalista”.

Apple (2002:85) reflecte sobre esta tendência dos professores a propósito do ênfase dado à exagerada quantificação nas tarefas (avaliação e registos), falta de controle sobre o currículo separando a concepção da execução e desincentivo na qualificação e motivação, considerando que as instituições têm contribuído para limitar e retardar o crescimento dos professores. Regista a falta de estudos sobre o pensamento dos professores, sobre a vida real nas escolas e sobre o que se passa nas salas de aula, evidenciando que, em entrevistas levadas a cabo, os professores apontam para inúmeras razões que justificam de certa forma a “exaustão dos professores”, que se devem a uma sobre-administração, ao poder diferencial de tomada de decisões e a falta de contacto inter-pessoal entre os mesmos.

Outras ideias foram identificadas por nós sobre a utilização de mapas, cronologias e gráficos presentes no (s) manual (ais). Alguns professores referiram dar importância à contextualização do tema, utilizando os mapas e a cronologia do manual para o efeito, além de uma explicação com o enquadramento temático, realizada logo no início da aula. Esta preocupação é mais forte nos professores T, referindo estes também a utilização dos gráficos apresentados no manual. Esta tendência parece estar relacionada com as características deste manual que, na apresentação da unidade, inclui estes materiais e que são do agrado dos professores. Destaque-se ainda o facto de serem estes professores os que em maior número tinham escolhido o manual com que trabalhavam independentemente de se manterem colocados na escola de vinculação.<sup>72</sup> Estes materiais foram incluídos por nós na caracterização dos aspectos internos (EIT) do manual, na categoria CON, apresentados com um maior número de incidências nos aspectos negativos de A e positivos de T.<sup>73</sup>

As actividades (ACT) são também muito referenciadas pelos professores que utilizam este manual (T1J,T3N,T5S e T7P), muito associadas ao trabalho das fontes escritas e/ou iconográficas, correspondendo a questões que os autores do manual propõem para trabalho de análise e interpretação dos mesmos e também consideradas nos aspectos positivos/negativos de um e outro manual.<sup>74</sup> Emergem destas ideias, concepções de ensino bastante centralizadas

---

<sup>72</sup> Cf. Neste capítulo, quadro n.º 11, p. 119 e “exemplos” dos aspectos positivos CON, p. 130-133.

<sup>73</sup> Cf. Neste capítulo gráfico da figura 12, p. 121.

<sup>74</sup> *Idem.*

no manual escolar, na linha do que afirma Morgado (2004:36-37) ao referir-se à preponderância cada vez mais irrefutável dos manuais escolares no quotidiano de docentes e estudantes vistos como auxiliares importantes da prática pedagógica por serem meios facilitadores da aprendizagem dos alunos.

Em síntese, apesar da maior parte professores entrevistados não usarem o manual da sua preferência, ele não deixa de constituir o instrumento preferencial para o trabalho da aula. Os manuais protagonizam grande parte da intervenção escolar e na selecção dos conteúdos ensinados, coincidindo com as conclusões de Cabrita (1999), Finley & Pocovi (1999), no seu estudo.

Eventualmente a selecção que fazem das fontes e as que introduzem extra manual é determinada mais pelo facto de se tratar de fontes suas conhecidas (hipótese levantada por Magalhães (2000) e também as que integram outros manuais, já usados por si noutras situações/escolas. No entanto, alguns professores parecem apresentar ideias sobre a selecção das fontes numa perspectiva mais reflexiva da sua prática, questionando e questionando-se a propósito daquilo que eles próprios seleccionaram/rejeitaram, por exemplo, a propósito de determinada (s) fonte (s) iconográfica (s) e apresentar mais aptidão para trabalharem com fontes escritas. Poder-se-ão inscrever neste grupo preocupações relacionadas com a intencionalidade e natureza das fontes, com a proposta do manual não se adequar aos seus interesses e/ou ao dos seus alunos ou com a sua formação académica, numa perspectiva de reflexão – na - acção.

Barca (2002:31) refere que “ *o processo de selecção e organização de conteúdos deve ser orientado pela explicitação de critérios de consistência com o conhecimento temperado pelo bom senso – que não significa senso comum*”. Alerta para a necessidade de um debate epistemológico actualizado em Portugal, a nível da formação de professores.

A apropriação do manual e dos materiais que transporta para o trabalho da aula parece também coincidir com a concepção de programa da disciplina, fazendo-o coincidir na generalidade dos entrevistados. É quase unânime a opinião da importância e utilização do manual para a preparação das aulas, para a selecção das fontes e actividades que desenvolvem com os seus alunos, alegando que é o único material que os alunos possuem e evidenciando preocupações relacionadas com os contextos sócio – económicos destes e com a falta de disponibilidade de outros materiais nas escolas e bibliotecas, por vezes, “despojadas” de livros e outros materiais. Cunha (1999) a este propósito refere as carências existentes nas escolas, associando-as ao insucesso educativo ainda existente, destacando a utilização intensiva e muitas

vezes exclusiva dos manuais escolares como elemento privilegiado e fundamental no processo ensino – aprendizagem. Cita, a este propósito os trabalhos de outros autores que partilham a mesma ideia: Stinner, 1992; L. del Cármen & M. Martinez, 1997. Estes autores referem nos seus trabalhos que o manual constitui um dos recursos mais utilizados pelos professores, tal como Chopin (1992) que os apelida de “utilitários polivalentes”, Mendes (1999) que considera que continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação.

## **5.2. Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações**

Um estudo desta natureza e características não permite a generalização dos dados. No entanto, uma vez que se trata de um primeiro estudo sobre a indagação das ideias dos professores sobre o trabalho desenvolvido com fontes do manual de História, e no âmbito da cognição histórica, em Portugal, são ainda escassos os estudos com professores, cremos que os resultados evidenciam algumas implicações para a educação histórica sobre o uso do manual e/ou das fontes nele inscritas, em contexto escolar e para o conhecimento da realidade portuguesa.

Consideramos, ainda, que os resultados remetem para algumas constatações que permitem colocar algumas perguntas:

O facto de os professores serem obrigados a adoptar um manual por imposição legal e o compromisso oculto e implícito do investimento realizado pelos pais dos alunos será uma razão incontornável para o uso e adesão que colhe?

Haverá uma consciência por parte dos docentes do poder modelador e formatador da sua prática, configurada por mecanismos de certa forma subtis que o manual define?

Terão os responsáveis pela formação dos professores problematizado e exercitado os futuros professores para a utilização do manual?

Serão os manuais que nós conhecemos instrumentos eficazes para promover a construção do conhecimento numa perspectiva construtivista ou um recurso potenciador de aulas de tipo tradicional em que o professor transmite informação que o manual veicula e confirma?

Que condicionalismos poderão ocorrer no futuro ao serem implementadas políticas de certificação de manuais sabendo-se que estes funcionam como instrumentos de controlo curricular e didáctico?

Estarão os professores despertos para a reflexão crítica que urge realizar discutindo as funções explícitas e implícitas dos manuais?

Quais serão as implicações do uso quase único dos manuais na educação das crianças e na sua formação enquanto seres humanos e cidadãos do mundo?

Haverá alguma relação entre o uso excessivo do manual pelos professores e o (in) sucesso dos alunos?

Gostaríamos ainda de registar que em face dos resultados obtidos seria interessante reflectir sobre a necessidade de se desenvolverem outros estudos enquadrados no âmbito da educação histórica que pudessem de algum modo contribuir para as questões que enunciamos. E sobretudo tentar compreender que concepções de ensino de História e/ou que perfil de professor estará subjacente ao trabalho com fontes na sala de aula.





## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte, Os Alvores do Renascimento*. Vol. 2. Porto: Público Comunicação Social. S.A.
- A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte, Renascimento e Maneirismo*. Vol. 3. Porto: Público Comunicação Social. S.A.
- ALMEIDA, S. Leandro & FREIRE, Teresa (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.<sup>a</sup> Edição revista e ampliada). Braga: Psiquilibrios.
- ANSART, Pierre (1984). Manuels d'Histoire et inculcation du rapport affective au passa. In MONIOT, H. *Enseigner l'histoire, Des manuels à la mémoire*. (Textes réunis et présentés per Henri Moniot – travaux du colloque Manuels d'histoire et mémoire collective U.E.R. de Didactique des disciplines, Université de Paris ). Nancy/New York: Peter Lang. pp. 57-75.
- ASHBY, R. (2003). The concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children's understandings. In Barca I. (Org.) *Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp-37-55.
- ASHBY, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In *Educar em Revista* (edição especial). Paraná: Editora UFPR.
- APPLE, W. Michael (1986). *Maestros y textos, Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Temas de educación Paidós/MEC.
- APPLE, W. Michael & Christian - Smith, Linda K. (1991). *The politics of the Textbook relaciones de clase y sexo en educación*. London: Routledge.
- APPLE, W. Michael (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

APPLE, W. Michael (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente, Uma economia política de relações de Classe e de género na educação*. Lisboa: Plátano Editora.

AVELINO, Cristina (1999). Regarder Autrement les manuels de FLE. *In* Castro, R. V. *et. al.* (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares* (pp.81-88). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

AZEVEDO, Fernanda J.F. (1999). Língua Materna, mestria linguística e manuais escolares. *In* Castro, R. V. *et. al.* (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares* (pp.89-93). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BASTOS, M.C. (1998). *O ensino da História no Portugal de Salazar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (1995) Aprender História. Reconstruir o passado. *In* Carvalho, A. D. (Org.). *Novas Metodologias em Educação* (pp.329-348). Porto: Porto Editora.

BARCA, Isabel (1999). "Entrevista com Isabel Barca". *In* Revista *O Ensino da História*, Boletim (III Série), 15. Lisboa: A.P.H., pp.5-11.

BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP - Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2001a). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. *In* Barca, I, (org) *Actas das Primeiras Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp.29-43

BARCA, Isabel (2001b). *Prospective teacher's ideas about assessing different accounts*.

Disponível (on line) <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>

Acedido em 2001.08.01

- BARCA, Isabel (2002). A Aula oficina. Braga: Universidade do Minho. Texto policopiado.
- BARCA, Isabel (2002b). Conteúdos da História: Difícil é seleccioná-los! (pp.29-32.) *In Revista O Ensino da História*, Boletim III Série, N.º 23/24. Lisboa: A.P.H.
- BARCA, Isabel (2004). Aula oficina: Do projecto à avaliação. In Barca, I, (org) *Actas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131-144). Braga: Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel (2004b). Entre o pensamento e a acção: uma experiência construtivista com futuros professores de História. *Actas do 4.º Congresso Internacional de Educação Superior*. Havana: s. ed.
- BARCA, Isabel (2006). Literacia e consciência histórica. In *Educar em Revista* (edição especial). Paraná: Editora UFPR.
- BARCA, Isabel & Fonte, Aníbal (1989). A representação do álcool nos livros de leitura do ensino primário. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2) Braga: C.E.E.D.C., Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel & GAGO, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião da aula de história e Geografia de Portugal*. Lisboa: A.P.H.
- BARCA, Isabel & GAGO, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. In *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp.239-261. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel, MAGALHÃES, Olga & SANTOS, L. Filipe (2002). Concepções de professores sobre abordagens construtivistas. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*, *Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação* (pp.567-576). Lisboa: Edições Colibri/SPCE.

- BARCA, Isabel & MAGALÃES, Olga (2004). O Passado e o Presente: um estudo no âmbito do Projecto Consciência Histórica – teoria e práticas. In Revista *O Estudo da História, os tempos da Europa*. A.P.H., N.º 5, pp.66-75.
- BARDIN, Laurence (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARTON Keith (2001). Children's ideas on change over time: Findings from research in the United States and Northern Ireland. *Actas das I Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 55-61) – CEEP -Universidade do Minho.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- BENTO, M.<sup>a</sup> da Conceição R. Lima (1999). Concepções de Alunos e Professores sobre o Manual Escolar de Língua Materna. In Castro, R. V. et. al. (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares* (pp.111-120). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BECK, I. L. & MACKEOWN, M.G. (1994). Outcomes of history instruction: Past-up accounts. In M. Carretero & J. F. Voss (1994). *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.237-256
- BOGDAN, Robert & SARI Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BLOCH., M. (s/data). *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa - América, 4ª edição.
- CABRITA, Isabel (1999). Utilização do Manual escolar pelo professor de Matemática. In Castro, R. V. et. al. (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares* (pp.149-160). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CARR, E.H. (1961). O que é a História? Lisboa: Publicações Gradiva.

CARRETERO, M. & VOSS, J.F. (1994). *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

CALVO, Isabel Brincones & MARTINEZ, Mercedes Gonzales (1999). Tipo de Procesamiento que Favorecen las Preguntas de los Libros de Texto. In Castro, R. V. et. al (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares* (pp.121-137). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira, ANGELINA, Rodrigues & SILVA, José Luis (orgs.) (1999). *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos Professores em Manuais Escolares de Português. In Castro, R. V. et. al (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares* (pp.121-137). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CECCHI, Alessandro (1991). *La Librairie Piccolomini dans la Cathédrale de Sienne*. Scala Firenze, Centrooffset: Siena.

CHAFFER, J. & TAYLOR, L. (1992). A História e o Professor de História. Lisboa: Livros Horizonte.

CHOPIN, A. (1992). *Les manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris : Hachette.

CHOPIN, A.(1999). Les manuels scolaires – De la production aux modes de consommation. In Castro, R. V. et al (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I*



*Encontro sobre Manuais Escolares* (pp.3-18). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence and Morrison, K. (ed.) (1994) *Research methods in education*, London and New York: Routledge.

COLLINGWOOD, R. G. (1978). *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 4ª edição.

COOPER, Hilary (2004). O Pensamento Histórico das crianças. In *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp.55-74). Braga. Universidade do Minho.

COOPER, Hilary (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. In *Educar em Revista* (edição especial). (pp.171-190). Paraná: Editora UFPR

Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

DESHAIES, Bruno (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

DIAS, Paula Cristina (2005). *As explicações dos alunos acerca de uma situação histórica: um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

DINIS, Celeste (2006). *O Uso da Música na aula de História: concepções de professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

DUBY, G. & ARIÉS, P. & LADURIE, E. & GOFF, J. (1986). *História e nova história*. Lisboa: Teorema.

ECO, Umberto (2004). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. (Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão). 11.ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

- FARIA, Ana Maria Lúcia G. (1991). *Ideologia no livro Didático*. 10.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora
- FELGUEIRAS, *Pensar a História repensar o seu ensino, a disciplina de História do 3.º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, A. (2002). *O olhar dos Alunos e dos Professores sobre a História e o seu ensino*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- FERNANDES, E.M. & ALMEIDA, L. (2001). *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a Prática e Investigação Psicológicas*. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- FERREIRA, Clarisse (2004). *A Empatia Histórica ao Tema da “Censura no Estado Novo em Portugal – um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, Clarisse (2005). O papel da *empatia histórica* na *compreensão* das sociedades. In Revista *O Ensino da História*, Boletim III Série, N.º 29. Lisboa: A.P.H., pp.32-36.
- FINLEY, Fred & POCOVI Cecília (1999). Textbook Contributions to Science Curriculum Reform. In Castro, R. V. et. al. (Org.), *Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.19-33.
- FOSNOT, C.T. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GAGO, 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*. Dissertação de Mestrado não publicada: Universidade do Minho.

GARDINER, Patrick (1984). *Teorias da História* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GÉRARD, François - Marie & ROEGIERS, Xavier (1998). *Conceber e avaliar Manuais escolares*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

GLASER, B. & STRAUSS, A.L.(1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company

GÓMEZ, Rodríguez Gregorio, FLORES, Gil Javier & JIMENEZ, García Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

GONÇALVES, Roque Costa (2002). *Aprender História com recurso à Internet. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

GONÇALVES, Roque Costa (2004). A Internet no Ensino da História. *In Revista O Ensino da História*, Boletim III Série, N.º 27/28. Lisboa: A.P.H., pp.18-24.

GRAÇA, Isabel Silva (1998). "Manuais escolares e ensino da História: um contributo para a construção de atributos de maior exigência crítica". *O Estudo da História* (3). Lisboa: A.P.H., pp.193-211.

HAGUETTE Teresa Maria Frota (1995). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 4.ª ed. Petrópolis, Editora Vozes.

KETELE, Jean - Marie & ROEGIERS Xavier (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- JUNIOR, Laerthe de Moraes Abreu & VERCELLI, Ana Paula (2005). *O professor, o aluno e o material escolar: cenas de sala de aula de História no ensino médio*. Brasil: USF-GT – Didáctica (texto policopiado).
- JURGENSON, Juan Luis Álvarez-Gayou (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- LATORRE, Antonio, RINCÓN, Delio del & ARNAL, Justo (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LEFEVRE, G. (1981). *O nascimento da moderna historiografia*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- LE GOFF, J. (1978). A História Nova. In Goff, J. et alie, *A Nova História*. Paris: RETZ-C.E.P.L.
- LE GOFF, J. (1991). *Pensar a História*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- LEE, P. (2001). Progression in student's understandings of the discipline of history. In Barca. I. (org). *Actas das Primeiras Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp.13-28.
- LEE, Peter (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. In *Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp.19-57.
- LEITE, Carlinda (2003). *Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro*. In “Entrevista” ao Jornal *A Página*. Ano 12, n.º 125, p.11. Disponível em:  
<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2588>
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MACHADO, Elvira (2006). *Mudança em História: concepção de alunos de 7.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

MAGALHÃES, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História – Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri/CIDEHUS.

MAGALHÃES, O. (2003). Concepções de História e Ensino da História. In Barca, I. (org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP – Universidade do Minho, pp. 9-18.

MAGALHÃES, O. (2006). A escolha de recursos na sala de aula. In *Educar em Revista* (edição especial). Paraná: Editora UFPR.

MARQUES, J.(1995). Para uma metodologia da didáctica da História. In Carvalho, A. Dias (org). *Novas Metodologias em educação*. Porto : Porto Editora, pp.301 – 328.

MARROU, H.I. (1976). *Do conhecimento histórico* (4ª ed.) Lisboa: Editorial Aster.

MC DIARMID, G.W. (1994). “Understanding history for teaching: a study of the historical understanding of prospective teachers”. In M. Carretero & J.F. Voss (1994). *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.159-185.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de (2006). Manuais didácticos e formação da consciência Histórica. In *Educar em Revista* (edição especial). Paraná: Editora UFPR, pp.73-92.

- MELO, M.<sup>a</sup> do Céu (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: CEEP: Universidade do Minho.
- MELO, Maria do Céu (2005). *Supervisão Pedagógica do ensino da história. Textos para a supervisão da prática docente*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Policopiado).
- MELO, Maria do Céu & LOPES, José Manuel (orgs.) (2004). *Narrativas Históricas e Ficcionalis, recepção e produção para professores e alunos. Actas do 1.º encontro sobre narrativas históricas e ficcionais*. BRAGA: CIED – Universidade do Minho.
- MENDES, J. M. Amado (1989). *A História como Ciência, Fontes, Metodologia e Teorização* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Coimbra Editora, pp.114-115.
- MENDES, J. Amado (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história. *In* Castro, R. V. et. allie (Org.), *Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.16-19.
- MONIOT, Henri (1984). *Enseigner l'histoire, Des manuels à la mémoire*. (Textes réunis et présentés per Henri Moniot). Nancy/New York : Peter Lang.
- MONIOT, Henri (1993). *Didactique de l'Histoire*. Édition Nathan, Paris.
- MONSANTO, Márcia (2004). *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da História de Portugal –um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- MOREIRA, L. (1999). In Castro R. V. *et alie* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.475-484.
- MOREIRA, Maria Gorete (2004). *As Fontes Propostas no manual e a Construção do Conhecimento Histórico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- MORGADO, José Carlos (2004). *Manuais escolares, contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- MOSS, Gillian et alie (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Colección investigación y enseñanza.
- NAKOU, I. (2003). Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. In Barca, I. (Org.). *Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp.59-82.
- NICHOL, J. et alie (2003). Writing for children: history textbooks and teaching texts. In *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol.3, Number 1. Disponível (on line) in <http://www.ub.es/histodidactica/> <http://www.histodidactica.com/>
- OLIVEIRA, J.B.A. et alie (1984). *A política do livro didáctico*. S. Paulo: Summus Editorial LTDA.
- OLIVEIRA, Lúcia, PEREIRA, Anabela & SANTIAGO Rui (orgs.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, Lda.
- PAIS, J.M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade – Os jovens num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- PARENTE, Regina (2004). *A narrativa na aula de História – um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- PEREIRA, Alice C. & DUARTE, M.<sup>a</sup> da Conceição (1999). O manual escolar como facilitador da construção do conhecimento científico – o caso do tema “reações de oxidação -redução” do 9.º ano de escolaridade. *In* Castro, R. V. et. al. (Org.), *Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.367-374.
- PINTO, Teresa (1999). A avaliação dos manuais escolares numa perspectiva de género. *In* Castro, R. V. et. al. (Org.), *Actas do I Encontro sobre Manuais Escolares Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.387-395.
- PRATS, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *In* *Educar em Revista* (edição especial). Paraná: Editora UFPR, pp.191-218.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de história*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- RIBEIRO, Flávio (2004). Experiência de Aprendizagem com artefactos arqueológicos . *In* *Revista O Ensino da História*, Boletim III Série, N.º 27/28. Lisboa: A.P.H., pp.28-30.
- ROWE, Chris (2006). *A Multiperspectiva através da utilização de fontes históricas*. Conferência apresentada no Congresso da A.P.H. (Texto policopiado).
- SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T.M.B. (2006). Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *In* *Educar em Revista* (edição especial). Paraná: Editora UFPR, pp.11-31.
- SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs.) (2003). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa, (12.<sup>a</sup> edição), Lisboa: Edições Afrontamento.



- SILVA, Olga Gracinda Moreira (2002). *Concepções dos alunos acerca da relação Televisão e Conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, B. Alberto (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STRAUSS, Anselm & CORBIN Juliet (1991). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications. (SDUM 92905-303. 022S).
- STRAUSS, Anselm & GLASER, G. Barney (1999). *The discovery of grounded theory for qualitative research*. New York: Hawthorne. (SDUM330931-303G).
- TORGAL, L.R. (1989). *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- TORMENTA, José Rafael (1996). *Manuais Escolares, Inovação ou Tradição*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- TUCKMAN, B.W. (2005). *Manual de Investigação em Educação (3ªed.)*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- WEINBRENNER Peter (1992). Methodologies of Textbook Analysis used to date. *In* Bourdillon Hilary (Ed.). Council of *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*. Council of Europe. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B. V., pp.21-33
- VALA, Jorge (2003). A análise de conteúdo. *In* SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa, (12.ª ed.), Lisboa: Edições Afrontamento.
- VALLS, R. (2001). La Historia en sus manuales: entre textos y contextos. *O Estudo da História (4)*. Lisboa: A.P.H., pp.21-33

VERÍSSIMO, Helena (2005). O novo modelo de exame do ensino secundário e a utilização de fontes históricas . *In Revista O Ensino da História*, Boletim III Série, N.º 29. Lisboa: A.P.H., pp.16-19.

YAGER, E.A. & DAVIS, O.L. (1994). *Understanding the 'knowing how' of History: elementary student teacher's thinking about historical texts*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Document ERIC n. ED 376121.

<http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>

(Consultado em 2001.08.01)

<http://www.Dgci.min-edu.pt/public/manuais2.asp>

(consultado em 2005.12.20)

<http://www.apagina.pt/arquivo.artigo.asp>

(consultado em 2005.12.20)

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Vesalius\\_Fabrica\\_p.178.ppg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Vesalius_Fabrica_p.178.ppg)

(consultado em 2007.01.28)

<http://wikipedia.org/wiki/Bild:Heliocentric.jpg>

(consultado em 2007.01.28)

[www.phys.uu.nl/~ugent/celarius/celarius.htm](http://www.phys.uu.nl/~ugent/celarius/celarius.htm)

(consultado em 2007.01.28)

<http://www.wga.hu//frames-e.html?html/g/ghirland/domenico/index.html>

(consultado em 2007.01.27)

<http://wikipedia.org/wiki/Bild:Heliocentric.jpg>

[www.phys.uu.nl/~ugent/celarius/celarius.htm](http://www.phys.uu.nl/~ugent/celarius/celarius.htm)

(consultado em 2007.01.27)

<http://www.imprimerie-faguier.com/occident.html>

(consultado 2007.05.02)

<http://www.ub.es/histodidactica/>

<http://www.histodidactica.com/>

(consultado 2007.05.02)

## **ANEXOS**



**ANEXO I – A : Manuais de História do 8. Ano (adoptados pelas Escolas dos ensinos Básico e Secundário do distrito de Braga no ano lectivo de 2005/2006**

<b>Autores/Data</b>	<b>Nome</b>	<b>Editora</b>
<b>Barreira Aníbal &amp; Moreira, Mendes (2003)</b> <sup>75</sup>	<b><i>Rumos da História 8</i></b>	Edições Asa
	<i>Caderno de Actividades do Aluno</i> <i>Ficheiro de Actividades de História</i> <i>Caderno de Actividades do Professor</i>	
<b>Diniz, M.ª Emília, Tavares, Adérito &amp; Caldeira Arlindo (2003)</b>	<b><i>História 8</i></b> Inclui <i>Caderno Desenvolvimento Competências</i> (oferta ao aluno)	Editorial <i>O Livro</i>
	<i>História 8 – Livro de actividades</i> Inclui CD-Rom (oferta)	
<b>Alves, Eliseu, Cunha Eugénia, Ferrão, Mª Cândida &amp; Maia, Rui Leandro (2003)</b> Coord. Maia, Rui Leandro Consultor Científico Moreno, Humberto Baquero	<b><i>História 8</i></b> Inclui sugestões de: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Trabalho de projecto	Porto Editora
	<i>Caderno de Actividades</i>	
<b>Crisanto, Natércia, Simões, Isabel &amp; Mendes J. Amado (2003)</b>	<b><i>Novo História 8/ Olhar a História 8 (2003)</i></b>	Porto Editora
	<i>Caderno do aluno</i>	
<b>Neves, Pedro Almiro, Maia Cristina &amp; Rodrigues Baptista (2003)</b>	<b><i>Clube de História 8/Novo Clube de História 8 (2003)</i></b> <b><i>Inclui Dossier do Aluno</i></b>	Porto Editora
	<i>Caderno de Actividades</i> <i>Livro do Professor</i> <i>Fichas de Avaliação</i>	
<b>Oliveira, Ana Rodrigues, Cantanhede Francisco, Catarino, Isabel, Mendonça Olávia &amp; Torrão Paula (2003)</b> <sup>76</sup>	<b><i>História 8</i></b> Inclui <i>Caderno de Apoio de Estudo Acompanhado/Formação Cívica e Dossier da vida quotidiana</i>	Texto Editora
	<i>Dossier da Vida Quotidiana</i> <i>Caderno de Actividades</i> (inclui Friso Cronológico desdobrável) <i>CD-Rom</i> Só para professores – <i>Guião do Professor</i> <i>Transparências</i> Cassete Vídeo Grande Friso Cronológico de Parede	Texto Editora
<b>Griné, Cristina, Griné, Euclides &amp; Rua, Humberto (2003)</b>	<b><i>Oficina da História 8</i></b> Inclui oferta ao aluno de Dossier do Aprendiz de Historiador	Texto Editora
	<b><i>Caderno de Actividades</i></b> Só para professores – Guião do professor <i>Transparências</i> Cassete Vídeo Grande Friso Cronológico de Parede	Texto Editora

<sup>75</sup> Manual A utilizado no estudo.

<sup>76</sup> Manual T utilizado no estudo.

---

**ANEXO I – B: Contacto com escolas e professores sobre disponibilidade para participação no estudo**

Exmo. (a) Senhor (a) :

Presidente do Conselho Executivo/Delegado de Departamento (Grupo 23 - História)

No âmbito de trabalho de investigação que pretendemos realizar sobre "*Ideias de professores sobre a utilização de fontes apresentadas nos manuais escolares de História: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*", vimos solicitar a V. Exa. informação sobre o Manual de História do 8.º ano de escolaridade adoptado nessa Escola, no presente ano lectivo.

Para o efeito gostaríamos que nos informasse **qual o manual adoptado, respectiva editora e autores.** (Email: [alice.costa@netcabo.pt](mailto:alice.costa@netcabo.pt))

No caso de ser possível gostaríamos de saber se o(a) professor(a) que lecciona a disciplina de História ao 8.º ano estaria disponível para participar neste estudo, colaborando na investigação através da sua disponibilidade para possível entrevista /conversa.

Naturalmente, as informações que partilharia connosco são confidenciais, garantindo-se o anonimato dos entrevistados e seriam da maior importância para se obterem no estudo resultados que traduzem a realidade existente.

Acresce referir que o referido estudo se inscreve num projecto de investigação para elaboração de dissertação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Grata pela colaboração que nos possa prestar,

Com os melhores cumprimentos

Maria Alice Alves da Costa

---

(Docente de História - 10A Grupo)

## **ANEXO II – A**

### **Entrevista**

Para perceber melhor a utilização dos manuais escolares pelos professores e os seus reflexos na aprendizagem da História, consideramos relevante realizar uma entrevista que constituirá parte de um estudo sobre “ *As concepções dos professores sobre a utilização de fontes dos manuais escolares de História: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*”, no âmbito de tese de mestrado em Educação. Assim, agradecemos a colaboração que possa prestar contribuindo com as informações possíveis que esta entrevista proporcionará.

Num primeiro momento solicitaríamos resposta a algumas questões para preenchimento de uma **ficha técnica de identificação**.

Todos os elementos nela registados e todo o material recolhido durante a **entrevista** serão utilizados apenas no estudo e não será divulgado em outro qualquer lugar mantendo-se o anonimato dos entrevistados e das escolas.

No caso de autorizar gravação da entrevista para melhor compreensão e rigor de análise dos dados, comprometemo-nos a eliminar o material logo que a transcrição esteja efectuada e não servirá de material para outros trabalhos.

Identificação da autora do estudo: Maria Alice A. Costa  
Professora do 10.º A Grupo – Escola Secundária de Vieira do Minho.  
E-mail: [alice.costa@netcabo.pt](mailto:alice.costa@netcabo.pt)

## Ficha Técnica

### I. Dados pessoais:

1. Sexo: Feminino  Masculino   
 2. Idade \_\_\_ anos

### II. Dados profissionais:

3. Local de Trabalho: Escola EBI/ EB2,3  Escola Básica e Secundária

4. Habilitações: Licenciatura  Especialização  Mestrado/Doutoramento

5. Ano de início de actividade docente: \_\_\_\_ / \_\_\_\_

6. Situação profissional:

- Não profissionalizado  Profissionalizado   
 Quadro de Escola (QE)   
 Quadro de Zona pedagógica (QZP)  
 Contratada/o

7. Modalidade de estágio ou de profissionalização:

- Estágio Integrado   
 Outra  Qual: \_\_\_\_\_ Data: Ano \_\_\_\_ / \_\_\_\_

8. Instituição responsável pelo estágio/profissionalização: \_\_\_\_\_

9. Níveis de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo:

- 7.º ano  8.º ano  9.º ano  10.º ano  11.º  12.º ano

10. Número de turmas em cada nível, no presente ano lectivo:

- 7.º: \_\_\_\_ ; 8.º \_\_\_\_ ; 9.º \_\_\_\_ ;  
 10.º \_\_\_\_ ; 11.º \_\_\_\_ ; 12.º \_\_\_\_ ;  
 Ensino Recorrente: Níveis: \_\_\_\_\_.

11. Indique Cargos Pedagógicos exercidos ao longo da carreira docente, na **primeira coluna** e cargos que exerce no presente ano lectivo, na **segunda coluna**:

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Orientador(a) de estágio                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Delegado de Grupo/Coordenador de Departamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Representante de Disciplina                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Coordenador de Directores de Turma            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Director de Turma                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Outro (s) _____                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Manual adoptado: \_\_\_\_\_

### III.

13. Autoriza a gravação da entrevista  / Não autoriza a gravação da entrevista



## **ANEXO II – B : Entrevista sobre a utilização dos manuais escolares pelos professores**

### Entrevista sobre a utilização dos manuais escolares pelos professores

Para perceber melhor a utilização dos manuais escolares pelos professores e os seus reflexos na aprendizagem da História, consideramos relevante realizar esta entrevista que constituirá parte de um estudo sobre " *As concepções dos professores sobre a utilização de fontes dos manuais escolares de História: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*". Assim, agradecemos a colaboração que possa prestar contribuindo com as informações possíveis que esta entrevista proporcionará.

#### I. Dados relativos ao manual escolar adoptado:

1. Sei que o manual adoptado, para o oitavo ano, na escola onde lecciona é o " *História 8*" da Texto Editora/ " *Rumos da História 8*" da Editora Asa.  
Talvez se recorde do último ano de selecção dos manuais para esse nível de ensino ...
2. A escolha do manual teve a concordância de todos os docentes do grupo, sendo também sua opção, ou teria escolhido outro?
3. Do ponto de vista do professor e de forma geral, que aspectos positivos/negativos do manual gostaria de registar?
4. E do ponto de vista do aluno, considera os mesmos aspectos ou registaria outras qualidades/defeitos?
5. Seria possível caracterizar-me a utilização que faz e a função do manual de História na preparação das suas aulas?
6. Incentiva os alunos a usarem o manual escolar? Porquê? De que modo?

(Costuma definir para os alunos os conteúdos do manual que deverão estudar? Indica páginas /assuntos/ documentos específicos/ exercícios ... )

## II. A Unidade temática " O Renascimento e a formação da mentalidade moderna".

7. Gostaria de me deter numa unidade temática e, neste caso, que recordasse as suas aulas relativamente ao "Renascimento". Observando toda a informação apresentada no manual e tendo em conta a sua planificação, pode descrever-me as suas aulas correspondentes a estes conteúdos?

8. Por exemplo, observando as páginas do manual verificamos que nele está registada uma série de informação, entre a qual se encontram documentos. Qual o(s) documento(s) que considerou importante(s) tratar nas suas aulas? Pode explicar a razão da sua opção(ões)?

9. Que estratégia(s) utilizou no tratamento da informação/documentos que utilizou?

10. Poderia concretizar os mesmos objectivos sem o uso das fontes presentes no manual? Isto é, considera pertinente essa informação no manual, ou seria indiferente?

11. Considera isso, tendo em conta o ponto de vista do professor ou dos alunos?

12. No conjunto dos documentos apresentados no manual relativamente a esta unidade temática considera que os autores fizeram uma boa gestão e selecção de fontes? Faria outras opções? Quais? Porquê?

13. Disse-me que utilizava outros recursos? Pode indicar-me os que utilizou recentemente, sabendo que acabou de leccionar esta unidade?

14. Seria possível desenvolver as mesmas competências/objectivos previstos no seu plano de aula/unidade usando apenas o manual?

15. Relativamente ao trabalho/estudo realizado pelo aluno, fora da aula, tem a mesma opinião? O manual será de uso dispensável ou obrigatório?

16. Nesse caso, o que lhe parece importante que o aluno tenha em atenção?

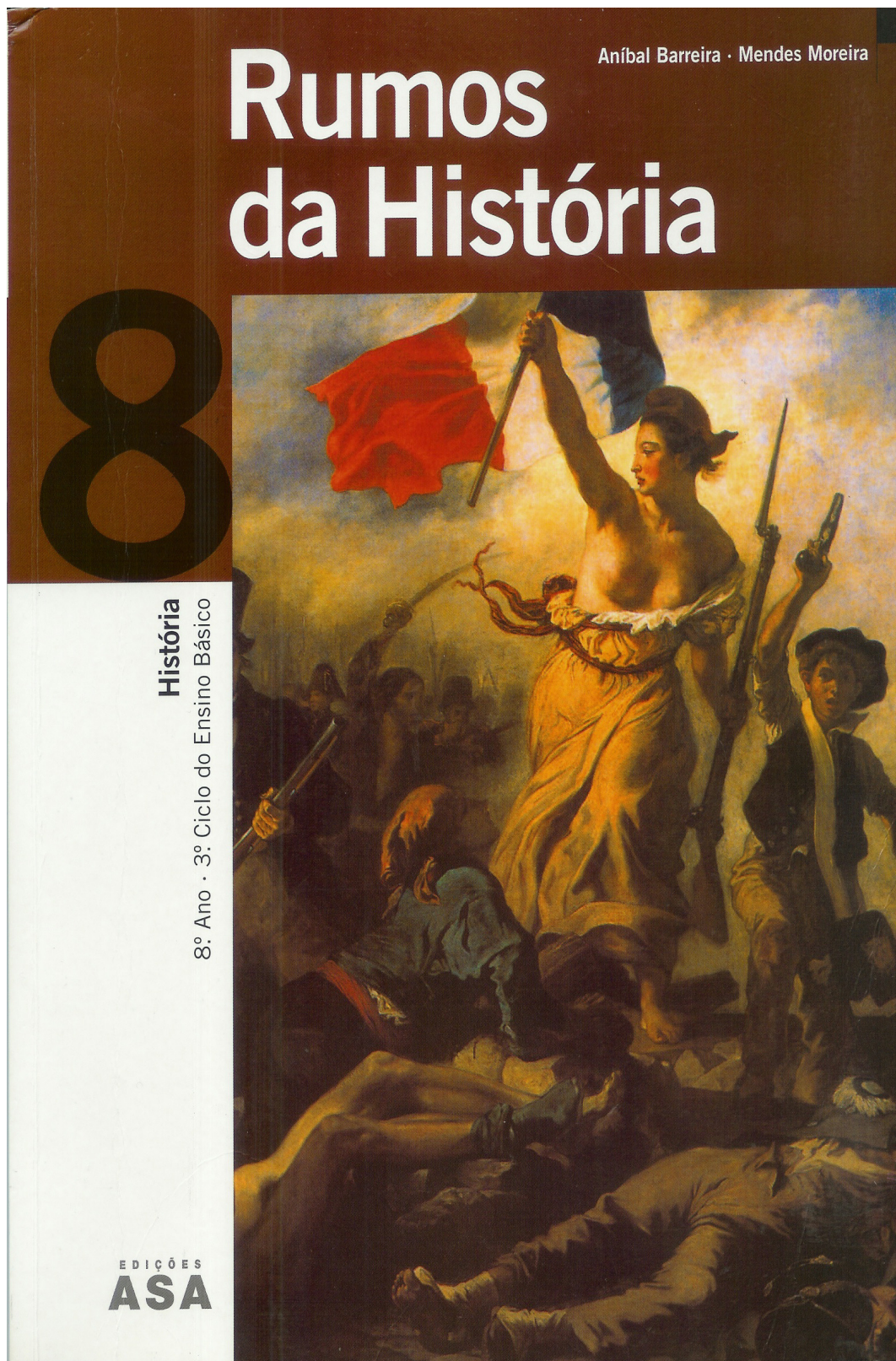
17. Voltando às actividades que propõe aos alunos na sala de aula, costuma usar com frequência o manual escolar? De que forma concretiza essas tarefas?

(leitura e análise de textos, gráficos, gravuras ... /tarefas individuais/colectivas: aluno (s)/ mistas: professor/aluno (s).

(...)

Muito obrigada.

**Anexo II C - Reprodução da capa e páginas 33-39 do manual “Rumos da História 8” da Editora Asa, devidamente autorizada pela Editora/Autores, a nosso pedido, para utilização exclusiva deste estudo.**



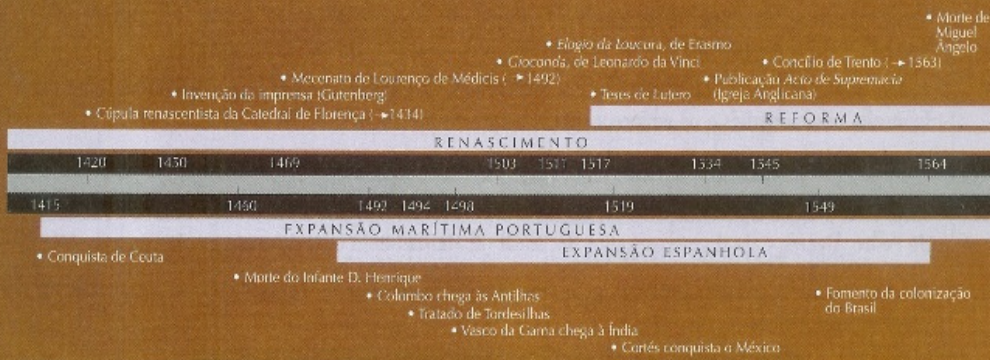
Tema E

# 2

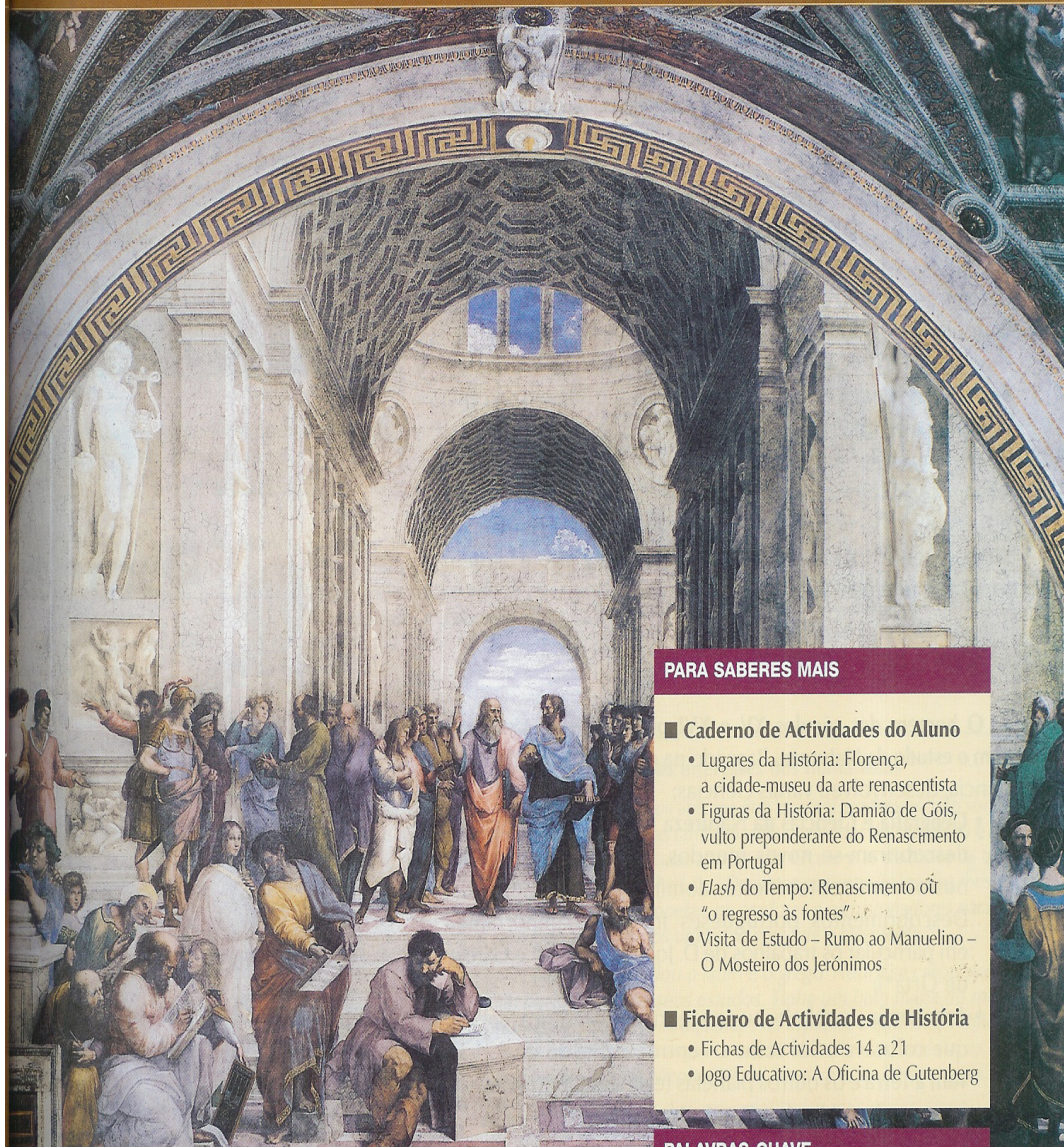
## Renascimento e Reforma



A Europa do Renascimento.



ATLAS HISTÓRICO – Consulta o mapa da página 175



**PARA SABERES MAIS**

■ **Caderno de Actividades do Aluno**

- Lugares da História: Florença, a cidade-museu da arte renascentista
- Figuras da História: Damião de Góis, vulto preponderante do Renascimento em Portugal
- Flash do Tempo: Renascimento ou "o regresso às fontes" ...
- Visita de Estudo – Rumo ao Manuelino – O Mosteiro dos Jerónimos

■ **Ficheiro de Actividades de História**

- Fichas de Actividades 14 a 21
- Jogo Educativo: A Oficina de Gutenberg

**PALAVRAS-CHAVE**

- Contra-Reforma
- Humanismo
- Manuelino
- Mecenas
- Reforma
- Renascimento

(consulta as páginas 172, 173 e 174)

A Escola de Atenas, de Rafael (1509-1511) – Evocação da sabedoria do passado (Platão e Aristóteles, ao centro) como modelo para o presente (Miguel Ângelo, a escrever apoiado num bloco de pedra, e Bramante, a usar um compasso).

*plato e aristoteles (referencia a eles) no  
no. XVI. Damião de Góis e outros  
e outros e outros*

## O RENASCIMENTO E A FORMAÇÃO DA MENTALIDADE MODERNA

### Um novo movimento cultural – o Humanismo

Durante a Idade Média (sécs. V-XV), o Homem preocupou-se muito com Deus e com a religião. Mas, a partir do século XV, a situação mudou. Com efeito, o Homem passou a debruçar-se mais sobre si próprio e sobre os seus problemas. Nas palavras de um antigo filósofo grego, o Homem tornou-se “a medida de todas as coisas”. Por isso, colocou-se no centro do mundo e começou a desenvolver o corpo e o espírito (docs. 1, 2 e 3).

Para o conseguir, o homem dos séculos XV e XVI passou a praticar ginástica, dança, esgrima e a interessar-se por todos os ramos do saber. Um bom exemplo deste homem, que tem curiosidade por tudo, é-nos dado por Leonardo da Vinci (1452-1519), que foi artista, engenheiro e cientista. A esta corrente de pensamento que colocava o homem no centro do mundo, chamou-se Humanismo.

Os humanistas inspiravam-se nos antigos escritores gregos e romanos (cultura clássica), pelo facto de estes, no seu tempo, terem reflectido muito sobre os problemas humanos. Por este motivo, os humanistas aprenderam grego e latim e fizeram traduções de obras antigas (docs. 5 e 6).

### O gosto pela natureza

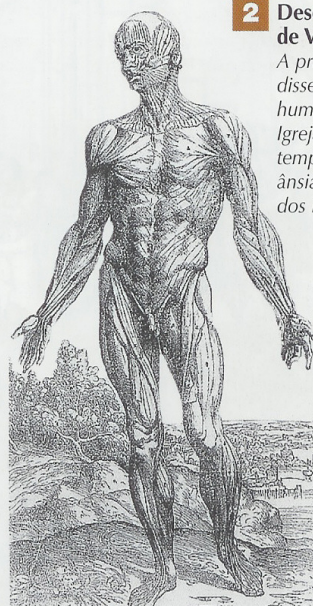
O homem dos séculos XV e XVI preocupou-se, também, com o estudo da Natureza. Baseado na observação e na experiência, desenvolveu várias ciências:

- **Geografia e Ciências da Natureza** (Botânica, Zoologia) – descobriram-se novos mundos, plantas e animais de outros continentes (nestes domínios, o contributo dos Descobridores portugueses foi muito importante, em particular os trabalhos de D. João de Castro\* e Garcia de Orta\*);
- **Astronomia** – estabeleceu-se a teoria heliocêntrica (doc. 7) que colocava o Sol como o centro, à volta do qual giravam a Terra e os outros planetas (esta descoberta deveu-se ao polaco Nicolau Copérnico);
- **Medicina** – estudou-se a anatomia humana; neste domínio, destacou-se o flamengo André de Vesálio (doc. 2).

Este interesse pelo Homem e pela Natureza (praticamente inexistente durante a Idade Média) renasceu nos séculos XV e XVI. Por isso, dá-se a este movimento cultural da história da Europa o nome de Renascimento. Mas, onde surgiu o Renascimento?



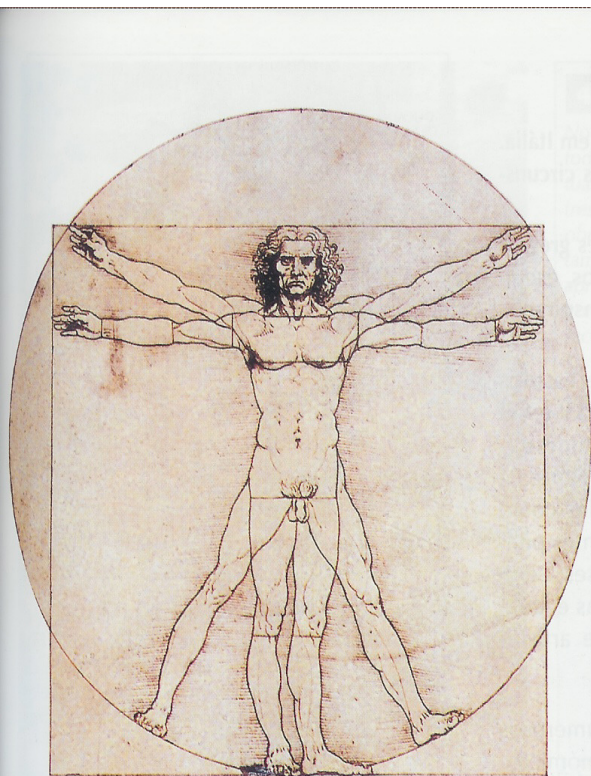
**1** A nova visão do mundo – A paixão pela vida terrena e a curiosidade de saber caracterizam o homem do Renascimento.



**2** Desenho anatómico de Vesálio (1543) – A prática da dissecação do corpo humano (proibida pela Igreja durante muito tempo) evidencia a ânsia de conhecimento dos humanistas.

#### LÉXICO

D. João de Castro (1500/1548) – o seu “Roteiro” é de alto valor científico, em particular a nível da geografia e da astronomia.  
Garcia de Orta (1500/1568) – o seu livro “Colóquios de Simples e drogas medicinais da Índia” é um marco na história da Botânica e da Medicina.



**3 O Homem, centro do Mundo (desenho de Leonardo da Vinci, 1485-1490)** – Os intelectuais dos séculos XV e XVI, contrariamente aos da Idade Média, passaram a considerar o Homem como centro dos seus interesses e preocupações.

#### 4 Uma nova mentalidade

Deus escolheu o Homem e, colocando-o no centro do Mundo, dirigiu-se-lhe nestes termos: (...) Tu, de acordo com a livre vontade que colocamos nas tuas mãos, decidirás dos próprios limites da Natureza. Colocámo-te no centro do Mundo para que daí possas observar facilmente as coisas. Não te criamos nem do céu nem da terra, nem imortal nem mortal (...) para que tu possas escolher e modelar-te da forma que preferires.

Pico della Mirandola,  
Oração sobre a Dignidade do Homem



**5 Humanistas italianos** – Da esquerda para a direita, Massilio Ficino (que traduziu os textos de Platão para latim), Landino (que estudou Aristóteles) e Poliziano (que se distinguiu como poeta).



**7 O sistema solar, segundo Copérnico (c. 1543).**

#### 6 Os estudos e os interesses dos humanistas

Aconselho-vos a ler os autores que possam ajudar-vos, não somente pelo seu assunto, mas também pelo esplendor do seu estilo e talento literário, em particular as obras de Cícero e as de todos os que se aproximam do seu nível. (...) Devemos seguir as lições dos mestres e instruir-nos com os poetas, os oradores e os historiadores para, desse modo, adquirirmos um estilo elegante e eloquente.<sup>(1)</sup>

Nicolau Nicoli estudou o latim e o grego. Nunca se casou para não ser perturbado nos seus estudos. Tinha um belo mapa do mundo, numerosas ilustrações da Itália e da Espanha e uma bela biblioteca. A sua opinião era sempre esclarecida sobre as letras e as artes. Pode dizer-se que Nicolau Nicoli fez reviver as letras gregas e latinas em Florença.<sup>(2)</sup>

(1) Leonardo Bruni, *Correspondência*

(2) Vespasiano de Besticci, *Vida de Homem Ilustres*

#### ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM

1. Como se caracteriza a “nova mentalidade” do homem do século XV?
2. Quais eram os interesses dos humanistas?
3. Redige uma legenda para a o doc. 7.

Resolve a Ficha de Actividades N: 14

## A Itália, berço do Renascimento

O Renascimento teve o seu início, no século XIV, em Itália. Para que tal tivesse sido possível concorreram várias circunstâncias:

- em Itália, havia muitos vestígios das civilizações grega e romana, tais como obras de arte (monumentos, esculturas) e obras literárias, o que favorecia a inspiração nos ideais clássicos;
- a Itália, então constituída por uma série de estados independentes (doc. 1), conheceu nos séculos XV e XVI uma grande prosperidade económica em virtude das suas relações económicas com o Oriente e o Norte da Europa. Daí, a prosperidade de certas cidades como Roma, Génova, Veneza e Florença. Os dirigentes políticos das cidades – papas, príncipes, burgueses – embelezaram-nas com palácios, igrejas e estátuas e, através do mecenato\*, protegeram escritores e artistas (docs. 3 e 4).

Assim, estas circunstâncias – existência de numerosos vestígios clássicos e grande desenvolvimento económico – fizeram com que a Itália fosse o berço do Renascimento. Nos séculos XIV, XV e XVI, a Itália conheceu uma grande pujança cultural, onde se distinguiram escritores como Fico, Maquiavel e Castiglione.

O movimento renascentista espalhou-se por toda a Europa. Encontrou grande aceitação na Flandres, França e Inglaterra. Nestas regiões, destacaram-se como grandes figuras Thomas More e Shakespeare (Inglaterra) e Erasmo de Roterdão (Holanda, doc. 2). Em Portugal, distinguiram-se Sá de Miranda, Damião de Góis e Camões.

## A propagação dos ideais renascentistas

Os ideais renascentistas propagaram-se por toda a Europa através de (doc. 5):

- contactos estabelecidos entre os humanistas (troca de correspondência, viagens, visitas);
- frequência de escolas como colégios e universidades, onde eram transmitidos os novos ideais;
- acção da imprensa, vulgarizada, em meados do século XV, na Alemanha, por Gutenberg; esta inovação permitiu a divulgação de obras literárias, filosóficas e científicas do Renascimento, o que fez com que um público mais vasto tivesse acesso à cultura (doc. 6).

O Renascimento manifestou-se, também, nas artes. O que caracteriza a arte renascentista? Vamos ver.



**1** A Itália do Renascimento – Nos séculos XV e XVI, era formada por vários Estados (como Florença, Veneza e Estados Pontifícios), onde os príncipes e os papas mandavam construir belos palácios e igrejas, que decoravam com quadros e estátuas.

## 2 Erasmo de Roterdão (1469-1536) –

Considerado o maior dos humanistas, consagrou-se ao estudo da cultura clássica. Autor de *Elogio da Loucura*, ensinou em várias universidades europeias e exerceu grande influência na cultura do seu tempo.



### LÉXICO

**mecenato** – actividade desenvolvida por um mecenas, ou seja, por uma pessoa que protege e incentiva a cultura.



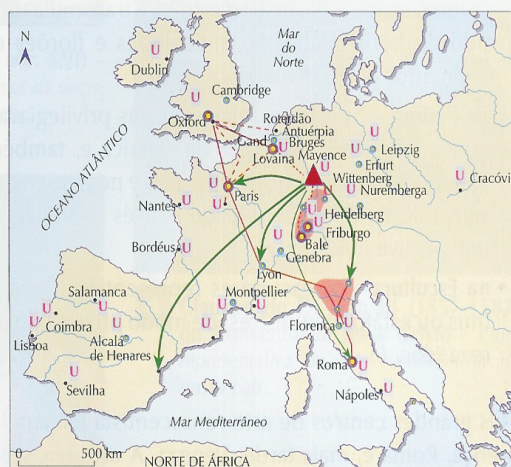


**3** Lourenço de Médicis (1449-1492) – Governador de Florença, fez da sua cidade um centro do humanismo e da arte renascentista.

**4** Lourenço de Médicis, mecenas de Florença

No seu palácio [de Lourenço de Médicis], em Florença, todas as salas estavam embelezadas com admiráveis estátuas, quadros e mil objectos da autoria dos melhores mestres que tinham vivido em Itália ou no estrangeiro. Todas as obras de arte constituíam um incomparável adorno mas também uma importante escola para os jovens pintores e aprendizes de escultura. (...) Aos demasiado pobres, assegurava-lhes os meios de vida e vestuário e concedia grandes recompensas aos que realizavam os melhores trabalhos.

Giorgio Vasari, Obras



**5** Centros do humanismo europeu – Para além das repúblicas italianas, distinguiram-se as cidades de Gand e Bruges (Flandres), Paris (França), Oxford e Cambridge (Inglaterra) e Wittenberg (Alemanha).

**6** Oficina de imprensa (séc. XVI) – Os impressores eram, muitas vezes, humanistas e as suas oficinas serviam como centros de reunião e de trabalho. As primeiras obras impressas foram livros religiosos, traduções de autores clássicos e obras literárias do Renascimento.

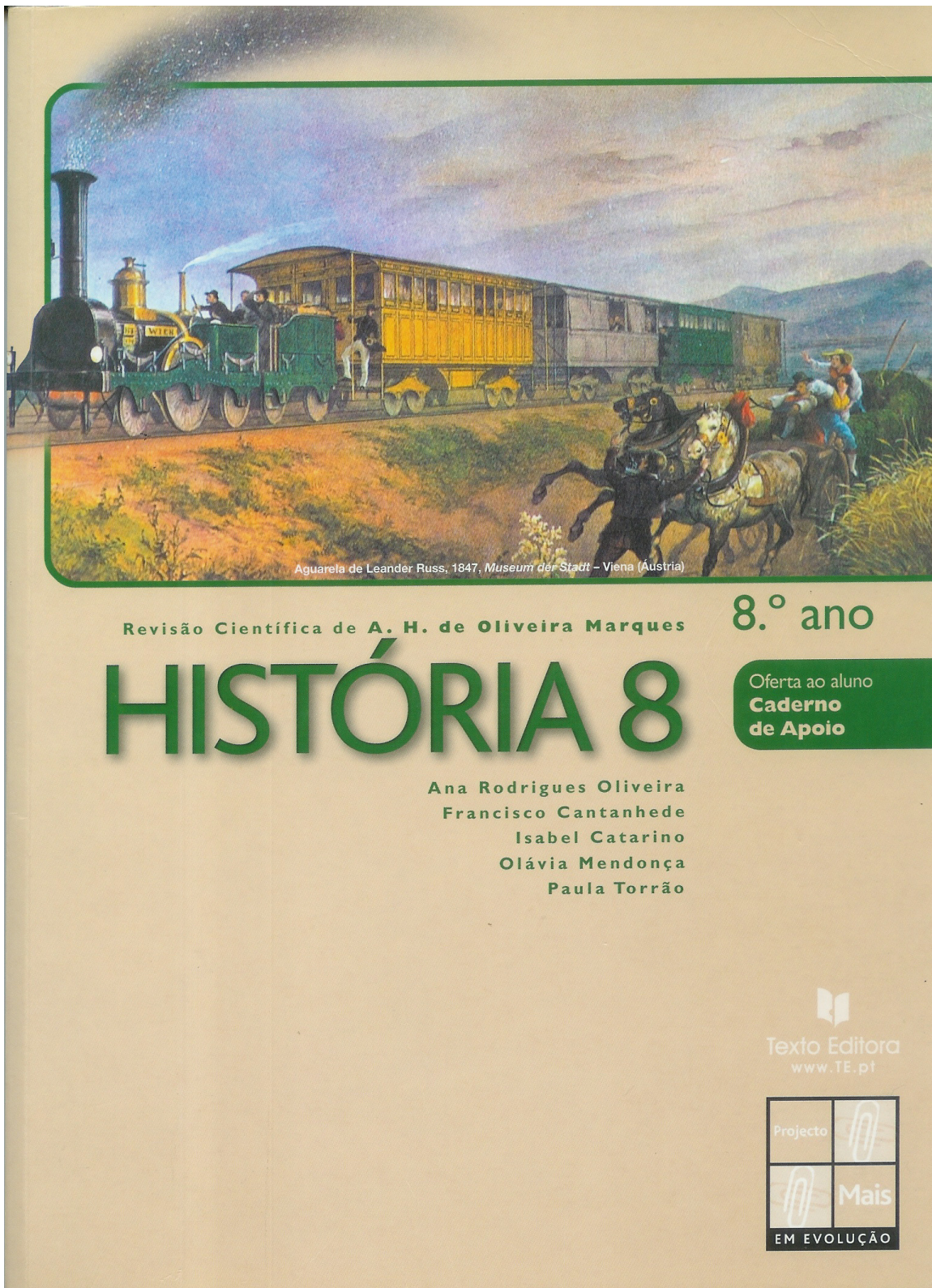


**ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM**

1. Que expressões do texto (doc. 4) demonstram que Lourenço de Médicis praticava o mecenato?
2. Localiza no mapa (doc. 1) as principais cidades renascentistas de Itália.
3. Compõe uma barra cronológica sobre grandes personalidades do Renascimento europeu citadas na página anterior. (Consulta uma enciclopédia e toma como pontos de referência as datas de nascimento e morte.)

Resolve a Ficha de Atividades N: 15

**Anexo II D - Reprodução da capa e das páginas 56-63 do manual “História 8” da Texto Editora, devidamente autorizada pela Editora, a nosso pedido, para utilização exclusiva deste estudo.**



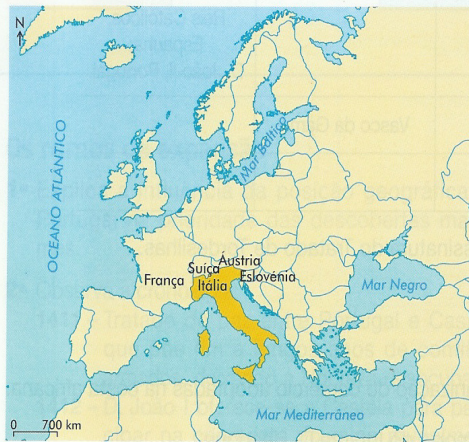
## 2. Renascimento e Reforma

### A Itália do Renascimento

#### ▶ O passado



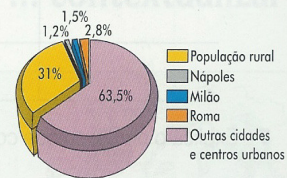
### A Itália na actualidade



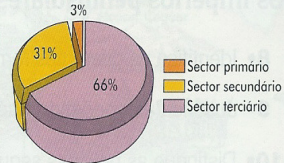
#### ▶ O presente

Total da população:  
cerca de  
57 700 000 habitantes.

#### População rural e urbana



#### Sectores de actividade



Anos 1400 1500 1600  
Séc. XV Séc. XVI Séc. XVI

1450  
Gutenberg: imprensa

1452  
Nascimento  
de Leonardo da Vinci

1511

Erasmus:  
*O Elogio da Loucura*

1517

Lutero publica  
as 95 Teses

1545

Início do  
concílio  
de Trento

1572

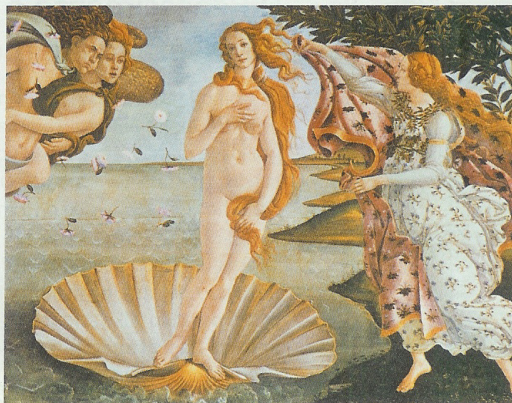
Camões:  
*Os Lusíadas*

1536

Estabelecimento da Inquisição em Portugal



David, de Miguel Ângelo, 1501.



Nascimento de Vénus, de Botticelli, 1480.



Claustro do Convento de Cristo (Tomar), de Diogo de Torralva, 1544.

### A História e eu

Para o grego Protágoras, o Homem era a medida de todas as coisas. Com o Renascimento voltam-se a descobrir os valores antigos e a dignificar o Homem enquanto indivíduo. Reconhece-se que cada indivíduo tem uma personalidade única, é diferente de todos os outros, possui potencialidades que lhe permitem conhecer-se a si próprio e ao Mundo que o rodeia.

Eu também sou diferente de todas as outras pessoas, pois tenho a minha maneira de ser, as minhas capacidades, os meus sonhos... Contudo, sei que para o progresso e bem estar do Homem é essencial o contributo de todos os homens, mulheres, jovens e crianças. Só desenvolvendo as minhas capacidades poderei dar o meu contributo.



séc. XIV   séc. XV   **séc. XVI**   séc. XVII   séc. XVIII

## O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

Como já sabes, os descobrimentos marítimos permitiram a destruição de mitos muito antigos, como a existência de seres fantásticos e a impossibilidade de habitar a zona tórrida e de chegar à Índia por mar, contornando o continente africano. Os feitos marítimos dos Portugueses e dos Espanhóis provaram que o Homem era capaz de fazer coisas até então inimagináveis.

Assim, as descobertas marítimas contribuíram de forma decisiva para a formação de uma **nova maneira de ver o Mundo**, que vinha surgindo desde o século XIV: sem deixar de ser religioso, **o Homem tornou-se o centro das atenções e objecto de estudo – antropocentrismo** (*Anthropos* = Homem + centro). Durante séculos o Homem tinha considerado que tudo era obra de Deus e, como tal, só a Deus deveria dedicar os seus estudos – teocentrismo (*Theos* = Deus + centro).

Esta nova visão do Homem e do Mundo deu origem ao **Renascimento**. A designação de Renascimento deve-se ao interesse pelo «renascer» da **cultura greco-romana** (clássica). Lembra-te que já os Gregos e os Romanos tinham valorizado e enaltecido o Homem. Este movimento cultural surgiu em Itália, nos finais da Idade Média, e difundiu-se pelo resto da Europa nos séculos XV e XVI.



fig. 1 **Florença**. Graças ao mecenato dos Médicis, esta cidade tornou-se a pátria do Renascimento.

### Focos de difusão do Renascimento

Vários factores contribuíram para que algumas das **cidades-estado italianas** tivessem sido o **berço do Renascimento**:

- Em **Florença, Veneza e Génova**, grandes **centros de comércio**, e também em **Roma**, capital da Cristandade, **príncipes, burgueses e Papas rivalizavam entre si** para terem as mais belas cidades, as maiores igrejas, os melhores palácios. Os grandes senhores financiavam as obras nas suas cidades e protegiam os artistas, tornando-se, assim, **mecenas** (Doc. 1);
- a **Itália**, nomeadamente Roma, conservava muitos **vestígios e monumentos da antiguidade greco-romana**, que recordavam um passado glorioso;
- em Itália existiam também escolas e universidades de grande prestígio.

Os **Países Baixos** (Roterdão, Lovaina e Antuérpia), região de comércio intenso e de indústria têxtil muito desenvolvida, foram também um **grande centro renascentista**.

A partir destas regiões, as ideias renascentistas espalharam-se por toda a Europa.



Realiza a Ficha n.º 7 do teu  *Caderno de Apoio (Formação Cívica)*, para desenvolveres a competência de saber estar.

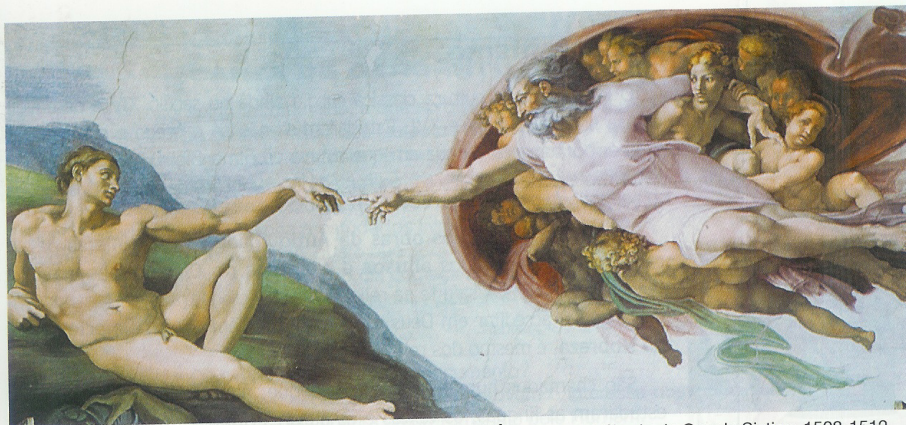


fig. 2 **A Criação do Homem**, pormenor do fresco de Miguel Ângelo, na abóbada da Capela Sistina, 1508-1512.

«Coloquei-te no centro do Mundo para que, daí, pudesses facilmente observar as coisas. Pela tua vontade, poderás descer às formas mais degradadas da vida, que são animais. Pela tua vontade, conseguirás alcançar as formas mais elevadas, que são divinas.»

Pico della Mirandola, *Sobre a Dignidade do Homem* (1486).

### O MECENATO

**Doc. 1** • Lourenço de Médicis sonhou tornar a sua cidade mais grandiosa e mais bela. Como havia muitos espaços sem habitações, fez traçar novas ruas para nelas construir edifícios, tornando-a assim mais graciosa e maior. Graças a ele, a cidade, quando não estava em guerra, encontrava-se perpetuamente em festa, assistindo a torneios e cortejos onde se representavam acontecimentos e altos feitos da Antiguidade. Acarinhava e afeiçoava-se a todos os que se distinguiam nas artes; protegia os homens de letras. (...) Fundou a Universidade de Pisa.

Maquiavel, *Histórias Florentinas*, livro VIII.



fig. 3 **Lourenço de Médicis**, (1449-1492).

- Transcreve expressões que comprovem que o Homem do Renascimento:
  - apreciava a vida terrena;
  - admirava a cultura greco-romana;
  - quando mecenas, protegia as artes e as letras.



#### História e... Projecto 3 •

Personalidades do Renascimento: que Contributos para a Humanidade? • pág. 79.

### • Compreendo e realizo

- 1• A partir da observação da fig. 2 e da leitura da sua legenda, define antropocentrismo.
- 2• Identifica as duas principais áreas de difusão do Renascimento.
- 3• Indica um factor económico e outro cultural que tenham sido favoráveis ao desenvolvimento do Renascimento na Itália.

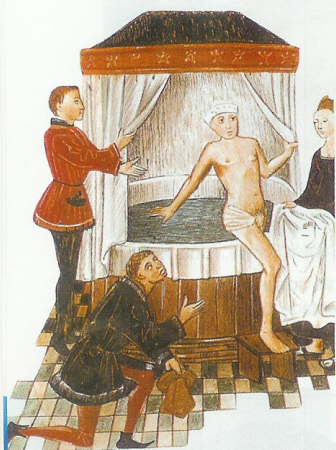


fig. 4 Homem saindo da banheira.

#### A banheira

Até ao século XVI, era vulgar a existência de banhos públicos que homens e mulheres nus podiam frequentar, embora separados. Progressivamente foi-se perdendo a liberdade dos banhos públicos nus, mantendo-se, contudo, esta prática nos banhos privados. Por exemplo, em Roma, uma senhora da nobreza recebeu um cardeal na banheira. Podiam deitar-se algumas essências ou leite na água – banho de leite – para a tornar opaca. Outras banheiras eram cobertas, o que tornava essa medida desnecessária.

## O Humanismo

O interesse pela cultura clássica surgiu ainda no século XIV e desenvolveu-se nos séculos XV e XVI. Estudaram-se não só o grego e o latim mas também o hebraico (língua em que estava escrita a Bíblia), para se fazer a leitura, o estudo, a crítica e a correcção das traduções das obras dos gregos e dos romanos.

Da **leitura crítica das obras da Antiguidade** os **Humanistas** passaram à **condenação dos abusos e excessos do Clero**, embora nunca tenham posto em causa a fé na religião cristã. Acreditavam no Homem, sem deixarem de acreditar em Deus. Criticaram também o **luxo** e a **ociosidade da Nobreza**, e mesmo dos reis.

São chamados humanistas todos os que, nos séculos XIV, XV e XVI, estudaram as línguas, os textos e os autores clássicos, criticaram a sociedade do seu tempo e demonstraram um especial interesse pela **valorização do Homem** (Doc. 2) – em oposição à mentalidade medieval, que o colocava ao serviço exclusivo de Deus.

Outra característica do Humanismo é o **individualismo**. Cada indivíduo não tinha receio de se assumir como diferente dos outros, orgulhava-se mesmo das suas capacidades, do seu esforço e do seu sucesso. Os Humanistas, fundamentalmente professores universitários e clérigos, formavam como que uma comunidade das artes e das letras, visitavam-se, correspondiam-se e trocavam obras entre si.

Os Humanistas consideraram as obras clássicas como modelos a seguir, quer nos temas quer nos géneros literários. Fizeram, no entanto, uma imitação criativa e inovadora. O facto de se corresponderem em **latim e grego** e de inicialmente escreverem as suas obras nessas línguas facilitou a **divulgação do movimento humanista pela Europa culta**. A partir do século XVI, passaram a expressar-se nas línguas nacionais.

Na literatura distinguiram-se **Erasmus de Roterdão**, Nicolau **Maquiavel**, **Cervantes**, **Shakespeare** e Luís de **Camões** (observa o quadro da pág. 61).

## O Humanismo em Portugal

Em Portugal, o rei D. João III revelou grande interesse pelos ideais humanistas. Enviou algumas dezenas de bolseiros para o Colégio de Santa Bárbara em Paris, dirigido pelo português **Diogo de Gouveia**, e para Lovaina e Bordéus. A acção destes humanistas, quando regressaram a Portugal, foi muito importante, nomeadamente a nível da renovação do ensino. **André de Gouveia**, por exemplo, fundou o **Colégio das Artes em Coimbra**.

Como irás estudar, a Inquisição, ao perseguir alguns humanistas, como **Damião de Góis**, impediu o desenvolvimento cultural português do século XVI.

### CARTA DE GARGÂNTUA A SEU FILHO

**Doc. 2** • Aconselho-te, meu filho, a que aproveites a juventude para estudares e te tornares virtuoso (...). Quanto ao conhecimento dos factos da Natureza, quero que te dediques com curiosidade e que não haja mar, nem rio, nem fonte de que não conheças todos os peixes, todas as aves, todas as árvores e arbustos, todas as ervas da Terra; todos os metais escondidos no profundo dos abismos, as pedras do Oriente a Ocidente (...). Que nada te seja desconhecido. Depois, cuidadosamente, volta a estudar os livros dos médicos gregos, árabes e latinos e, por frequentes operações de anatomia, quero que adquiras o perfeito conhecimento do outro mundo que é o Homem. Durante algumas horas do dia começa a trabalhar sobre as *Sagradas Escrituras*, primeiro em grego o *Novo Testamento* e as *Cartas aos Apóstolos*, depois em hebreu o *Antigo Testamento*.

Rabelais, *Carta de Gargântua a seu filho Pantagruel*, 1532.

- Qual o assunto tratado no documento?
- Transcreve expressões que comprovem o interesse dos Humanistas pela Natureza, pela cultura greco-romana e pelo Homem.

Escritor	Obra
<b>Itália</b> • Nicolau Maquiavel (1469-1527)	• Na sua obra, <i>O Príncipe</i> , defendeu o reforço do poder régio.
<b>Países Baixos</b> • Erasmo de Roterdão (1467-1536)	• Na sua obra, <i>o Elogio da Loucura</i> , criticou a sociedade do seu tempo, incluindo a Igreja.
<b>Inglaterra</b> • Thomas More (1478-1535) • Shakespeare (1564-1616)	• Na <i>Utopia</i> , defendeu a tolerância religiosa e uma Igreja independente de Roma. • Um dos maiores autores de teatro de todos os tempos. <i>Romeu e Julieta</i> é uma das suas peças mais célebres.
<b>Espanha</b> • Cervantes (1547-1616)	• Na sua obra <i>D. Quixote</i> , caricaturou os valores da nobreza medieval; foi um dos maiores representantes da literatura renascentista.
<b>Portugal</b> • António Ferreira (1528-1569) • Fernão Mendes Pinto (1510-1583) • Luís de Camões (152-1580)	• A <i>Castro</i> foi profundamente influenciada pelos clássicos... • Na <i>Peregrinação</i> descreveu as misérias e grandezas dos Portugueses pelas terras do Oriente. • Em <i>Os Lusíadas</i> , obra prima da literatura, relatou, em forma de epopeia clássica, a História de Portugal.

#### • Compreendo e realizo

- 1 • Refere as línguas mais estudadas pelos Humanistas.
- 2 • Justifica o interesse pelas línguas que referiste na resposta à questão anterior.
- 3 • Identifica duas características do Humanismo.
- 4 • Identifica três humanistas portugueses e quatro de outras nacionalidades.





fig. 5 **Tecelões** a tingir seda.



#### O vestuário

As roupas são o corpo do corpo. No entanto, não se pode submeter o vestir a regras fixas, uma vez que nem todos têm a mesma fortuna e posição (...). Noutros tempos, considerava-se pouco viril não usar cinturão; hoje isso já não é motivo de críticas, desde que o uso de camisas, ceroulas e calções veio proteger do olhar de outrem as partes naturais – mesmo que se desse o caso da roupa exterior se abrir. Há quem suje de gotas de urina os bordos dos calções ou do gibão (...). O casaco de outros pende todo de um lado, e outros ainda deixam-no voltejar abaixo dos rins – o que passa, aos olhos de alguns, por prova de elegância. No entanto, tal como é conveniente que as roupas se apresentem limpas e cuidadas, também é preciso que elas caiam bem. Se os teus pais te derem roupas elegantes, não te mires para te contemplares. Os ricos que fazem ostentação do que vestem parecem censurar a pobreza dos outros.

Erasmus, *A Cividade Pueril*

## Alargamento da compreensão da Natureza

O **Homem do Renascimento**, curioso, crítico e racionalista, procurou **conhecer a Natureza**. Analisou plantas e animais, estudou a anatomia humana, deu grande atenção aos novos mundos descobertos por Portugueses e Espanhóis e observou os astros.

Os navegadores dos séculos XV e XVI registavam tudo o que observavam nas suas viagens. Estavam certos de que as experiências vividas pelos próprios – experimentalismo – contribuíam para aumentar o seu conhecimento do Mundo e corrigir muitos erros dos Antigos, inclusivamente dos Gregos e Romanos.

O Homem do Renascimento, ao **valorizar a observação e a experiência** para o conhecimento da realidade, promoveu o desenvolvimento de vários domínios do saber:

- na **astronomia**, o polaco **Copérnico** defendeu a teoria de que a Terra girava em volta do Sol – **heliocentrismo** (fig. 6 e Doc. 3) –. Era o fim da tese de Ptolomeu, em vigor desde o século II, segundo a qual o Sol girava em volta da Terra – geocentrismo;
- na **medicina**, a dissecação de cadáveres, embora proibida pela Igreja, permitiu um melhor conhecimento do corpo humano. **Vesálio** distinguiu-se pelos estudos sobre a **circulação do sangue**. **Leonardo da Vinci** dedicou-se a **estudos anatómicos, matemáticos, à pintura, à escultura**, etc., sendo um bom representante do individualismo renascentista;
- na **matemática**, o português **Pedro Nunes**, considerado um dos mais ilustres do seu tempo, escreveu o **Tratado da Esfera**;
- na **geografia**, **Duarte Pacheco Pereira** escreveu o **Esmeraldo de Situ Orbis**, revelando um grande conhecimento quer das teorias dos autores clássicos quer dos cosmógrafos do seu tempo, e também uma enorme capacidade de observação e rigor;
- na **botânica**, **Garcia da Orta**, que nos **Colóquios dos Simples e Drogas das Cousas Medicinais da Índia** estudou a aplicação medicinal das plantas, deu um precioso contributo para o avanço deste ramo da ciência.

Os Renascentistas, voltados cada vez mais para a observação e para a experiência, abriram caminho à revolução científica do século XVII, como irás estudar.

A **imprensa**, cuja descoberta em meados do século XV se atribui a **Gutemberg**, permitiu a multiplicação do número de exemplares de cada livro e a conseqüente diminuição do seu custo. Assim, ficou facilitada a divulgação das obras e ideais renascentistas.

## A TEORIA DE COPÉRNICO

**Doc. 3** • Depois de longas investigações, convenci-me, enfim, de que:

- o Sol é uma estrela fixa, rodeada de planetas que giram à sua volta e dos quais ele é o centro e o facho;
- além dos planetas principais, há ainda outros, de segunda ordem, que giram primeiro como satélites à volta dos seus principais, e com estes à volta do Sol;
- a Terra é um planeta principal (...);
- todos os fenómenos dos movimentos diurno e anual, a sucessão periódica das estações, todas as vicissitudes da luz e da temperatura da atmosfera que os acompanham, são resultantes da rotação da Terra à volta do seu eixo e do seu movimento periódico à volta do Sol. O movimento aparente das estrelas é uma ilusão de óptica, produzida pelo movimento real da Terra e pelas oscilações do seu eixo.

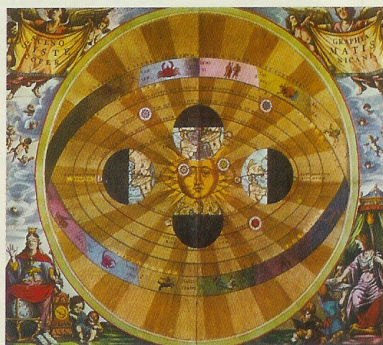


fig. 6 Representação figurativa da teoria heliocêntrica, de Copérnico.

N. Copérnico, *De Revolutionibus Orbium Caelestium* (1543).

- Os planetas giram todos à volta de que estrela?
- Que tipo de planeta é a Terra? Porquê?
- Parece-te que as ideias defendidas por Copérnico ainda hoje são aceites? Debate esta questão com os teus colegas e professor.



fig. 7 Prensa de impressão.

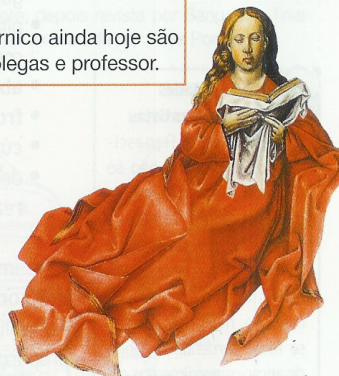


fig. 8 Mulher a ler. Durante o Renascimento aumentou o número de mulheres instruídas e que sabiam ler.

### ● Compreendo e realizo

- 1• Identifica a principal fonte de conhecimento da Natureza: até ao século XV; a partir deste século.
- 2• Explica por que razão a imagem da fig. 6 se pode considerar revolucionária.
- 3• Indica portugueses que se tenham distinguido na geografia, na matemática e na botânica.

- 4• Realiza a Ficha n.º 6 do teu *Caderno de Atividades*.

### ● Construo o meu glossário

Regista o significado de **Renascimento**, **mecenato**, **Humanismo**, **espírito crítico** e **heliocentrismo**.

## **ANEXO III A**

Exmo. Senhor:  
Director do Departamento de  
Edição de Manuais – Texto Editora  
Estrada de Paço de Arcos, 66 – 66 A  
2735 – 336 Cacém

**Maria Alice Alves da Costa**, professora do quadro de nomeação definitiva (Quadro de Zona Pedagógica de Braga), do Grupo de docência 10.º A (História), colocada na Escola Secundária de Vieira do Minho, matriculada em Curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino de História, na Universidade do Minho, vem solicitar autorização para utilizar, na tese de mestrado, intitulada “ *Ideias de professores sobre a utilização de fontes do manual de História – um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*”, algumas páginas – da 56 à 63 – do manual *História 8*, de Ana Maria Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Olávia Mendonça e Paula Torrão.

A tese em elaboração enquadra-se no mestrado supra referido e é orientada pela Doutora Olga Magalhães, da Universidade de Évora.

No âmbito da investigação em curso foram seleccionados para entrevista um grupo de professores disponíveis e a leccionar a disciplina de História, 8.º ano de escolaridade. As questões incidiram sobre a forma como os professores utilizam as fontes do manual a partir de uma situação concreta de aula, correspondente ao tema “*Renascimento e Reforma, O Renascimento e a formação da mentalidade moderna*”.

Este estudo é desenvolvido no sentido de fornecer pistas para a compreensão de formas de utilização das fontes apresentadas no manual para o desenvolvimento das competências específicas da História.

Não se pretende, de modo algum fazer uma análise destrutiva desses recursos, sendo o manual apresentado como um recurso disponível e fundamental para a aprendizagem dos alunos em contexto de sala de aula.

Encontrando-me na fase de redacção da dissertação, considero que seria pertinente exemplificar a análise dos dados com as fontes e/ou recursos didácticos apresentados nas páginas do manual, que serviram de base à entrevista, para a compreensão do estudo.

Por essa razão, solicito a V. Exa., a devida autorização para uso das referidas páginas.

Antecipo agradecimentos pela colaboração que me possam dispensar,

Braga, 20 de Março de 2007

A professora

---

(Maria Alice Alves da Costa)

**ANEXO III B**

Exmo. Senhor:  
Director do Departamento de  
Edição de Manuais – Edições Asa  
Av. da Boavista, n.º 3265 S/4.1  
Edifício Oceanus  
4 100 – 138 PORTO

**Maria Alice Alves da Costa**, professora do quadro de nomeação definitiva (Quadro de Zona Pedagógica de Braga), do Grupo 400 (História), colocada na Escola Secundária de Vieira do Minho, matriculada em Curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino de História, na Universidade do Minho, vem solicitar autorização para utilizar, na tese de mestrado, intitulada “*Ideias de professores sobre a utilização de fontes do manual de História – um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*”, algumas páginas – da 34 à 39 – do manual Rumos da *História 8*, de Aníbal Barreira e Mendes Moreira.

A tese em elaboração enquadra-se no mestrado supra referido e é orientada pela Doutora Olga Magalhães, da Universidade de Évora.

No âmbito da investigação em curso foram seleccionados para entrevista um grupo de professores disponíveis e a leccionar a disciplina de História, 8.º ano de escolaridade. As questões incidiram sobre a forma como os professores utilizam as fontes do manual a partir de uma situação concreta de aula, correspondente ao tema “*Renascimento e Reforma, O Renascimento e a formação da mentalidade moderna*”.

Este estudo é desenvolvido no sentido de fornecer pistas para a compreensão de formas de utilização das fontes apresentadas no manual para o desenvolvimento das competências específicas da História.

Não se pretende, de modo algum fazer uma análise destrutiva desses recursos, sendo o manual apresentado como um recurso disponível e fundamental para a aprendizagem dos alunos em contexto de sala de aula.

Encontrando-me na fase de redacção da dissertação, considero que seria pertinente exemplificar a análise dos dados com as fontes e/ou recursos didácticos apresentados nas páginas do manual, que serviram de base à entrevista, para a compreensão do estudo.

Por essa razão, solicito a V. Exa., a devida autorização para uso das referidas páginas.

Antecipo agradecimentos pela colaboração e atenção que me possam dispensar,

Braga, 20 de Março de 2007

A professora

---

(Maria Alice Alves da Costa)

## ANEXO IV – Quadro identificativo dos recursos apresentados nos manuais A e T

### Recursos didácticos apresentados nos manuais de História utilizados pelos docentes entrevistados no ano lectivo 2005/06 Unidade temática do Renascimento – História 8.º ano

<i>Rumos da História 8 – Asa Editores</i>						<i>História 8 – Texto Editora</i>					
N.º	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N.º	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
1A	34	Mapa	Localização espacial – Renascimento e Reforma	--	A Europa do Renascimento	1T	56	Mapa	Localização espacial – Renascimento	--	O passado/ Itália do Renascimento
2A	34	Cronologia	Datação de Factos (1415-1564)	--	Sem Título	2T	56	Mapa	Localização espacial/Itália na actualidade	--	O presente/A Itália na actualidade
3A	35	Imagem	Pintura: representação figurativa – Sala da assinatura, de Rafael <sup>77</sup>	Fonte Primária	<i>A Escola de Atenas, de Rafael (1509-1411) – Evocação da sabedoria do passado (Platão e Aristóteles, ao centro) como modelo para o presente (Miguel Ângelo, a escrever apoiado num bloco de pedra, e Bramante, a usar um compasso).</i>	3T	56	Gráfico	Indicação de n.º de habitantes /presente	--	O presente/Total de população

<sup>77</sup> Rafael, *Sala de Segnatura*, 1508 -1511.Roma, Pallazzi Vaticanani, in A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte*, In A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte, Renascimento e Maneirismo*. Vol. 3. Porto: Público Comunicação Social. S.A, pp.85-87.

<b>Rumos da História 8 – Asa Editores</b>						<b>História 8 – Texto Editora</b>					
N.º	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N.º	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
4A	35	Quadro remisso	Indicação de Documentos e actividades do Caderno de Actividades do aluno/ Fichas de Actividades e Jogo Educativo do Ficheiro de Actividades de História	--	Para saber mais	4T	56	Gráfico	Indicação de sectores de actividade/presente	--	O presente/Sectores de actividade
5A	35	Quadro remissivo	Indicação páginas para consulta de Conceitos: Humanismo Manuelino Mecenaz Reforma	--	Palavras-Chave	5T	56	Cronologia	Datação de Factos relacionados com cultura/religião (1440-1600)	--	Sem título
6A	36	Imagem	Fresco de Pintoricchio, biblioteca Piccolomini, Catedral de Siena – representação figurativa (Eneas Piccolomini, ilustre humanista e	Fonte primária	<i>1 - A nova visão do mundo – A paixão pela vida terrena e a curiosidade de saber caracterizar o homem do Renascimento</i>	6T	57	Imagem	Escultura: pormenor/cabeça, David, de Miguel Ângelo <sup>79</sup> .	Fonte primária	David, de Miguel Ângelo, 1501

<b>Rumos da História 8 – Asa Editores</b>						<b>História 8 – Texto Editora</b>					
N.º	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N.º	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
			futuro Papa Pio II partindo para o Concílio de Basileia com sua comitiva) <sup>78</sup>								
<b>7A</b>	36	<b>Imagem</b>	Representação em desenho da figura humana de Andreas Vesálio <sup>80</sup>	Fonte primária	<b>2 – Desenho anatómico de Vesálio (1543) – A prática da dissecação do corpo humano (proibida pela Igreja durante muito tempo) evidencia a ânsia de conhecimento dos humanistas.</b>	<b>7T</b>	57	<b>Imagem</b>	Tema mitológico/Nascimento de Vénus (pintura) de Sandro Botticelli <sup>81</sup> .	Fonte primária	Nascimento de <i>Vénus</i> , de Botticelli, 1480.
<b>8A</b>	36	Quadro	Breve síntese biográfica de dois humanistas portugueses	--	<i>Léxico</i>	<b>8T</b>	57	<b>Imagem</b>	Fotografia do monumento (renascentista) na actualidade	Fonte primária	Claustro do Convento de Cristo (Tomar), de Diogo de Torralva, 1544
<b>9A</b>	37	<b>Imagem</b>	Representação do Homem de	Fonte primária	<b>3 - O Homem, centro do Mundo (desenho</b>	<b>9T</b>	57	<b>Narrativa</b>	Texto introdutório ao tema – narrativa	-	“A História e eu”

<sup>78</sup> Bernardino Pintoricchio. "Départ de Enée Sylvius Piccolomini pour le concile de Bâle". In Cecchi, Alessandro (1991). *La Libreria Piccolomini dans la Cathédrale de Siéne*. Scala Firenze, Centrooffset: Siena

<sup>79</sup> Michelangelo. "David", 1501-1504. Florença, Galleria dell Accademia. In A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte, Renascimento e Maneirismo*. Vol. 3. Porto: Público Comunicação Social. S.A, p. 25.

<sup>80</sup> Andreas Vesálio (1543). *De Humani Corporis Fabrica*, Ilustração dois músculos. In [http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Vesalius\\_Fabrica\\_p.178.ppg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Vesalius_Fabrica_p.178.ppg) (consultado em 2007.01.28, 21:09)

<sup>81</sup> Sandro Botticelli. "Nascimento de Vénus", c. 1485, Florença, Galleria degli Uffizi. In A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte, Os Alvores do Renascimento*. Vol. 2. Porto: Público Comunicação Social. S.A, p. 378.

<b>Rumos da História 8 – Asa Editores</b>						<b>História 8 – Texto Editora</b>					
N.º	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N.º	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
			Vitrúvio, de Leonardo <sup>82</sup>		<i>de Leonardo da Vinci, 1485-1490) – Os intelectuais dos séculos XV e XVI, contrariamente aos da Idade Média, passaram a considerar o Homem como centro dos seus interesses e preocupações.</i>				dos autores do manual		
<b>10 A</b>	37	<b>Texto</b>	Deus escolheu o homem e, colocando-o no centro do mundo (...)	Fonte primária	<b>4 – Uma nova mentalidade/Pico della Mirandola, Oração sobre a Dignidade do Homem</b>	<b>10 T</b>	58	Cronologia ilustrada	Sinalização do espaço (Itália) e do tempo (século XVI)	--	Sem legenda
<b>11 A</b>	37	<b>Imagem</b>	Representação figurativa – três figuras do renascimento (excerto de pormenor) Fresco de Domenico Ghirlandaio <sup>83</sup>	Fonte primária	<b>5- Humanistas italianos – da esquerda para a direita, Massílio Ficino (que traduziu os textos de Platão para latim), Landino (que estudou Aristóteles) e Poliziano (que se distinguiu como poeta).</b>	<b>11 T</b>	58	<b>Imagem</b>	Fotografia de Florença (cidade renascentista - Itália)	Fonte primária	Fig. 1 <b>Florença</b> . Graças ao mecenato dos Médicis, esta cidade tornou-se a pátria do Renascimento
<b>12</b>	37	<b>Texto (s)</b>	Aconselho-vos	Fonte (s)	<b>6 - Os estudos e</b>	<b>12</b>	58	<b>Activid</b>	Indicação de	Actividade	Realiza a Ficha 7 do

<sup>6</sup> Leonardo da Vinci, “Esquema das Proporções do Corpo Humano”, 1492. Veneza, Gallerie dell Accademia. In A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte, Os Alvores do Renascimento*. Vol. 2./Vol. 3. Porto: Público Comunicação Social. S.A, p. 233/23.

<sup>83</sup> Domenico Ghirlandaio, Angel Appearing to Zacharias (detail), 1486-90, Capela Tornabuoni, Santa Maria Novella, Florence. In <http://www.wga.hu/frames-e.html?html/g/ghirland/domenico/index.html> (consultado em 2007.01.27. 22h10m)



<b>Rumos da História 8 – Asa Editores</b>						<b>História 8 – Texto Editora</b>					
N.º	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N.º	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
A			a ler os autores (...) / Nicolau Nicolí estudou o latim e o grego. (...)	primárias	<b>interesses dos humanistas/</b> (1) <i>Leonardo Bruni, Correspondência</i> (2) <i>Vespasiano de Bestici, Vida de Homem Ilustres</i>	T		ade	realização de tarefa/desenvolvimento de competências (atitudes e valores)		Caderno de Apoio ( <b>Formação Cívica</b> ), para desenvolveres a competência do saber estar
13 A	37	Imagem	Representação gráfica do sistema heliocêntrico de Copérnico, na obra <i>Harmónica Macroscópica</i> de Cellarius, “Sistema cosmológico Heliocêntrico” <sup>84</sup>	Fonte secundária	<b>7 - O sistema solar, segundo Copérnico (c. 1543)</b>	13 T	59	Imagem	Tema da Criação do Homem (pormenor/pintura) de Miguel Ângelo <sup>85</sup>	Fonte primária	Fig. 2 <b>A Criação do Homem</b> , pormenor do fresco de Miguel Ângelo, na abóbada da Capela Sistina, 1508-1512
14 A	37	Actividades	Três questões relativas aos documentos 4, 6 e 7, respectivamente	Actividade	<b>Actividades de aprendizagem</b>	14 T	59	Texto	“Coloquei-te no centro do mundo (...)”	Fonte primária	Pico della Mirandola, <i>Sobre a Dignidade do Homem</i> (1486)
15 A	37	Actividades	Indicação de resolução da	Actividade	<b>Actividades de aprendizagem</b>	15 T	59	Texto com	“Lourenço de Médicis sonhou	Fonte primária	<b>Doc. 1 – O Mecenas/Maquiavel,</b>

<sup>84</sup> Andreas Cellarius (1661) *Harmonia Macrocosmica. Heliocentric Universe*. In <http://wikipedia.org/wiki/Bild:Heliocentric.jpg> ; [www.phys.uu.nl/~ugent/cellarius/celarius.htm](http://www.phys.uu.nl/~ugent/cellarius/celarius.htm) (consultado em 2007.01.28, 20h 16m)

<sup>85</sup> Miguel Ângelo, “Criação de Adão”, 1508-1512. Roma, Pallazzi Vaticani, Capela Sistina. In A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte, Renascimento e Maneirismo*. Vol. 3. Porto: Público Comunicação Social. S.A, p. 81.

<b>Rumos da História 8 – Asa Editores</b>						<b>História 8 – Texto Editora</b>					
N.º	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N.º	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
			ficha de Actividades n.º 14.					questões de interpretação/transcrição	tornar a sua cidade grandiosa (...)		Histórias Florentinas, livro VIII
16 A	38	Mapa	Representação da Itália no século XVI	--	<b>1- A Itália do Renascimento</b> – <i>Nos séculos XV e XVI, era formada por vários Estados Pontifícios, onde os príncipes e os papas mandavam construir belos palácios e igrejas, que decoravam com quadros e estátuas.</i>	16 T	59	Imagem	Pormenor de pintura representando Lourenço de Medici, de Giorgio Vasari <sup>86</sup>	Fonte primária	<b>Fig.3 Lourenço de Médicis</b> (1449-1492) (autor não identificado pelos autores do manual)
17 A	38	Imagem	Representação humana (pintura/excerto do quadro de Quinten Massys, 1466-1536) representando Erasmo de Roterdão <sup>87</sup>	Fonte primária	<b>2 - Erasmo de Roterdão (1469-1536)</b> – <i>Considerado o maior dos humanistas, consagrou-se ao estudo da cultura clássica. Autor de Elogio da Loucura, ensinou várias universidades europeias e exerceu</i>	17 T	59	Atividades	Indicação de tarefa sobre personalidades do Renascimento / possível desenvolvimento de projecto interdisciplinar	Projecto	<b>História e...Projecto 3</b> – Personalidades do Renascimento: que Contributos para a Humanidade, pág. 79

<sup>86</sup> Giorgio Vasari, “Portrait of Lorenzo the Magnificent”, s. d., Florence, Galleria degli Uffizi. In <http://www.wga.hu/frames-e.html?html/g/ghirland/domenico/index.html> (consultado em 2007.01.28. 19h29m)

<sup>87</sup> Quentin Massys, Portrait of Erasmus of Rotterdam, 1517, Rome, Galleria Nazionale d’Arte Antica. In <http://www.wga.hu/frames-e.html?html/g/ghirland/domenico/index.html> (consultado em 2007.01.27, 22h27m)

<b>Rumos da História 8 – Asa Editores</b>						<b>História 8 – Texto Editora</b>					
N.º	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N.º	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
					<i>grande influência na cultura do seu tempo.</i>						
<b>18 A</b>	38	Quadro	Conceito de “mecenas”	--	<b>Léxico</b>	<b>18 T</b>	0	Actividades	Três questões sobre os conteúdos	Actividade	“Compreendo e Realizo”
<b>19 A</b>	39	Imagem	Representação figurativa (pormenor de Fresco/Benozzo Gozzoli, <i>Procissão dos Magos</i> , 1459-1461, Florença, Palácio Médicis – Riccardi <sup>88</sup> )	Fonte primária	<b>3 – Lourenço de Médicis (1449-1492) – Governador de Florença, fez da sua cidade um centro do humanismo e da arte renascentista.</b>	<b>19 T</b>	60	Imagem	Desenho (detalhe)	Fonte primária	<b>fig. 4 Homem saindo da banheira</b>
<b>20 A</b>	39	Texto	“No seu palácio (...)”	Fonte primária	<b>4 – Lourenço de Médicis, mecenas de Florença / Giorgio Vasari, Obras</b>	<b>20 T</b>	60	Texto	Texto descritivo dos autores do manual /curiosidade sobre hábitos de banhos	Fonte secundária	<b>A banheira</b>
<b>21 A</b>	39	Mapa	Mapa indicativo da difusão da imprensa, focos do humanismo europeu e viagens de Erasmo de Roterdão	--	<b>5 – Centros do humanismo europeu – Para além das repúblicas italianas, distinguiram-se as cidades de Gand e Bruges (Flandres), Paris (França), Oxford e Cambridge (Inglaterra) e</b>	<b>21 T</b>	61	Texto	Texto com duas questões de interpretação	Fonte primária	<b>Carta de Gargântua a seu filho/Rabelais, Carta de Gargântua a seu filho Pantagruel, 1532.</b>

<sup>88</sup> Benozzo Gozzoli, Cortejo dos Magos, pormenor com Lourenço e Pietri de Medici, 1459-1460, Florença, Palácio Medici Riccardi, In A.A.V.V. (2006). *A Grande História da Arte, Os Alvores do Renascimento*. Vol. 2. Porto: Público Comunicação Social. S.A, p. 143.

<b>Rumos da História 8 – Asa Editores</b>						<b>História 8 – Texto Editora</b>					
N. o	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N. o	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
					<i>Wittenberg (Alemanha)</i>						
22 A	39	Imagem	Oficina de Estampas – interior de oficina tipográfica em 1530/Iluminura do documento francês Chant Royal ou Divir Savoir <sup>89</sup>	Fonte primária	<b>6 – Oficina de Imprensa (séc. XVI) – Os impressores eram, muitas vezes, humanistas e as suas oficinas serviam como centros de reunião e de trabalho. As primeiras obras impressas foram livros religiosos, traduções de autores e obras literárias do Renascimento. (autoria não identificada pelos autores do manual)</b>	22 T	61	Quadro tabela	Quadro com indicação de escritores renascentistas, países, obras e breve referencia ao tema das mesmas	--	Sem título
23 A	39	Atividades	Três questões relativas aos documentos 4 e, 1.  Construção de barra cronológica a partir de consulta a uma enciclopédia	Atividade	<b>Atividades de aprendizagem</b>	23 T	61	Atividades	Três questões sobre os conteúdos	--	“Compreendo e Realizo”
24		Atividade	Indicação de	Atividade	<b>Atividades de</b>	24	62	Image	Desenho (detalhe)	Fonte	<b>Fig. 5</b>

<sup>89</sup> Vêrard, Antoine (s.d.) *Atelier d'imprimerie à Lyon*, enluminure du XVIe siècle. Bibliothèque Nationale, Paris. In <http://www.imprimerie-faguier.com/occident.html> (consultado em 20 de Maio de 2007) e segundo informação do Dr. Adérito Tavares, Lisboa Editora.

<b>Rumos da História 8 – Asa Editores</b>						<b>História 8 – Texto Editora</b>					
N.º	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N.º	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
A		s	resolução da ficha de Actividades n.º 15.		aprendizagem	T		m		primária	Tecelões a tingir seda
--	--	--	--			25 T	62	Texto	Hábitos do quotidiano/vestuário	Fonte primária	O vestuário/Erasmus, <i>A Civilidade Pueril</i>
						26 T	62	Texto com três questões de interpretação	“Depois de longas investigações convenci-me, enfim, de que (...)”	Fonte primária	Doc. 3 A Teoria de Copérnico/N. Copérnico, <i>De Revolutionibus Orbium Caelestium</i> (1543)
						27 T	62	Image m	Representação figurativa da teoria heliocêntrica, de Copérnico <sup>90</sup>	Fonte primária	Fig.6 Representação figurativa da teoria heliocêntrica, de Copérnico (autoria não identificada pelos autores do manual)
						28 T	62	Image m	Desenho (detalhe)	Fonte primária	Fig. 7 Prensa de impressão
						29 T	62	Image m	Desenho (detalhe)	Fonte primária	Fig. 8 Mulher a ler. Durante o Renascimento aumentou o número de mulheres instruídas e que sabiam ler.
						30 T	62	Actividades	Quatro questões sobre os conteúdos	--	“Compreendo e Realizo”

<sup>90</sup> Cellarius, Andreas (1661) *Harmónia Macrocosmica. Heliocentric Universe*. In <http://wikipedia.org/wiki/Bild:Heliocentric.jpg> ; [www.phys.uu.nl/~ugent/cellarius/celarius.htm](http://www.phys.uu.nl/~ugent/cellarius/celarius.htm) (consultado em 2007.01.28, 20h 16m)

<i>Rumos da História 8 – Asa Editores</i>						<i>História 8 – Texto Editora</i>					
N. o	Pág.	Tipo <sup>i</sup>	Descrição <sup>ii</sup>	Classificação <sup>iii</sup>	Título/Legenda <sup>iv</sup>	N. o	Pág.	Tipo	Descrição	Classificação	Título/Legenda
						31 T	62	Actividades	Registo do significado de vários conceitos relacionados com o Renascimento	--	Construo o meu glossário

<sup>i</sup> Nesta coluna identificamos a natureza da fonte e/ou documento apresentados no (s) manual (ais).

<sup>ii</sup> Nesta coluna apresentamos uma breve descrição do conteúdo ou tema da fonte apresentada.

<sup>iii</sup> Nesta coluna classificamos as fontes (fontes secundárias e fontes primárias). Cf. Mendes, J. M. Amado (1989). *A História como Ciência, Fontes, Metodologia e Teorização*. Coimbra: Coimbra Editora, pp.114-115. 2.<sup>a</sup> edição.

<sup>iv</sup> Registamos o título, legenda, indicação bibliográfica e/ou texto informativo tal como aparecem registados pelos autores no manual (*sic*).