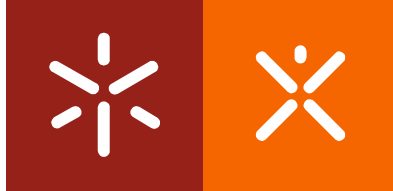




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ricardo Moreira Figueiredo Filho

**As relações entre os seres humanos
e a Natureza ao longo do tempo: como
é que os estudantes do 9º ano de
escolaridade situam-se nesse contexto?**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ricardo Moreira Figueiredo Filho

**As relações entre os seres humanos
e a Natureza ao longo do tempo: como
é que os estudantes do 9º ano de
escolaridade situam-se nesse contexto?**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Marília José do Gago Alves Quintal

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, Sílvia Follador, dádiva que, raramente, a vida concede-nos. Sua cumplicidade e seu apoio foram fundamentais para virmos a Portugal, depois de andarmos de um país a outro, em um contexto pandêmico, marcado por dúvidas, por perdas e por tantas reflexões. Igualmente, agradeço aos meus pais, que estão sempre presentes em minha vida, que formam meu esteio e que são fonte de inspiração.

Com o mesmo carinho, reconheço o apoio e as palavras de ânimo de Vito Follador, Adriana Figueiredo, Leandro Pinheiro, Diogo Neves, Lassana Queta, Nenzão (Edmar Sousa), Roberto Bertoldo, Helena Campos, Gilmar Rocha, Rui e Débora Costa, Douglas Murta, Carlos Ferreira, Verónica Cola, Ivone Pereira Campos, Amália Marrafa, Gina Silva, Manu (Manuel Gomes), Dáfnis Raes, Rosana Bruschi, Déborah Bertholdo e César Silva.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Marília Gago, cuja humanidade, profissionalismo e competência são admiráveis e, sem os quais, possivelmente, não teria concluído este mestrado. Agradeço também à Professora Doutora Glória Solé, à Professora Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, ao corpo docente do Mestrado em ensino de História da Universidade do Minho e aos funcionários da Secretaria do Mestrado.

Minha eterna gratidão aos mestres e amigos, Professor Doutor João Pereira Pinto, Professora Doutora Elisabeth Parreiras, Professor Doutor José Moreira e Professor Doutor Louis Guay.

Não poderia tampouco deixar de agradecer ao Professor Cooperante, Joaquim Lopes, o Professor António Baptista, a Professora Laurinda Machado e a todos os colegas da Escola, na qual trabalhei durante o ano letivo 2021-22.

Finalmente, meu muito obrigado a todos os estudantes e os ex-estudantes, que tanto têm me ensinando e constituem o motor que mantém aceso o meu desejo de continuar a lecionar.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

As relações entre os seres humanos e a natureza ao longo do tempo: como é que os estudantes do 9.º ano de escolaridade situam-se nesse contexto?

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular relativa ao Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho, tendo como propósito apresentar a análise do trabalho realizado por 35 alunos do 9.º ano de escolaridade, que produziram narrativas históricas a partir da seguinte questão norteadora: como os seres humanos têm se relacionado com a Natureza ao longo do tempo?

Assim sendo, metodologicamente, foram aplicadas duas atividades ao longo do ano letivo, cujos temas organizadores e conceitos substantivos referem-se à “Revolução agrícola e o arranque da revolução industrial” (Ministério da Educação, 2022a, p.10), ao período da Guerra Fria (1946-1991) e aos desafios do nosso tempo (Ministério da Educação, 2022b). Os quais foram trabalhados no âmbito da produção de narrativas históricas, tendo como norte teórico e paradigmático, respetivamente, a Educação Histórica e a Aula-oficina (Barca, 2021; Gago & Ribeiro, 2022).

Visto que, a escolha quanto à construção de narrativas justifica-se por estar diretamente relacionada com a “escrita” da história (Rüsen, 2007), em razão de ela ser parte inerente do próprio conhecimento histórico (Cainelli & Barca, 2018) e por manifestar a relação entre a Consciência Histórica, os valores culturais e o raciocínio histórico (Gago, 2016).

Além do mais, outro objetivo deste estudo de investigação é a utilização de preceitos da História Ambiental, ainda muito restritos ao mundo académico, com alunos do último ano do Ensino Básico. O que demandou a criação de diálogos com outras áreas do conhecimento e o desenvolvimento de atividades que consideraram questões referentes às maneiras e aos porquês de distintos grupos sociais relacionarem-se de modos distintos com a Natureza, além de ponderarmos suas consequências socioambientais.

Finalmente, os dados analisados demonstram que no decorrer da Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), entre os meses de janeiro de 2021 e de junho de 2022, houve uma progressão das ideias dos estudantes acerca da narrativa das realidades históricas. O que consideramos como um resultado positivo, embora fique incontestável a necessidade de continuarmos a desenvolver atividades que foquem, principalmente, no desenvolvimento de tarefas focalizadas na construção de narrativas históricas como formas de dar sentido à orientação temporal e na tomada de decisão na vida prática.

Palavras-chave: Educação Histórica, Consciência Histórica, Narrativa Histórica e História Ambiental.

The relationships between human beings and Nature over time: how the 9th grade students situate themselves in this context?

Abstract

This report is part of the professional internship 's curricular unit, which took place in the 2nd year of the Master 's Degree in "History Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education" offered by the University of Minho. In this matter, the purpose of this paper is to present the analysis of two activities developed by 35 ninth-grade students who have produced historical narratives based on the following guiding question: how have human beings interacted with Nature over time?

Therefore, methodologically, these activities were implemented throughout the school year, whose organizing themes and substantive concepts refer to the "Agricultural Revolution and the Start of the Industrial Revolution" (Ministério da Educação, 2022a, p.10), the period of the Cold War (1946– 1991), and the challenges of our time (Ministério da Educação, 2022b). The two activities were developed within the scope of the production of historical narratives, having as theoretical and paradigmatic north, respectively, Historical Education and Workshop-class model (Barca, 2021; Gago & Ribeiro, 2022).

Considering that the choice regarding the construction of narratives is justified because it is directly related to the writing of history (Rüsen, 2007), by reason of it is an inherent part of historical knowledge itself (Cainelli & Barca, 2018), and because it manifests the relationship between Historical Consciousness, cultural values, and historical reasoning (Gago, 2016),

Furthermore, another objective of this research is the use of some Environmental History precepts, which are still very restricted to the academic field, with students in the final year of the Primary School. This demanded the creation of dialogues paths with other areas of knowledge and the development of activities which considered questions like "how" and "why" different social groups have interacted with Nature in different ways. In addition, considering its socio-environmental consequences.

Finally, the analysed data demonstrate that during the Supervised Pedagogical Intervention ((IPS), between the months of January 2021 and June 2022, there was a progression in the students ideas about the narrative of historical realities. Result which we consider a positive, although it is undeniable that there is a need to continue to develop activities that focus mainly on the development of tasks focused on the construction of historical narratives as ways of giving meaning to temporal orientation and decision-making in the students practical life.

Keywords: History Education, Historical Consciousness, Historical Narrative and Environmental History.

Índice

Introdução.....	01
Capítulo 1. Quadro teórico-analítico: o Construtivismo Social, a Educação Histórica e a Aula-oficina.....	03
1.1 O Construtivismo Social e a Educação Histórica	03
1.1.1 A Aula-oficina.....	08
1.2 Epistemologia da História: a Narrativa Histórica	09
1.2.1 Semântica e o <i>Historical Thinking</i>	11
1.3 História Ambiental: breve introdução historiográfica	13
1.3.1 Principais aspetos e desafios	17
1.3.2 História Ambiental como componente de aprendizagem escolar	19
Capítulo 2. Intervenção e Desenho do projeto.....	21
2.1 A <i>Grounded Theory</i> e alguns de seus principais aspetos teórico-metodológicos.....	21
2.2 Caracterização do Contexto de Intervenção	22
2.2.1 A Escola.....	22
2.2.2 O contexto socioeconómico	23
2.2.3 As Turmas	25
2.3 Caracterização e implementação da IPS: objetivos gerais, problema e metodologia.....	27
2.4 Quadro teórico de investigação	28
2.5 Os documentos curriculares orientadores e as Aprendizagens Essenciais	28
Capítulo 3. Análise das narrativas.....	31
3.1 A aplicação das 2 atividades: estratégias metodológicas e categorizações narrativas.....	31
3.2 Análise das narrativas históricas dos estudantes	33
3.2.1 A análise das ideias dos estudantes acerca do 1.º grupo de narrativas históricas: a ter como questão parâmetro a interrogação de como os seres humanos se têm se relacionado com a Natureza.....	35
3.2.1.1 Questão Q1.F1. Como é que os seres humanos se têm se relacionado com a Natureza?	
.....	35
3.2.1.2 Questão Q5.F1. Pessoas que viveram durante as Revoluções Industriais parecem ter começado a perceber a existência de fumo, de resíduos e problemas ambientais, como é que explica que não tenham agido?.....	36
3.2.1.3 Questão Q1.F2. Haveria, ou não, uma relação entre os quatro temas abordados no texto? Esclareça tua resposta.....	38

3.2.1.4	Questão Q5.F2. Até onde conheces sobre catástrofes ambientais causadas pelos seres humanos, a de Chernobyl foi ou não um caso isolado quanto à utilização da tecnologia nuclear? Justifica	40
3.2.2	Análise do 2.º grupo de narrativas históricas: questões contextualizadas a partir dos conteúdos programáticos que estavam a ser estudados na altura da aplicação das fichas	41
3.2.2.1	Análise da questão Q2.F1. As relações entre os seres humanos e a Natureza alteraram-se, ou não, a partir da Primeira Revolução Industrial? Justifica.....	41
3.2.2.2	Análise da questão Q2.F2. A teu ver, os seres humanos passaram a respeitar mais ou menos os meio ambientais físicos e biológicos durante a Guerra Fria? Explica.....	42
3.2.3	Análise do 3.º grupo de narrativas históricas: as relações entre os seres humanos com a Natureza, as vantagens e desvantagens socioambientais das Revoluções Industriais, do consumo de massa e das tecnologias	44
3.2.3.1	Questão Q4.F1. Na tua opinião, as relações entre os seres humanos e o meio ambiente deveriam, ou não, ser diferentes? Justifica	44
3.2.3.2	Questão Q3.F1. Na tua opinião, as revoluções Industriais trouxeram mais vantagens ou desvantagens para os seres humanos? Justifica.....	46
3.2.3.3	Questão Q3.F2. O consumo de massa e suas respetivas propagandas ajudam, ou não, a termos mais consciência socioambiental? Explica	49
3.2.3.4	Questão Q4.F2. Na tua opinião, a tecnologia conseguiria resolver, ou não, os atuais problemas ambientais? Justifica.....	51
3.2.4	Análise do 4.º grupo de narrativas históricas, compostas por 2 grupos de perguntas análogas (Q6.F1 - Q6.F2) e (Q7.F1 - Q7.F2)	55
3.2.4.1	Questões Q6.F1 e Q6.F2. O que podemos fazer para sermos mais sustentáveis ambientalmente?.	57
3.2.4.2	Análise das narrativas: Q7.F1. Na tua opinião, a História pode contribuir para o tema: “relações entre os seres humanos e a Natureza? Justifica. Q7.F2. A ponderar o que estudamos durante este ano letivo, pensas, ou não, que a História pode contribuir para enriquecer o debatesocioambiental e contribuir para a preservação do meio ambiente? Justifica.....	59
	Considerações finais	62
	Bibliografia	65
	Anexos	73
	Apêndices	74

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Os 4 grupos de narrativas.....	34
Tabela 2/Q.5.F1 - Categorizações e subcategorias narrativas.....	37
Tabela 3/Q4/Q4.F2 - A tecnologia como instrumento de resolução dos atuais problemas socioambientais: número de sim, não e outra(s) resposta(s).....	52

Listas de Gráficos

Gráfico 1 – Q1.F. - Análise quantitativa geral das compreensões narrativas.....	39
Gráfico 2/Q2.F2 -Total de justificações categorizadas e questões não respondidas.....	40
Gráfico 3/Q2.F1-Q2.F2 - Totais quantitativos das narrativas categorizadas (F1 e F2).....	43
Gráfico 4: Q4.F1 - Ideias básicas que aparecem como possíveis resoluções de problemas socioambientais apresentados pelos alunos...45	
Gráfico 5/Q3.F1 - Análises quantitativas das narrativas quanto às vantagens e desvantagens das Revoluções Industriais.....	48
Gráfico 6/Q3.F1 - Análise quantitativa geral das justificações que emergiram nesta questão.....	50
Gráfico 7/Q4.F2 - Análise quantitativa total de sim, não e outros.....	52
Gráfico 8/Q3.F1-Q3.F2 - Dados quantitativos das categoriais narrativas e questões não respondidasque surgiram a partir das F1 e F2 em ambas as turmas.....	57
Gráfico 9/Q6.F1 e Q6.F2 – Progressões, ou não, da Consciência Histórica dos alunos da T1 e da T2.....	58
Gráfico 10/Q6.F1-Q6.F2 - Ideia substantivas que apareceram como possíveis soluções de problemas socioambientais.....	59
Gráfico 11/Q7.F1-Q7.F2: dados quantitativos das categorias narrativas da T1.F1.F2 e T2.F1.F2.....	60
Gráfico 12/Q7.F1 e Q7.F2 - Número total de sim e não relativos ao potencial da História contribuir para os estudos socioambientais.....	61

Lista de siglas

DDT- Diclorodifeniltricloroetano

EH – Educação Histórica

EES - Encarregados de EducaçãoGT – *Grounded Theory*

HA – História Ambiental

RI – Revolução Industrial

IPS – Intervenção Pedagógica Supervisionada

PIPS – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Introdução

Este relatório é fruto do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, realizado no 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. O qual foi produzido após a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), que decorreu numa escola do 3º ciclo do Ensino Básico, no concelho de Setúbal, realizado com 35 estudantes de 2 turmas de 9º ano de escolaridade, no âmbito da produção de narrativas históricas em sala de aula, tendo como norte paradigmático a Aula-oficina (Barca, 2021; Gago & Ribeiro, 2022).

Os objetivos principais da ação educativa pautaram-se por: 1.º) operacionalizar os aspetos teóricos estudados durante o mestrado e, 2.º) criar estratégias didáticas que potencializassem a progressão da Consciência Histórica de nossos estudantes doravante a escrita de narrativas sobre as relações entre os seres humanos e o meio ambiente ao longo do tempo. Realça-se que a escolhido tema está relacionada com a área de doutoramento, ou seja, a História Ambiental. Sem, contudo, perdermos de vista as Aprendizagens Essenciais definidas pelo Ministério da Educação (2022a & b), mais especificamente, o “crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX” e, do “segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” (p.10).

Além do mais, gostaríamos de frisar que o Mestrado em Ensino de História marcou o que consideramos ser o início de um novo ciclo profissional de nossa carreira docente, tornando-se uma oportunidade de revermos 25 anos de experiências, a ponderar que durante as últimas décadas houve um latente aprofundamento da “*liquefaction des repère sociaux stable*” (Lipovetsky, 1983, p. 85) e, de acordo com Bauman (2006), “*the liquidizing powers have moved from the 'system' to 'society', from politics to 'life-policies' - or have descended from the 'macro' to the 'micro' level of social cohabitation*” (p. 7). Um período marcado por crises económicas, rápidas mudanças político-sociais e pelo aumento da destruição ambiental.

Um panorama histórico cujas rugosidades culturais atingem nosso chão de sala de aula, nossas pesquisas e nosso quotidiano, a criarem desafios educacionais assinalados pelo acesso quase ilimitado à quantidade de informações, em um mundo no qual o real, o virtual e o *fake* misturam-se, interagem-se, criam híbridos e contribuem para a rápida mudança dos perfis dos estudantes e das demandas familiares. O que, no caso específico do sistema educacional público português, a tornar o cenário ainda mais complexo, percebemos abalos sistémicos em suas bases democráticas, desde a concentração de poderes nas mãos dos diretores das escolas à permissividade quanto à transição dos estudantes imposta pelo Ministério da Educação (Lima, Sá & Torres, 2020) – a nutrir um sistema populista que coloca em cheque o futuro das próximas gerações e cujas consequências sociais e económicas já são visíveis, nocivas e incalculáveis.

Desta maneira, antes de começarmos o mestrado já procurávamos suporte teórico em autores como

Freire (1987, 1996), Morin (2005) e Perrenoud (2002, 1999). Contudo, sentíamos que faltava uma articulação entre as várias propostas e análises, o que viemos a desenvolver, conectar e aprofundar através dos debates fomentados durante algumas Unidades Curriculares do Mestrado e a partir de conceitos como Educação Histórica, Consciência Histórica, Construtivismo Social e Narrativa, a termos em mente a proposta de Rüsen (2004) “*historical consciousness as narrative competence*” (p. 69) e a afirmação de Barca (2020):

É a face da consciência histórica: além dos sinais quanto à estrutura narrativa que cadaum concebe – geralmente descritiva explicativa, mas por vezes constituída por uma cronologia ou por fragmentos sobre o passado - nela é possível analisar sentidos de identidade coletiva, a relevância do sujeito e do coletivo na história, ou a sua própria colocação na história. (p. 65)

Em outras palavras, os quase três anos de mestrado e o desenvolvimento deste relatório ajudaram-nos a amarrar propostas educacionais e a construir estratégias tangíveis na direção de práticas que incentivem os estudantes adotarem atitudes mais críticas, serem protagonistas da construção de conhecimentos e perspetivarem um futuro no qual seus sonhos sejam possíveis.

Neste sentido, o trabalho foi dividido em três capítulos, de modo que o capítulo 1 - Quadro teórico-analítico, foi subdividido em: 1.1) apresentar e elucidar os aspetos relacionados ao Construtivismo Social, à Educação Histórica (EH) e à Aula-oficina; 1.2) discorrer sobre a importância de trabalharmos os significados e as significâncias dos conceitos ao ensinarmos História, tendo como referência teórica a Semântica Histórica e o *Historical Thinking* e, 1.3) fazer uma breve introdução da História Ambiental (HA), apresentarmos uma breve historiografia e seus principais desafios metodológicos, além de propormos algumas atividades com o objetivo de ilustrarmos como poderíamos trabalhar a HA como área e componente da aprendizagem escolar. No capítulo 2 - Intervenção e Contexto do Projeto, dissertamos sobre a escola na qual desenvolvemos a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), apontamos seu contexto socioeconómico, o perfil das turmas, o desenho do estudo, seus problemas e objetivos gerais, assim como seu quadro teórico. Para que, no capítulo 3 - Análise das narrativas, elucidássemos a aplicação das 2 fichas aplicadas aos estudantes, as análises de suas narrativas e as categorias que emergiram.

Capítulo 1. Quadro teórico-analítico: o Construtivismo Social, a Educação Histórica e a Aula-oficina

Il n'est point niable, pourtant, qu'une science nous
paraîtra toujours avoir quelque chose d'incomplet si
elle ne doit pas, tôt ou tard, nous aider à mieux vivre.
(Bloch, 1952, p. 9)

Neste capítulo, apresentamos os aspetos teóricos nevrálgicos de nosso Relatório Final de Mestrado. Neste sentido, abordamos e analisamos as interações entre os paradigmas e os conceitos que formam nossa base teórica, tais como: o Construtivismo Social, a Educação Histórica, a Literacia Histórica, a Temporalidade Histórica, a Consciência Histórica, a Aula-oficina, a Semântica Histórica e o *Historical Thinking*. Além disso, expomos uma breve abordagem historiográfica acerca da História Ambiental, de suas potencialidades e de seus desafios.

1.1 O Construtivismo Social e a Educação Histórica

A filosofia de ensino que norteia as atividades deste trabalho insere-se em parâmetros propostos pelo modelo teórico do Construtivismo Social e da Compreensão Histórica, tendo a Educação Histórica e seus vários pressupostos epistemológicos como ponto de partida e o modelo da Aula- oficina como proposta de operacionalização.

Neste enquadramento, entre as várias possibilidades epistêmicas quanto ao ensino da Histórica e de sua práxis, julgamos que a “mais frutuosa para as práticas educativas é a de realismo crítico, que pressupõe a possibilidade de a escola ter, ela também, um papel transformador da sociedade” (Barca, 2020, p. 63). Isso, por meio do reconhecimento das ideias prévias dos estudantes, que devem ser estimuladas e estabelecidas como o passo inicial para o desenvolvimento de questões orientadoras que estimulem e desafiem os estudantes a compreenderem os princípios lógicos e metodológicos da História e exerçam um papel social participativo.

Assim, “o foco desloca-se do ‘dar o programa’ interpretado pelo manual para ‘conhecer o mundo conceptual dos alunos’ e ajudá-los na aventura de aprender a pensar historicamente a partir dos temas históricos prescritos nos documentos curriculares” (Barca, 2020, p. 66). A viabilizar que as Aprendizagens Essenciais¹ e as questões levantadas pelo coletivo da sala de aula sejam conectadas aos interesses, às necessidades e às práticas dos estudantes.

Além do mais, como teoria de ensino-aprendizagem, destacamos que o Construtivismo Social possui como foco a utilização e a transformação de conteúdos temáticos “em questões problematizadoras e consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua, e, por vezes formal, das tarefas” (Barca, 2004, p. 136). A ter como ações estruturantes o levantamento e a progressão das ideias iniciais dos estudantes, a conceção de questões orientadoras que desafiem o desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens, o estabelecimento de atividades em contextos diferenciados e a aplicação de avaliações contínuas, de preferência,

¹ Determinadas pelo Ministério da Educação.

qualitativas (Barca, 2004).

Neste sentido, o Construtivismo não se assemelha a um “*cookbook teaching style or pat set of instructional techniques can be abstracted from the theory and proposed as a constructivist approach to teaching*” (Fosnot & Perry, 2005, p. 33). Esse requer pressupostos de modo que: 1.º) os estudantes exerçam um papel de sujeitos ativos do processo de construção de conhecimentos; 2.º) os erros não sejam reprimidos ou mesmo evitados, mas percebidos como resultados importantes para a aprendizagem dos discentes; 3.º) as salas de aula se tornem espaços para o desenvolvimento de aprendizagens processuais, nas quais as conversas e as reflexões sejam encorajadas.

Igualmente, de acordo com Gago (2020), em concordância com o Construtivismo Social, há 3 princípios cognitivos fundamentais:

- A. Ideias prévias dos discentes: conhecer, analisar e construir as tarefas-desafios com base nessas ideias;
- B. Construção de tarefas-problemas a serem desenvolvidas pelos alunos (de qualquer grau de ensino) atendendo ao conhecimento substantivo (“saber isto”) e aos conceitos meta-históricos (“saber como”);
- C. Fomentar da metacognição: momento de reflexão acerca de como o pensamento se desenvolveu. (p.4)

Assim, pautamos o Construtivismo como a teoria de aprendizagem que melhor enquadra-se nas propostas da Educação Histórica, cuja sugestão investigativa é a “concretização da inter-relação da teoria e prática na aprendizagem da História” (Barca, 2020, p.59), surgida durante a década de 1970 no Reino Unido, com a chamada “Escola de Londres” e que, durante os anos de 1980, desenvolveu-se graças ao trabalho de autores como Peter Lee, Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson e Denis Shemilt, que fizeram parte do projeto *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA), financiado pelo *The Economic and Social Research Council (ESRC)*. De forma que, em concordância com Young (2021), a EH “*led to the foundation, in 1995, of the International Review of History Education, still edited within the history team, and to work for the American National Academy of Sciences How Students Learn project*” (p. 238).

Para mais, “*by the 1990s, the work of the history team – and notably of Peter Lee – was internationally influential and is central to accounts of the development of the field of history education research internationally*” (Young, 2021, p. 239). Momento em que a Educação Histórica, a ter como base os projetos desenvolvidos pela Professora Isabel Barca, passou a ter influência em Portugal e se expandiu para outros países, como o Brasil, os Estados Unidos da América, o Canadá e a Espanha (Esteves, 2020; Louro & Gago, 2021). Segundo Gago e Lagarto (2021), a EH alvitra que “através das propostas da aprendizagem situada, do saber histórico e da sua epistemologia (Conceitos Substantivos e Metahistóricos), bem como dos procedimentos metodológicos da pesquisa social” (p.169).

Desta forma, a Educação Histórica tem-se constituído “como teoria e aplicação à educação em geral e, ao ensino de História, em particular” (Schmidt, 2018, p. 9), a partir de princípios cognitivos, partindo-se do pressuposto de que existe uma cognição própria em História, a ter como parâmetros práticos, fundamentos teóricos e as

ideias prévias dos estudantes, uma vez que essas possibilitam a percepção dos interesses dos discentes tanto quanto ao domínio dos conteúdos a partir de seus Conceitos Substantivos, ou seja, a explicação de factos e conceitos como o da Reforma Protestante, da Peste Negra e do Movimento Hippie. Enquanto aos Conceitos Metahistóricos permitem aos alunos pensarem e entenderem como a Ciência História é pensada e construída pelos historiadores, como os conceitos de Evidência Histórica, Narrativa Histórica, Empatia Histórica, Explicação Histórica, Tempo Histórico, Multiperspetiva e Espaço Histórico.

Conceitos que, em consonância com Cainelli e Barca (2018), “estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar noções temporais como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época; enfim, aquelas que se referem à natureza da história” (p. 4). Assim, esses passam a exercer um papel de extrema relevância para a criação de atividades desafiadoras a partir das ideias prévias e de questões organizadoras que contribuam para que os discentes interpretem, de modo cruzado, fontes primárias e secundárias diversificadas, tendo como foco a progressão de argumentos e de fundamentações racionais das aprendizagens (Gago & Lagarto, 2021). A formar, em conformidade com Lee (2011a), os princípios fundamentais da Educação Histórica.

History education fails if it merely confirms ways of thinking that students already have: it must develop and expand their conceptual apparatus, help them see the importance of standards of argument and knowledge, and enable them to decide on the importance of dispositions that make those standards active (p. 154).

Ademais, em sintonia com Gago (2021), “em Educação Histórica, deve haver uma atenção sistemática e intencional acerca do modo como os estudantes inferem e constroem os seus raciocínios partindo da Evidência Histórica para as interpretações e afirmações que fazem sobre o passado” (p. 8). A ter em conta que:

A) A “construção progressiva de uma Narrativa Histórica aberta e problematizadora da vida” (Barca, 1999).

B) O Construtivismo Social, fundamentado em uma “perspetiva de realismo crítico”, possibilita que crianças e jovens aprendam a partir de suas ideias prévias, mas também de seus contextos sociais, sendo “estimuladas em ambientes de interação diversificada, heterogênea, em que a comunicação entre pares também é valorizada” (Barca, 2020, p. 63);

A História é contraintuitiva, ou seja, que algumas das “assunções a partir das quais os historiadores fundamentam o seu trabalho vão contra a compreensão tácita quotidiana que os alunos utilizam no seu dia-a-dia” (Lee, 2003, p. 22).

C) A investigação do tempo passado, “interpretando-o de forma histórica e utilizando-o na orientação da vida, são desenvolvidas” (Gago, 2018, p. 80);

D) As investigações em Educação Histórica, alinhavadas em experiências de ensino-aprendizagem, a ter como resposta apropriada e vinculadas com a(s) epistemologia(s) da Educação Histórica, levam em conta o “mundo prévio de ideias e necessidades dos alunos/futuros professores de História, focalizadas em tarefas-desafios em que se

“sabe isto” mas também se “sabe como”, bem como no desenvolvimento de competências de reflexão acerca da sua compreensão e da sua identidade” (Gago, 2020, p. 6).

Desta maneira, a EH proporciona uma relação direta entre o aprender e as formas de reorientação cognitiva, de novas e mais sofisticadas maneiras de enxergar o mundo, criando “possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis” (Lee, 2016, p. 116). A constituem oportunidades histórico-antropológicas para surpreendermo-nos com aquilo que é familiar e aproximarmos do que nos é estranho, como comportamentos e crenças de outras realidades sociais, sejam elas invulgares espacial e/ou temporalmente (Laplantine, 2003).

Além do mais, Lee (2011b) propõe o conceito de Literacia Histórica, “tendo como referência a ideia de que aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa” (Schmidt & Urban, 2018, p. 26). Por este ângulo, o ensino de História deve contemplar o desenvolvimento de capacidades intelectuais, de valores éticos e humanistas que tenham como objetivo o desenvolvimento e a consolidação de sociedades democráticas, sem perder de vista a Temporalidade Histórica, norte orientador quanto às relações entre o tempo passado, presente e as perspectivas futuras:

Historical Literacy: drive historical understanding, and as developing a picture of the past that allows students to orientate themselves in time [...] Understanding the importance of this for history education means abandoning habits of thinking based on an instantaneous present in which a form of temporal apartheid cuts the past off from present and future. It also means unpacking the ways in which history can transform how we see the world (Lee, 2011a, p. 130).

A estimular que os estudantes formulem compreensões históricas comprometidas com suas interpelações sociais, de seus próprios traços identitários, de lógicas peculiares e estruturadas e de um “vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” (Lee, 2006, p. 134). A assegurar que o conhecimento histórico é plausível desde que diligencie um conceito de Evidência Histórica, “que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes” (Lee, 2006, p. 134) e que as considerações históricas não são apógrafos do passado, mas balizas teóricas fundamentadas com base em interrogações e interpretações heterogêneas de fontes documentais (Lee, 2006).

Neste panorama, se a Literacia Histórica possui como finalidade a construção de conhecimentos doravante experiências prévias, debates e análises documentais, essa contribui para a constituição da Consciência Histórica, “o ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica” (Schmidt & Urban, 2018, p. 14), uma vez que objetiva a constituição de uma consciência complexa das relações entre o presente e o passado, fundamentada em narrativas. O que, em consonância com Schmidt e Urban (2018), “saber história não é a mesma coisa que pensar

historicamente correto”(p.27), visto que o conhecimento histórico não é apreendido passivamente, que esse demanda construções lógicas, interpretações multiperspectivadas de fontes documentais, e a consciência não essas não são neutras, podendo criar várias camadas ou filtros político-económicos, cujos exames partem do presente – composto por realidades distintas, a depender dos valores e dos olhares de quem analisa as fontes.

Além do mais, como sujeitos ativos dos coletivos socio-temporais, os estudantes podem e devem desenterrar sonhos que foram esquecidos ou sublimados, como também devem compreender o funcionamento dos mecanismos políticos, económicos e ideológicos que fomentam e movimentam o mundo em que vivem para que perspetivem um futuro mais justo e transformem possíveis frustrações em projetos e ações.

Outrossim, Lee (2011b) questiona o(s) porquê(s) de aprendermos história e discorre sobre o significado de construir algum conhecimento histórico. Desta feita, o autor inglês elenca 4 aspetos com o intuito de responder às indagações: 1.º) a possibilidade de o conhecimento histórico servir como um elo de coesão social em uma era marcada por grandes fluxos migratórios, pela incerteza do multiculturalismo e por ter a possibilidade de estabelecer valores comuns; 2.º) colaborar para o esclarecimento de que a educação escolar não é um simples acumular de informações; 3.º) servir como uma reorientação cognitiva, na qual as crianças aprendam a enxergar o mundo de maneiras diversas e mais complexas; 4.º) ter um papel transformador e auxiliar os discentes a perceberem o mundo através de uma ótica histórica, mesmo que não tenhamos nenhuma intenção que tornem-se historiadores (Lee, 2011b).

Visto que, a quarta e última justificação, permite-nos criar uma relação com a ação do que seria aprender algo em História, sendo as ideias de segunda ordem o coração para a Compreensão Histórica (Lee, 2011b). Dito isso, Lee (2011b) sinaliza que é necessário o envolvimento e a utilização de conhecimentos substantivos organizados de forma a conceber o passado que não seja um cárcere fechado em si mesmo, mas aberto a (re)interpretações a partir do tempo presente, tendo como meta um tempo *en avenir*, a comportar o anseio para mudanças de várias ordens, inclusive pessoais, ou seja, “understanding history as a way of seeing the world” (p. 140). O que incluiu a compreensão de ideias-chave, eventos e processos que tornem o conhecimento do passado viável; adquirir a disposição de produzir “best possible arguments for whatever stories we tell relative to our questions and presuppositions” (Lee, 2011a, p. 140). A assumir inclusive que, uma vez que não temos fundamentação teórico-documental necessária para afirmar o que nos seja aprazível, devemos contar histórias distintas daquelas que gostaríamos e reconhecermos a importância de respeitar as pessoas do passado com o mesmo respeito que gostaríamos de ser tratados, “developing a picture of the past that allows students to orient themselves in time” (Lee, 2011a, p. 140).

Dessa forma, evitamos que os estudantes tenham uma visão de rutura entre o presente e o passado, além de trabalharmos a periodização, a qual, de acordo com Le Goff (2003), é “uma das tarefas fundamentais do historiador” (p. 47). Assim, mesmo que não pormenorizado e verticalizado, temos um quadro teórico que abarca as estruturas e as metodologias básicas para conceber o que Lee (2011a) conceptualiza como Educação Histórica.

1.1.1 A Aula-oficina

A Aula-oficina é um modelo paradigmático de educação proposto por Barca (2004), “integrado no âmbito da Educação Histórica, que pretende distinguir-se tanto do tipo de aula-conferência, quanto da aula-colóquio, fundando-se numa perspectiva Construtivista” (Esteves & Gago, 2020, p. 6). Portanto, os estudantes são tidos como agentes da construção de seus próprios conhecimentos a partir de suas ideias prévias e vivências diversas, os professores assumem o papel de organizadores de atividades problematizadoras, de orientadores e de investigadores sociais, a utilizarem recursos intervenientes variados e a aplicarem avaliações processuais por meio da análise dos materiais produzidos pelos estudantes, de testes e de diálogos (Barca, 2004).

Assim, para planearmos uma Aula-oficina é preciso estruturá-la a partir de 3 dimensões: 1.^a) da interpretação de fontes heterogêneas; 2.^a) da compreensão contextualizada, procurando entender as situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços; 3.^a) da “comunicação, através da qual se expressa as interpretações e compreensões das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade” (Barca, 2004, p. 135). Proposta que se adequa aos debates em torno do conhecimento histórico, a ser operacionalizado por meio da “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” (Barca, 2004, p. 134). Havendo 5 princípios norteadores: 1.^o) que é possível as crianças compreenderem História de uma maneira genuína, desde que as tarefas sejam desenvolvidas em contextos que possuam significado para elas; 2.^o) que os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum; 3.^o) que a Compreensão Histórica demanda que os estudantes iniciem a procura por esclarecimentos para uma situação do passado desde as suas próprias vivências; 4.^o) que o desenvolvimento do raciocínio histórico não é linear, tendo a consciência que esse é oscilante e possibilita várias (re)leituras; 5.^a) que a interpretação do passado não se verifica assente em versões herméticas (Barca, 2004).

De modo sintético, em entrevista à revista digital Nova Escola, Barca (2013) explica o que é uma Aula-oficina:

A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A Aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado.

Nada obstante, se o aprender e o ensinar História envolvem várias áreas do saber, como a

“Epistemologia da História, a Cognição Situada e, de forma mais ampla, as teorias cognitivistas em linha com o Construtivismo Social” (Gago, 2020, p. 3), a Educação Histórica demanda o desenvolvimento do pensamento histórico, a ter como objetivo que o aprendiz adquira conhecimentos substantivos e, concomitantemente, compreenda o como se faz História. Para que desta maneira, consiga criar pontes versáteis entre o passado, o presente e os seus horizontes de expectativas. Logo, fica evidente que a Aula-oficina operacionaliza, por meio de propostas de trabalho claras, dinâmicas e estruturadas assente na metodologia da própria ciência histórica – baseada no questionamento de fontes, na construção de explicação histórica que se materializa narrativamente.

1.2 Epistemologia da História: a Narrativa Histórica

Em consonância com Rüsen (2007), a escrita da história está diretamente relacionada à constituição de narrativas. Além do mais, “não há aprendizagem histórica se não houver uma apreensão de processos de apropriação da própria experiência, o que pressupõe uma educação calcada na experiência do tempo que ative, amplie e modifique significados acerca dessa experiência, por meio da Narrativa Histórica” (Schmidt, 2017, p. 65). A dizer que “a Compreensão Histórica e os sentidos que lhe são atribuídos” (Cainelli & Barca, 2018, p.4) constituem expressões da Narrativa Histórica e do ponto de vista da cognição histórica, “a explicação histórica constitui parte fundamental da Narrativa Histórica, processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico” (Cainelli & Barca, 2018, p. 5). Nesta lógica, mesmo que as narrativas não sejam um fim em si mesmas, mas meios de Compreensão Histórica, são consideradas por Gevaerd (2009) como “um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história” (p. 67). Aspetos, entre os quais, justificaram a nossa escolha de trabalhar com a produção de narrativas com nossos estudantes nesta intervenção e investigação pedagógica.

Todavia, Barca e Gago (2004) chamam a atenção para o facto de que uma narrativa somente será aceitável quando “for consistente, plausível e de acordo com a evidência existente” (p. 32). Assim, uma vez que essa condição é respeitada, mantendo-se a racionalidade explanatória do pensamento histórico e a compreensão da estrutura narrada, torna-se possível tecer explicações históricas (Rüsen, 2016). As quais portam “fluxos de sentido de processo, tão caro aos professores de história preocupados com que a história ensinada faça sentido para os alunos/as” (Anhorn, 2012, p. 203).

Percepções que requerem a “capacidade/habilidade de narrar uma narrativa pelos sentidos/significados através dos quais e com os quais se dá à vida prática um *locus* orientacional de tempo” (Gago, 2016, p. 79). Orientação que para fazer sentido, deve estar vinculada à “experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (Rüsen, 2001, p.155), a avaliar o *locus* político-social e do autoconhecimento daqueles que narraram. Competência questionadora que “*should be used to orientate oneself in the*

present and manage one's historical awareness" (Bauer-Marschallinger, 2018, p. 21), ou como denominarão vários autores como Consciência Histórica ou *Historical Consciousness*² (Ankersmit, 2002); (Barca, 2006); (Gago, 2016, 2018, 2021); (Gevaerd, 2009); (Körber, 2015); (Lee, 2016); (Rüsen, 2004, 2012); (Schmidt, 2017, 2018); (Solé, 2012) e (Young, 2021). Essa é explicada como um processo de aprendizagem cujos "*procedures are termed 'learning' when competencies are acquired to (1) experience past time, (2) interpret it in the form of history, and (3) utilize that interpretation for the practical purpose of orientation in life*" (Rüsen, 2004, p. 81).

Explicação que não significa um acúmulo de dados ou interpretações narrativas sobre o passado, mas um processo por meio do qual "*competencies are progressively acquired, it emerges as a process of changing the structural forms by which we deal with and utilize the experience and knowledge of past actuality, progressing from traditional forms of thought up to the genetic modes*" (Rüsen, 2004, p. 81). De mais a mais, a Consciência Histórica abrange os estudos e reflexões como:

[...] objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da história como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria» (Schmidt, 2015, p.102, como citado em Ribeiro & Gago, 2022, p.11).

Desta feita, uma vez que a narrativa manifesta a relação entre a Consciência Histórica, valores morais/culturais e raciocínio histórico (Gago, 2016), é importante esclarecer que a Narrativa Histórica "é formada pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal: a memória, a continuidade e a intencionalidade. O que torna compreensível que a aprendizagem histórica precisa reconhecer a Consciência Histórica como um processo, além de vê-la no seu próprio conteúdo" (Schmidt, 2017, p. 66). Esta deve ser narrada pelos próprios estudantes e não pelos professores, para que os primeiros sejam os protagonistas a criarem sentido de suas próprias experiências, tendo como finalidade a "formação de uma consciência histórica fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos" (Schmidt, 2017, pp. 74-75).

Adicionalmente, para que a História contribua para o desenvolvimento de formas mais críticas e sofisticadas de pensamento, faz-se necessário avaliarmos os argumentos históricos, "explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas" (Chapman, 2021, p. 23). Além de educarmos e mantermos olhares absortos quanto aos vestígios históricos, às inferências, às leituras e criarmos narrativas históricas explicativas sobre "realidades que pretendemos reconstruir ancorada em evidência" (Gago, 2020, p. 4).

² Conceito abordado anteriormente, mas que continuamos a desenvolvê-lo.

1.2.1 Semântica e o *Historical Thinking*

Uma vez frisada a relevância da narrativa para a compreensão e para a constituição da História, faz-se relevante refletirmos sobre a constituição do próprio sentido histórico, sem cairmos em armadilhas que relativizam aspectos sociolinguísticos deixados como heranças pela chamada *linguistic turn*, protagonizada por teóricos como Michel Foucault, Hayden White e Jacques Derrida, que acabaram por lançar dúvidas sobre “¿Cuál es la diferencia entre un texto histórico, realista y un texto literario, ficcional?” (Maia, 2011, p. 58). O que acabou por “rechazar la nomenclatura de ‘social’ de la tentativa de rescatar el compromiso con un ‘realismo’ versus el principio de simetría que generó dicotomías como vencedores y vencidos, naturaleza y sociedad” (Maia, 2011, p. 59).

Desta maneira, ao considerarmos o sentido histórico, estamos a tratar “da apreensão da estrutura narrativa, na qual se dá o manejo interpretativo da experiência histórica e na qual o saber histórico se apresenta, em sua especificidade, como resultado dessa interpretação” (Rüsen, 2016, p.50). Igualmente, Rüsen (2016) chama atenção para o conceito de Semântica Histórica, que exerce um papel fulcral como suporte para entendermos o significado de conceitos a partir de paradigmas metodológicos e teóricos da História e relaciona as experiências desafiadoras do tempo e os sentidos prévios da cultura, com o passado, “de modo que as experiências são (ou podem ser) interpretadas e inseridas nos elementos relevantes da orientação cultural”. (Rüsen, 2016, p.83)

Em conformidade com o historiador e filósofo alemão, o papel da Semântica Histórica passa pela reconstrução do conhecimento histórico e pela história dos conceitos, sendo que o “conteúdo significativo dos conceitos históricos deve incluir a própria história desses conceitos.[...] O ponto de partida está, por conseguinte, no presente, e o passado “evolui” dele para tornar-se a evolução em direção a ele” (Rüsen, 2016, p.159). Portanto, os conceitos históricos “são construtos narrativos, elaborados e empregados em função da racionalidade metódica do conhecimento histórico, que possuem, primariamente, uma função cognitiva” (Rüsen, 2016, p.159). Além do mais, de acordo com Rüsen (2016):

O conhecimento histórico se apresenta, todavia, historiograficamente, ou seja, desenvolve-se em apresentações nas quais fatores não cognitivos ou precognitivos de constituição de sentido desempenham um papel essencial. A historiografia medeia o conhecimento histórico. Para o poder fazer, transcende a dimensão cognitiva do saber histórico e passa às dimensões estética e retórica da apresentação histórica. O que acontece, então, com esses conceitos? Naturalmente eles não desaparecem, mas se tornam elementos de um duto narrativo, que transpõe a interpretação do passado para a vivacidade de sua apresentação. Essa vivacidade encontra, assim também, sua expressão linguística. Nessa expressão os conceitos ganham uma significância que alcança além dos limites do cognitivo (p.159).

Ao passo que para Gago (2018), a significância proporciona a compatibilização entre as generalizações, a consistência, as reproduções e o rigor metodológico de maneira a apontar se um determinado estudo possui consistência científica. Sendo importante “explicitar claramente todos estes critérios — numa perspectiva de

objetividade intersubjetiva” (p. 144). E, ainda, a propósito do conceito de Semântica Histórica, como alega Branca-Rosoff (1993):

Koselleck appelle "sémantique historique" cette étude des mots qui sont des indicateurs du changement social. Il analyse la cristallisation des termes en concepts et leurs mutations. Un mot devient concept quand la totalité d'un ensemble de significations et d'expériences politiques et sociales dans lequel et pour lequel ce mot est utilisé entre dans ce seul mot. (p. 88)

Por conseguinte, Koselleck (2004) adverte para o termo *magistra vitae* cunhado por Cícero e inspirado pela mentalidade helenística, encontra lugar no princípio retórico de que “*only the orator was capable of lending immortality to a history instructive of life, of rendering perennial its store of experience. The usage is, moreover, associated with further metaphors indicating the tasks of history*” (p. 28). Que no âmbito educativo, faria cair por terra a ideia de que os estudantes sejam sujeitos ativos da construção de conhecimentos, pois a narração que imortaliza a História seria privilégio dos oradores. O que também lança luz sobre o excessivo papel exercido pelo professor/orador, que acaba por deter o monopólio da fala, sem considerar o que seus estudantes pensam e gostariam de verbalizar, de questionar e de compartilhar.

Quanto aos conceitos, para Koselleck (2004), esses não são apenas “*a sign for, but also a factor in, political or social groupings. The historical world, by contrast, operates for the most part with asymmetrical concepts that are unequally antithetical*” (p. 156). E como escolha metodológica de análise dessas afirmações, Koselleck (2004) analisa os contrastes de heleno *versus* bárbaro, cristão *versus* pagão, super-homem *versus* sub-homem e humano *versus* não-humano, a utilizar “*three additional methodological points which will enable us to more exactly specify our problematic. The first concerns the relation between concept and history; the second, the historical aspect; and the third, the structural aspect of counterconcepts*”. (p. 156)

Com este propósito, e neste trabalho utilizamos como exemplo, Koselleck (2004) alivida “three long-term, world-historical factors will be identified which permit the concept of *Menschheit*³ to advance to a central position” (p.182): 1.º) está relacionado com a chegada de Colombo à atual América Central, cuja anexão territorial proporcionou “the discovery of the globality of the earth, the Christian Gospel finally achieved *usque ad terminos terrae*” (p. 182); 2.º) paralelamente à expansão marítima e às conquistas europeias, tornava-se difícil dividir a humanidade entre cristã e pagã, pois com as Reformas Protestantes e os atritos entre os conquistadores cristãos, a cristandade foi dividida entre católicos, calvinistas, anglicanos e luteranos. A proporcionar que “the concept of *Menschheit* grew in proportion into a negative counterconcept which provided a minimal definition comprehending the Christians who were themselves divided. Thanks to its generalization in terms of natural law, it was likewise directed at the overseas peoples” (p. 183); e 3.º) até o Iluminismo (século XVIII), a expressão humanidade manteve sua conotação religiosa, que a Revolução Francesa proporcionou um contexto histórico com qual as disputasse. Mas o esmorecer desse sentido:

³ *Die Menschheit*, humanidade em alemão. Tradução do autor.

[...] before a quantitative and before a qualitative meaning (the latter freighted with neo- humanist or revolutionary significance) is an index of the claim to autonomy which has, since the eighteenth century been implicit in the concept of humanity. Addressee and subject of itself, Menschheit became a political concept whose new opposing figures will now be outlined (Koselleck, 2004, p. 183).

Assim, Koselleck (2004) conclui seu raciocínio a defender que o Homem moderno, de quem derivara o sub-humano, super-humano e o não-humano, confirmou sua arbitrariedade ideológica que não conseguiu estimar o que decorre historicamente quanto ao conceito de humanidade: *“that man is an ambivalent creature whose delimitation remains a political risk. [...] As long as human agencies exclude and include, there will be asymmetric counterconcepts and techniques of negation, which will penetrate conflicts until such time as new conflicts arise”* (Koselleck, 2004, p. 191).

Neste contexto, o nosso percurso de intervenção pedagógica e de investigação em Educação Histórica está norteado pelo desenvolvimento do *Historical Thinking*, processo de reconstrução pelo qual os historiadores interpretam a evidência do passado e criam narrativas históricas. Em uma esfera na qual Seixas e Morton (2013) deixam claro que diferentes culturas *“have various ways of understanding the relationships between past, present, and future. [...] Consider the enormous challenge of constructing histories for our own moment-the most complex era in which human beings have ever lived”* (p. 2).

1.3 História Ambiental: breve introdução historiográfica

A expressão História Ambiental foi formulada pelo historiador dos EUA Roderick Nash, em 1972. A ter ciência que *“we might reasonably say that the field is a little older than this, although people have been thematizing the kinds of problems that environmental historians are interested in for almost as long as they have been writing narrative texts at all”* (Sörlin & Warde, 2007, p. 107). O que acabou por refletir na formação de sociedades científicas voltadas para o debate e a divulgação deste campo da História, que a partir dos anos 1970 passou a *“ser consciente de si mesmo”* (Pádua, 2010, p. 81). Neste sentido, em 1977, houve a fundação da *American Society for Environmental History*; em 1999, foi criada a *European Society for Environmental and History* e, em 2004, a *Sociedad Latinoamericana y Caribeña de Historia*.

De tal maneira que, em concordância com Pádua (2010), a grande questão que circunscreve a especificidade da História Ambiental não é a atenção, *per se*, dada à Natureza, mas a mudança epistemológica ocorrida durante o século XX em relação ao entendimento do papel que a Natureza ocupa na vida humana, a destacar: 1.º) a ideia de que a ação humana pode produzir um impacto relevante sobre o mundo natural, inclusive ao ponto de provocar sua degradação; 2.º) a revolução nos marcos cronológicos de compreensão do mundo; e 3.º) a visão da Natureza a partir da História, ou seja, *“de um processo de construção e reconstrução o longo do tempo”* (Pádua, 2000, p. 83).

Por seu turno, Giurdanella (2019) aponta para uma virada epistémica, cujas origens deram início à

mundialização ou interconexão de mercados a partir da expansão europeia entre os séculos XV ao XIX, mas que passaria a ter outros contornos a partir da Segunda Grande Guerra, cujo desfecho foi marcado pelas bombas de Hiroshima e Nagasaki, o que deixou claro o potencial de (auto)destruição que sociedades humanas haviam alcançado e foi intensificado durante os anos da Guerra Fria (1947-1991), de modo que *"no longer could anyone dismiss offhandedly the books and articles of historians who argued that humans had over the ages radically influenced the environment"* (Crosby, 1995, p. 1185). Neste sentido, Crosby (1995) classifica os ambientalistas da Guerra Fria como "novos ambientalistas", tendo como contraponto os "antigos conservacionistas" da primeira metade do século XX, sendo que enquanto esses últimos estavam desejosos de assegurarem a conservação de recursos para o uso futuro. Neste sentido, os "novos ambientalistas" pretendiam *"to preserve as much of primordial nature as still existed because of its intrinsic value, an almost religious yearning, and to defend an allegedly damaged biosphere so that the human species might survive, a yearning thrumming with anxiety"* (Crosby, 1995, p. 1186).

Dentro deste contexto, a denúncia de Carson (1962) acerca do uso indiscriminado do pesticida *diclorodifeniltricloroetano* (DDT) e de seus perversos efeitos para a saúde humana e para o desequilíbrio ambiental, passou a ser um marco do movimento ambientalista, inclusive a contribuir para torná-lo menos elitista e fomentando a mensagem: *"scientifically informed and evangelical: the 'control of nature' is a phrase conceived in arrogance, born of the Neanderthal age of biology and philosophy, when it was supposed that nature existed for the convenience of man"* (Crosby, 1995, p. 1186).

Que ao reputarmos o aumento da velocidade e da escala da destruição ambiental ao redor do mundo, principalmente a partir dos anos de 1960, o qual que tem criado problemas socioambientais como a perda da biodiversidade, o desaparecimento de ecossistemas, o aumento do volume da produção de detritos insalubres e distúrbios climáticos, sejam pelas grandes indústrias que liberam toneladas de resíduos tóxicos na atmosfera, pelas mineradoras e seus rejeitos, pela agricultura extensiva, pela negligência de governos que chegam a incentivar a derrubada de florestas, pela introdução de espécies exóticas, o aumento das desigualdades sociais e o aumento do consumo individual, foi criado um quadro de problemas que passaram a figurarem entre os principais temas desenvolvidos pelos historiadores ambientais:

The largely rural or to do with impacts of human activity on rural or supposedly "natural" environments, even when the forcing agent stems from urban development. [...] sanitary conditions, pollution, and consumerism. [...] the history of water struggles over nuclear power in Germany, forestry in the Nordic countries or pollution in regions of rapid nineteenth-century industrialization [...] pollution in regions of rapid nineteenth-century industrialization, demography, meteorology, plantation economy, and destruction of indigenous peoples and possibly longstanding forest habitats in Latin America. (Sörlin & Warde, 2007, p. 109-110)

Temas que se tornaram títulos de algumas das mais proeminentes e inspiradoras publicações das décadas de 1980, 1990 e 2000, entre eles: "Carolyn Merchant's *The Death of Nature* (1980); Donald Worster's *Rivers of*

Empire (1985); Alfred Crosby's *Ecological Imperialism* (1986); William Cronon's *Nature's Metropolis* (1991); Richard Grove's *Green Imperialism* (1995); John McNeill's *Something New Under the Sun* (2000)" (Sörlin & Warde, 2007, p. 115). Sem deixarmos de mencionar, devido sua importância e impacto acadêmico, as obras de Cronon (2003), Dean (1996), Diamond (2005) e Hughes (2008).

Por sua vez, como pesquisadores e obras que antecederam e contribuíram para a formação da História Ambiental, Crosby (1995) cita a influência do geógrafo francês Paul Vidal de la Blanche, não apenas por ter rompido com o determinismo geográfico, como também por seu interesse em não simplesmente "[...] *in what the environment did to humans but in what they did to the environment. He mapped and analyzed the distribution of Homo sapiens, the plow, wheel, domesticated animals, and systems of transportation across the globe*" (Crosby, 1995, p. 1183). A seguir, Crosby (1995) e Worster (1998) referem-se aos trabalhos dos historiadores franceses March Bloch e Lucien Febvre, que juntos a La Blanche, compuseram o trio que deu origem à primeira geração de *La Nouvelle Histoire*⁴ (1920-1945). Com a contribuição de um pequeno grupo de pesquisadores associados à *Revue Annales. Histoire, Sciences Sociales*, criada em 1929 (Burke, 1997), para os quais, "o engajamento histórico não é uma via de mão única e que buscar o conhecimento do Homem integral e total – preocupação constante de Marx – não deve limitar-se a vê-lo como prisioneiro de estruturas asfixiantes, mas também como um espírito capaz de ser livre por sua criatividade" (Burke, 1997, p. 9). Suas diretrizes principais eram a valorização da narrativa, da multidisciplinaridade e da escrita de uma história para além dos aspectos políticos, da história individual e da cronologia, que para eles deveriam ser derrubadas (Burke, 1997). Logo, La Blanche, Bloch e Febvre formariam o grupo que passou "*to scorn 'manifest history' and to make a sustained and intellectually powerful attempt to examine humanity as a collectivity in interaction with the organic and inorganic world*" (Crosby, 1995, p. 1184).

Por sua vez, a segunda geração dos *Annales* (1945-1968), "*the most spectacular and influential achievement of post-World War II French historians has been Fernand Braudel's massive La Mediterranee et le monde Meditteranee a l'epoque de Philippe II, first published in 1949*" (Crosby, 1995, p. 1184). Entretanto, a partir do início dos anos 1950, a Revista dos *Annales* deixou de publicar trabalhos que contribuíssem para a constituição do campo da História Ambiental, com exceção de uma edição de 1974, com o título "*Histoire et environnement*", organizada pelo historiador Emmanuel Le Roy Ladurie. No qual o historiador francês abona que:

Depuis longtemps, les Annales ont choisi de s'intéresser aux problèmes d'une histoire écologique, qui concerne aussi bien les paroxysmes des contagions que les fluctuations de la météorologie. Nous attaquer à l'environnement afin d'isoler les vrais problèmes et de refuser les facilités d'un discours vulgarisateur, c'est d'abord et avant tout rester fidèles à nous-même. (Laudrie, 1974, p.537)

Ao passo que nos EUA, embora nos primeiros anos do século XX a História Ambiental ainda não estivesse

⁴ Embora este trabalho não tenha como objetivo perscrutar a Escola dos *Annales*, achamos por bem desenvolver uma rápida discussão a considerar sua importância para a constituição das bases teóricas e metodológicas da História Ambiental.

consolidada como área científica (Crosby, 1995), passaram a serem publicadas importantes obras como o clássico escrito por (Webb, 1926), no qual aparece seu interesse quanto ao “*climate, flora and fauna, wild and domesticated, of the grasslands of North America definitely represented an environmental approach*” (Crosby, 1995, p. 1182). E nos anos 1940, a obra de (Clark, 1949), outra pesquisa de referência, que aborda a introdução da fauna e da flora exótica introduzida na Nova Zelândia e suas consequências socioambientais.

Contudo, ao frisarmos o discernimento entre as apreensões intelectuais e a História Ambiental, as pesquisas históricas têm revelado preocupações com as questões ambientais, aomenos no mundo de expressão ocidental, que desde o final do século XVIII, têm ocupando um relevante espaço no processo de construção do pensamento moderno (Pádua, 2010). Para esses edificadores, a Natureza era vista como um objeto político e um recurso essencial para o avanço social e económico dos impérios europeus. Que no caso português do século XVII, foi marcado pelo trabalho e pela influência do botânico de origem italiana Domenico Agostino Vandelli (1735- 1816), que difundiu um ideário intelectual que mescla as concepções de ciências naturais divulgadas por Carlos Lineu (1707-1778), pelo Conde de Buffon (1707-1788) e pela doutrina fisiocrata, defensora do desenvolvimento económico a partir da produção primária, considerada como um dos elos do que viria a ser chamado de ecologia no século XX (Pádua, 2004).

Em conformidade com Pádua (2004), Vandelli teve como discípulos um grupo de políticos e estudiosos formados por membros como Alexandre Rodrigues Ferreira (1755-1815); Manuel de Arruda Câmara (1742-1810); Baltasar da Silva Lisboa (1761-1840); José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) e José Vieira Couto de Magalhães (1837-1898), que suscitaram, atuaram e escreveram contra o uso indevido dos recursos naturais na colônia portuguesa americana. E para além das inquietações quanto às dinâmicas e alterações climáticas, denunciaram o indevido desflorestamento e o uso do fogo no preparo da terra para o plantio, para além de tratarem de assuntos relacionados à mineração que, para eles, utilizava técnicas obsoletas e geravam problemas sociais e económicos desnecessários, a atingirem o erário real. De forma que o próprio Lineu, com quem Vandelli correspondia-se, protestou contra a falta de interesse da Coroa Portuguesa estudar e preocupar-se, eficazmente, com as ricas produções naturais de sua colônia. Em uma carta escrita ao naturalista italiano, ele chega a exclamar: “Bom Deus! Se os lusitanos desconhecem os bens de sua natureza, como serão infelizes todos os outros que não possuem terras exóticas!” (Vandelli citado por Pádua, 2004, p. 15).

Essa mentalidade tornar-se-ia uma herança maldita e retroalimentada pelas elites brasileiras que, ainda hoje, manifestam-se através de práticas económicas que negligenciam os povos indígenas e as questões ambientais. Como o que ocorreu com a Mata Atlântica, um dos ecossistemas de maior biodiversidade do mundo e que, atualmente, possuiu menos de 7% de sua área original, a considerar como marco temporal inicial a chegada dos primeiros colonizadores portugueses ao atual litoral brasileiro. Uma história trágica, narrada por Dean (2004), para o qual, a destruição de uma floresta é uma tragédia irreversível e incompatível com qualquer escala de compreensão humana. E o último serviço que a devastação da Mata Atlântica pode oferecer-nos é lembrar o seu vizinho do Oeste, a Amazônia,

das terríveis consequências de seu desaparecimento, mesmo que também já estava a ser transformada em terra devastada (Figueiredo Fo. & Ferreira, 2012). Assim, após esta rápida introdução historiográfica, a seguir, examinaremos alguns dos principais aspetos e desafios da História Ambiental.

1.3.1 Principais aspetos e desafios

Entre seus objetivos, a História Ambiental pretende aprofundar o entendimento de como os seres humanos afetaram e foram afetados pelos ambientes naturais (Worster, 1997), havendo 6 grupos de tópicos que exigem interconexões, mesmo que possuam diferentes métodos de pesquisa: 1.º) o conhecimento acerca do funcionamento do passado ambiental propriamente dito, que considera aspetos orgânicos, inorgânicos e suas relações com os seres humanos; 2.º) as interações diretas entre o domínio político-económico e o ambiental; 3.º) os contactos mais intangíveis, exclusivamente humanos e mentais, os quais abrangem as relações de diferentes sociedades com a Natureza e suas representações; 4.º) a ação humana e como essa pode produzir impactos relevantes sobre o mundo natural; 5.º) os marcos cronológicos e sua importância fundamental para a Compreensão Histórica do mundo; e 6.º) a visão de Natureza como um conjunto de construções e representações socioculturais reconstruídos ao longo do tempo (Pádua, 2010; Worster, 1997).

No que lhe concerne, Martinez (2006) explana que a História ambiental deve colocarem evidência os “constrangimentos naturais” a que estão submetidos os indivíduos e as sociedades. Delimita ainda, ao citar Worster (1991), que a atuação dos historiadores ambientais em três campos interligados:

- 1) A História ecológica propriamente dita, dos ecossistemas e suas transformações;
- 2) As dimensões sociais e económicas na milenar interação do ser humano com o mundo natural;
- 3) O conhecimento e as reações psicológicas diante da Natureza. (p.202)

Para Drummond (1997), ao pensarmos sobre a necessidade de comunicação com outras áreas de saber, não podemos perder o rigor da metodologia histórica, mas ampliá-lo, sistematizá-la e manter o diálogo com as ciências naturais, principalmente quanto ao entendimento dos quadros físicos e ecológicos das regiões estudadas pelos historiadores ambientais. Para além do “uso de textos básicos e avançados de geologia (inclusive sobre solos e hidrologia), geomorfologia, climatologia, meteorologia, biologia vegetal, zoologia e, principalmente, ecologia” (p.17). Drummond (1997) também assinala o uso de fontes como “inventários de bens e heranças, escrituras de compra e venda de terras, testamentos, descrições de dietas, roupas, moradias, mobiliário e técnicas produtivas, estudos sobre doenças, projetos e memoriais descritos em obras, listas de bens comercializados, romances, desenhos, pinturas e registos climáticos” (pp.17-18); a necessidade de “identificar com precisão os efeitos ecossistêmicos da ação humana” (p.18); sobre “as interações entre o quadro de recursos naturais úteis e os diferentes estilos ou níveis civilizatórios das sociedades humanas” (p.19) e para a incorporação de trabalhos de campo e as “observações sobre paisagens naturais, rurais e urbanas, além do clima, da flora, da fauna e dos processos ecológicos” (p. 19).

Sem embargo, apesar do estranhamento em relação às ciências naturais, da física ou de outras áreas que não compõem a denominada ciências humanas, Lewis (2005) percebe que durante as últimas décadas, quando as primeiras gerações de pesquisadores autodenominaram-se historiadores ambientais, os esforços para transformarem e ampliarem a área de atuação desse campo da ciência histórica acabaram por criarem uma rica agenda de pesquisas que tiveram sucesso e alimentam a confiança que “*the next thirty years will continue to see environmental historians working in the productive niches opened up by these pioneers*” (p. 53). Sem, contudo, deixar de mencionar que os historiadores ambientais precisam pensar mais globalmente e abraçarem, de facto, a interdisciplinaridade (Lewis, 2005).

Por seu turno, Worster (1998) arrola uma série de desafios, como a necessidade de os historiadores ambientais aprenderem a formular novas perguntas e a falar novas línguas; que as ciências naturais possuem instrumentos indispensáveis para a História Ambiental, mas são justamente as ciências naturais que constituem a língua mais insólita que os historiadores ambientais devem lidar.

Por sua vez, Russel (2005) afirma que:

Since its inception, environmental history has embraced science as a tool because it provides a useful way to understand nature. (...) a look at environmental histories reveals that science's role is smaller than we might expect. In some cases, historians have explicitly demoted science by asserting that it is “just another cultured way of knowing.” In others, historians have asserted the importance of science in introductions but then relied little on it in the text. This pattern is unfortunate because it means our analyses are not as informed and rich as they could be (p. 80).

No entanto, ao invés de reformularmos uma nova genealogia e estratégias de estudos, há demasiado foco nas idiossincrasias do campo, o que não resolve o problema e cria o risco de o meio ambiente passar a ser a peça de uma narrativa cujo objetivo não possui relação com os humanos, narrativas que não fazem parte do campo da História (Sörlin & Warde, 2007). Igualmente, os historiadores não podem naturalizar os processos sociais e, tampouco, esquecerem que “a História Ambiental é, antes de tudo, História” (Martinez, 2006, p. 30).

Nesta lógica, Sörlin e Warde (2007) apontam ainda para outra problemática, a de escala temporal:

For example, a book by French scholars Roger Delort and François Walter self-consciously treads along the path set out by an issue of the journal *Annales* in 1974. The section “l’anthroposition du milieu,” which covers the ground a historian might usually be expected to engage with (fields, systems, energy, industrialization, the urban environment, aesthetics), fills a third of the book (or around 130 pages), and ranges across the entire period from the Neolithic to the present. (p. 117)

E para concluirmos este subcapítulo, mencionamos as sugestões propostas por Sörlin & Warde (2007):

- Environmental history is indeed ideally situated to bind together approaches from the natural sciences, social sciences, and history in non-deterministic accounts of change. [...] It can provide a translatory role between

disciplines, both to explain rapid advances in the environmental sciences to other fields, and to provide essential documentation and accounts of change to those environmental scientists. (p.118)

• In this respect, there is much potential in engaging with important areas of advance in theoretical knowledge, such as social ecology or systems theory, which have fallen into the view and toolkit of environmental historians without perhaps having found a wider resonance in the humanities. Environmental historians are thus again ideally placed to provide a mediating and indeed innovative impetus to understanding of these approaches, and possibly through them, challenging established disciplinary boundaries (But it needs to be history) (p.119).

• Indeed, the “problem” for environmental history might turn out to be precisely that which sustains the social sciences as a whole: How do societies and individuals come to perceive, in the assemblage of the elements that make up their world, some as belonging to the order of reflective action, and others to the forces of “brute nature,” “externalities,” as “environs”? For this is surely not a given, but a process of differentiation that inflects all human activity, and all those assemblages of things in which humans are active (pp. 121- 122).

1.3.2 História Ambiental como componente de aprendizagem escolar

Como a “história tem um lugar na educação porque desenvolve a Consciência Histórica dos estudantes, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais” (Lee, 2016, p. 139), percebemos que a História Ambiental deve dialogar com o Construtivismo Social, a Educação Histórica e a Aula-oficina. E mesmo que a História Ambiental não faça parte das Aprendizagens Essenciais do Ministério da Educação como conteúdos programáticos, não encontramos razão para que essa deixe de ser abordada e desenvolvida em sala de aula. Neste aspeto, para além da própria pesquisa desenvolvida neste trabalho, daremos alguns simples exemplos de atividades e temas que podem ser utilizados pelos professores e estudantes.

À vista disto, e a ponderar que a “*historical significance of an event, or development emerges through the construction of a narrative*” (Seixas & Morton, 2013, p. 20), sugerimos um debate seguido pela construção de narrativas a partir das questões referidas por Worster (1998): “como e por que os humanos usam a Natureza, como eles incorporam a Natureza dentro da Sociedade, e o que eles fazem consigo mesmos, com a Natureza e a Sociedade nesse processo” (p.207), tendo o cuidado de reestruturar as questões a partir das ideias prévias, da idade e dos interesses de cada turma, com o propósito de que essas questões, de facto, contribuam para o desenvolvimento do raciocínio histórico-cognitivo dos estudantes.

E se a Educação Histórica “deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento” (Lee, 2016, p. 139), outra proposta seria trabalhar com alguns conceitos-chave da História Ambiental, como o próprio conceito de Natureza. Como também nos parece importante alargar os pontos de contacto entre as ciências sociais e as ciências naturais (Berkes, Colding & Folke,

2008), de modo que as aulas de História promovam a articulação entre a contextualização política e dos interesses económicos relacionados à construção de discursos científicos como, por exemplo, relativos à história da dinâmica climática global, das políticas de expansão das chamadas fontes energéticas sustentáveis e dos riscos socioambientais que corremos em nome da especulação imobiliária ou pela declaração do governo português que concedeu o direito de extração de lítio em Setúbal. Temas que poderiam ser trabalhados em conjunto com os professores de Geografia, de Ciências da Natureza e de Físico-Química.

Podemos também, sempre a considerarmos como norte educacional o Construtivismo, a Educação Histórica e a Aula-oficina, refletirmos e contextualizarmos os porquês das desigualdades sociais e dos interesses económicos contidos na mistificação da ideia de progresso, de consumo de massa e de que as tecnologias resolveriam todos nossos problemas, inclusive os ambientais. Além das possíveis consequências se continuarmos a fazermos “emprego da ciência e da tecnologia na “conquista” da terra e da natureza e outros mitos criados, cotidianamente, pela mídia, governos, empresas, movimentos ambientalistas, cientistas e académicos em geral” (Martinez, 2006, pp. 29-30).

No que lhe concerne, Rüsen (2006) defende a superação entre a distinção entre humanidade e natureza, sem ignorar suas diferenças, mas a olhar para sua síntese através de uma perspetiva temporal holística, *“this is the most important challenge to our interpretation of nature and of ourselves. We should no longer emphasize the gap between humanity and nature, but its togetherness, its interrelatedness* (Rüsen, 2006, pp. 274-275). O que nos oferece outro tema para desenvolvermos nas aulas de História, em outros termos, a partir de questões como: “Quais seriam as principais diferenças entre os seres humanos e natureza?” e “O que seria necessário para construirmos o referido olhar de síntese e inter-relação mencionado no texto?”.

Finalmente, uma vez que o uso das fontes históricas é parte fundamental da metodologia da História e, naturalmente, da Educação Histórica (Schmidt, 2015), tendo como intuito trabalharmos o período da colonização da América Portuguesa durante o século XV e abordarmos aspetos socioambientais a partir de descrições e narrativas de viagem, *verbi gratia*, poderíamos fazer uso dos aspetos socioambientais abordados a carta de Pero Vaz de Caminha (1450-1500), as obras de Jean de Lery (1536-1613), do Jesuíta Fernão Cardim (1540-1625), do Frei Cristóvão de Lisboa (1583-1652) e do cronista Gabriel de Souza (1540-1591). Narrativas com potencial de desenvolverem a Literacia Histórica e tornarem-se “possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica” (Lee, 2016, p.140).

Capítulo 2. Intervenção e Desenho do Projeto

No capítulo 1 expomos a fundamentação teórica de investigação que foi utilizada como norte de nossos estudos, a ter como fundamentos: o Construtivismo Social (Barca, 2021; Fosnot & Perry, 2005), a Educação Histórica (Barca, 2004; 2006; Gago, 2006, 2020 & 2021; Lee, 2003, 2005, 2011a, 2021; Schmidt, 2018) e a Aula-oficina (Barca 2004, Gago, 2020). À medida que, no capítulo 2, a fim de contextualizarmos nossa Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), apresentaremos alguns aspetos relevantes para sua compreensão, como as características da escola, de seu contexto socioeconómico e o perfil das 2 turmas trabalhadas.

2.1 A *Grounded Theory* e alguns de seus principais aspetos teórico-metodológicos

No entanto, antes de caracterizarmos o Contexto de Intervenção Pedagógico, a fim de complementar nossa fundamentação teórica, faremos uma concisa apresentação de algumas das principais propostas da *Grounded Theory* (Charmaz, 2006; Gago, 2018), cujos fundamentos teóricos, questões e componentes práticos, serviram de balizas para a construção metodológica desta pesquisa.

Assim, de acordo com Gago (2018), a *Grounded Theory*:

[...] aponta a necessidade clara de construção de teoria e não de pura descrição como acontece noutras abordagens e/ou metodologias (os estudos etnográficos-descritivos e/ou fenomenológicos). Segundo o ponto de vista etnográfico e fenomenológico, a descrição é encarada como uma síntese de palavras retiradas dos próprios dados conforme determinado tema, existindo pouca interpretação de dados, sem preocupação de criar um esquema conceptual em que os diferentes temas sejam relacionados. A teoria, por sua vez, utiliza dados similares e categoriza-os conceptualmente, ou seja, interpretam-se os dados e os significados são relacionados visando-se a criação de um modelo conceptual dos significados e das relações entre esses mesmos significados (p. 145).

Ao passo que Charmaz (2006) sugere a escrita de memorandos sucessivos ao longo do processo de pesquisa com o fim de estarmos em constante envolvimento com a análise da pesquisa, o que pode ajudar-nos a aumentar nosso nível de abstração. Subsequentemente, Charmaz (2006) convida-nos a aprofundar nossas reflexões sobre “our imaginative renderings of what we see and learn are interpretations, emanating from dialectics of thought and experience” (p.149). Além de propor profícuas questões:

- Does your analysis offer interpretations that people can use in their everyday worlds?
- Do your analytic categories suggest any generic processes?
- If so, have you examined these generic processes for tacit implications?
- Can the analysis spark further research in other substantive areas?
- How does your work contribute to knowledge? How does it contribute to making a better world? (p.183).

Igualmente, os teóricos que fazem uso da *Grounded Theory*, estudam os primeiros dados, começam a separá-los e classificá-los para que, em seguida, possam sintetizá-los qualitativamente por meio de códigos, uma vez

que a codificação "*distils data, sorts them, and gives us a handle for making comparisons with other segments of data. Grounded theorists emphasize what is happening in the scene when they code data*" (Charmaz, 2006, p.3). A ter como componentes práticos os seguintes aspetos:

- Simultaneous involvement in data collection and analysis.
- Constructing analytic codes and categories from data, not from preconceived logically deduce hypotheses.
- Using the constant comparative method, which involves making comparisons during each stage of the analysis.
- Advancing theory development during each step of data collection and analysis.
- Memo-writing to elaborate categories, specify their properties, define relationships between categories and identify gaps.
- Sampling aimed toward theory construction, not for population representativeness conducting the literature review after developing an independent analysis (Charmaz, 2006, pp.5-6).

2.2 Caracterização do Contexto de Intervenção

2.2.1 A Escola

A Intervenção Pedagógica Supervisionada ocorreu numa Escola Básica urbana da cidade de Setúbal, integrada em Agrupamento desde 2010. A qual, por estar localizada em um bairro residencial, recebe estudantes que moram nas proximidades e advindos de freguesias adjacentes. A escola sede, onde trabalhamos, existe desde 1973 e apresenta-se com um novo edifício, constituído por três blocos, desde o ano letivo de 2007-2008.

O bloco A, de dois pisos, tem quatro salas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, quatro laboratórios, uma sala de Educação Musical, treze salas de aula, espaço destinado às reuniões da associação de pais e dois gabinetes de trabalho. No bloco B, situa-se o PBX, a biblioteca escolar, o auditório, o posto médico, a secretaria, a reprografia, a sala de professores, a sala da direção executiva, a sala dos diretores de turma, treze salas de aula, o gabinete de intervenção disciplinar, o gabinete dos serviços de psicologia e orientação e uma sala de reuniões. No bloco C encontram-se o bufete, a sala de associação de estudantes, o refeitório, a papelaria e a cozinha. No exterior, existe um pavilhão gimnodesportivo e dois campos de jogos. Alguns colegas, que trabalham na escola antes de 2007, relatam que quando começaram as reformas no antigo edifício, chegaram a lecionar em barracas montadas improvisadamente e que tinham muitos problemas quanto aos ruídos externos e goteiras quando chovia. Atualmente, a escola tem ótimas condições físicas, havendo uma boa manutenção, organização e limpeza, sendo tratada e mantida por uma equipa de funcionários muito solícita, empenhada e simpática, que nos recebeu com afeto e profissionalismo.

Há um ambiente agradável de convívio entre os professores, os funcionários e os estudantes, no qual há respeito e a partilha de experiências. E, apesar de todas as críticas que os professores tecem sobre o sistema de educação português, nomeadamente concernente às condições de trabalho, à ascensão na carreira e aos salários,

os docentes não fazem dessas argumentações justificações para não desenvolverem bem seu ofício. Em 25 anos de atuação como docente, podemos dizer que essa foi uma das escolas mais aconchegantes em que trabalhamos – onde foi possível acompanhar os colegas da Educação Especial e aprender com eles, aproximarmos dos estudantes, inclusive a criar uma rotina de jogar à bola, o que contribuiu para nos conhecermos melhor e nos integrássemos ao ambiente discente.

Embora estivesse como professor contratado, percebemos a maneira atenciosa e mesmo calorosa como os professores estagiários eram recebidos pelos professores efetivos e tivemos todo o apoio da direção e do Professor Cooperante para o desenvolvimento da IPS.

Como diretor de uma turma do 5.º ano de escolaridade, tivemos a oportunidade de conhecer, mais claramente, os quotidianos de vários Encarregados de Educação (EES) e acompanharmos alguns desafios que acreditamos serem não somente da escola, mas da educação escolar de modo geral, como a ausência de alguns pais na vida de seus filhos, as dificuldades financeiras de muitas famílias e a sobrecarga que os professores acabam por assumir devido ao facto de muitos EES não entenderem os processos cognitivos pelo quais seus filhos estão a passar como pré-adolescentes e adolescentes ou mesmo devido à desestruturação familiar causada, por exemplo, por questões de dependência de drogas e/ou pelo desemprego. Contudo, a escola está sempre atenta aos diversos problemas e faz o possível para amenizá-los. Enfim, esta é uma escola aberta para novas ideias e propostas, o que nos incentivou a organizar visitas de campo e a participar de projetos como o “GEN10S Portugal”, utilizando a linguagem de programação *Scratch* com o intuito de desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes, além de criarmos jogos educativos, inclusive a contemplar as Aprendizagens Essenciais da disciplina História.

Por razões pessoais não continuamos nessa escola. Contudo, criamos amizades e mantemos contacto com os colegas, com a direção e temos expectativas de um dia retornar.

2.2.2 O contexto socioeconómico

A escola está inserida em uma região em que a maioria da comunidade pertence à classe média/média baixa e, de modo geral, os EES esforçam-se bastante para manter uma vida digna para seus filhos, a considerar os direitos que deveriam estar sendo garantidos pelo Estado, como a alimentação, a moradia em bom estado de conservação, a aquisição de materiais escolares, o acesso aos cuidados médicos e o lazer.

No entanto, alguns estudantes vivem em pequenos imóveis com um numeroso agregado familiar, poucos possuem condições de viajar, de conhecer outras regiões de Portugal ou comprar os tão cobiçados “vídeos jogos” o que, nesse caso, extrapola as condições de dignidade humana, mas serviram-nos como termómetro económico. E um dos aspetos que mais nos tocou foi a realidade de estudantes que não conseguem ter acesso à saúde básica, como no caso de um adolescente que acompanhamos, cujo médico de família o diagnosticou com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, apesar da insistência da mãe e do sofrimento do estudante, tiveram de aguardar por mais de

quatro meses para conseguirem um atendimento médico especializado e ser devidamente medicado. O que comprometeu sua autoestima, por estar sempre a ser reprimido por professores, funcionários e colegas, que não entendiam a sua situação, como as suas aprendizagens, embora ele seja extremamente competente em diversas áreas do conhecimento. Noutras situações, quando possível, os pais fazem sacrifícios e pagam consultas privadas para que os seus filhos não fiquem desamparados por meses, para terem diagnósticos e começarem, o quanto antes, o tratamento para manterem a saúde física e psicológica da criança ou jovem, como também seu ânimo, alegria e empenho escolar.

Por sua vez, apesar de todos os aspetos positivos que nos referimos quanto à escola, há estudantes que não se identificam com o ambiente de sala de aula, gostam de ir à escola, mas não se identificam com as práticas pedagógicas e o quotidiano escolar. Nesses casos, como geralmente ficam sem alternativas e motivação, acabam por causarem problemas, como discussões e brigas com colegas e desagrado a professores, embora não tenhamos tido conhecimento de nenhuma situação efetivamente grave ou que mereceria ser referenciada. Todavia, a fim de exemplificar, aproximamo-nos de um estudante que os pais são agricultores e ele adora trabalhar a terra e vender os seus produtos, mas não encontrou ou conseguiu construir seu espaço no ambiente escolar, onde não era valorizado. Além dessa realidade, partilhamos outra situação que consideramos metáfora de outra situação “desafio”, o das alunas de etnia cigana, que com 15 ou 16 anos ainda são obrigadas a frequentar a escola, mas que em seu seio familiar já são tidas como adultas, “prontas” para casar e ter filhos. O que percebemos com 3 das nossas 4 alunas dessa etnia, cujos potenciais cognitivos, desafiados e estimulados, esbarravam com distorções de um modelo escolar ainda cartesiano, com estruturas fechadas, que a nosso ver, a cada ano, torna-se mais anacrónico e desinteressante para grande parte dos estudantes, que não tem paciência ou vontade de passar tantas horas sentados em salas de aulas e, tampouco, estudarem a terem como incentivo principal obterem bons resultados em testes e não serem retidos, sem perceber o sentido do que está sendo estudado em suas vidas. Em assentimento com Morin (2006):

A inteligência que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão ao longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. (p.14)

E, para além das questões socioeconómicas de estudantes e suas famílias que, em boa proporção, possuem como rendimento o salário mínimo nacional, encontramos um contexto étnico com origens ecléticas, com a presença de várias origens, entre eles, brasileiros, africanos das ex-colónias portuguesas (com pouca representatividade de guineenses), de ucranianos e moldavos (a maioria já nascidos em Portugal), ciganos, romenos, chineses e alguns casos isolados, como o de um estudante sírio e uma estudante indiana. Os quais configuram uma rica mescla cultural, que apesar das diferenças, convivem bem, possui bom entendimento da língua portuguesa e estão integrados

– a participar das ações promovidas pela Escola. Contudo, o desrespeito começa quando a questão passa pelas escolhas sexuais e pelas situações de género.

2.2.3 As Turmas

As turmas do 9.º ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico com as quais realizamos a presente Intervenção Pedagógica eram constituídas por 17 estudantes (6 meninas e 11 meninos), turma que chamaremos de T1 e, por 18 estudantes (6 meninas e 12 meninos), da outra turma, T2 – com idades entre os 14 e os 16 anos. Dentre os estudantes da T1, 1 estudante respondeu somente à primeira ficha narrativa e 3 estudantes responderam apenas à segunda ficha, que compuseram a base de recolha e análise de dados da IPS. Ao passo que na T2, 1 estudante respondeu somente à primeira ficha. E apesar da pluralidade étnica da escola, a grande maioria dos 35 estudantes das turmas era constituída por portugueses, com exceção de 2 moldavos, 4 brasileiros e 1 romena.

A T1, principalmente no início do ano letivo, demonstrara-se imensamente desinteressada – ponto de vista compartilhado pelos colegas de outras disciplinas e tema debatido em conselhos de turma. Porém, apesar da inércia e da apatia de muitos estudantes, que não se importavam com a realização dos trabalhos para casa, a apresentação de atividades requeridas e a participação nos debates propostos, comportavam-se com respeito e acabaram por serem recetivos, o que possibilitou que nos aproximássemos e, conseqüentemente, começamos a compreender as suas insatisfações. O que nos levou a abordar temas relacionados com a depressão (Bauman, 2006; Hall 2001)⁵, à cidadania, à sexualidade durante a adolescência (Campos, 2017; Neiverth & Alves, 2002) e à mudança do papel das mulheres na sociedade portuguesa após 1975 (Peniche, 2020), tendo como objetivo motivá-los e criar pontos de contacto com as Aprendizagens Essenciais.

Paralelamente, começamos a entender os interesses individuais de cada estudante e, para além das Aulas-oficina, propusemos trabalhos diversificados para os estudantes que desejassem desenvolver algum tipo de atividade alternativa. Isso resultou, a título de ilustração, na criação de uma banda desenhada sobre a Primeira Revolução Industrial⁶ por parte de uma aluna, análises de letras de músicas como “E Depois Do Adeus”, de Paulo de Carvalho e Grândola, Vila Morena”, de José Afonso -apresentadas para a turma por uma dupla de estudantes. Além de um trio de estudantes ter assistido ao filme *Stalin* (Robert Duvall)⁷ e uma dupla ao Filme *Gandhi* (Richard Attenborough)⁸, responderam os guiões com questões referentes ao filme e terem apresentado trabalhos que nos surpreendeu, entre os motivos, devido ao facto de serem filmes com uma média de duração de 3 horas de duração e, por serem estudantes que, até então, mostravam-se apáticos e que desenvolveram sínteses e abordaram temas relevantes de maneira impecável.

⁵ A partir da adaptação e reflexões a partir de obras desses autores.

⁶ Encontra-se, na íntegra, como apêndice 1, nas páginas 75 e 76.

⁷ Guião disponibilizado como apêndice 6, páginas 118 e 119.

⁸ Guião disponibilizado como apêndice 7, páginas 119 e 120.

Assim, do mesmo modo, passamos a utilizar vídeos e curtas animações do *Youtube*, como “*Happiness*”, de Steve Cutts e o clipe do Pink Floyd, “*Another brick in the Wall*”, sem negligenciar que as “evidências audiovisuais permitem investigar como os jovens se percebem, interpretam, orientam e motivam historicamente no fluxo temporal entre experiências passadas, presentes e futuras” (Fronza, 2019, p. 74). Além de ter ciência que:

É impossível aprender História por meio de conteúdos, pois a história da humanidade é interminável e infinita. Só é possível aprender História por meio de narrativas tematicamente significativas que levem em conta a dialética negativa entre a «concretude da identidade» de uma comunidade e a «pluralidade multiperspectivada» do outro clivado nessa mesma comunidade. É a inclusão antagônica de «histórias difíceis» com outros argumentos, outros pontos de vista que gera sentido de orientação temporal nos jovens estudantes (Fronza, 2019, p. 74).

Assim, com o passar do tempo, com as conversas e a prestar atenção às falas dos discentes, ficou evidente que estávamos a trabalhar com turmas compostas por estudantes que, em grande parte, apresentavam baixa autoestima, que tinham vergonha de se expressarem ou por estudantes que faziam uso de medicamentos psiquiátricos que, por não estarem bem dosados, causavam efeitos colaterais como a sonolência e a apatia. Enquanto outros, muito questionadores, não viam sentido nos conteúdos lecionados, no sistema social em que viviam chegaram a dizer-nos que, como não tinham espaço para expor as suas ideias na escola, preferiam o silêncio.

Acreditamos que este cenário foi potencializado pelos 2 anos de confinamento do Covid-19 e pela falta de convivência num momento tão importante para a formação de suas personalidades. Assim, os estudantes passaram a perceber o mundo e as suas próprias vidas por meio de ecrãs, muitos apresentaram dificuldades de concentração durante as aulas e vários criaram relações quase patológicas com seus telemóveis. Além disso, de acordo com o Professor de Educação Física, a grande parte dos estudantes dessas turmas não conseguiam correr, em ritmo lento, por 10 minutos, o que é muito representativo, a considerarmos a fisiologia geral de um adolescente.

Ao analisar o que foi vivenciado, reprogramamos alguns valores e estratégias pedagógicas, como o nosso foco excessivo em: “ter que dar os conteúdos”, principalmente nas turmas de 9.º ano de escolaridade (que não estudaram ou não concluíram todas as Aprendizagens Essenciais do 8.º ano de escolaridade, devido ao Covid). Assim, percebemos que:

A visão negativa que os alunos têm da educação e da escola em geral prende-se não com questões associadas à escola que frequentam, mas com opções ministeriais que os afetam negativamente, nomeadamente as constantes alterações das regras dos exames nacionais, a avaliação dos alunos, a rigidez e obesidade curriculares, as aulas de substituição, a forte componente teórica dos cursos e a deficitária e tardia colocação de professores [...] Este estudo reitera a ideia de que é necessário redimensionar perspetivas e, como sugerem Rudduck e Flutter (2000, p. 75), “olhar para as escolas a partir da perspetiva dos alunos e isso significa considerar as suas experiências e pontos de vista e criar um novo tipo de experiência, encarando os

alunos como participantes activos” (Teixeira & Flores, 2010, p. 130).

Além do mais, compreendemos que a Educação Histórica e o Construtivismo Social estavam pouco presentes em nossos quotidianos escolares. Porém, aos poucos, com as orientações que tivemos, principalmente de nossa Professora Supervisora de mestrado, a termos uma visão panorâmica de nossas experiências enquanto docentes, houve melhorias das nossas práticas e essas afetaram positivamente as turmas, mesmo com a consciência de que ainda temos muito a aprimorar. Isto posto, compartilhamos a ideia de Roldão (2000) de que “o problema não é adaptar as escolas à mudança ou fazer as escolas mudar, o problema é perceber a natureza da mudança e intervir nela, percebendo-a, porque se não percebermos esta entidade mágica chamada mudança, ela realmente não nos serve para nada...” (p. 10).

2.3 Caracterização e implementação da IPS: objetivos gerais, problema e metodologia

Apesar de termos sido o professor responsável pelas turmas durante todo o ano letivo, o Professor Cooperante mostrou-se, desde os nossos primeiros dias de trabalho na escola, disponível para ajudar, como também tivemos a fortuna de fazermos parte de um grupo de professores de História com bastante experiência, consistência teórica e desejo de contribuir, trocar e debater sobre temas relativos à disciplina e ao ensino da História. Sem mencionar o papel fundamental já referido da Professora Supervisora que, apesar de muito atarefada e a desenvolver um trabalho hercúleo com seus estudantes na Universidade do Minho, mostrou-se sempre disponível, aberta para o diálogo e pronta a orientar-nos.

Neste contexto, fizemos o máximo para interconectar alguns interesses específicos do projeto de mestrado com as Aprendizagens Essenciais trabalhadas durante as duas aulas semanais de 50 minutos em cada turma. E como nossa questão problema é “qual a relação entre os seres humanos e a Natureza ao longo do tempo: como é que os discentes do 9º ano de escolaridade se situam nesse contexto?”. No âmbito do trabalho do IPS, foram utilizadas três questões-suporte para não perdemos o foco da intervenção pedagógica e de investigação:

1. ^{a)} Como é que os estudantes de 9º ano de escolaridade pensam as relações entre os seres humanos e a Natureza ao longo do tempo, mais especificamente, a partir da segunda metade do século XIX?
2. ^{a)} De que modo as experiências educativas com base em questões narrativas podem contribuir para que os estudantes pensem acerca de suas ações como agentes históricos?
3. ^{o)} De que forma os estudantes pensam que a História pode contribuir para que as relações entre seres humanos e Natureza sejam mais adequadas?

Igualmente, a recolha de dados foi realizada através da aplicação de 2 fichas com questões de resposta aberta tendo como conceito metahistórico norteador o de Narrativa Histórica. De modo que, para observarmos o desenvolvimento das ideias dos estudantes, trabalhamos com várias tarefas ao longo do ano letivo, pois como foi dito, a implementação da intervenção pedagógica esteve inserida num processo que durou mais do que as supostas 25 aulas do IPS, uma vez que tivemos a oportunidade de trabalhar com as turmas durante todo o ano letivo. Assim, para

várias atividades, utilizamos a sequência metodológica proposta por Gago (2020):

- A. A recolha das ideias prévias: conhecer, analisar e construir as tarefas-desafios com base nessas ideias;
- B. A construção de tarefas-problemas a serem desenvolvidas pelos alunos (de qualquer grau de ensino) atendendo ao conhecimento substantivo (“saber isto”) e aos conceitos Meta-históricos (“saber como”);
- C. O fomento da metacognição: de momentos de reflexão acerca de como o pensamento se desenvolveu (Gago, 2020, p. 4).

Neste compasso, atentamos para os 3 aspetos propostos por Roldão (2000) quanto ao desenvolvimento de um projeto: 1.º) que esse deve adequar-se ao contexto para o qual é concebido; 2.º) que um projeto deve ter finalidades claras; e 3.º) que um projeto deve ser apropriado pelas pessoas que o desenvolvem. Noutras palavras, o projeto deve ter relação com uma realidade específica, orientar-se para um fim determinado e ser gerado pelas pessoas que nele se envolvem. E como o nosso atual contexto social, entre outras particularidades, é marcado pela expansão dos meios de comunicação, pelo acesso à uma enorme quantidade de informações e pela destruição ambiental, pretendemos que os estudantes entendessem que a História pode ajudar-nos a construir, examinar e elucidar questões socioambientais, conectar informações e possibilitar a construção de conhecimentos mais elaborados a partir de suas narrativas e da Evidência Histórica.

Assim, a História Ambiental pode ter uma considerável relevância para compreendermos os contextos históricos nos quais são formulados discursos e políticas ambientais, percebermos suas contradições e os interesses de diferentes grupos sociais. Para além da identificação de atores internacionais, ideologias e paradigmas científicos presentes em propostas que pretendem solucionar problemas como o aquecimento climático e o aumento da poluição dos oceanos.

2.4 Quadro teórico de investigação

O estudo de investigação que se desenvolveu no decorrer da Intervenção Pedagógica Supervisionada é qualitativo, descritivo, interpretativo e inspirado nas propostas da *Grounded Theory* quanto às análises das ideias dos discentes. Neste sentido, partilhamos as ideias de Gago (2016), quando a autora afirma que a “recolha de dados, análise e teoria têm uma relação recíproca e não estanque” (p. 144). No caso deste estudo, as narrativas dos alunos são as peças fundamentais, os “enigmas” a serem decifrados, que podem ajudar a descortinar os seus raciocínios e os seus “horizontes históricos”.

2.5 Os documentos curriculares orientadores e as Aprendizagens Essenciais

O conceito metahistórico de Narrativa Histórica foi desenvolvido tendo como substrato vários temas definidos nas Aprendizagens Essenciais do 9.º ano de escolaridade (a relembrar que começamos com algumas das Aprendizagens

Essenciais do 8.º ano devido à pandemia causada pelo Covid-19). Desta maneira, a Intervenção Pedagógica Supervisionada, ancorou-se em dois momentos históricos desenvolvidos distintivamente, mesmo que tenhamos trabalhado com a periodização, a criamos canais processuais de conexões.

De toda maneira, o primeiro momento histórico enquadrou-se no tema organizador*: “o passo que, em relação às Aprendizagens Essenciais, focamos nos seguintes temas organizadores: “Sublinhar a ligação existente entre as novas tendências demográficas, a transformação da estrutura da propriedade agrícola e as inovações técnicas - A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial” (Ministério da Educação, 2022a, p. 10) e “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” (Ministério da Educação, 2022b, p. 9), trabalhados com e pelos estudantes. O que representou uma relevante oportunidade para revermos nossas práticas profissionais e avançarmos na direção de teorias e autores que não conhecíamos ou não havíamos estudado com maior afincio” (Ministério da Educação, 2022a, p. 10), mais especificamente em: “A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial” (Ministério da Educação, 2022b, p. 10). E o segundo momento histórico enquadrou-se no tema: “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” (Ministério da Educação b, 2022, p. 9), a ter como enfoque “Da II Guerra à queda do muro de Berlim” (Ministério da Educação, 2022b, pp. 9-10) e “As transformações do mundo contemporâneo” (Ministério da Educação, 2022b, pp. 10-11).

Quanto à “A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial”, trabalhamos a partir de Aulas-oficina, tendo como conteúdos substantivos: a modernização agrícola e industrial na Inglaterra no final do século XVIII; as mudanças demográficas na Inglaterra do século XVIII e início do XIX; as novas tecnologias que surgiram no contexto da revolução industrial inglesa e suas consequências sociais, políticas, económicas e ambientais. Para que, em um segundo momento, dentro do contexto da IPS, procedêssemos à primeira ficha de recolha de dados, tendo os estudantes construído as suas narrativas. Assim, no que diz respeito às “As transformações do mundo contemporâneo”, abordamos: as alterações políticas e geo-económicas ocorridas no mundo após a queda do muro de Berlim e o desmoronamento da ex-URSS; o desenvolvimento científico e tecnológico no contexto da Guerra Fria e suas representações político-sociais; aspetos sobre a Guerra entre as Coreias (1950-53), a Guerra do Vietnã (1959-1975) e a Descolonização da África e da Ásia; a Guerra Colonial Portuguesa e a democratização do país; a entrada de Portugal para a CEE; a expansão da sociedade de consumo global, a cultura de massas, o movimento *Hippie* e dimensões da globalização (a criação de uma agenda ambiental internacional, o debate sobre a mudança climática em escala global, o aumento dos riscos socioambientais, os fluxos migratórios, as principais potências emergentes, a importância de respeitar as diferenças/alteridades e o aumento das desigualdades sociais).

Neste sentido, a Intervenção Pedagógica Supervisionada foi norteada “ao nível dos documentos curriculares orientadores as Aprendizagens Essenciais, uma vez que estas já incorporavam, em si mesmas, uma articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Louro & Gago, 2021, p. 33). Desta maneira,

* Sendo que o primeiro tema refere-se às aprendizagens essenciais do 8º ano escolar e o segundo ao 9º ano escolar.

pretendemos que a nossa ação educativa, entre outros aspetos, contribuisse para que os estudantes desenvolvessem capacidades ao nível de estabelecerem relações intra e interdisciplinares; que formulassem hipóteses sustentadas em evidência, face a um acontecimento ou a um processo histórico, de forma supervisionada, mas progressivamente autónoma; que utilizassem os conceitos operatórios da História para a compreensão dos diferentes contextos; que empregassem a metodologia específica da História para a análise de acontecimentos e processos; que propusessem alternativas de interpretação de um acontecimento, evento ou processo de forma progressivamente autónoma; que organizassem o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos operatórios da História; que usassem meios diversos para expressarem as aprendizagens; que questionassem de forma organizada e sustentada o trabalho efetuado por si e pelos outros; que autoavaliassem as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes; que fossem solidários no desenvolvimento das tarefas de aprendizagem e na sua organização; que valorizassem a sensibilidade estética e a consciência ética, de modo a estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar (Ministério da Educação, 2022 a & b).

Capítulo 3. Análise das narrativas

A relação que organiza a história é uma relação mutável, na qual nenhum dos dois termos (discurso e historicização) é o referente estável. (Certeau, 1982, p. 44)

No capítulo 1, tratamos dos aspetos teóricos centrais deste trabalho a partir de paradigmas epistemológicos que definem a Educação Histórica e o Construtivismo Social, além de uma breve alusão à História Ambiental. No capítulo 2, escrutinamos a metodologia que delineou este IPS, assim como a caracterização de seu contexto de intervenção e sua implementação, os documentos curriculares orientadores e as Aprendizagens Essenciais, objetivando criar um quadro teórico- metodológico que nos permitiu, no decorrer do capítulo 3, analisarmos as narrativas compostas pelos estudantes por meio da aplicação de duas atividades¹⁰, cada qual composta por 7 questões abertas. A reputar que a “narrativa abrange toda a comunicação com sentido, seja ela de simples descrição, ou de descrição e explicação” (Barca, 2020, p. 62).

Neste seguimento, as narrativas construídas pelos estudantes surgiram como diferentes categorias o que, junto à fundamentação teórica, foi a base documental para entendermos o desenvolvimento dos conhecimentos históricos formulados pelos estudantes das T1 e T2, entre os meses de janeiro de 2021 (época da aplicação da 1.ª ficha) e de junho de 2022 (quando aplicamos a 2.ª ficha).

3.1 A aplicação das 2 atividades: estratégias metodológicas e categorizações narrativas.

A constituição, a aplicação, a análise e a definição das categorias levaram em consideração:

- As ideias dos estudantes;
- A Educação Histórica, o Construtivismo Social e as propostas de categorização (aberta, seletiva e axial) da *Grounded Theory* – atentando-nos para não negligenciar algumas particularidades como “a necessidade clara de construção de teoria e não de pura descrição, como acontece noutras abordagens e/ou metodologias” (Gago, 2018, p. 145);
- As estruturas das narrativas e a sequência dos eventos descritos, que esperávamos haver um início, meio e fim. Neste sentido, “considera-se que esta estrutura é derivada não do ato de contar, mas dos próprios eventos em si” (Gago, 2018, p. 13);
- O facto de a narração demonstrar, ou não, “*the relationship between historical consciousness and moral values and reasoning*” (Rüsen, 2011, citado em Gago, 2018, p. 41);
- As categorias que surgiram noutros estudos de investigação a partir de “conceitos que têm relevância teórica, ou seja, os conceitos que foram considerados como significativos porque estão repetidamente presentes ou

notavelmente ausentes, com base numa comparação constante, demonstrando assim terem importância suficiente para obter o estatuto de categorias” (Gago, 2016, p. 148);

- As várias tentativas de incentivar e de desafiar os estudantes por meio de questões orientadoras, tendo a prudência de reforçar a ideia de que cometer erros não é um problema, desde que eles sejam trabalhados e que reflitam o esforço dos estudantes em construir conhecimentos. Dessa forma, quando os erros emergiram, deram-nos a oportunidade de refletir, debater e aprender;

- As diversas possibilidades de interpretações, desde que as respostas tenham sido fundamentadas a partir das fontes e da Evidência Histórica;

- Os valores ou as classificações não são fins em si mesmos, nem a meta principal do processo de ensino-aprendizagem, mas termómetros não exatos, que contribuem para assinalar para os estudantes e para os professores quanto ao que foi aprendido, o que é necessário melhorar, as dificuldades, as necessidades de adaptação das aulas às realidades e interesses dos estudantes, e demonstrar se estamos na direção para alcançar as metas e parâmetros cognitivos amparados pelas Aprendizagens Essenciais;

- As categorias não são “camisas de força”, mas definições pautadas em princípios bem definidos a partir de critérios teóricos consistentes que, ao perscrutarmos as narrativas, necessariamente, excluem-se;

- A importância da autonomia discente como uma possibilidade de amadurecimento pessoal e cognitivo para a tomada de decisões e para a construção da Consciência Histórica que, metaforicamente, mostra-se como um caminho que deve ser pavimentado e percorrido pelos próprios estudantes, seus edificadores e elaboradores das narrativas históricas;

Quanto à análise das ideias presentes nas respostas às tarefas propostas, a fim de garantir o anonimato dos estudantes, utilizamos códigos para identificar as fichas, as turmas, as questões e os estudantes, tendo como inspiração a proposta de Esteves e Gago (2020). Logo, designamos F1 ou F2 a depender da ficha/atividade (1 ou 2), a letra Q relativa à questão, T1 ou T2 concernente às turmas (9.ºA e 9.ºB) e a letra A referindo-se ao estudante, seguida de seu respectivo número. Assim, como exemplo, caso estivéssemos a reportar-nos à 1.ª ficha, 2.ª questão, turma 1 e estudante n.º 10, ficaria: F1.Q2.T1.A10.

Nesta lógica, após a análise das narrativas dos estudantes, as categorias surgiram com base nas ideias dos estudantes presentes em suas respostas e que estão ancoradas num debate em painel entre o Professor Estagiário e a Professora Supervisora, atendendo às categorias propostas noutros estudos de investigação, *ipsis litteris*, ou que serviram como referência em situações que demandaram adaptações para que fossem ajustadas ao perfil dos estudantes e das ideias presentes nas respostas às questões. Deste modo, utilizamos, direta ou indiretamente:

- Os 3 níveis propostos por Barca e Gago (2004): “compreensão fragmentada”, “compreensão restrita” e “compreensão global”;

- Os 6 níveis sugeridos por Parente (2004): “fragmentos”, “descrição alternativa”, “descrição simples”,

“descrição com coerência, narrativa emergente”, “descrição explicativa, narrativa elaborada, com lógica interna” e “descrição explicativa contextualizada”;

- Os 4 níveis que emergiram do estudo de Esteves e Gago (2020): "fragmentos – uma lista de eventos", "tentativa de descrição – passado informativo", "descrição – uma história contada", "descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais".

Além do mais, a fim de entendermos como pensam os estudantes sobre os temas deliberados, concebemos gráficos e tabelas referentes às ideias agrupadas de acordo com as categorias narrativas que surgiram.

3.2 Análise das narrativas históricas dos estudantes

As 2 atividades, suas questões e as narrativas dos estudantes possibilitaram que compreendêssemos como o pensamento histórico e a consciência histórica dos estudantes foi, ou não, se desenvolvendo. Assim, a nossa questão-problema focalizou-se em compreender “As relações entre os seres humanos e a Natureza ao longo do tempo: como é que os estudantes do 9º ano de escolaridade situam-se nesse contexto? A qual, em parte, para além do atual PIPS, acabou por integrar o quotidiano de nossas aulas nas T1 e T2, a tomarmos o cuidado que essapotencializasse a compreensão das Aprendizagens Essenciais.

Posto isto, ficou notório que o Mestrado em Ensino de História concedeu-nos a oportunidade de rever as nossas práticas educativas, que ampliássemos os nossos horizontes teóricos e abrissemos frentes de pesquisa que pretendemos continuar a desenvolver. De todomodo, as 2 atividades foram elaboradas tendo como norte o tema do projeto, os interesses e as fragilidades demonstradas pelos estudantes das turmas participantes, entre as quais, detetamos a falta de leituras e de proatividade em sala de aula o que, obviamente, também acendeu a luz vermelha quanto à necessidade de repensarmos as estratégias didáticas que estavam a ser adotadas. Além disto, as tarefas foram elaboradas de modo que desafiassem os estudantes a desenvolverem os seus potenciais e ultrapassassem a aplicação de interpretações “lineares das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado” (Barca, 2004, p. 136). Por conseguinte, a levar em conta as 7 questões de cada atividade, por uma questão de método, criamos 4 distintos grupos de narrativas, com o intuito de fomentar a nossa compreensão das ideias presentes nas respostas dos estudantes e que estão destacadas na tabela 1:

Tabela 1: Os 4 grupos de narrativas	
1.º Grupo: questões heterogêneas	Q1.F1: Como é que os seres humanos se têm relacionado com a Natureza? Q1.F2: Haveria, ou não, uma relação entre os quatro temas abordados no texto? Esclareça tua resposta. Q5.F1: Pessoas que viveram durante as Revoluções Industriais parecem ter começado a perceber a existência de fumo, de resíduos e problemas ambientais, como é que explicas que não tenham agido? Q5.F2: Até onde conheces sobre catástrofes ambientais causadas pelos seres humanos, a de Chernobyl foi, ou não, um caso isolado quanto à utilização da tecnologia nuclear? Justifica.
2.º Grupo: questões inseridas nos temas substantivos da Primeira Revolução Industrial e da Guerra Fria	Q2.F1: As relações entre os seres humanos e a Natureza alteraram-se, ou não, a partir da Primeira Revolução Industrial? Justifica. Q2.F2: Ao teu ver, os seres humanos passaram a respeitar mais ou menos os meio ambientais físicos e biológicos durante a Guerra Fria? Explica.
3.º Grupo: questões referentes às relações dos seres humanos com a Natureza, com a industrialização, com a tecnologia e com o consumo de massa	Q4.F1: Na tua opinião, as relações entre os seres humanos e o meio ambiente deveriam, ou não, ser diferentes? Justifica. Q3.F1: Na tua opinião, as Revoluções Industriais trouxeram mais vantagens ou desvantagens para os seres humanos? Justifica. Q3.F2: O consumo de massa e suas respetivas propagandas ajudam, ou não, a termos uma maior consciência socioambiental? Explica. Q4.F2: Na tua opinião, a tecnologia conseguiria resolver, ou não, os atuais problemas ambientais? Justifica.
4.º Grupo: duas questões idênticas sobre sustentabilidade e duas similares quanto ao papel da História em relação aos temas socioambientais	Q6.F1 - Q6.F2: O que podemos fazer para sermos mais sustentáveis ambientalmente? Q7.F1: Na tua opinião, a História pode, ou não, contribuir para o tema: “relações entre os seres humanos e a Natureza”? Justifica. Q7.F2: A ponderar o que estudamos durante este ano letivo, pensas, ou não, que a História pode contribuir para enriquecer o debate socioambiental e contribuir para a preservação do meio ambiente? Justifica.

Neste sentido, o 1.º grupo é composto por 4 questões que demandam diferentes operações cognitivas sobre questões operações cognitivas sobre questões histórica-ambientais. Na Q1.F1, os estudantes são interrogados sobre como percebem que os seres humanos se têm relacionado com a Natureza; na Q1.F2, são demandados a correlacionem e identifiquem os pontos em comum entre os 4 subtextos que formam a fonte da atividade 2. Por seu turno, na Q5.F1, os estudantes são desafiados a trabalharem com o Conceito Metahistórico de Empatia e, na Q5.F2, esses são instigados a demonstrarem seus conhecimentos gerais alusivos aos acidentes nucleares, tendo como referência o desastre nuclear de Chernobyl (1986).

O 2.º grupo de questões é constituído pelas indagações Q2.F1 e Q2.F2, contextualizadas a partir das Aprendizagens Essenciais que estavam a ser trabalhadas na altura da aplicação decada atividade. Isto é, a Q2.F1 está relacionada com a Primeira Revolução Industrial e a Q2.F2 focaliza-se na Guerra Fria (1947-1991), o que possibilitou a criação de narrativas a partir de conjunturas históricas e de distintos conceitos substantivos;

O 3.º grupo é formado por um quarteto de questões cujo parâmetro de análise é a Q1.F1., que versa sobre as relações entre os seres humanos e o meio ambiente. Em seguida, os estudantes foram interrogados sobre as vantagens e as desvantagens sociais das Revoluções Industriais, o terceiro questionamento refere-se ao consumo de massa e a última indagação pauta-se nas

tecnologias como possíveis instrumentos de resolução de adversidades socioambientais.

Por fim, o 4.º grupo de questões é alusivo a duas duplas de questões, a 1.ª dupla é relativa ao conceito de sustentabilidade (Q6.F1- Q6.F2) e, a 2.ª (Q7.F1- Q7.F2), sobre o potencial papel da História como ciência que pode contribuir para a ampliação dos debates e para o entendimento de questões relacionados aos temas socioambientais.

3.2.1 A análise das ideias dos estudantes acerca do 1.º grupo de narrativas históricas: a ter como questão parâmetro a interrogação de como os seres humanos se têm se relacionado com a Natureza.

As análises das ideias presentes nas respostas dos estudantes atenderam, naturalmente, às ideias expressas bem como aos estudos de investigação já referenciados, visto que as categorias que emergiram das ideias expressas nas diversas tarefas e momentos dos estudantes foram:

- a. Narrativas históricas emergentes (NHE).
- b. Narrativas de senso comum (NSC).
- c. Narrativas incoerentes e/ou fragmentadas (NIF).
- d. Questão não respondida (QNR).
- e. Justificações históricas globais (JHG).
- f. Justificações restritas (JR).
- g. Justificações históricas emergentes (JHE).
- h. Justificações de senso comum (JSC).
- i. Justificações incoerentes e/ou fragmentadas (JIF).
- j. Justificações Vazias (JV).
- k. Explicação histórica emergente (EHE).
- l. Explicação incoerente e/ou fragmentada (EIF).

De seguida, serão apresentadas as diferentes categorias já referenciadas e transcritos exemplos das ideias dos estudantes presentes nas suas respostas.

3.2.1.1 Questão Q1.F1. Como é que os seres humanos se têm se relacionado com a Natureza?

Nesta questão houve 4 estudantes que não responderam à questão (QNR), enquanto as respostas fizeram surgir 7 “narrativas incoerentes e/ou fragmentadas (NIF)” - categoria que partilhamos um exemplo:

“Inicialmente eles usavam os recursos naturais apenas para viver” (T2.A9).

Esta resposta pauta-se por ser uma cópia segmentada do primeiro parágrafo da fonte, enquanto no exemplo a seguir (T1.A8), o estudante tentou interpretar a fonte, não fazendo uma cópia literal, mas a sua narrativa caracteriza-se por ter um conjunto de ideias não relacionadas entre si de forma inteligível

“A relação dos seres humanos com a natureza tem progredido de uma forma na que toda a fonte da natureza foi ela tem um dever muito maior agora do que antes de nos fornecer recursos” (T1.A8).

Além do mais, 12 narrativas dos estudantes fizeram emergir a categoria “narrativas de senso comum (NSC)”, considerando-se, de maneira generalizada, que nessas respostas não surgiram ideias que apontassem para uma distinção explícita entre grupos étnicos, como se todos os *Homo sapiens* tivessem o mesmo padrão cultural e a mesma relação com a

Natureza. Que ilustramos com o exemplo abaixo:

“Os seres humanos a maior parte deles não têm a se relacionar muito bem, porque estão a acabar com o meio ambiente, estão a matar a natureza” (T2.A3).

Em contrapartida, as ideias presentes noutras respostas fizeram manifestar 12 “narrativas históricas emergentes (NHE)”, como o exemplo subsecutivo:

“Os seres humanos ao longo dos tempos têm utilizado os recursos que a natureza produz mas ao mesmo tempo têm o destruindo, principalmente a partir da 1.ª revolução industrial onde começaram a usar resíduos altamente tóxicos. Além de usar os recursos que a mesma produz em excesso, levando a escassez dos mesmos” (T1.A10).

Neste foi utilizado um marco temporal, a “1.ª revolução industrial”, mas a Temporalidade Histórica não surgiu de forma complexa, pois esta traduz-se “na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 134). Além do mais, foi demonstrado algum conhecimento substantivo, embora não tenham surgido novas questões e propostas com o intuito de solucionar os problemas socioambientais expostos. Esta situação pode ser visível na narrativa adiante:

“Os humanos têm se relacionado de modo explorativo, usando recursos, tais como os animais, a água, minérios etc. Porém nos últimos 15 anos a humanidade tem se importado cada vez mais com a natureza pois perceberam que seus recursos são escassos” (T2.A1).

Sublinha-se que as ideias que surgiram nas narrativas que foram consideradas como NHE demonstram uma visão negativa do tempo presente, pois apontam para o aumento da degradação das relações entre os seres humanos nos dias atuais quando comparadas ao passado, mas que estão desacompanhadas de propostas para solucionar as adversidades identificadas. Estas ideias que surgem de forma generalizada e sem a devida contextualização histórica, podem criar armadilhas histórico-epistemológicas, como ocultar a percepção que no passado também houve civilizações que enfrentaram sérios problemas ambientais devido às atividades antrópicas, como por exemplo, os períodos de seca e de inundações causados pela intensificação do desflorestamento na Ilha de Pascoa, o que levou à decadência dos *Rapa Nui* durante a segunda metade do século XVIII.

Além do mais, ao analisarmos as narrativas da Q1.F1., fica patente a importância de desenvolvermos mais atividades que possibilitem trabalharmos os significados de conceitos como risco e colapso ambiental, o qual, de acordo com Diamond (2005):

Much more likely than a doomsday scenario involving human extinction, or an apocalyptic collapse of industrial civilization would be “just” a future of significantly lower living standards, chronically higher risks, and the undermining of what we now consider some of our key values. Such a collapse could assume various forms, such as the worldwidespread of diseases or else of wars, triggered ultimately by of environmental resources (p. 7).

3.2.1.2 Questão Q5.F1. Pessoas que viveram durante as Revoluções Industriais parecem ter começado a perceber a existência de fumo, de resíduos e problemas ambientais, como é que explicas que não tenham agido?

Nesta questão, foi trabalhada a capacidade de transcendência¹¹ dos estudantes perante a posição dos operários ingleses do século XVII e XVIII, a partir de suas experiências e da interpretação da fonte, a fim de responderem o(s) porquê(s) de os trabalhadores britânicos que passaram a conviver com o aumento do fumo e de outros problemas ambientais não terem agido para os combater ou diminuir¹². Desta forma, averiguamos que a maioria dos estudantes subutilizaram a fonte, como também não questionaram a afirmação do enunciado, uma vez que havíamos debatido, a partir da e uma Aula-oficina¹³, sobre as formas de resistências das classes operárias inglesas durante os séculos XVII e XVIII os seiscentos e setecentos.

Isto posto, as narrativas fizeram emergir 3 categorias narrativas: “questão não respondida (QNR)”, “explicação incoerente e/ou fragmentada (EIF)” e “explicação histórica emergente (EHE)”. Além de terem emergido 4 itens que compuseram as EIF, como visto na tabela 2.

Tabela 2/ Q5.F1: categorizações e subcategorizações narrativas			
	Questão não respondida (QNR)	Explicação Incoerente e/ou Fragmentada (EIF)	Explicação Histórica Restrita (EHR)
		1. ^a) Ignoravam ou, simplesmente, não fizeram nada, com 7 narrativas; 2. ^a) Por ambição, com 1 narrativa; 3. ^a) Por falta de preocupação ou de interesse, com 3 narrativas; 4. ^a) Falta de poder ou importância social para agirem, com 2 narrativas.	1. ^a) Necessidade de sobrevivência material.
Total Geral	10	13	12

Neste contexto, dois aspetos chamam-nos a atenção: o grande número de estudantes que não responderam (29%) e o facto de a maioria das respostas ter emergido como EIF (37%), as quais, uma vez somadas, representam 66% das narrativas totais, em contraposição com os 34% de ideias consideradas como EHR. Resultados que interpretamos, principalmente, como um reflexo das dificuldades de os estudantes de operacionalizarem o Conceito Metahistórico de Empatia, o qual demanda uma contextualização histórica apartada de características como *“la simpatía, fantasía o imaginación, que, según Foster (2001), desvirtúan la autentica finalidad de la comprensión de la Historia, al comprometerse con las gentes y situaciones del pasado solo” afectiva y emocionalmente*” (Carril-Merino et al, 2022, p. 289).

De todo modo, as “explicações incoerentes e/ou fragmentadas (EIF)”, como já mencionamos, subdividiram-se em

¹¹ Ou seja, a capacidade de os estudantes tentarem transcender suas próprias realidades sociais e temporais e pensarem como seria a vida e o cotidiano de outras civilizações ou de trabalhadores que viveram em outros períodos históricos.

¹² Disponível como apêndice 3: Aula-Oficina (da Revolução Agrícola à Industrial na Europa nos Séculos XVII e XVIII), páginas 79 à página 96.

4 itens, os quais refletem o não domínio dos estudantes quantos aos Conceitos Substantivos, que quando utilizados, foram apresentados de modo disperso e fragmentado, “mostrando falhas na compreensão e na reformulação/expressão escrita da mensagem veiculada” (Gago, 2006, p.59). Além disso, justificaram a possível passividade dos operários pelas seguintes justificações: 1.º) por ignorarem o que se passava; 2.º) por ambição; 3.º) devido a falta de poder ou de importância social para agirem; e 4.º) por falta de preocupação ou de interesse. Como averiguamos nos 4 exemplos abaixo, que aparecem na ordem que esses itens foram apresentados:

- 1) “Mesmo com as pessoas perceberem a existência do fumo e os seus perigo e poluição,a maioria da população simplesmente ignorou e nada fez” (T1.A1).
- 2) “As pessoas agiram de modo a querer mais e mais, que fez com que o meio ambiente se estrague” (T1.A4).
- 3) “Porque nessa altura as pessoas não tinham poder nem voz suficiente para serem ouvidas” (T2.A8).
- 4) “Mesmo com as pessoas perceberem a existência do fumo e os seus perigo e poluição,a maioria da população simplesmente ignorou e nada fez” (T1.A1).

Estas ideias dos estudantes não atendem às várias estratégias de resistência dos operários ingleses e os movimentos que culminariam, no início do século XVIII, no Ludismo e no Cartismo (Hobsbawm, 1996; Thompson, 1963). Em contrapartida, as narrativas que se manifestaram ideias que foram consideradas como “explicações restritas (ER)”, fundamentaram-se na necessidade material dos operários, que em algumas respostas, foram complementadas com a referência ao medo:

“Porque provavelmente tiveram ou medo de dizer o problema ou porque sabiam que se aquilo não tivesse a acontecer não teriam futuro” (T1.A12).

Contudo, as EHE basearam-se, fundamentalmente, na necessidade de sobrevivência dos trabalhadores ingleses: “Eles não agiram já que muitas pessoas dependiam das fábricas para trabalhar não conseguiram manifestar com as condições terríveis e a população estava-se a depender dos produtos das fábricas devido à imensa população” (T2.A14).

Em suma, os resultados da Q5.F1., demonstraram-nos a importância de desenvolvermos mais atividades desta natureza, desafiando os nossos estudantes a construir pontes entre as suas realidades e o passado, de forma contextualizada.

3.2.1.3 Questão Q1.F2. Haveria, ou não, uma relação entre os quatro temas abordados no texto? Esclareça tua resposta.

Este grupo de narrativas teve como finalidade perceber a capacidade de os estudantes conectarem os 4 subtextos que compõem a fonte da F2, que versam sobre a central nuclear de Chernobyl; a sociedade de consumo; o movimento *hippie* e a dinâmica climática global. Neste sentido, 54% dos estudantes, ao interpretarem a fonte, os subtextos, encontraram pelo menos 1 ponto em comum entre eles.

Por conseguinte, as narrativas fizeram surgir as categorias: “questão não respondida (QNR)”, “compreensão fragmentada da mensagem (CFM)” e “compreensão global da mensagem (CGM)”. A considerar que as CFM emergiram das respostas

nas quais não foi identificado nenhum dos 2 pontos em comum entre os 4 temas abordados pela fonte, que são: o facto de fazerem parte do contexto histórico da Guerra Fria (1947-1991) e de todos abordarem infortúnios socioambientais. Além do mais, surgiram respostas confusas e fragmentadas. Em contrapartida, referente às CHE, os estudantes identificaram 1 ou os 2 pontos congruentes, visto que somente 3 indicaram ambos, como em:

“Na minha opinião acho que sim porque ambos têm como tema a Guerra Fria e problemas ambientais” (A9.T2).

De todo modo, no compito geral, houve 2 QNR e 14 CFM, como a consecutiva: “Não, são temas diferentes” (A4.T2).

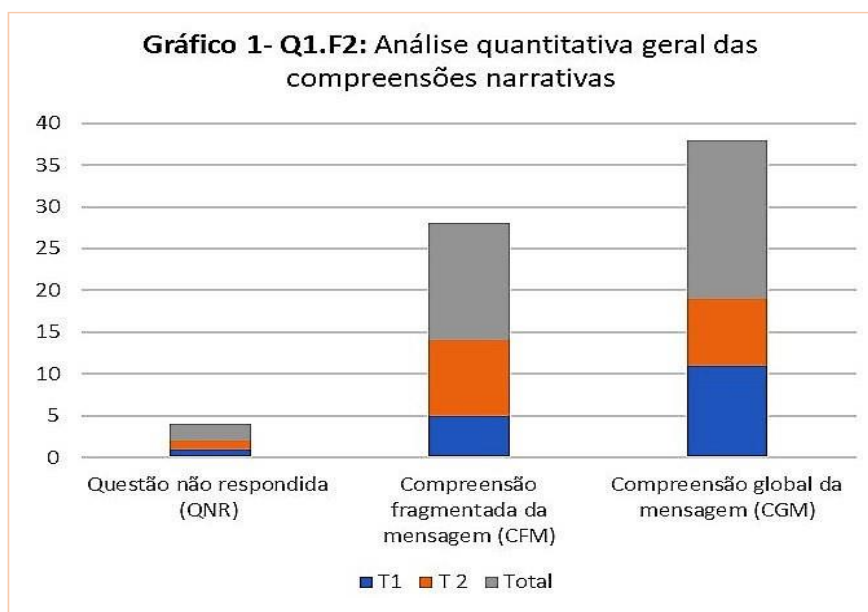
Sendo que algumas CFM, mesmo quando assertaram que há pontos em comum, não demonstram qual ou quais, como demonstrado, particularmente, nos exemplos a seguir:

“Sim, acho eu” (A11.T2).

“Sim, porque são temas fáceis de se conectarem e forma todos praticamente na mesma altura” (A9.T1).

Em contrapartida, 19 respostas fizeram emergir as CGM, marcadas por uma percepção mais integral e interconectada entre os temas, 3 a indicarem os 2 pontos em comum, 7 estão reputadas à Guerra Fria e 9 aos aspetos ambientais, respetivamente, ilustrados a seguir:

“Há, pois todos os temas aconteceram na guerra fria” (A4.T1). “Haveria uma relação: ambientais e sociais” (A10.T2).



E ao considerarmos o gráfico 1, fica inequívoco que houve um número muito maior de CGM (65%), do que de QNR (6%), e de CFM (29%). O que, diferentemente do sucedido em relação à Q5.F1, a maioria das 2 turmas não demonstrou grandes dificuldades em perceber, pelo menos, 1 dos aspetos em comum dos 4 subtextos que constituem a fonte.

Contudo, para aprimorarmos a Consciência Histórica dos estudantes, nomeadamente quanto à comparação e à interpretação de fontes, é importante fomentarmos o hábito da leitura e a aplicação de atividades que demandem a comparação de fontes históricas de naturezas plurais, como vestuários, manuscritos e obras de arte.

3.2.1.4 Questão Q5.F2. Até onde conheces sobre catástrofes ambientais causadas pelos seres humanos, a de Chernobyl foi ou não um caso isolado quanto à utilização da tecnologia nuclear? Justifica.

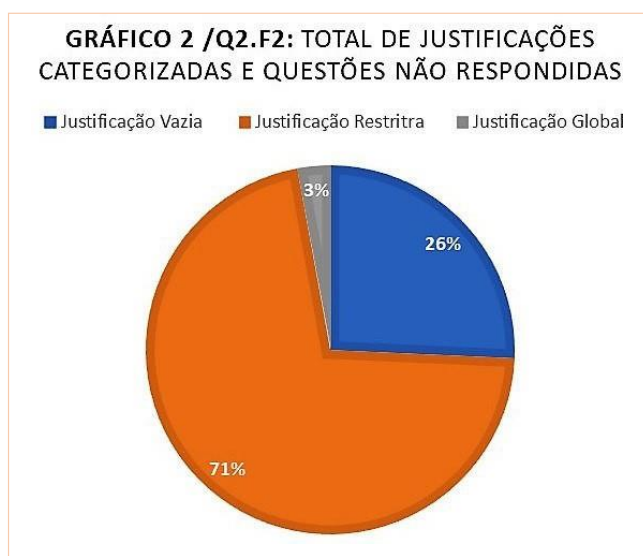
Propõe-se aqui a análise das ideias presentes nas respostas dos estudantes acerca de acidentes nucleares como o de Chernobyl (1986) e o de Fukushima (2011). Além de se pretender aferir as ideias dos estudantes acerca do potencial risco nuclear que vivemos, atendendo que na atualidade a central ucraniana de Zaporijia passou a estar sob ataques russos e a crise energética gerada pela invasão da Ucrânia levou países, como a Alemanha¹³, a repensarem a manutenção de suas centrais nucleares.

Em sala de aula o professor tinha questionado os estudantes acerca dos seus hábitos de leitura, bem como se as notícias pelos diversos meios de comunicação de informação, *media*. As respostas obtidas vão ao encontro de vários estudos que apontam que os estudantes não demonstram uma apetência natural por estas questões. De forma a “combater” essa situação, foram-se abordando estas questões em sala de aula e pedimos que os estudantes fizessem pesquisa em casa, atendendo a sugestões partilhadas de *sites*, vídeos e canais de *podcasts*, como intuito que aprofundassem um pouco mais os seus conhecimentos sobre: as causas da catástrofe de Chernobyl; as melhores alternativas energéticas nos dias de hoje; e outros acidentes nucleares registados ao longo do tempo.

Assim, inspirados no modelo apresentado por Barca e Gago (2004), surgiram “justificações históricas globais (JHG)”, “justificações restritas (JR)” e “justificações vazias (JV)”, ou seja, questões que os alunos deixaram por responder, sendo que tivemos apenas 1 narrativa que emergiu como JHG:

“Não, pois já houve explosões nucleares que não foram notificadas. Como acidentes e com modo proporcional também temos as explosões no Japão” (T2.A1).

Para mais, tivemos 9 estudantes que não responderam à questão e emergiram 25 JR, como podemos averiguar, em percentagem, no gráfico 2.



¹³ Embora a Alemanha, no dia 18 de abril de 2023, como previsto, acabou por encerrar os trabalhos de suas centrais nucleares.

Outrossim, quanto aos 71% de JR que surgiram, entre elas, temos 3 grupos de ideias de respostas: 1.^a) as que consideram que o ocorrido em Chernobyl não foi um caso isolado (9 narrativas); 2.^a) as que constatarem que o acidente de Chernobyl foi um caso isolado (8 narrativas); e 3.^a) as que pautam o desconhecimento quanto à questão (6 narrativas). Nesta lógica, referente ao 1.^o grupo, elegemos 2 exemplos:

“Penso que não foi um caso isolado porque foi uma notícia mundial”. Isolado também por ter virado notícia em escala mundial” (T1.A12).

“Não foi o caso isolado pois foi uma falha humana pois no momento de testes os operadores deligaram o sistema de segurança. Mas como é obvio logico que houve outros casos que foram isolados” (T1.A10).

Concernente às JR que julgaram o acidente de Chernobyl como um caso isolado, selecionamos 2 respostas como ilustração:

“Foi um caso isolado, pois depois de acontecer foi esquecido e não pretendem fazer mais nada em Chernobyl” (T1.A3);

“Sim porque até agora pelo que eu sei só sei sobre o acontecimento de Chernobyl”(T2.A14).

Finalmente, como JR que demonstram dúvidas sobre o tema, optamos como amostras: “Não sei” (T1.A11).

“Não, não tenho conhecimento” (T2.A17).

Desta forma, é importante ressaltar que a maioria das JR não fez uso de Conceitos Metahistóricos e da Temporalidade. Em outras palavras, houve uma demonstração bastante restrita dos traços constitutivos da Consciência Histórica (Cainelli & Barca, 2018; Gago, 2020).

3.2.2 Análise do 2.^o grupo de narrativas históricas: questões contextualizadas a partir dos conteúdos programáticos que estavam a ser estudados na altura da aplicação das fichas

O subcapítulo 3.2.2 aborda os Conceitos Substantivos relativos à Primeira Revolução Industrial (RI) e à Guerra Fria (1947-1991), além de alguns de seus impactos socioambientais. A reforçar que a RI estava a ser trabalhada quando foi aplicada a F1 e a Guerra Fria na altura da aplicação da F2. O que nos ajudou a perceber, a partir das narrativas desenvolvidas pelos estudantes, o que como apreenderam os conteúdos estudados, mesmo que quanto à Guerra Fria não tenhamos tido tempo para criar atividades a fim de corrigir problemas recorrentes, consolidar os conhecimentos substantivos e desenvolver o raciocínio metahistórico.

3.2.2.1 Análise da questão Q2.F1. As relações entre os seres humanos e a Natureza alteraram-se, ou não, a partir da Primeira Revolução Industrial? Justifica.

Concernente a esta questão, mais da metade dos estudantes de ambas as turmas continuaram a demonstrar que precisam ler e escrever com maior frequência, para que, dessa maneira, tenham textos mais coerentes e inteligíveis. Assim, 3 estudantes não responderam à questão, não houve nenhuma “justificação histórica contextualizada (JHC)”, surgiram

7 “justificações de senso comum (JSC)”, 11 “justificações incoerentes e/ou fragmentadas (JIF)” e 14 “justificações históricas emergentes (JHE)”. Neste sentido, como exemplos de JHE, temos:

“Sim, pois a 1.ª revolução industrial começou-se a usar resíduos altamente poluentes sem contar que o ser humano começou a produzir mais produtos do que a natureza nos podia dar ou até mesmo rápido demais, não dando tempo para a natureza de renovar”. (T1.A10). “Sim, as relações entre os seres humanos e a natureza mudaram quando começou a RI porque começaram a construir máquinas a vapor, fábricas, etc. E a partir daí começou a haver poluição no ar e noutros sítios”. (T2.A6)

Por sua vez, nas JIF, ficou claro a ideia de não ter havido mudanças entre os seres humanos e o meio ambiente devido à RI, tal como:

“Não, porque os seres humanos usavam apenas recursos naturais que precisavam para viver”. (T2.A3)

“Não, porque a troca humana por máquinas a vapor destrói a camada de ozônio com fumo e (uso de carvão...não entendi) no trabalho que também é um recurso limitado da natureza”. (T1.A11).

Houve respostas que demonstraram algum conhecimento sobre o conteúdo, mas a partir de ideias sem consistência teórica, as quais aparecem com frequência nos meios midiáticos não especializados, e por isso foram consideradas como JSC, como a exteriorizada a seguir:

“Sim, porque a troca humana por máquinas a vapor, com o uso do carvão e o fumo destrói a camada de ozônio” (T1.11).

“Os seres humanos, ao recorrem a mais recursos naturais surgiu a poluição, a qual é prejudicial” (T1.14).

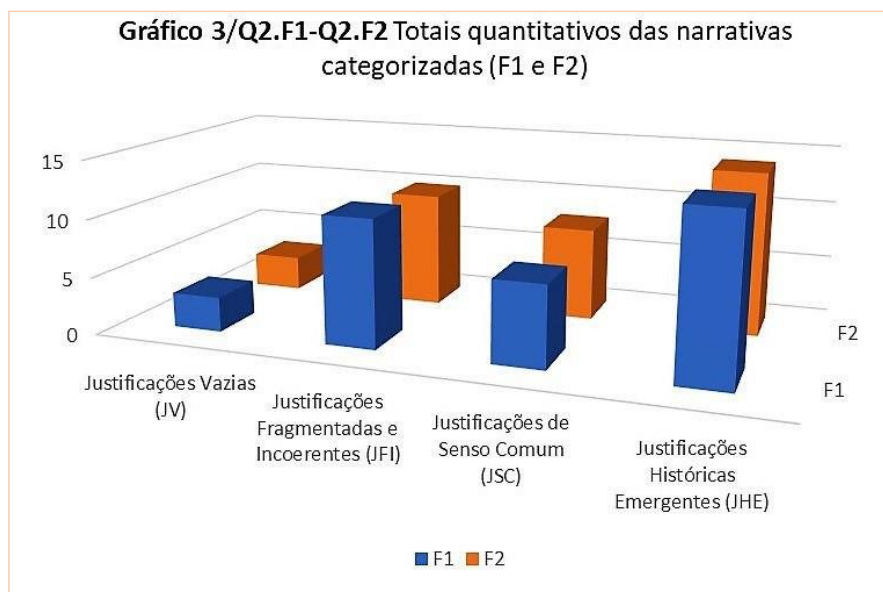
Apesar disso, percebemos um maior empenho dos estudantes, inclusive na considerável redução do número de QNR. Porém, salientamos que a construção de conhecimento é processual, que tivemos alguns obstáculos, como o número limitado de aulas de História no 9.º ano de escolaridade e que os estudantes já traziam problemas precedentes quanto à escrita.

3.2.2.2 Análise da questão Q2.F2. A teu ver, os seres humanos passaram a respeitarmais ou menos os meio ambientais físicos e biológicos durante a Guerra Fria? Explica.

Como na Q2.F1., o enunciado desta questão está relacionado com as aprendizagens essenciais que os estudantes estavam a estudar quando foi aplicada uma das fichas que compõem a base documental deste trabalho. Mas diferente da F1, que incidia no contexto histórico da Primeira Revolução Industrial (Séculos XVII e XVIII), aqui o contexto substantivo centrava-se na Guerra Fria (1947-1991). Além do mais, a fonte da F2 é composta por 4 diferentes temáticas, como demonstrado no subitem 3.2.1.3, mesmo que todas estejam relacionadas às questões socioambientais e à conjuntura da Guerra Fria.

Deste modo, ao averiguarmos as diferenças entre os enunciados da F1 e da F2, cujos dados estão demonstrados no gráfico 3, percebemos que as narrativas fizeram emergirem o mesmo número de JV (3 em cada

questão) e o mesmo número de JHE (14 em cada questão). Havendo apenas uma pequena diferença entre o número de JFI (11 a partir da F1 e 10 da F2) e JSC (7 a partir da F1 e 8 da F2).



Desta maneira, a fim de ilustrarmos as ideias presentes na categoria designada por JFI, elencamos 1 exemplo:

“A meu ver os seres humanos passaram a respeitar os meios ambientais físicos e biológicos durante a guerra fria, pois durante a guerra fria os humanos começaram a ter mais cuidado com o ambiente, pois houve um aumento de produtos de mercadoria” (T1.A4).

Esta narrativa parece não externalizar a percepção do estudante quanto à relação entre o aumento da produção de mercadorias e dos impactos ecossistêmicos, uma vez que o aumento da produção demanda o incremento da utilização de matérias-primas. Neste sentido, frisamos que apesar dos discursos e dos movimentos preservacionistas que surgiram, nomeadamente, a partir dos anos 1970, a devastação ambiental continuou a avançar, inclusive a utilizar a ideia de sustentabilidade como *marketing verde* (Figueiredo Fo. & Anin, 2014).

Ao passo que, como exemplos de respostas que se manifestaram como JSC, elencamos:

“Não, só no final o período da Guerra Fria que surgiu o debate sobre o possível câmbio climático em escala global” (T1.A11).

“Menos porque eles estavam mais preocupados em matar do que respeitar os meios ambientais” (T2.A13).

Todavia, as narrativas que fizeram surgir JHE apresentaram textos mais bem sistematizados, com o emprego de conhecimentos substantivos e de segunda ordem, mesmo que ainda emergentes, mas que se destacam quando comparados aos da Q2.F1., como nas respostas subsequentes:

“Numa guerra, a última coisa que os humanos pensam é no meio ambiente, mas acho que sim, pois com o movimento hippie que são pessoas que pensam diferente em relação à natureza e se importam com o meio

ambiente” (T2.A2),

“Não porque desastres ambientais como Chernobyl juntamente com uma cultura de consumerismo e materialismo (que gastam um número elevado de recursos naturais) trouxeram consigo grandes danos ao ambiente (T2.A17)”.

Posto que a referida a resposta T2.A17 apresenta características embrionárias relativas à formação da Consciência Histórica, embora não tenha aparecido interpretações das fontes a partir das práticas e interesses do estudante (Schmidt, 2008) e, mais uma vez, houve a isenção da utilização da Temporalidade – situação recorrente em quase todo o IPS. Porém, como mencionamos, ao compararmos com as narrativas que emergiram a partir da F1, percebemos alguma melhora na qualidade dos textos e no contínuo aumento do empenho dos estudantes.

3.2.3 Análise do 3.º grupo de narrativas históricas: as relações entre os seres humanos com a Natureza, as vantagens e desvantagens socioambientais das Revoluções Industriais, do consumo de massa e das tecnologias.

As 4 questões que constituem o 3.º grupo de narrativas históricas, sendo que as narrativas da Q4.F1. foram utilizadas como contraponto de análise perante as narrativas que foram desenvolvidas nas demais questões. Essas versam, na devida ordem, sobre as vantagens e as desvantagens socioambientais da Primeira e da Segunda Revolução Industrial, sobre o consumo de massa e o compromisso social perante as questões ambientais e, por fim, sobre o papel das tecnologias como possíveis soluções das adversidades socio-ecológicas.

3.2.3.1 Questão Q4.F1. Na tua opinião, as relações entre os seres humanos e o meio ambiente deveriam, ou não, ser diferentes? Justifica.

Nesta questão, exteriorizaram-se “justificações vazias (JV)”, “justificações incoerentes ou fragmentadas (JIF)”, “justificações de senso comum (JSC)” e “justificações históricas emergentes (JHE)”, de tal modo que das 35 respostas, apenas 1 estudante deixou a questão por responder, 9 narrativas fizeram emergir a categoria JIF que, por sua vez, subdividiram-se em 2 grupos:

- 1.º) JIF que exibem sérios problemas textuais, marcadamente compostas por fragmentos de frases desconectadas, o que comprometeu o entendimento da resposta;
- 2.º) JIF que apresentaram textos razoavelmente estruturados, mas que possuem um caráter de relevante incoerência de ideias. Exemplificadas, respetivamente, pelas narrativas:

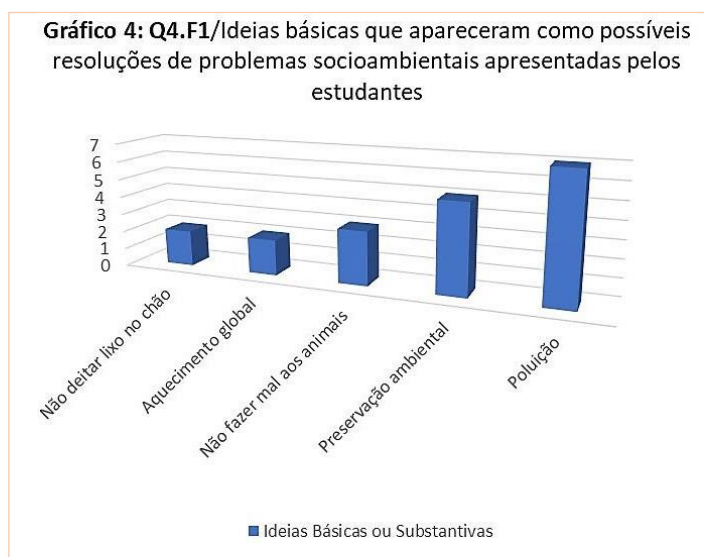
“Meio ambiente oferece recursos mal utilizados. Ainda produzimos resíduos... pioram os recursos naturais” (T1.A2) .

“Sim, porque o ser humano está a destruir a natureza, deviam mudar isso porque se continuarem assim os animais vão começar a entrar em extinção e as plantas vão começar a desaparecer” (T2.A3).

Neste sentido, alusivo à narrativa (T2.A3), essa reporta que as atitudes ambientalmente destrutivas dos seres humanos “vão começar” a exterminar animais e plantas. Como se os habitats ao redor do Planeta não estivessem a

desaparecer a um ritmo exorbitante e centenas de milhares espécies já não tivessem entrado em extinção devido a fatores antrópicos. Sem mencionamos os impactos geofísicos que estão em curso devidos às atividades humanas, como a mudança climática em escala local, a mudança nos regimes de chuvas, que geram secas e inundações, o aumento da ocorrência de doenças tropicais e o desconforto térmico/fisiológico que tem levado idosos e crianças à morte.

Outrossim, as JSC emergiram em maior quantidade, a somar 17 narrativas, e apesar de ainda estarem ao nível do senso comum, verificamos que os estudantes se sentiram mais confiantes e diminuíram as transcrições da fonte, passando a explicitarem o que pensam. Talvez por ser um tema muito reportado e com grande quantidade de informações disponíveis nos meios digitais. Por outro lado, como desenvolvido por Schmidt (2008), que recolheu o que a autora denominou como ideias básicas que emergiram das narrativas construídas por jovens brasileiros, uma vez que as narrativas desta questão trouxeram propostas do que poderia ser feito para melhorar as relações entre os seres humanos e a Natureza, utilizamos o modelo de Schmidt (2017), a dar origem ao gráfico 4.



Ao analisarmos o gráfico, verificamos que os estudantes apresentaram soluções relevantes, mas que, isoladamente, têm uma escala de impacto limitada, como “não deitar o lixo no chão”, sem considerar, por exemplo, os rejeitos das grandes indústrias e a diminuição do consumo. E preferiram aspetos que não carregam, *per se*, uma clareza denotativa e prática, como evitar a poluição, desprovido da identificação do tipo de poluição que estavam a referirem-se, quais suas origens e quais seriam as alternativas para mitigá-las ou mesmo evitá-las. Além de temas que, generalizados, fomentam controvérsias no campo científico especializado, apesar do senso comum e mesmo de organismos internacionais, como o *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC), divulguem dados relacionados ao tema como se o aquecimento climático em escala global fosse uma certeza científica, sem considerar que o clima é dinâmico, que é formado por uma vasta quantidade de elementos terrestres e extraterrestres que interagem-se, que os simuladores climáticos trabalham com algoritmos criados por especialistas em informática e não por equipas compostas por

climatólogos e meteorologistas. Embora, em escola local, tenhamos uma visão quase unânime entre os cientistas quando à alteração climática (Figueiredo Fo., 2017). Temas que têm sido trabalhados pelos historiadores ambientais e, para além das questões biológicas e/ou físico-químicas, têm demonstrado os interesses políticos, económicos e como as narrativas científicas são construídas.

Por sua vez, 8 respostas foram consideradas como JHE, a exemplo da narrativa abaixo, exibe uma estrutura lógica de ideias, embora de forma simples, elenca explicitamente algumas situações de ação dos seres humanos contra a Natureza que terão consequências e que os seres humanos irão prestar atenção. Por exemplo:

“Sim, deveriam ser diferentes já que uma vez diferentes iremos reparar no estrago que está a acontecer na natureza, por exemplo, destruição de habitats, fogos nas florestas aumentado do efeito estufa e extinção de espécies” (T2.F14.).

De todo modo, no computo geral, 95% das narrativas defenderam a necessidade de melhoria das relações entre os seres humanos e a Natureza. Entretanto, houve uma narrativa que nos chamou a atenção por, inicialmente, sustentar que as relações devem mudar, mas logo a seguir, apresenta uma hipótese bem fundamentada que pretende legitimar as atuais relações entre os Humanos e a Natureza:

“Deveriam ser diferentes, já que prejudicam a Natureza, e por extensão, a humanidade. Porém, ao limitar-nos as nossas relações com a natureza fazemos com que a criação de produtos seja menos eficaz o que pode vir a prejudicar a população humana” (T2.A17).

Ou seja, esta resposta não se nega a ocorrência de problemas ambientais devido às ações humanas, contudo, defende que se deixarmos de destruir a natureza, “a criação de produtos (será) menos eficaz” (T2.A17), o que poderia transformar-se num problema socioeconómico. O que demonstra traços históricos emergentes, com uma interpretação diversa da fonte e uma certa sofisticação de pensamento.

3.2.3.2 Questão Q3.F1. Na tua opinião, as revoluções Industriais trouxeram mais vantagens ou desvantagens para os seres humanos? Justifica.

O quadro quantitativo geral das narrativas que se revelou na Q3.F1., quando cruzado com a questão anterior (Q4.F1), apresenta uma percentagem de ideias categorizadas muito próxima, com 6% de JV, 23% de JIF, 48% de JSC e 24% de JHE. Desta forma, houve uma progressão de 7% de JHE, exemplificado pela narrativa subsequente:

Na minha opinião houve tantas vantagens quanto desvantagens. Por um lado, a tecnologia teve um grande desenvolvimento, como a criação do motor a vapor. Porém, por outro lado, as indústrias poluíram gravemente o meio ambiente, sem falar da quantidade de artesãos que perdera o seu emprego para as máquinas (T1.A6).

Aqui podemos considerar que houve uma utilização de conhecimentos substantivos articulados com ideias de mudança em que se compreende o progresso não só como positivo, ou seja, surgem ideias mais sofisticadas de mudança assente numa interpretação plural da fonte, sem transcrições e aponta para aspetos sociais e ambientais, como

também para particularidades que o estudante considera como vantagens e desvantagens. Por sua vez, em:

“Eu acho que depende muito do ponto de vista das pessoas se for alguém materialista que não se importa com a natureza houve vantagens. Para as pessoas mais que se importam com o bem ambiental trouxe muitas desvantagens” (T2.A8).

A resposta emergiu como JHE e traz à tona a ideia de vantagem ou desvantagem a depender do perfil de quem estiver a examinar o referido contexto histórico, a deixar clara uma maior autonomia de pensamento independente. Havendo uma conjugação de aspetos que nos demonstram que os estudantes atenderam quer às consequências positivas quanto às negativas das Revoluções Industriais.

Em contrapartida, as ideias que foram consideradas como JIF dizem respeito a frases soltas ou “bricolagens” de ideias, a lembrar que nessa categoria, há a possibilidade de a narrativa “afastar-se parcialmente do assunto histórico em causa” (Esteves & Gago, 2020, p. 16). Como nas respostas:

“Mais vantagens para os seres humanos porque” (T2.A10).

“Na minha opinião as RI trouxeram mais vantagens porque se não tivéssemos as revoluções industriais não tínhamos as coisas que temos hoje em dia” (T2.A9).

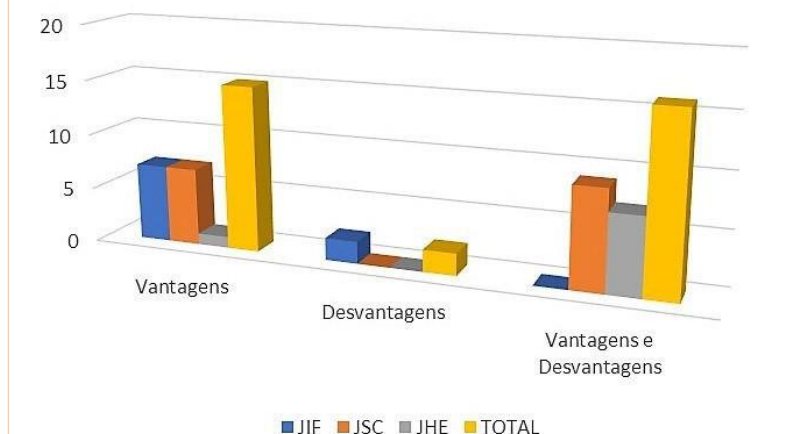
Além do mais, averiguamos quais as narrativas consideraram que as Revoluções Industriais trouxeram, em termos socioambientais, mais vantagens, desvantagens ou ambas. E como resultado geral, apenas duas narrativas referiram-se a mais desvantagens, as quais foram consideradas como JSC, como o exemplo a seguir:

“o aparecimento das máquinas nas revoluções industriais, muitos trabalhadores nessas indústrias ficaram no desemprego” (T1.A16)

Resposta que concebe uma relação direta e horizontalizada entre o aumento do desemprego e o fomento do uso das máquinas, como se esse problema fosse causado pelas máquinas em si, de maneira autónoma, e não pelas transformações das relações de trabalho e pela criação processual de um sistema de produção concebido e retroalimentado por pessoas e não aparatos de madeira e metal.

Por sua vez, a quantidade de narrativas que versam que as Revoluções Industriais geraram somente vantagens ou vantagens e desvantagens, é quase a mesma: 15 a defenderem que houve somente vantagens e 16 a atenderem a vantagens e desvantagens. Não obstante, constatamos que entre as respostas que asseveraram apenas a favor das vantagens, há apenas 3 que apontam para JHE. Em contraponto as narrativas que aludem às vantagens e desvantagens, no seu total de 7, foram consideradas como JHE.

Gráfico 5/Q3.F1. Análises quantitativas das narrativas quanto às vantagens e desvantagens das Revoluções Industriais



Como referido, o gráfico indica-nos que as narrativas que podem ser consideradas num perfil de maior progressão do pensamento histórico, passam por os estudantes afirmarem haver mais vantagens e desvantagens. As ideias presentes nas narrativas que fizeram emergir a categoria JSC apontam que as Revoluções Industriais¹⁴ trouxeram mais vantagens, e entre os supostos benefícios elencam: mais formas de combate às doenças, o surgimento de novas fontes de energia, o desenvolvimento das telecomunicações, o aumento da quantidade de alimentos, de mercadorias produzidos e consumidos, “acesso transportes, aumento do comércio e mais lucro” (T1.A2). Sem haver questionamentos, por exemplo, sobre quem foi beneficiado por esse lucro, se houve o aumento da desigualdade social, se todos tinham acesso aos alimentos, aos medicamentos e sobre os impactos socioambientais gerados pelo aumento da produção e do consumo.

Outro aspeto que notamos foi o uso do substantivo evolução em 4 narrativas e o de civilização em 1. Isso porque são conceitos correlacionados com a ideia de progresso e modernidade, que portam conotações de melhorias económicas, sociais e pessoais. E mesmo tendo sido utilizados como justificação ideológica imperialista durante a segunda metade dos oitocentos¹⁵, passaram a ser adotadas por políticos, por intelectuais e pelos *media*, tendo o uso expandido até aos dias atuais, povoado o imaginário coletivo de maneira contundente. E como ilustração, selecionamos a resposta seguinte:

“Mais vantagem a transportação ficou mais fácil a medicina melhorou bastante e a evolução da telecomunicação fez com que as pessoas ficassem mais unidas” (T2.A7). “Trouxeram muitas vantagens, pois apesar do maior consumo de recursos e da poluição trazida pelas revoluções, criaram-se maneiras de produzir uma maior quantidade de produtos com um custo e um preço baixo e criaram-se melhores maneiras de transporte, o que influenciou consideravelmente o desenvolvimento da civilização humana” (T2.A17).

¹⁴ Este conteúdo programático encontra-se como Apêndice 4: Aula-Oficina (Imperialismo), páginas 111 a 119.

Neste sentido, a partir do que demonstram as narrativas, parece ser inegável a importância de trabalharmos a semântica dos conceitos, de interrogarmos quais as suas conotações, levando em consideração os diferentes contextos históricos ao longo do tempo, a demandarmos, *verbi gratia*, o que a utilização dos conceitos de evolução e civilização tem a dizer sobre o dilema entre crescimento económico linear e a preservação ambiental.

Uma vez que, como defende Koselleck (2004), os conceitos não são *“merely a sign for, but also a factor in, political or social groupings, The historical world, by contrast, operates for the most part with asymmetrical concepts that are unequally antithetical”* (p. 156). Isto é, os conceitos são construções históricas e, como tais, possuem uma temporalização, cujo ponto de partida para interrogá-los é o presente, no qual estão nossos estudantes, suas ideias e interesses, o *locus* temporal a partir do qual interpretamos o passado e projetamos o futuro.

3.2.3.3 Questão Q3.F2. O consumo de massa e suas respectivas propagandas ajudam, ou não, a termos mais consciência socioambiental? Explica.

Nesta questão, surgiram 4 “justificações vazias (JV)”, 15 “justificações incoerentes ou fragmentadas (JIF)”, 8 “justificações de senso comum (JSC)” e 8 “justificações históricas emergente (JHE)”, cujas percentagens totais estão representadas no gráfico 6¹⁶.

Assim, como exemplo de JIF, selecionamos:

“Ajudaram e muito as consciências socioambientais, pois após haver propagandas ajudou a aumentar o consumo e até hoje existe” (T1.A4).

“Ajudam mais, servimos, com esse tipo de anúncios temos mais perspectiva de como está o mundo” (T2.A4).

À medida que, quanto às narrativas que foram consideradas como JSC os estudantes apresentam ideias associadas ao facto de que o consumo contribui para o desenvolvimento da nossa consciência socioambiental, como em:

“Ajuda, porque se mentalizarem as pessoas que o ambiente está em perigo talvez elas mudem” (T1.A9).

Ideia que parece apontar para uma visão de cunho behaviorista, considerando que a propaganda é apenas um instrumento de condicionamento¹⁷, sem deixar claro qual o perigo ambiental a que o estudante está a referir-se. Por sua vez, para exemplificarmos as ideias consideradas como JHE, elegemos a narrativa a seguir:

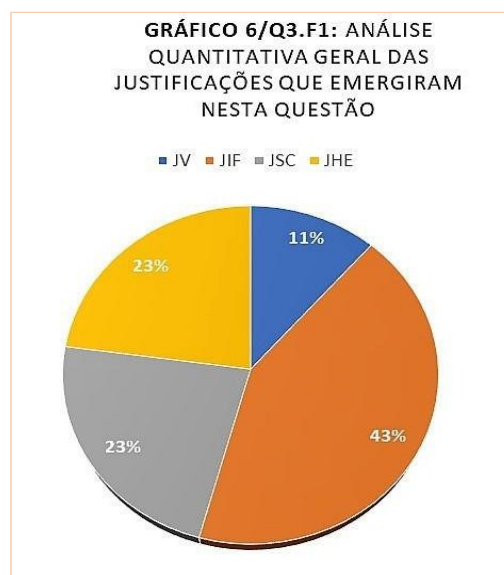
“Eu acho que não ajuda, pois o consumo de massa só te incentiva a comprar mais, sendo sustentável ou não. É a última coisa que se importa com a natureza. Para mim é só se importa com a sua venda” (T2.A2).

Resposta que, apesar de não sugerir uma alternativa quanto ao consumo de massa e suas consequências socioambientais, na voz do estudante parece poder “ler-se” que existe a compreensão que não tem havido uma

¹⁶ Que encontra-se na página 50.

¹⁷ O que não deixa de ter fundamentação ao pensarmos nas propagandas de modo generalizado. Entretanto, neste caso, acreditamos que a conscientização e não o condicionamento, seria o papel socioambiental que as propagandas deveriam exercer.

resposta “aos custos ambientais”.



Por conseguinte, ao observarmos o gráfico 6, percebemos que a maioria das respostas emergiram como JF (43%), o que, de acordo com Gevaerd (2009) seria um indicador “da necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautada em novas concepções do que é o “aprender a história”, as quais são fundamentadas na própria ciência da História” (p. 63). Afirmação que, ao colocarmos a nossa lupa sobre as respostas e o perfil dos estudantes, acrescentaríamos outros aspetos ou hipóteses com o intuito de incrementarmos o entendimento da elevada percentagem de JF que se manifestou nesta questão:

1. O aparecimento de muitas respostas diretas, sem nenhum desenvolvimento explicativo pode ter sido reflexo da falta de motivação e cansaço dos estudantes;
2. A dificuldade de alguns estudantes em compreenderem a temática abordada ou mesmo o enunciado da questão;
3. A dificuldade dos estudantes de estruturarem textos mais claros, lógicos e sofisticados são o reflexo de lacunas negligenciadas ou trabalhadas de modo pouco eficaz ao longo de suas vidas escolares e não somente pelos professores de História, mas também por docentes de outras disciplinas;
4. Raciocínio incoerente diante um tema que os meios mediáticos divulgam como positivos. Ao verificarmos que, a partir dos anos 1980, houve o incremento da importância económica da propaganda, o que levou vários jornais à falência e reestruturou os *media*, que passaram a ter suas receitas mais dependentes da propaganda do que pela venda de seus fascículos. O que contribui para uma monopolização mediática, uma vez que as grandes empresas passaram a publicarem preferencialmente em grandes veículos mediáticos, com maior circulação. (Bagdikian, 1990);
5. Há narrativas que surgiram a trazer mais de 1 dos aspetos acima mencionados, por exemplo, na JF abaixo: “Alguns consumos de massa e algumas propagandas ajudam alguns terem consciências socioambiental

porque alguns algum lucro e alguns edifícios foram renovados e melhorados” (T2.A6).

Nesta resposta (T2.A6), aparecem 2 dos pontos supracitados: raciocínio incoerente quanto ao tema e texto mal formulado em termos lógicos e gramaticais. O que, no âmbito da linguística, demonstra dificuldades de raciocínio e compreensão do estudante, já que a Literacia Crítica ensina a questionar, pelas próprias estruturas linguísticas, as formas culturais e sociais pelas quais esses eventos são percebidos (Azevedo, 2006).

À vista disso, ler e escrever não se limita à percepção dos significados das palavras, das imagens e de outros signos, mas a capacidade cognitiva de percepção dos contextos históricos nos quais os estudantes estão inseridos e são sujeitos atuantes (Freire, 1989). Em outras palavras, como defende Rüsen (2004), *“once narrative form of the procedures of historical consciousness and its function as a means of temporal orientation are clear, it is possible to characterize the specific and essential competence of historical consciousness as ‘narrative competence’”* (p. 69). De todo modo, mais uma vez, não surgiu uma narrativa que demonstrasse maior “intimidade relacionada à complexidade da Temporalidade Histórica” (Cainelli & Barca, 2018, p.7). Contudo, não deixamos de enfatizar os avanços quanto à progressão do pensamento histórico, principalmente quando confrontamos a qualidade textual e o raciocínio no tecer das narrativas que emergiram na altura da aplicação da F1 e as que se manifestaram quando foi aplicada a F2.

3.2.3.4 Questão Q4.F2. Na tua opinião, a tecnologia conseguiria resolver, ou não, os atuais problemas ambientais? Justifica.

Antes de os estudantes reponderem à Q4.F2, criamos um círculo de debates sobre o uso e o desenvolvimento de tecnologias como instrumentos, em potencial, para resolverem infortúnios socioambientais. Para isso, antes das reflexões, assistimos à animação produzida por Cutts (2013), averiguamos a denotação do substantivo tecnologia no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2023)¹⁸ e, após ponderamos que a tecnologia é parte da cultura material de uma sociedade, tendo implicações para a organização social e suas interações com o meio ambiente (Worster, 1998), debatemos a questão colocada pelo historiador dos EUA, assim dizendo, no mundo natural, podemos entender a tecnologia como sendo “o pêlo do urso polar, os dentes afiados do tigre, a agilidade instantânea da gazela, como todos os mecanismos adaptativos existentes nos ecossistemas?” (p. 207).

Ainda, uma vez que a tecnologia é um produto cultural, não deveria ser encarada como “algo que separa os humanos da natureza e, mesmo, os coloca fora dela?” (p. 207). Indagações que, apesar de terem contribuído para enriquecer as argumentações e o desejo de participação dos estudantes, parece-nos que o senso comum quanto relativos aos aspetos positivos da tecnologia contribuíram para eclipsar algumas reflexões levantadas, assim como para o desenvolvimento de argumentações mais consistentes.

Além do mais, não podemos perder de vista que quando falamos sobre a Guerra Fria (1947-1991),

¹⁸ No qual manifesta: “ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais”.

remetemo-nos a mais de 4 décadas marcadas por muitas e rápidas mudanças sociais, políticas e económicas, um período que, a partir dos anos 1960, presenciou a aceleração do processo de globalização dos mercados internacionais e sua efetiva fusão. Que em nome do progresso e do crescimento económico, houve a criação de uma conjuntura político-económica na qual o desenvolvimento de novas tecnologias foi catalisador e passou a ser utilizado em discursos proferidos por representantes de Estados, organismos internacionais e pelo grande capital, como se as tecnologias fossem, inerentemente, mitigadoras dos impactos socioambientais.

Assim, as 35 respostas dos estudantes fizeram emergir 54% de JSC, seguidas por 28% de JHE, 14% de JFI e 4% de JV. Como também averiguamos quantos estudantes responderam sim, não ou outros¹⁹, a considerar que a tecnologia conseguiria, ou não, resolver os atuais problemas ambientais, a criar um panorama quantitativo representado no gráfico 7.



Ao conferirmos os resultados da tabela 3, certificamos que as respostas que emergiram como JFI tiveram uma maior percentagem de “não” (50%), as JSC de “sim” (54%) e as JHE de “outras” (42%). Em outros termos, a predominância de “sim” fez-se notar nas JSC, tais como:

“Sim, porque através da tecnologia podemos resolver mais problemas não só ambientais mas sim todos os problemas na sociedade” (T2.A12).

“Sim, porque a tecnologia é o presente e o futuro para a resolução de problemas da humanidade se for bem conduzida” (T2.A16).

A maioria dos estudantes (56%), pensa que na tecnologia como uma espécie de varinha mágica com o poder de solucionar não somente as vicissitudes socioambientais, mas “todos os problemas na sociedade” (T2.A12). O que nos faz levantar, mais uma vez, a hipótese de que esse resultado está relacionado ao forte apelo mediático relacionado com a tecnologia, inclusive pelo seu pressuposto potencial de resolver problemas relacionados com o meio ambiente. Além da convivência quotidiana que nossos estudantes possuem com as tecnologias, seja através de seus telemóveis, *tablets*, redes sociais, computadores e/ou videojogos. O que reforça a tendência de percepção das tecnologias como algo positivo, que para além do entretenimento, teria a capacidade de solucionar problemas de vários matizes.

¹⁹ Como: “talvez”, “não completamente” e “por um lado sim e por outro lado não”.

De tal forma que há uma concertação narrativa que legitima o *sprachtechnologie*²⁰, em um contexto geral, segundo Castelfranchi (2008), a tecnociência tornou-se o cerne da retórica do progresso e o seu regime de “inovação permanente é um parafuso que avança sustentado pelo agenciamento de três filetes (ciências, técnicas, capital), cujas dinâmicas são interagentes e osmóticas, não podendo ser reduzidas à soma, fusão ou hibridação de suas componentes” (p. 8). Porém, ao retomarmos as ideias presentes nas narrativas que fizeram emergir as JIF, com o intuito de ilustração, optamos por uma resposta que defende as tecnologias como instrumentos de resolução das adversidades ambientais causadas pelas atividades humanas:

“Conseguiria porque até agora apesar dos jovens não ligarem muito para isso e quererem viver a sua vida, mas mesmo assim a internet e o mio mais rápido para transmitir isso” À medida que, como exemplos de narrativas que despontaram como JHE, elegemos: “Na minha opinião eu acho que não resolve os problemas atuais porque parte da tecnologia só não ajuda o ambiente como polui o planeta” (T2.A9).

“Por um lado sim e por outro lado não, o lado “não” é que conforme a tecnologia evolui construções são feitas, mas isso poderia criar construções que influenciem os problemas ambientais” (T1.A9).

Isto posto, a maioria das narrativas desta questão, como visto no gráfico 7, legitimam as tecnologias como uma ferramenta capaz de resolução das intempéries socioambientais, como gnoses instrumentais que se tornaram símbolos da pós ou hipermodernidade (Lipovetsky & Charles, 2004), que passaram ser veiculadas com uma tábua de salvação das adversidades socioambientais e mesmo como um *fétiche*.

Assim, a “tecnologia renovável” é, frequentemente, abordada pelos meios de comunicação de massa desprovida de questionamentos sobre seus impactos socioambientais ou as reportagens são ofuscadas/diluídas pela massa publicitária das grandes empresas do setor energético. Desta maneira, em nome da descarbonização e da bandeira de luta contra a mudança climática global, as energias renováveis são veiculadas como uma solução viável, com poucas ou sem consequências ecológicas e sociais, como se não houvesse riscos para a saúde dos seres e a manutenção ambiental. A colocar para debaixo do tapete questões relativas à extração do cobalto, da grafite e do lítio, as consequências socioambientais causadas pela criação de fazendas de produção de energia solar, sobre os efeitos causados pelas baterias dos carros elétricos - desde sua fabricação até o seu descarte e acerca dos impactos sonoros, da transformação da paisagem e a morte de milhares de pássaros, que anualmente são abatidos pelas pás das enormes turbinas eólicas (Merriman, 2021, March 2).

Para além de situações específicas, como a pouca visibilidade e ausência de debate público a respeito da proposta preliminar do grupo de trabalho constituído pelo Governo português que deseja avançar, sem escutar os representantes dos pescadores, com a criação de mais cinco aéreas de exploração de energias renováveis no mar entre Sines e Viana do Castelo (Água&Ambiente, 2023). O que pode colocar em risco 60% da pesca no país, a abranger inclusive o santuário da pesca da sardinha em Matosinhos (Gonçalves et al, 2023).

²⁰ Que, em uma tradução direta, seria “linguagem da tecnológica”.

E se não bastasse a pouca visibilidade crítica quanto às “energias renováveis”, escolas públicas passaram a defenderem e insistirem quanto o uso dessas fontes de energias a partir de projetos como o Eco-Escolas²¹, que temos acompanhado seu desenvolvimento e implantação durante os últimos 3 anos. O qual, em nenhum momento, coloca em questão a expansão contínua da cultura do consumo exponencial e linear, como se os recursos/matérias-primas fossem ilimitados. Como também não é evidenciado a existência de poderosos *lobbies* formados por empresas do setor energético que possuem como um de seus *portes-parole*, o Ex-Vice-Presidente dos Estados Unidos da América e empresário desse setor, o Senhor Albert Arnold Gore Jr. (Figueiredo Fo., 2017). Aspetos que, em seu conjunto, contribuem para a construção de uma mentalidade escolar ingénua, representadas por narrativas que emergiram neste trabalho como JSC e são ilustradas a seguir:

“Sim, com painéis solares e usar água e ar como energia renovável nos podemos usar tecnologia para conseguir resolver problemas ambientais” (T1.A11).

“Conseguiria se contruísse robôs que limpem o chão, ruas e também ter menos carros a gasolina só elétricos a tecnologia ajudaria muito” (T2.A4).

Contexto político-ecológico que de acordo com Sörlin & Warde (2007):

[...] mainstream economic thinking still regards technological progress, “ecological modernization,” or a “decoupling” of economic growth from environmental impact, as the ways to confront the ecological costs of growth. These attempts have fitted well with a general narrative of human progress, led by the West and by Western values. While there may still be reason to support policy initiatives based on the conventional techno-scientific approach to progress, there are also signs—beyond the theoretical arguments taken by Beck and Giddens—indicating that the world may not be headed in this benevolent direction (pp. 122-123).

À vista disto, temos uma situação explicitamente paradoxal, pois se na Q4.F1, 94% das narrativas garantem que as relações entre os seres humanos e o meio ambiente deverem ser diferentes, que o ser humano deveria ser mais consciente ambientalmente, por seu turno, na Q3.F1, 94% das narrativas declararam que as revoluções Industriais trouxeram mais vantagens do que desvantagens socioambientais. Além disso, apenas 37% das narrativas da Q3.F2 pronunciaram que o consumo de massa e suas respetivas propagandas não ajudam a termos uma maior consciência socioambiental e, na Q4.F2, 53% das narrativas aparecem a afirmarem que a tecnologia consegue resolver os atuais problemas ambientais.

O que nos leva a concluir que, apesar de a maioria dos estudantes considerar que as relações entre os seres humanos e a Natureza devam melhorar, acaba por legitimar o *status quo* capitalista, fundamentado no crescimento económico sem limites, sem uma perceção holística dos sistemas de produção, sem a consciência que fazemos parte dos problemas socioambientais e a nutrir a crença que as tecnologias, uma vez que resolveriam todos os problemas

²¹ Programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, desenvolvido em Portugal desde 1996. <https://ecoescolas.abae.pt/sobre/>.

sociais e ambientais, são a garantia para continuarmos na mesma toada de destruição ecológica e expansão do consumo. Assim, as narrativas que surgiram a partir do subcapítulo 3.2.3. tendem a reproduzir, sem questionamentos, os modelos económicos capitalistas e as políticas nacionais e internacionais baseadas em discursos preservacionistas, demagogos e incoerentes, que além de não impulsionarem, de facto, a preservação ambiental, têm contribuído para o aumento das desigualdades sociais.

Paralelamente, os estudantes deram importantes passos quanto à Literacia Histórica, mesmo que ainda tenhamos um longo caminho pela frente para que eles tenham uma maior progressão da Consciência Histórica, a considerar que “aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa” (Schmidt & Urban, 2018, p. 26). Por este ângulo, o ensino de História deve contemplar o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes, os valores éticos e humanistas, para que não estejamos ao mero sabor do mercado, de suas propagandas e das médias, mas que tenhamos como objetivo o desenvolvimento e a consolidação de sociedades democráticas, mais igualitárias, nas quais os estudantes sejam atuantes, cidadãos conscientes e críticos.

3.2.4 Análise do 4.º grupo de narrativas históricas, compostas por 2 grupos de perguntas análogas (Q6.F1 - Q6.F2) e (Q7.F1 - Q7.F2).

As respostas do 4.º grupo de narrativas foram compostas a partir de 2 duplas de perguntas: 1.ª) o que podemos fazer para sermos mais sustentáveis ambientalmente? e a 2.ª) a História pode contribuir para elucidar as relações entre os seres humanos e a Natureza?

Além do mais, antes de exemplificar e apresentar as categorias de respostas que surgiram a partir dessas questões, faremos uma introdução teórica sobre o conceito de sustentabilidade a fim de fundamentar a análise feita quanto às narrativas apresentadas pelos estudantes. Desta maneira, em conformidade com Diegues (2001), “esse termo transita pelos mais diversos círculos e grupos sociais, desde as organizações não governamentais até as de pesquisa, com notável e estranho consenso, como se fosse uma palavra mágica” (p.39). Neste sentido, ao pensarmos sobre a importância que esse conceito adquiriu nas últimas décadas, como defende Koselleck (2004) e Rüsen (2016), a Semântica Histórica demanda que, para além das elucidações denotativas e conotativas de um conceito, que esse seja contextualizado historicamente.

Portanto, a ideia de desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade ambiental passou a significar, direta e paradoxalmente, como se estivesse a acontecer dentro de um ciclo fechado em termos de recursos naturais e consumo, a transmitir a ideia que não produz danos socioambientais ou, pelo menos, produz muito menos impactos. A lembrar que, de acordo com Rodrigues (1988), quando nos referimos à sustentabilidade, “qualquer aspeto que fosse apontado como ‘limite’ ao crescimento era (e ainda é) tido como um pensamento conservador” (p.133).

Nesta circunstância, a percepção empírica do conceito de sustentabilidade não congrega as formulações

conceituais básicas da ecologia e das leis fundamentais da termodinâmica e não permite, efetivamente, conjugar de modo transversal, as ciências económicas, as sociais e as ambientais (Veiga, 2006). Pior, a partir do final dos anos 1980, o conceito de desenvolvimento sustentável passou a ser um “modismo” cujas estruturas não têm sido, de facto, questionadas e sem considerarmos “que a dinâmica da natureza precisava ser compreendida e não apenas dominada” (Rodrigues, 1998, p.136). O qual teve como marco oficial de nascimento a publicação do relatório criado pela *Brundtland Commission* (BC), em 1987, intitulado *Our Common Future*, sob a coordenação do *the World Commission on Environment and Development*, uma suborganização das Nações Unidas (ONU). Na medida em que, segundo Leis (1999):

Apesar de suas tensões e ambiguidades, a força político-ideológica do conceito do desenvolvimento sustentável ficou em evidência quando, nos anos 80 e 90, foi adotado como um estilo de gestão e atividade empresarial. Talvez o setor empresarial não tenha ficado comovido com os conteúdos éticos do conceito, mas também não pôde evitar uma atração pragmática em função de seus próprios objetivos. Prova disso foi o Conselho Empresarial para o Desenvolvimento/sustentável (*Business Council for Sustainable Development* – BCSD), fundado em 1990 por várias dezenas de líderes empresariais, coordenados por Stephan Schmidheiny (p.156).

De tal sorte que, para concebermos um modelo de sustentabilidade económica é preciso considerarmos que seus fluxos sejam “fechados dentro da mesma sociedade ou ajustados aos ciclos naturais” (Cavalcante, 1995, p.19). Outra alternativa seria conceber um modelo de desenvolvimento sem crescimento, tendo como base económica um estado estacionário pelo “transumo de matéria-energia que está dentro das capacidades regenerativas e assimilativas do ecossistema. Atualmente, o termo desenvolvimento sustentável é usado como um sinónimo para o oxímoro crescimento sustentável. Ele precisa ser salvo dessa perdição” (Daly, 2004, 198).

Em outras palavras, parece-nos que a sustentabilidade ou o desenvolvimento sustentável passou a ser utilizado como se fosse uma verdade absoluta e, como tal, não demanda nenhuma argumentação. O que não significa afirmar que esse seja totalmente desprovido de aspetos positivos, mesmo que seja a curto prazo. Entretanto, entre nossas propostas, apontamos o trabalho com fontes e questões, no modelo de Aula-oficina, a considerar a Evidência História, a interrogarmos nossos estudantes e fomentar debates a partir de indagações como:

- O que significa sustentabilidade?
- Nesta perspectiva, podemos afirmar que, de facto, exista um desenvolvimento sustentável? Justifica.
- Como e quando surgiu o conceito de desenvolvimento sustentável?
- Quais foram os protagonistas que criaram a ideia de desenvolvimento sustentável?
- Porque achas que esse conceito foi criado?
- Esse conceito não seria um eufemismo para continuarmos a destruir o meio ambiente e mantermos expansão do consumo? Justifica.

3.2.4.1 Questões Q6.F1 e Q6.F2. O que podemos fazer para sermos mais sustentáveis ambientalmente?

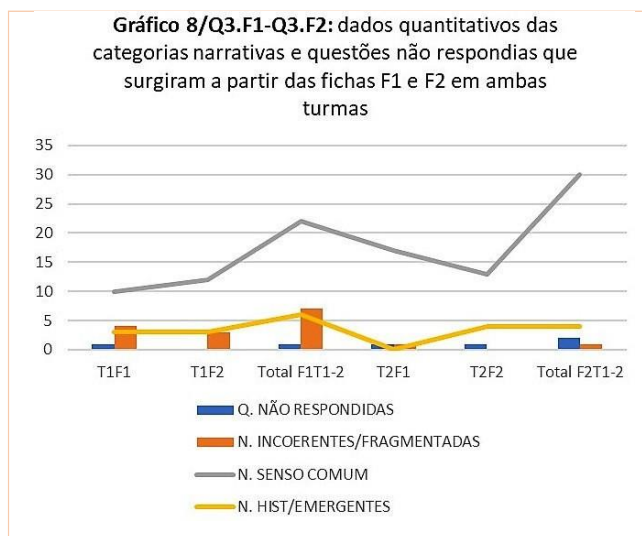
A fim de criarmos uma roda de debates em sala de aula, algumas aulas antes da aplicação da F2, assistimos aos vídeos Tempero Drag (2019, Dezembro 31) e Pérez & Pitron (2020). E apesar dos questionamentos, averiguamos que as narrativas fizeram surgir, maioritariamente, “narrativas de senso comum²² (NSC)” - 52 narrativas do total de 70²³, seguidas por 8 “narrativas fragmentadas e/ou incoerentes (NFI)”, 7 “narrativas históricas emergentes (NHE)” e 3 “questões não respondidas (QNR)”.

Como exemplos de NSC, selecionamos 2 respostas do mesmo estudante, 1 narrativa que se manifestou a partir da F1 e a outra da F2:

“Economizar a água, usarmos menos plástico e também podemos diminuir o consumo de energia elétrica (F1.T2.A16)

“Reciclar mais e usar menos plástico” (F.2.T2.A16).

Este estudante parece apresentar ideias que são comumente veiculadas pelos *media*, sem ser muito visível a sua ação individual.



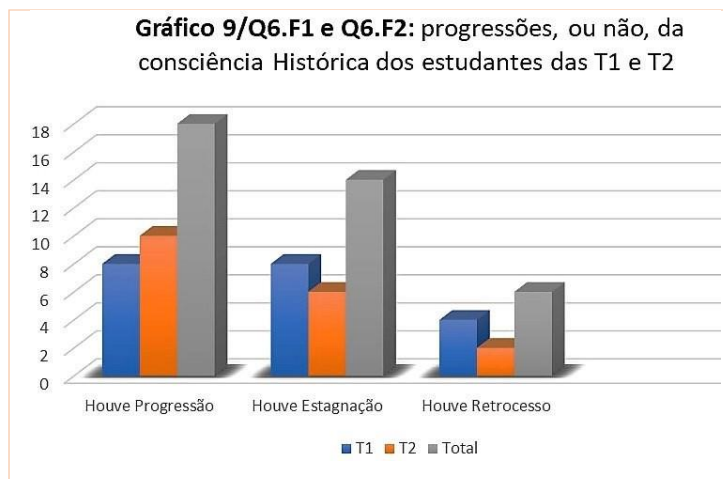
Ao examinarmos o gráfico 8, tendo como parâmetros as narrativas que emergiram a partir da F1 e da F2 (em ambas turmas) e ao acompanharmos a linha cinza do gráfico 8, observamos que as oscilações dos números de narrativas que fizeram surgir as NSC foi tênue, ao passo que foi bem mais vigoroso quando consideramos as NSC que se manifestaram a partir da aplicação da F2. Paralelamente, ao seguirmos a linha amarela do mesmo gráfico, houve uma quase manutenção dos números de NHE que surgiram na aplicação das F1 e F2 relativas à T1, havendo um aumento, alusivo à T2. Neste seguimento, as percentagens totais das categorias que emergiram nas duas turmas foram de 75% de NSC, 12% de NFI, 9% de NHE e 4% de QNR.

²² Nesta questão, devido ao seu enunciado, trocamos o substantivo justificação por narrativa.

²³ Surgiram 70 narrativas devido o facto de, nesta questão, termos trabalhado, em conjunto, com as narrativas das questões Q6.F1 e Q6.F2.

Resultados que supomos retratarem a massificação do entendimento de senso comum do conceito de sustentabilidade veiculada pelos *media* e mesmo nas escolas.

Por seu turno, ao compararmos as ideias nas respostas/narrativas dos estudantes que fizeram emergir as diferentes categorias nas F1 e F2, o gráfico 9 demonstra-nos a frequência de estudantes, das duas turmas, que evidenciaram um progresso positivo de ideias, que evidenciaram estagnação e que evidenciaram um retrocesso.



Ao observarmos o gráfico 9 percebemos que, entre a aplicação da F1 e da F2, houve um progresso positivo das ideias presentes nas narrativas de cerca de 40% que, juntamente com a percentagem de estagnação, que representam 43%, contabilizam um total de 83%. Deste modo, apenas houve um retrocesso de 17%. Um resultado positivo e que exemplificamos com a progressão abaixo:

“Para ser mais sustentável” (F1.T1.A7) – (NIF).

“Podemos economizar água, evitar o desperdício alimentar, economizar energia...” (F2.T1.A7) – (NSC).

Posto que, diferente da narrativa que emergiu da F1 - (F1.T1.A7), a que surgiu desde a F2 (F2.T1.A7), para além de ser mais bem estruturada e desenvolvida, faz uso da primeira pessoa do singular (nós). Que mesmo distante de despontar como uma narrativa histórica contextualizada, pressupomos que o estudante assumiu sua responsabilidade perante o enunciado da questão.

Por sua vez, a ilustrar o retrocesso, elencamos como exemplo:

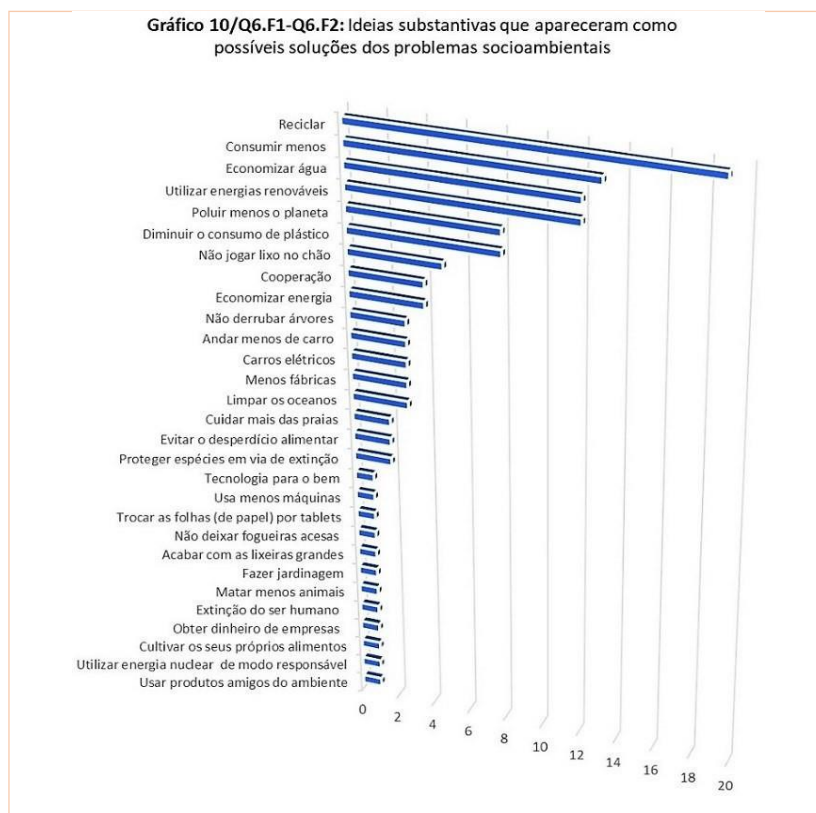
“Sinceramente acho que ao ponto que “estragamos” o mundo, mesmo alguns tentam não chegar, pois os “mais poderosos” estão a usar demasiadas fábricas poluentes e alguns até testando bombas ou produtos tóxicos.” (T1.A14) – NHE.

“Tentar o máximo para não poluir” (T1.A14) – NIF. Partilhamos, ainda, um exemplo de estagnação:

“Reduzir a poluição nas fábricas usar mais fontes renováveis naturais, por exemplo, a energia hídrica e solar e fazer automóveis à base de energia elétrica” (T2.A14) – NSC.

“Reutiliza os objetos que são reutilizados, reciclar os plásticos e usar energias renováveis” (T2.A14) – NSC.

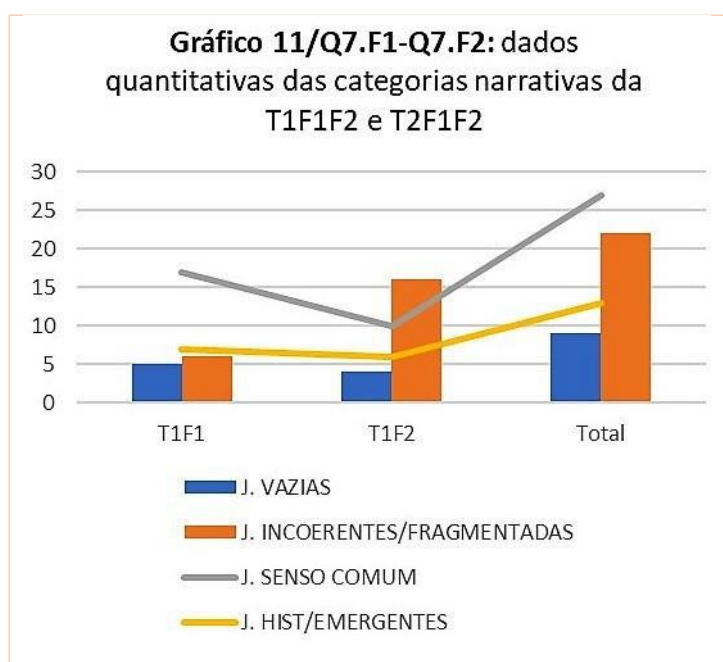
E, mais uma vez, como fizemos na Q4.F1, coletamos as ideias básicas apresentadas em todas as narrativas deste subcapítulo, a fim de compreendermos quaisas soluções mais citadas e que, supostamente, ajudariam a resolver os problemas socioambientais.



Entre as 29 temáticas que apareceram no gráfico 10, as 6 primeiras representam mais da metade do total, ou seja 62%. Enquanto as últimas 15 ideias substantivas representam apenas 18% do total. A reciclagem foi a ideia básica que mais apareceu (19 vezes), imediatamente seguidapor: “consumir menos” (13 vezes), “economizar água” (12 vezes), “utilizar energias renováveis” (12 vezes), “poluir menos o planeta”, (8 vezes), “diminuir o consumo de plástico” (8 vezes), “não jogar lixo no chão” (5 vezes), “economizar energia” (4 vezes), “limpar os oceanos” (3 vezes), “evitar o desperdício alimentar” (2 vezes) e a partir de “tecnologia para o bem”, as ideiasapareceram apenas 1 vez. De todo modo, essas temáticas representam uma progressão do pensamento e da Consciência Histórica dos estudantes quando verificamos as que surgiram doravante a Q4.F1, uma vez que os estudantes passaram a ter uma visão mais ampla e consistente sobre as possíveis soluções dos problemas socioambientais, referindo-se às ideias substantivas nevrálgicas em termos de preservação ambiental, como “consumir menos”, “reciclar”, “diminuir o consumo de plástico” e “andar menos de carro”. E como temática recorrente na Q4.F1. reapareceu, por exemplo, “utilizar energias renováveis”. Resultado que coaduna com o panorama de progressão das categorias já apresentadas neste subcapítulo.

3.2.4.2 Análise das narrativas: Q7.F1. Na tua opinião, a História pode contribuir para o tema: “relações entre os seres humanos e a Natureza? Justifica. Q7.F2. A ponderar o que estudamos durante este ano letivo, pensas, ou não, que a História pode contribuir para enriquecer o debate socioambiental e contribuir para a preservação do meio ambiente? Justifica.

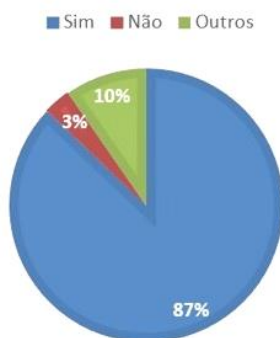
Nesta questão, houve uma preponderância de ideias que apontaram para a categoria “justificações de senso comum (JSC)”, com 27 narrativas, seguidas de 21 “justificações incoerentes e fragmentadas (JIF)”, 13 “justificações históricas emergentes (JHE)” e 9 “justificações vazias (JV)”. Ademais, ao observarmos as narrativas criadas a partir da aplicação da F1, em janeiro de 2022 e, da F2, em junho de 2022, temos diferenças que pontuaremos a partir da análise do gráfico 11.



Entre as narrativas que fizeram surgir a categoria JV, a julgar a F1 e F2, houve uma diminuição de 5 para 2 narrativas, como também um decréscimo, mais considerável, de JSC, de 17 para 10, uma quase manutenção do número de JHE, de 7 para 6 e, no movimento inverso, um aumento de JIF, de 6 para 16. O que lemos como resultado do cansaço, falta de interesse ou pela dificuldade em os estudantes organizarem suas ideias ao serem questionados sobre o potencial papel da História em contribuir, ou não, para enriquecer as reflexões e explicações sobre as relações entre os seres humanos e a Natureza.

Entre as 35 duplas de narrativas retratadas, 14 surgiram a demonstrarem que houve progressão no modo como os estudantes dão sentido às realidades históricas estudadas.

GRÁFICO 12/Q7.F1 E Q7.F2: NÚMERO TOTAL DE SIM E NÃO RELATIVOS AO POTENCIAL DA HISTÓRIA CONTRIBUIR PARA OS ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS



O gráfico 12 deixa inquestionável que a grande maioria dos estudantes (87%) acredita que a História pode contribuir para o debate socioambiental, embora tenha havido a preponderância de JSC e JIF, que somadas representam 68% das respostas e, somente 18% dessas narrativas, que emergiram são JHE. Sem haver nenhuma justificção histórica contextualizada e a operacionalização da Temporalidade Histórica, a representar um desafio a ser superado, pois para que a explicação histórica seja eficaz, entre seus aspectos fundamentais, não podemos perder de vista que a “periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas” (Le Goff, 2003, p. 34). Ou seja:

[...] que o passado é conceptualizado como providenciador de lições que podem ser encaradas como intemporais, pois são regras passíveis de generalização. A realidade histórica passada é concebida como casos que demonstram regras gerais de mudançatemporal e continuidade procedendo-se à sua extensão temporal (Gago, 2016, p.167).

Assim, tanto nas Q6.F1 e Q6.F2, quanto nas Q7.F1 e Q7.F2, a maioria dos estudantes demonstrou progressão em termos de Consciência Histórica, mas a ausência da operacionalização da Temporalidade Histórica e da formulação de propostas diante dos problemas que foram apresentados pelos estudantes estão entre os problemas que demandam maior urgência em serem trabalhados.

Por sua vez, após a IPS, ao pensarmos sobre o papel da História como uma ciência que contribui para o entendimento e debate das questões socioambientais, o resultado geral faz-nos refletir sobre estratégias didáticas para adotarmos a História Ambiental a partir dos últimos anos do Ensino Básico, tendo a Educação Histórica e a Aula-oficina como referenciais teóricos e paradigmáticos para a criação de atividades dentro e fora da sala de aula. Além de termos clara a importância de criarmos e mantermos canais de comunicação com outras disciplinas. Num momento dramático das relações humanas com o que denominamos de mundos naturais, no qual o papel da História pode ser fundamental para a compreensão dessas relações e para a projeção de alternativas socioambientais eficazes.

Considerações finais

Este Relatório procurou descrever a implementação prática do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS) e proceder a análise qualitativa das narrativas produzidas por 35 estudantes de 2 turmas do 9.º Ano de escolaridade, tendo como suporte teórico o Construtivismo Social e a Educação Histórica. Assim, foram operacionalizadas as propostas da Aula-oficina e da *Grounded Theory*, a fim de examinarmos as ideias dos estudantes acerca dos Conceitos Substantivos de meio ambiente, produção industrial, tecnologia, sustentabilidade, sociedade de consumo e o Conceito Metahistórico de Narrativa Histórica.

Quanto à metodologia empregue, a organização das narrativas por conjuntos de questões proporcionou-nos averiguar as ideias presentes nas respostas produzidas a partir de perspectivas diversas, mas interligadas à pergunta principal do PIPS. De modo que viabilizou a averiguação de congruências e incoerências que emergiram em relação às temáticas: sustentabilidade ambiental, o papel das tecnologias como solução de problemas socioambientais e o fomento do consumo de massa.

Ao passo que, em relação às Aprendizagens Essenciais, focamos nos seguintes temas organizadores: “Sublinhar a ligação existente entre as novas tendências demográficas, a transformação da estrutura da propriedade agrícola e as inovações técnicas - A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial” (Ministério da Educação, 2022a, p. 10) e “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” (Ministério da Educação, 2022b, p. 9), trabalhados com e pelos estudantes. O que representou uma relevante oportunidade para revermos nossas práticas profissionais e avançarmos na direção de teorias e autores que não conhecíamos ou não havíamos estudado com maior afinco. Por conseguinte, a partir das produções narrativas, objetivamos perceber e perscrutar a progressão da Consciência Histórica dos estudantes, a reputarmos o que eles entendem quanto às relações entre seres humanos e a Natureza ao longo do tempo, mais especificamente, a partir dos temas orientadores e da criação de Aulas-oficinas, que serviram como estratégia para viabilizarmos o ensino da História Ambiental no último ano do Ensino Básico. Assim, a ponderarmos os dois recortes temporais deste trabalho e as 3 questões/objetivos levantadas no PIPS, tecemos algumas conclusões a começarmos com a 1.ª questão: “Como é que os alunos de 9º ano de escolaridade pensam as relações entre os seres humanos e a Natureza ao longo do tempo?”.

À vista disto, 95% das narrativas que despontaram a partir da Q4.F1²⁴, em um cálculo geral, frisaram a necessidade da diminuição da destruição ambiental antrópica. Embora apenas 23% das respostas tenham surgido como JHE, o que certifica que uma pequena percentagem de estudantes fez uso de paradigmas propostos pela EH.

Ao mesmo tempo, os resultados cruzados da Q2.F1²⁵ e da Q2.F2²⁶, demonstraram que as respostas fizeram emergir resultados muito próximos em termos de categorização narrativa, com o mesmo número de JV (3 em cada

²⁴ “Na tua opinião, as relações entre os seres humanos e o meio ambiente deveriam, ou não, ser diferentes? Justifica”.

²⁵ “As relações entre os seres humanos e a Natureza alteraram-se, ou não, a partir da Primeira Revolução Industrial? Justifica”.

²⁶ “A teu ver, os seres humanos passaram a respeitar mais ou menos os meios ambientais físicos e biológicos durante a Guerra Fria? Explica”.

questão) e de JHE (14 em cada questão), além de pequenas diferenças quantitativas quanto às JFI (11 a partir da F1 e 10 da F2) e às JSC (7 a partir da F1 e 8 da F2). Entretanto, as narrativas constituídas a partir da F2 (Q2.F2) revelaram JHE mais bem elaboradas, com respostas mais claras e consistentes. Além de um menor número de questões que ficaram por responder, posto que a partir da Q2.F1, manifestaram-se 27 JV e, da Q2F2, 17 JV.

Além do mais, tão logo os estudantes foram questionados sobre as vantagens e desvantagens da Revolução Industrial (Q3.F1), essa questão fez emergir apenas 2 narrativas assertaram haver mais desvantagens, sobretudo quanto à devastação do meio ambiente. Enquanto somente 17% das respostas teceram considerações correlacionais entre o aumento do consumo (Q3.F2) com a ampliação dos impactos ambientais. A expressar que, apesar de a maioria dos estudantes ser a favor da preservação ambiental, a expansão industrial e do consumo não são percebidos como um agravante das adversidades ecossistêmicas. O que cria um panorama paradoxal, no qual 56% das narrativas que se manifestaram a partir da Q4.F2²⁷, legitimarem que a tecnologia pode resolver os atuais problemas ambientais.

Por sua vez, relativamente à 2.ª questão do PIPS: “De que modo as experiências educativas com base em questões narrativas podem contribuir para que os alunos pensem acerca de suas ações como agentes históricos?”, essa aponta para alguns dos aspetos que constituem resultados do IPS que mais nos preocupam e estão associados à Temporalidade e à Literacia Histórica, que colaboram para que os estudantes percebam as relações entre o tempo passado, presente e o futuro perspectivado, assim como demanda que os estudantes compreendam as realidades político-sociais em que estão inseridos. Em outras palavras, faz-se necessário que os estudantes percebam-se como agentes históricos e que leiam e interpretem não apenas as palavras ou demais signos das fontes, mas os seus contextos históricos e as suas entrelinhas.

O que reforça nossa crença na importância do incremento de atividades que requeirama construção de narrativas pelos estudantes e que os professores os reconheçam como protagonistas dos processos de construção de conhecimentos e não apenas como copistas ou reprodutores de informações. Além de, como é proposto por Louro e Gago (2021):

Parece não existir hábito, nas escolas, de colocar os estudantes a cruzar informação e construir narrativas históricas no estrito sentido do termo, de construir um corpus narrativo que integre afirmações próprias com ideias de outros autores e sua respetiva integração ao longo do texto, de um modo mais científico. Se queremos que os estudantes comecem a entender o ofício do historiador de uma forma mais complexa, então, seria mais proveitoso que os professores e os manuais comessem a trabalhar mais nesta linha, ou podemos estar a assumir que grande parte dos estudantes termina o ensino secundário sem perceber estas ideias básicas de construção de narrativa histórica (p. 93).

À medida que, alusivo à 3.ª questão do PIPS: “Os estudantes consideram, ou não, que a História pode

²⁷ Na tua opinião, a tecnologia conseguiria resolver, ou não, os atuais problemas ambientais? Justifica.

contribuir para o debate socioambiental? Se sim, como?”, ao cruzarmos as categorias narrativas que surgiram a partir da Q7.F1²⁸ e da Q7.F2²⁹, observamos que houve uma progressão das ideias dos estudantes acerca de fazer sentido das realidades históricas. Visto que houve uma preponderância de narrativas que versam, principalmente, sobre a ideia de que a partir da História podemos aprender com os erros do passado, mesmo que essa seja complementada por outras conjecturas, como: “[...] aprende teorias que grandes mentes desenvolveram e, claro, passar o nosso conhecimento para as gerações futuras” (F2.T1.A6) e “[...] porque assim podemos saber de onde isto tudo veio, como começou e porque é que começou” (F1.T2.A3).

Por conseguinte, a conjugar os paradigmas didáticos aprendidos durante o Mestrado com as nossas experiências prévias, o que tínhamos como uma hipótese passou a ser uma certeza, ou seja, que para além da relevância da História Ambiental para entendermos as relações socioambientais, que é viável seu emprego no quotidiano do ensino escolar e não apenas académico. Que no caso específico deste IPS, referimo-nos, mais especificamente, nas aulas de História dos estudantes do 9.º ano de escolaridade. Assim, terminamos este ciclo de estudos como desejo de abriremos novas frentes de pesquisa e de continuarmos a trilhar os caminhos das salas de aula, o que agora faremos a sentir que estamos a utilizar balizas teóricas mais eficientes ecoerentes com a nossa filosofia educacional.

²⁸ Na tua opinião, a História pode contribuir para o tema: “relações entre os seres humanos e a Natureza? Justifica.

²⁹ A ponderar o que estudamos durante este ano letivo, pensas, ou não, que a História pode contribuir para enriquecer o debate socioambiental e contribuir para a preservação do meio ambiente?

Bibliografia

- Água&Ambiente (2023, 17 de maio). Pescadores de Viana do Castelo pedem suspensão e reavaliação de projeto para exploração de energia eólica no mar. *Portal Ambiente Online*. <https://www.ambienteonline.pt/destaques/pescadores-de-viana-do-castelo-pedem-suspensao-e-reavaliacao-de-projeto-para-exploracao-de-energia-eolica-no-mar>
- Ankersmit, F. R. (2002). Trauma and suffering: a forgotten source of Western historical consciousness. In: Rüsen J. (Ed.). *Western historical Thinking: an intercultural debate*. Berghahn Books. 72-84.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37–57). CIE-Universidade do Minho.
- Azevedo, F. J. B. (2006). Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. Em F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 1–10). Lidel.
- Bagdikian, B. H. (1990). *The media monopoly*. Beacon Press.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. Em I. Barca (Org.). *Para uma educação com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 131-144.
- Barca, I., & Gago, M. (2004). *Usos da narrativa em História*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Barca, I. (2006). Em torno da Epistemologia da História. Em I. Barca & M. Gago. *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História*. Atas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 17-26). Universidade do Minho.
- Barca, I., & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 91– 100.
- Barca, I. (2013). Educação histórica e história da educação. Em JP. Nunes A. & Freire, A. (Coords.), *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados* (pp. 315-333). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barca, I. (2021). Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. Alves & M. Gago (Ed.) *Diálogo(s) Epistemologia(s) e Educação Histórica*. CITCEM-Edições Afrontamento.
- Barca, I. (2020). Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In: L. Alves & M. Gago (Ed.) *Diálogo(s) Epistemologia(s) e Educação Histórica*, Porto: CITCEM–Edições Afrontamento.
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss10/default.asp?articulo=786>
- Bauer-Marschallinger, S. (2018). Integration of content and language pedagogies: cognitive discourse functions in the CLIL history classroom. *CELTMatters*, (2), 19-28.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Modernity*. Polity Press.

- Berkes, F., Colding, J. & Folke, C. (2008). *Navigating social: ecological systems: building resilience for complexity and change*. Cambridge University Press: 2008.
- Bloch, M. (1952). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Librairie Armand Colin.
- Branca-Rosoff, S. (1993). Reinhart Koselleck, Le futur passé. Contribution à la sémantique destemps historiques. *Langage et société*, n°63, pp. 87-89.
- Burke, P. (1997). Western historical thinking in a a global perspective - 10 theses. In: J, Rüsen(ed.). *Western historical Thinking: an intercultural debate*. Berghahn Books. 15-30.
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativassobre o passado. *Educ. Pesqui*.44, 1–16.
- Campos, H. (2017). Diálogos com adolescentes sobre relações amorosas, cidadania sexual e democracia íntima: proposições para uma educação em saúde emancipatória! Tese de doutoramento. Fundação Oswaldo Cruz e a Universidade de Coimbra.
- Carson, R. (1962) *Silent Spring*. Crest Books.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21–35). CITCEM.
- Clark, A.H. (1949). *The Invasion of New Zealand by People, Plants, and Animals*. Rutgers University Press.
- Cronon, W. (2003). *Changes in the land: indians, colonists and the ecology of New England*. NewYork: Hill and Wang.
- Crosby JR, A. W. (1995). The Past and the Presente of Environmental History. *The AmericanHistorical Review*. 104), pp. 1177-1189.
- Cutts, S. (2013). "*Homem*"- Este video não te vai deixar indiferente. [Vídeo]. [Consult. 10 jan. 2023]. em Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQqzTRc>.
- Dean, W. (1996). *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo:Companhia das Letras.
- Diamond, J. (2005). *Guns, germs and steel: a short history of everybody for the last 13.000 years*. London: Vintage Books.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/tecnologia> [consultado em 20-03-2023].
- Drummond, J.A. (1997). Devastação e preservação ambiental no Rio de Janeiro: os parquesnacionais do Estado do Rio de Janeiro. EDUFF.
- Escola Básica Luísa Todi (2023). *Agrupamento de Escolas Luísa Todi* <https://www.avelt.org/escolas/>.
- Esteves, M. V. (2020). *Aprender e Apreender História no Ensino Básico: a construção de narrativashistóricas em aula*.

[Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (Second Edition) (pp. 8–38). Teachers College Press.

Figueiredo Fo., R. M. (2017). História da dinâmica climática global: uma contribuição a partir de análises dos periódicos *Nature* e *The Economist* (1992-2012). [Tese de doutoramento]. Universidade Federal de Minas Gerais.

Figueiredo Fo. & Ferreira (2012). Sociedades, mundos naturais e historiografia: perspectivasholísticas. *Cadernos de História*, 13(19), 9-31.

Figueiredo Fo., R. M. & Anin, J. (2014). Développement durable et marketing vert: outils de croissance de la consommation de masse? *Journal ouurnal L'interdisciplinaire du Institut en environnement, développement et société*, v. 5, p. 9-9.

Figueiredo Fo., R. M. (2002). Brasil e Portugal: imagens e representações (1870-1900).[Dissertação de mestrado]. Universidade do Porto.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (29ª. ed.) Cortez. Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. saberes necessários à prática educativa. (25ª ed.). Paz e Terra.

Fronza, M. Os vídeos de História no *YouTube* como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 71–89). CITCEM.

Gago, M. & Ribeiro, A. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História*, 53, pp. 61-78.

Gago, M. & Lagarto, M. (2021). Educação histórica — diálogos com diversos meios e agentes educativos. Em L. Marques & M. Gago (Coords.). *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar*. Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. pp 169-177.

Gago, M. (2020). A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. *Roteiro*, v. 45, pp. 1–18.

Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História*: CITCEM – Edições Afrontamento

Gago, M. (2016). Algumas ideias sobre interseção da meta-história e da didática da história. Entrevista – Jörn Rüsen. *Revista História Hoje*, 5(9), 159-170.

Gago, M., Cantanhede, F. & Torrão, P. (2022). *No fio da História: caminho(s) para aprendizagens significativas*. Texto Editores.

Gago, M. (2008). A identidade e a orientação do “eu” e do “nós”. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das sétimas jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 55–64). CIEd-

Universidade do Minho.

Gago, M. (2006). Olhar de alunos acerca da variância da narrativa história. In I. Barca, & M. Gago, *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História* - Atas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 55-71). Universidade do Minho.

Gevaerd, R. (2009). *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história*. o caso da história do Paraná. [Tese de doutoramento]. Universidade Federal do Paraná.

Giurdanella, A. G. (2019). História ambiental em sala de aula: o professor de história e a educação ambiental. *Revista de Educação Histórica*. n. 19, jul-dez, 12-21.

Gonçalves, M.S., C. Carvalho, & Castro, M. (2023, Fevereiro 2). Pescadores de Viana do Castelo temem impacto de eólicas no mar. [Video] *SIC Notícias*. [Consult. 07 julho. 2022] <https://sicnoticias.pt/pais/2023-02-23-Pescadores-de-Viana-do-Castelo-temem-impacto-de-eolicas-no-mar-f256ba27>

Hill, C. (1949). *The invasion of New Zealand by people, plants, and animals: the South Island*. New Brunswick, Rutgers University Press

Hissa, C.,E., V. (2002). *A mobilidade das fronteiras*: inserções da geografia na crise damodernidade. UFMG.

Hobsbawm, E.J. (1996). *The age of revolution 1789-1848*. Vintage Books.

Hughes, D. J. (2008). *What is environmental history?* Cambridge: Polity Press.

Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. Pedocs, pp.1-56. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didacti_cs.pdf

Koselleck, R. (2004). *Futures past: on the semantics of historical time*. Translated by Keith Tribe. Columbia University Press

Ladurie, L.R.E. (1974). Histoire et environnement: présentation. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 29(3), p.537.

Laplantine, F. (1994). *Aprender antropologia*. São Paulo, Brasiliense.

Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das segundas jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 19–36). CIEd-Universidade do Minho.

Lee, P. (2005). How students learn: History in the classroom. In: M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. (pp. 164- 171). The National Academies Press.

Lee, P. (2004). Walking backwards into tomorrow. Historical Consciousness and Understanding History. *The International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 4(1), 1-46.

Lee, P. & Shemilt, D. (2010). Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence history. *Teaching History*, 137, 42-49.

Lee, P. (2011a). Por que aprender História?. Trad. Maria Schmidt & Marcelo Fronza. *Educar em Revista*. n. 42, out./dez,

pp. 19-42.

Lee, P. (2011b). Historical Literacy and Transformative History. In L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.), *The Future of the Past: why History Education matters* (pp. 129–167). Association For Historical Dialogue and Research.

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. In: *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 60, abr-jun. 107-146.

Le Goff, J. (2003). História e memória. Ed. da Unicamp.

Lewis, M. (2005). Transformative Environmental History. *Environmental History*, 10(1), pp. 53- 55

Lima, L.C., Sá, V. & Torres, L. L. (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão. Lipovetsky, G. (1983).

L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain. Gallimard.

Lipovetsky, G. & Charles, S. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.

Louro, A.T.S. & Gago, M. (2021). Entre o Senhorio e o Concelho Medieval Português: o papel da narrativa na construção do conhecimento histórico. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.

Martinez, P.H. (2006). História ambiental no Brasil: pesquisa e ensino. Cortez.

Merriman, J. (2021, March 2). Are Wind Turbines a Significant Threat to Birds? American birdconservancy. *Bird Calls Blog*. <https://abcbirds.org/blog21/wind-turbines-are-threat-to-birds/>

Ministério da Educação (2018). Decreto Lei n.º 55/2018. *Diário da República* 1ª série, 129: 2928-2943.

Ministério da Educação (2022a). *Aprendizagens Essenciais de História do 9º ano de escolaridade*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

Ministério da Educação (2022b). *Aprendizagens Essenciais de História do 8º ano de escolaridade*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf

Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (10.ª ed.) Cortez.

Morin, E. (2006). *A cabeça bem feita*. repensar a reforma, reformar o pensamento. (12.ª ed.) Bertrand Brasil, 2006.

Neiverth, I. S., & Alves, G. B. (2002). Gravidez na adolescência e mudança no papel social da mulher. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 12, 229-240. Consultado em 21 de janeiro de 2021 em <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/11.pdf>

Pádua, J.A. (2000). A profecia dos desertos da Líbia: conservação da natureza e construção nacional no pensamento de José Bonifácio. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(44), pp.119- 142.

Pádua, J.A. (2004). Defensores da Mata Atlântica no Brasil colônia. *Nossa História*. 1(6), pp.14- 20.

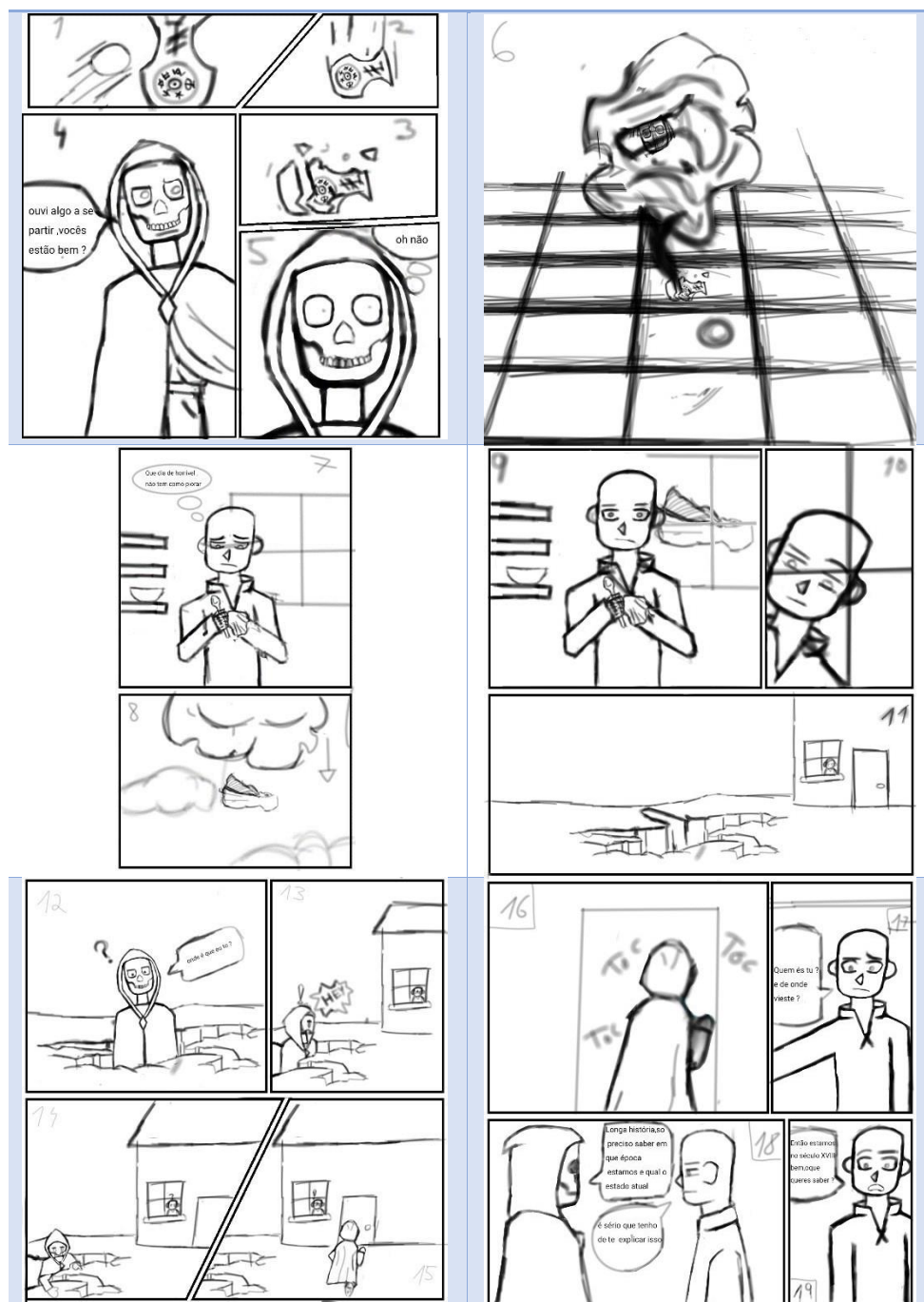
Pádua, J.A. (2010). As bases teóricas da História Ambiental. *Estudos avançados*. 24(68), pp. 81- 101.

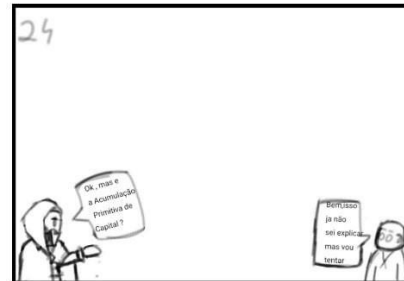
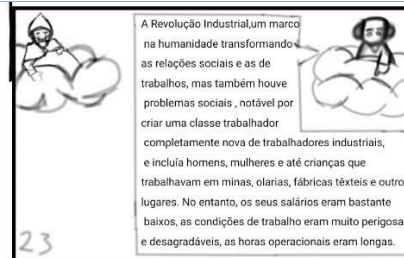
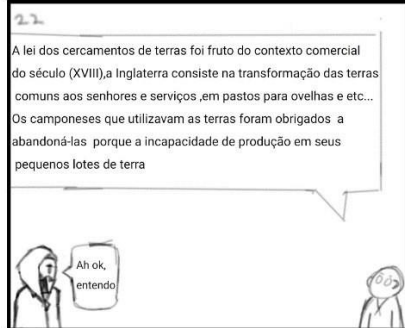
- Parente, R.C.A. (2004). A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Mestrado. Universidade do Minho.
- Peniche, A. (2020). A aventura das mulheres. In: F. Rosas; R. Louçã; J. Lopes; A. Peniche; L. Trindade & M. Cardina (2020). *O século português*. Tinta da China, pp. 245-291.
- Pérez, J.L. & Pitron, G. (2020). *The Dark Side of Green Energies* [Video]. [Consult. 5 mai. 2022]. Disponível em: <https://vimeo.com/475654691>.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed.
- Ribeiro, R. M. D. & Gago, M. (2022). *Revoluções em causa*: as explicações de estudantes do 8º ano de escolaridade como espelho da sua Consciência Histórica. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.
- Rodrigues, A. M. (1998). A utopia da sociedade sustentável. *Ambiente & Sociedade*, 1(2), pp. 133-138.
- Roldão, M. D. (2000). Currículo e gestão de aprendizagens: as palavras e as práticas. Universidade de Aveiro.
- Rüsen, J. (2001). Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp.63-85). University of Toronto Press Incorporated.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva teoria da história*: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora UnB.
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 3(10), 519-536.
- Rüsen, J. (2016). *Teoria da história*: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Editora UFPR.
- Seixas, P & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Schmidt, M.A. (2008). Perspetivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*. Vol. 12(1), 81-96.
- Schmidt, M.A. (2015). Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos (Maringá. Online)*, 19(1), 87-116.
- Schmidt, M.A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 3(2), 60-76.

- Schmidt, M.A. & Urban, A.C. (2018). Afinal, o que é educação histórica? *RIBEH: Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, 1(1), 7–31.
- Solé, G. (2012). A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos do 1.º CEB. In M. A. Schmidt (Coord.), Atas do XII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: “Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” (pp. 333–351). LAPEDUH.
- Carril-Merino, M.T., Solé, M.G.P., & Sánchez-Agustí, M. (2022). Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 287-309. <http://doi.org/10.21814/rpe.24676>
- Sörlin, S. & Warde, P. (2007). The Problem of the Problem of Environmental History: A Re-reading of the Field. *Environmental History*, 12(Jan.), 107-30.
- Teixeira, C. & Flores, M. A. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação & Sociedade*, 31(110), 113-133.
- Tempero Drag (2019, Dezembro 31). Desenvolvimento sustentável. [Vídeo] [Consult. 5 maio. 2022] <https://www.youtube.com/watch?v=Ef4T7DrTvmI>
- Thompson, E.P. (1963). *The making of the English working class*. Gollancz.
- Webb, W. P. (1931). *The great frontier*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1931.
- Worster, D. (1991). Para fazer História ambiental. *Estudos históricos*, 4(8), pp.198-215.
- Worster, D. (1997). *Nature's economy: a history of ecological ideas*. Cambridge University Press.
- Worster, D. (1998). *The ends of the earth: perspective on modern environmental history*. Cambridge University Press.
- Young, M. (2021). Powerful knowledge or the powers of knowledge: A dialogue with history educators. In A. Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 234–259). UCL Press.

Anexos

Anexo 1: Banda Desenhada desenvolvida por uma aluna da T2





Apêndices

Apêndice 1: Atividade/Ficha 1

ESCOLA... – ANO LETIVO DE 2021/2022

História – 1.ª Ficha de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Janeiro de 2022.

Nome: _____; N.º _____; Turma: _____; 9.º Ano

Revolução industrial e a exploração dos recursos naturais

Ricardo Figueiredo Fo.

Com a participação/orientação da Professora
Dra. Marília Gago

Os primeiros seres humanos, primeiro caçadores-recolectores e depois produtores, apenas usavam os recursos naturais que precisavam para viver. Ao longo da Idade Média e da Idade Moderna a agricultura, o artesanato e o comércio foram-se desenvolvendo, com períodos de crescimento marcado por crises, mas as quantidades de produtos e de mercadorias eram ainda em quantidade adequada, havendo alguns excedentes.

A Primeira Revolução Industrial (PRI) ocorrida na Inglaterra em meados do século XVIII, provocou uma grande mudança no modo de produção e na quantidade de produtos e mercadorias produzidos e consumidos. Assim, inicia-se o capitalismo industrial e com ele, foram criadas formas de produção, a maquinofatura. Esta forma de produção era fundada na utilização de máquinas, provocando a produção de maiores quantidades de produtos que tinham um custo e um preço mais baixo. Se antes existiam alguns artesãos a trabalhar em oficinas, nesta altura passamos a ter milhares de operários a trabalhar em fábricas com salários baixos.

A máquina a vapor foi também aplicada aos transportes, o que permitiu o crescimento do comércio e que as mercadorias circulassem mais rapidamente, chegando a locais mais longínquos. Ao mesmo tempo, as relações entre os seres humanos e o meio ambiente alteraram-se. Se antes se produziam poucos produtos e, portanto, utilizavam-se poucos recursos naturais, a partir da PRI, o desejo de aumentar a produção ampliou-se, tendo como objetivo a obtenção mais lucro, o que demandou mais recursos naturais. Simultaneamente houve uma explosão demográfica, sendo necessário alimentar, vestir e calçar mais pessoas, ou seja, eram necessários mais recursos naturais e eram produzidos mais resíduos (lixos).

O fumo das máquinas a vapor utilizadas nas fábricas, nas minas, nos transportes e nas máquinas agrícolas era visível e começava-se a compreender que poluição do ar poderia ser causadora de diversas doenças respiratórias, mas a maioria da população nada fez.

A construção de fábricas nas cidades fez aumentar a necessidade de mão de obra, o que levou a que existissem nas cidades mais pessoas, ou seja, eram precisos mais recursos naturais (água, solo, madeira...) e houve um aumento de resíduos, embora estas pessoas vivessem em condições miseráveis de vida.

A Primeira Revolução Industrial foi seguida e potencializada pela Segunda e Terceira Revoluções Industriais. Assim, ao longo do século XIX e início do século XX, outras indústrias se desenvolveram, como a indústria química e a metalúrgica. Surgiram medicamentos como a aspirina e os motores de explosão-combustão que utilizavam gasolina e gásóleo que foram aplicados em várias máquinas surgindo por exemplo, o automóvel. Desenvolveu-se a utilização da eletricidade, por exemplo, usada em carros elétricos e metropolitanos, bem como foi descoberta a lâmpada incandescente. Assistiu-se, assim, a grandes progressos técnicos, aplicados na indústria, na agricultura, nos transportes, mas também nas comunicações (surgiu o telefone), e na diversão com a rádio e o cinema. Simultaneamente, as pessoas tinham mais poder de compra, desejavam comprar muitos e vários produtos e cada vez havia mais pessoas.

Para além da Inglaterra, outros países se industrializaram, destacando-se a França, a Alemanha, os Estados Unidos da América e o Japão. O que acelerou e diminuiu o custo da produção de produtos em vários países ao redor do mundo, sendo necessário ainda mais matérias-primas, mais recursos naturais e produzindo-se mais resíduos.

Segundo a Bacharelado em Relações Internacionais, Ganzala (2018) percebemos uma série de elementos de transformações sociais, técnica, económicas ambientais a considerarmos os últimos dois séculos:

1. A revolução nas relações existentes entre os seres humanos, no mundo do trabalho, em que uns têm propriedade e outros, apenas, têm a força do seu trabalho que “vendem” por um salário;
2. A exploração da mão-de-obra assalariada;
3. Mudança dos ambientes de trabalho (novas instalações, equipamentos e materiais);
4. Ritmos de trabalho cada vez mais velozes e predeterminados;
5. A utilização de novas fontes de energia;
6. A expansão da capacidade produtiva, com escalas de produção inéditas para a humanidade e, por conseguinte, o crescente aumento dos impactos ambientais, como a perda da diversidade e a impulsão de desequilíbrios ecológicos.

Com base na narrativa sobre a Revolução industrial, a considerar a exploração dos recursos naturais, teus conhecimentos e tuas experiências, responde às seguintes questões:

Questão 1. Como é que os seres humanos se têm relacionado com a Natureza?

Questão 2. As relações entre os seres humanos e a Natureza alteraram-se, ou não, a partir da Primeira Revolução Industrial? Justifica.

Questão 3. Na tua opinião, as Revoluções Industriais trouxeram mais vantagens ou desvantagens para os seres humanos? Justifica.

Questão 4. Na tua opinião, as relações entre os seres humanos e o meio ambiente deveriam, ou não, ser diferentes? Justifica.

Questão 5. Pessoas que viveram durante as Revoluções Industriais parecem ter começado a perceber a existência de fumo, de resíduos e problemas ambientais, como é que explicas que não tenham agido?

Questão 6. O que podemos fazer para sermos mais sustentáveis ambientalmente?

Questão 7. Na tua opinião, a História pode, ou não, contribuir para o tema: relações entre os seres humanos e a Natureza? Justifica.

ESCOLA....- ANO LETIVO DE 2021/2022

História – 2.ª Ficha de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Junho de 2022.

Nome: _____; N.º _____; Turma: _____; 9º Ano

A Guerra Fria (1847-1991) e alguns de seus aspetos ambientais, mudanças de hábitos de consumo e desenvolvimento tecnológico

Ricardo Figueiredo Fo.

Para abordarmos os temas relacionados ao título deste texto, escolhes quatro tópicos que trabalhamos durante o último período. Esse são: o acidente nuclear de Chernobyl, a sociedade de consumo, o movimento hippie e a mudança climática global.

A central nuclear de Chernobyl³⁰

Na noite de 25 para 26 de abril de 1986, o reator número 4 da central nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, foi submetido a um teste de resistência. Foi simulada uma perda de abastecimento da energia externa para verificar se os sistemas de segurança funcionavam de forma correta e aconteceu um desastre. O teste não correu como previsto e uma série de problemas técnicos acabaram por causar uma explosão e um incêndio no reator, que libertou uma nuvem radioativa que se espalhou na atmosfera, a libertar uma quantidade de radiação correspondente a 400 bombas atômicas de Hiroshima e contaminou uma enorme área de território da Ucrânia, Bielorrússia e Rússia, afetando igualmente a Suécia, Noruega e Finlândia.

Calcula-se que cerca de 350 mil pessoas terão sido deslocadas e que a saúde de muitos milhares foi afetada, direta ou indiretamente, pelos efeitos do acidente. No entanto, o colapso da União Soviética e a degradação das condições de vida e dos índices de saúde, que se verificaram nos anos seguintes, agravaram substancialmente o cenário e não permitem uma imagem clara sobre o real impacto de Chernobyl, quer no ambiente, quer na saúde humana.

Sociedade de consumo

Entende-se por sociedade de consumo a era contemporânea do capitalismo em que o crescimento económico, a geração de lucro e de riqueza encontram-se predominantemente pautados no crescimento da atividade comercial e, consequentemente, do consumo. Para manter esse crescimento, incentiva-se o consumo de várias maneiras, principalmente a partir da fetichização³¹ das mercadorias e o crescimento dos meios publicitários. Desta maneira, podemos dizer que o ápice do consumismo encontra-se nos dias atuais, mas que o ponto máximo para o seu atual desenvolvimento deu-se ao longo do século XX, principalmente a partir dos anos 1920, com o *American way of life* (estilo de vida e de consumo americano) e durante o período da Guerra Fria, quando esse estilo de consumo se expandiu, passou a diminuir o tempo “útil de produtos, como dos eletrodomésticos e baseado no descarte. Além do mais, para a sociedade de consumo não interessa somente a venda de produtos, mas também de marcas, uma vez que essas passaram a ter ou representarem determinados valores sociais.

Movimento Hippie

Como estudamos, apesar do movimento Hippie ter sido estereotipado por um monte de jovens que lutavam por uma sociedade alternativa à de consumo, que pregavam o amor, a simplicidade e a paz, principalmente a fazerem referência contra a Guerra do Vietnã (1959-1975). Que também lutavam pela emancipação sexual, pelo uso de drogas psicoativas e deliravam-se com artistas como James Joplin e Jimi Hendrix, que marcaram o concerto de Woodstock (1969). Apesar de várias críticas ao que aconteceu ao movimento, uma das heranças que deixaram ou, pelo menos influenciaram, foi o movimento ambientalista. Ou seja, a importância de preservar rios, florestas e mantermos um contacto com o que chamavam de “mãe natureza”.

Mudança climática global

Apesar de o clima ser dinâmico e composto por vários elementos, como os ciclos solares, a posição da Terra em relação ao seu próprio eixo de rotação, pluviosidade, correntes marinhas e pressão, foi já no final do período da Guerra Fria que surgiu o debate sobre o possível câmbio climático em escala global. Se esse está, de facto, a acontecer não desenvolveremos aqui, mesmo porque, ainda causa sérios debates entre os cientistas. Mas a possibilidade do clima de todo planeta estar a mudar toca a vida da população mundial e, mesmo que não esteja a acontecer, não temos dúvidas que o planeta está a ser destruído em uma velocidade nunca

³⁰ A principal fonte de pesquisa para a escrita sobre este tema foi feita a partir do site da RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/acidente-nuclear-em-chernobyl/>

³¹ Fetichização está relacionada à adoração e prazer. Neste contexto, em relação à compra de marcas e produtos.

vista. O que implica em perda de biodiversidade, do aumento de eventos climáticos extremos e, em escala local, aumento de doenças, desconforto fisiológico³² e mortes.

Com base na narrativa sobre a Guerra Fria, alterações ambientais, mudanças de hábitos de consumo, desenvolvimento tecnológico e mudança climática global, a partir de teus conhecimentos e experiências, responde às questões que seguem-se.

Questão 1. Haveria, ou não, uma relação entre os quatro temas abordados no texto? Esclareça tua resposta.

Questão 2. A teu ver, os seres humanos passaram a respeitar mais ou menos os meio ambientais físicos e biológicos durante a Guerra Fria? Explica.

Questão 3. O consumo de massa e suas respectivas propagandas ajudam, ou não, a termos uma maior consciência socioambiental? Explica.

Questão 4. Na tua opinião, a tecnologia conseguiria resolver, ou não, os atuais problemas ambientais? Justifica.

Questão 5. Até onde conheces sobre catástrofes ambientais causadas pelos seres humanos, a de Chernobyl foi ou não um caso isolado quanto à utilização da tecnologia nuclear? Justifica.

Questão 6. O que podemos fazer para sermos mais sustentáveis ambientalmente?

Questão 7. A ponderar o que estudamos durante este ano letivo, pensas, ou não, que a História pode contribuir para enriquecer o debate socioambiental e contribuir para a preservação do meio ambiente? Justifica.

³² Neste caso, causado principalmente pela alta das temperaturas.

Apêndice 3: Aula-Oficina (Da Revolução Agrícola à Industrial na Europa nos Séculos XVII e XVIII)

Prof. Ricardo Figueiredo Fo.	
Realidade História:	Da Revolução Agrícola à Industrial na Europa nos Séculos XVII e XVIII
Ano escolar:	9º Ano
Duração:	4 aulas de 50 minutos
Aprendizagens essenciais:	Sobre a revolução agrícola e o arranque da revolução industrial
	Sublinhar a ligação existente entre as novas tendências demográficas, a transformação da estrutura da propriedade agrícola e as inovações técnicas; Analisar as condições que favoreceram o arranque da Revolução industrial e as alterações verificadas no regime de produção; Identificar/aplicar os conceitos: Revolução agrícola; <i>Enclosure</i> ; Explosão demográfica; Êxodo rural; Revolução industrial; Maquinofatura.
Conceitos substantivos:	Revolução, Agricultura, Indústria, Cercamentos, Demografia, Maquinofatura, Impactos ambientais, Poluição, Desenvolvimento, Progresso.
Conteúdos:	Modernização agrícola e industrial na Inglaterra no final do Século XVIII, mudanças demográficas na Inglaterra (Século XVIII e início do Século XIX), novas tecnologias que surgiram no contexto da revolução industrial inglesa, consequências sociais, económicas e ambientais da industrialização.
Recursos:	• Quadro branco e marcadores • Guião de documentos e atividades • Projetor
Primeira aula (50 minutos)	
• Momento 0 • Recolha das ideias prévias de 36 alunos do 9º Ano de uma escola da região metropolitana de Lisboa. • Recolha das ideias prévias de 24 alunos do 9º Ano de uma escola da região metropolitana de Lisboa.	
Momento 1 da aula 1 (25 minutos)	
• Introdução do conteúdo e explicação do que é uma aula-oficina. • Início das projeções e questionamentos.	
Momento 2 da aula 2 (25 minutos)	
• Os alunos respondem oralmente, fomentam o debate • Respondem, por escrito, as primeiras questões.	
Segunda aula (50 minutos)	
Momento 1 da aula 2 (30 minutos)	
• Correção e debate sobre as questões que foram passadas como TPC. • Continuação de explicações e “provocações” a partir das aprendizagens essenciais e do que os alunos demonstrem interesse.	
Momento 2 da aula 2 (20 minutos)	
• Os alunos respondem oralmente, fomentam o debate • Respondem, por escrito, as primeiras questões. • São passadas atividades como TPC.	
Terceira aula	
Momento 1 da aula 2 (30 minutos)	
• Correção e debate sobre as questões do TPC. Assistir aos primeiros 8 minutos do vídeo “O que é ACUMULAÇÃO PRIMITIVA?”, com a historiadora e doutora em filosofia, Virginia Fontes, Logo em seguida, respondermos às questões 8.1, 8.2, 8.3 e 8.4.	
Momento 2 da aula 2 (20 minutos)	
Quarta aula	
• Correção e debate sobre as questões que foram passadas como TPC.	
Continuação...	

OBS: Houve mais aulas, mas deixamos para estruturas o que faríamos em cada uma *a posteriori*, após perceber melhor o perfil e ritmo das turmas.

Ideias Prévias (1º Formulário)

Vamos iniciar o estudo dos seres humanos que viveram as Revoluções Agrícola e Industrial que ocorreram na Inglaterra (Séculos XVII e XVIII). Desta maneira, por favor, respondam às questões a seguir.

1.1) O que é que gostarias de estudar/saber acerca da Revoluções Agrícola, Industrial e dos Transportes?

- 9 Não sei
- 3 Deixou em branco

- Causas/por quês
- Saber mais sobre as plantações e saber sobre a revolução das máquinas
- Transportes
- Tanto faz
- Não sei nada sobre ambas, mas pode ser interessante saber sobre.
- Se havia autocarros.
- Gostaria de saber sobre as máquinas que foram inventadas
- Conflitos e guerras que veio destas revoluções.
- O tipo de mudanças que ocorreram e as suas consequências, juntamente o tipo de maquinário usado a essa altura.
- Como tiveram sucesso.
- Como isso afetou a sociedade e o mercado de trabalho
- O maquinário e técnicas que **causaram** a revolução.
- Desenrolar das revoluções.

"Metas" a serem Trabalhadas

- Conceitos (revolução, cultura, desenvolvimento e progresso)
- Causas (cercamentos), quais as classes sociais que estiveram à frente desses e como os pequenos proprietários foram afetados:

1.2) Que importância poderá ter para tua vida na atualidade o que aprenderes acerca da Revolução Agrícola e Industrial?

- 9 Não sei
- 4 Deixou em branco
- 3 Nenhum(a)
- 4 Cultura
- Tudo
- Aprender/ter mais conhecimento
- Mais informações
- Sem importância para minha vida
- Como era a agricultura e a indústria no século XVII
- A importância de saber como as revoluções se desenvolveram ao longo do tempo.
- **Revoltas**
- Quem esteve envolvido no início da Primeira Revolução Industrial e as mudanças que ocorreram após ela.

- Transformações técnicas e científicas (ex.: máquinas);
- Revoltas
- Como os cercamentos afetou o mercado de trabalho e contribuiu para a Primeira Revolução Industrial:

Ideias Prévias (2º Formulário)

"Na atualidade muito se debate acerca da maneira como os seres humanos se relacionam com a Natureza. Escreve o que pensas acerca das seguintes ideias:

2.1) Como é que os seres humanos se têm relacionado com a Natureza ao longo do tempo

- 4 Não sei
- 1 Deixou em branco
- 3 Bem, muito bem
 - Cada vez melhor devido ao desenvolvimento do homem

- "Bem e mal"

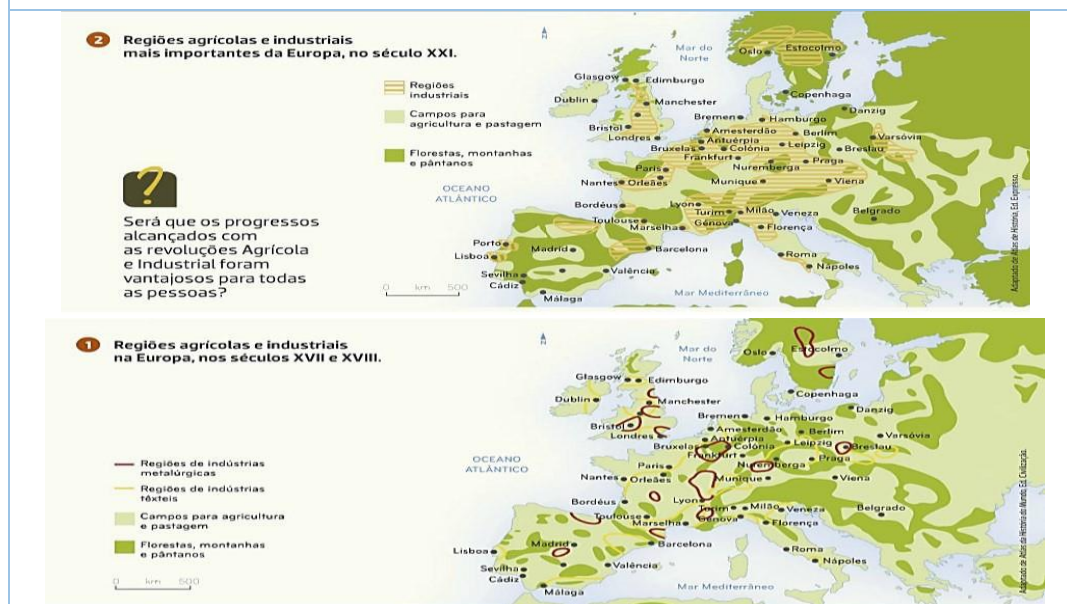
Maior parte do tempo a destruindo. Alguns têm se relacionado positivamente, outros relacionado negativamente.

"Metas" a serem trabalhadas

- Quais os problemas ambientais as revoluções agrícolas e industriais geraram e quanto

- Destruidora, “mal” - Os seres humanos têm se relacionado mal e isso é refletido nos problemas ambientais de hoje em dia. - De uma maneira prejudicial para ambos os lados. - Maioria dos humanos vê a natureza como algo para extrair materiais. - Muito mal porque poluíram a natureza.	à sociedade atual, quais são os principais problemas ambientais?
2.2) De que forma a História pode contribuir para que as relações entre seres humanos e Natureza sejam mais adequadas? - 15 Não sei - Tem muitas formas e não lembro de nenhuma. - 2 Nenhuma - Respostas no sentido de aprendermos com, lembramos dos erros cometidos no passado...aprender com as gerações passadas. - Já teve momentos na história entre humanos e natureza se ajudam.	- Conceito de poluição - Natureza como fonte de recursos (para serem extraídos)
2.3) A ciência e a tecnologia têm, ou não, contribuído para uma “melhor” relação entre seres humanos e Natureza? - 6 Não sei - 4 Sim, tem muito até • Sim, e não, pois a partir da evolução de ambos, temos descobrindo novas formas de renovar as energias, diminuir a poluição, mas também criamos novas formas de o destruir. Por exemplo: criação de bombas atômicas, arma biodegradáveis, vírus, etc. - 3 Sim e não (depende), mais ou menos • Sim porque assim os humanos ficam a saber mais sobre a natureza. • Obvio que tem, para descobrir novas espécies e saber se é perigoso ou não. - 3 Não	- Como a história pode contribuir para que as relações entre seres humanos e natureza sejam mais adequadas. - Aprender com o passado..., mas a história trabalha apenas o passado?
2.4) O que podemos fazer para sermos mais sustentáveis? - 12 Não sei - 1 Deixou em branco - 3 Diminuir a utilização de combustíveis fósseis, reciclar, usar menos plástico, não poluir e usar mais energia sustentável/renováveis. - 3 Consumir menos - Ao usar a evolução da tecnologia podemos descobrir outras formas de diminuir a poluição e o uso excessivo dos recursos naturais. - Matar os seres humanos porque eles(nós) é q estamos a mais no planeta. - Alimentos orgânicos, transportes menos poluentes, consumo consciente e etc. - Replantar ou refazer o que destruímos.	- Lembrar: o que é “memória histórica”? - O conceito de evolução trabalharemos quando falarmos sobre Segunda Revolução Industrial. - “Saber” significa, necessariamente, preservar ou encontrar soluções para um determinado problema?

IMAGEM 1



Questão 1: Quais as principais diferenças e continuidades que percebes ao comparar o mapa 1 e o mapa 2?

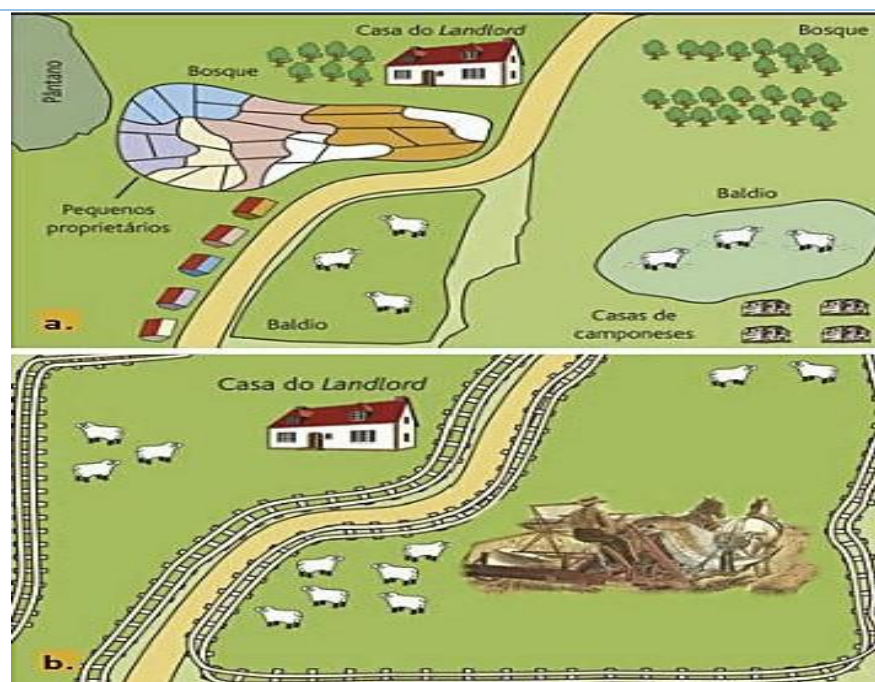
Diferenças:

Continuidades:



Questão 1.1: A partir da linha do tempo 1 e a considerar o século XVIII na Inglaterra, quais acontecimentos ou factos estão interligados?

IMAGEM 2



Questão 2: Na [imagem 2](#) percebemos mudanças que ocorreram quanto ao regime de propriedade da terra na Inglaterra entre o século XVI (a) e XVIII (b). Desta maneira, aponte e explica quais foram.

Texto 1

Enclosure

Grande propriedade rural, vedada através de sebes, cercas ou muros.

Revolução Agrícola

Conjunto de transformações ocorridas na agricultura europeia (inicialmente na Holanda e em Inglaterra), no final do século XVII e ao longo do século XVIII, e que consistiram na alteração de dimensão das propriedades, no modo de cultivo, na adubação e na introdução de novas culturas. Assim, foi possível produzir mais alimentos e aumentar os rendimentos dos proprietários.

Texto 2

4 Camponeses partem para as cidades

Ó aldeia tranquila e alegre (...) As tuas alegrias acabaram, os teus encantos morreram;

(...) Um só senhor espoliou-te (...) e os teus filhos abandonam a terra, E vão para longe, para muito longe (...).

(...) Dantes, os camponeses levavam os rebanhos a pastar na erva das terras comunais, onde não havia cercas.

Agora os ricos apropriam-se dos campos abertos (...).

Olivier Goldsmith, escritor irlandês do século XVIII,
A Aldeia Abandonada, 1770 (adaptado).

Questão 3: A ter em consideração os conceitos acima ([texto 1](#)), o [texto 2](#) e a [imagem 3](#), explica o resultado social dos cercamentos e da revolução agrícola para os camponeses. OBS: não deixa de citar as 3 fontes históricas em tua resposta.

Texto 3

O historiador **Eric Hobsbawm** traz um dado interessante que comprova essa observação. Utilizando como base o salário de um artesão que trabalhava na cidade de Bolton (cidade inglesa próxima à Manchester), ele aponta que, em 1795 (no começo da Revolução Industrial), o salário médio era de 33 shillings. Em 1815, esse salário já havia caído para 14 shillings, e, entre 1829-1834, ele já era inferior a 6 shillings.[1] Esse processo de quedas salariais aconteceu em toda Inglaterra e espalhou-se pela Europa na medida em que ela industrializou-se.

Além do salário extremamente baixo, os trabalhadores eram obrigados a aceitar uma **carga de trabalho excessivamente elevada** que, em alguns casos, chegava a **16 horas diárias** de trabalho, das quais o trabalhador só tinha 30 minutos para almoçar. Essa jornada era particularmente cruel porque todos aqueles que não a aguentassem eram prontamente substituídos por outros trabalhadores.

O trabalho, além de cansativo, era **perigoso**, pois não havia nada que protegesse os trabalhadores, e eram comuns os acidentes que os faziam perder os dedos ou mesmo a mão em casos mais graves. Os **afastados por problema de saúde não recebiam**, pois o salário só era pago para aqueles que trabalhavam. Os que ficavam **fisicamente incapacitados** de exercer o serviço eram **demitidos** e outros trabalhadores contratados.

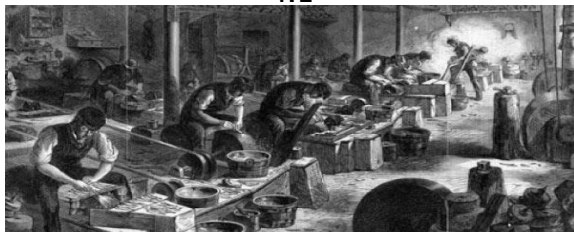
Na **questão salarial, mulheres e crianças** também trabalhavam e seus salários eram, pelo menos, **50% menores** do que os dos homens adultos. Muitos patrões preferiam contratar somente mulheres e crianças porque o salário era menor (e, por conseguinte, seu lucro maior) e essas eram mais sujeitas a obedecerem às ordens, sem se rebelarem.

Texto 4

[...] sob Henrique VIII, um vagabundo podia ser açoitado, ter as orelhas decepadas, e ser enforcado; sob Eduardo VI, ter o peito marcado a ferro com letra “V” e escravizado por dois anos; sob Elizabeth I, açoites e banimento para o serviço das galés e a Casa de Correção. O código criminal elaborado sob Eduardo VI não era muito menos violento contra os sem propriedade e o que Autolycus chamou de “gatunos de ninharias sem importância”. Do mesmo modo, o Estatuto dos Artífices e a Lei dos Pobres eram grandes esforços legais para impor o trabalho aos pobres. (LINEBAUGH, 1984, p. 19).

Imagem 4

4.1



4.2



4.3



4.4



Questão 4: Ao ter em conta as **imagens 4** e o **texto 3**, compare as condições de vida e de trabalho na Inglaterra do Século XVIII e de nossos dias. Vale lembrar que atualmente há marcas famosas de roupa, de bolsas e de sapatinhas que são produzidas na Ásia.

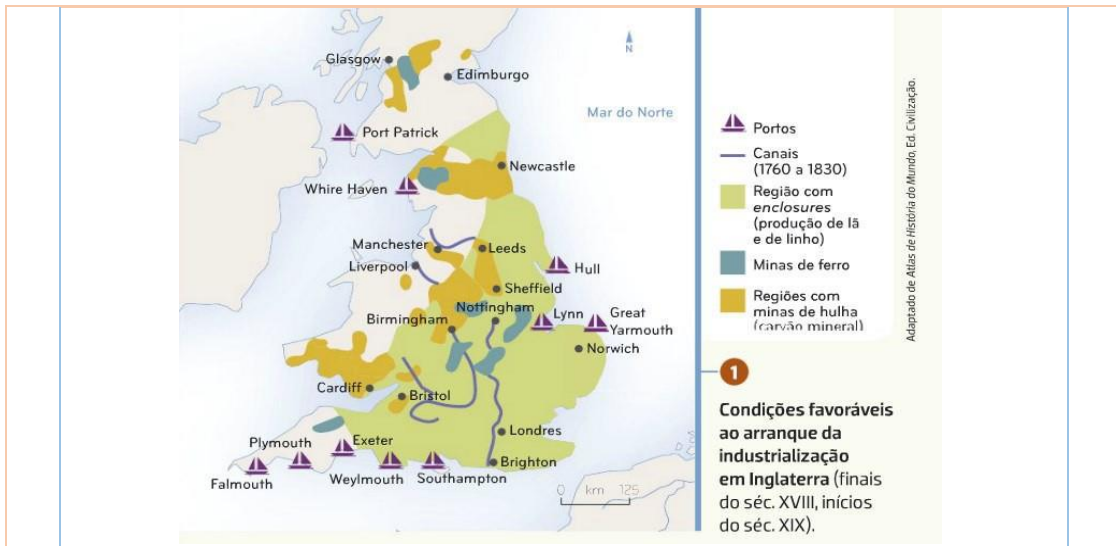
Questão 5: Após ler os textos 3 e 4, responda às questões 5.1, 5.2. e 5.3:

Questão 5.1: Concordas ou não que a Primeira Revolução Industrial melhorou as condições de vida dos ex-camponeses que passaram a trabalhar nas fábricas inglesas? Justifica.

Questão 5.2: Porque os ex-pequenos proprietários rurais ingleses submeteram-se ao trabalho nas fábricas e nos dias atuais há pessoas que trabalham como Uber, entregadores de comida ou estão a laborarem 12-14 horas por dia em fábricas em países nos quais praticamente não há direitos dos trabalhadores?

Questão 5.3: Podemos afirmar que a criação de leis que coagiram os pobres ingleses era uma novidade quando os cercamentos foram implementados? Justifica.

Texto 5		Texto 6	
Os cercamentos resultaram na expulsão dos camponeses de suas terras, uma vez que essas estavam sendo transformadas em pasto e esses não tinham mais como sobreviver no campo. Assim, os camponeses eram obrigados a ir para o único lugar onde poderiam obter um sustento: as cidades. Lá, tomaram-se mão de obra que alimentava as indústrias, e essa grande disponibilidade dava aos patrões um poder de pressão sobre o salário dos trabalhadores. Por último, mas não menos importante, é necessário destacar que a Inglaterra possuía uma grande reserva exatamente das duas matérias-primas mais importantes para o desenvolvimento industrial naquele momento: carvão e ferro. Essas matérias eram essenciais para a construção das máquinas e para seu funcionamento (à base do vapor da água).		• Acumulação de capital; • Mão de obra abundante e disponível; • Supremacia naval • Monarquia Parlamentar; • Liberalismo político e econômico; • Posição geográfica; • Inovações técnicas.	
Imagem 5			



Questão 6: A ter em conta os [textos 6, 7](#) e a [imagem 5](#), quais os principais fatores que possibilitaram a Inglaterra sair à frente da Revolução Industrial?

Questão 7: Assista ao vídeo “O que é ACUMULAÇÃO PRIMITIVA?” <https://www.youtube.com/watch?v=odEH0AEFMvc>, com a historiadora e doutora em filosofia, Virgínia Fontes e responda às questões 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4.

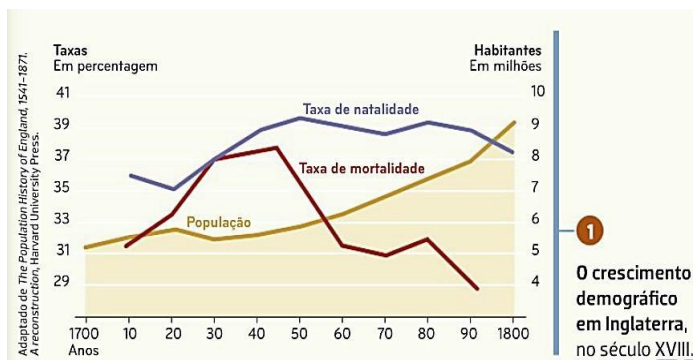
7.1) “O que foi a acumulação primitiva de capitais?” OBS: Lembra-se que todas as respostas se encontram nos primeiros 8:20 minutos do vídeo. Contudo, a partir dos 8:20 minutos, a professora Virgínia Fontes explica aspetos que trabalharemos durante nosso ano letivo.

7.2) Qual a crítica feita pela historiadora em relação ao conceito de acumulação primitiva decapital?

7.3) Como ocorreu a acumulação primitiva de capital?

7.4) A teu ver, a produção era (é) direcionada e utilizada para quê e para quem?

Imagem 6



1
O crescimento demográfico em Inglaterra, no século XVIII.

Imagem 7



Questão 8: Observa as [imagens 6 e 7](#) e explica a relação entre o aumento da produção agrícola e as mudanças das taxas demográficas.

Questão 9: A partir da [imagem 3 e 7](#), explica como o(s) porquê(s) de a Revolução Agrícola ter acontecido na Inglaterra.

Imagem 7



4 Sessão do Parlamento inglês (gravura de Thomas Rowlandson, 1808). No final do século XVIII, existia em Inglaterra uma monarquia parlamentar. O Parlamento, que possuía o poder legislativo, aprovava leis que facilitavam o desenvolvimento das atividades económicas a que se dedicavam a média nobreza rural, ou *gentry*, e a burguesia: agricultura, indústria e comércio.

Questão 10: Como o Parlamento inglês contribuiu para a realização da Primeira Revolução Industrial?

Questão 11: Atividade optativa! Caso deseje aprofundar teus conhecimentos sobre as divisões sociais inglesas do século XVIII e compreender, por exemplo, quem fazia parte da *gentry*, *yeomen* e *cottagers*, analisa a imagem 8 e pesquisa às informações de cada classe social através do link <https://www.hierarchystructure.com/british-social-hierarchy/>

Imagem 8

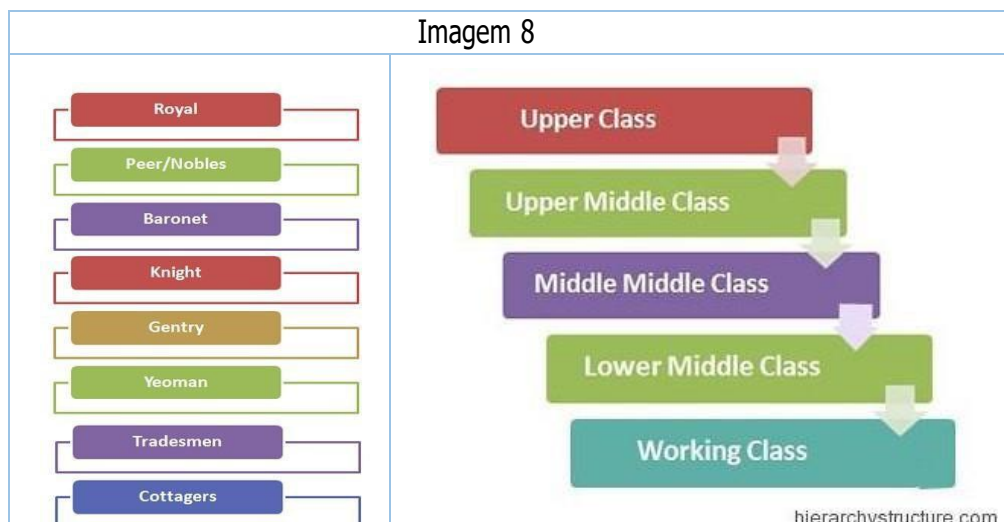


Imagem 9

9.1



9.2



S Operários destruindo máquinas (representação do séc. XIX).

Imagem 10

Maquinofatura

Modo de produção assente, fundamentalmente, no trabalho de máquinas que funcionam utilizando como fonte de energia o vapor (inicialmente) e a eletricidade (mais tarde). Surge com a Revolução Industrial.

Imagem 11

UK unemployment 1881-2017 and inflation 1948-2016

Sources: Denman and McDonald, Unemployment statistics from 1881 to the present day (Jan 1996) Labour Market Trends. ONS, Unemployment rate MGX (1995-2017). ONS, RPI All Items: Percentage change over 12 months (2017).

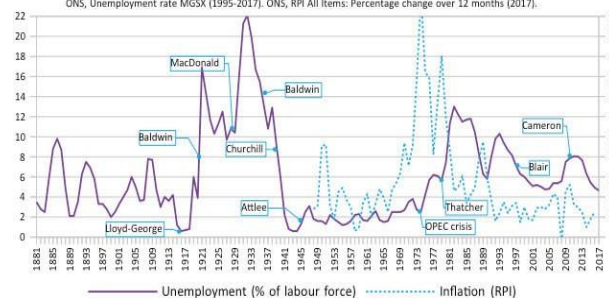


Imagem 12



Questão 12: Analisa a [imagem 9](#) (9.1 e 9.2) e responda o(s) porquê(s) de muitos operários ingleses terem destruído máquinas das indústrias que trabalhavam.

12.1 Achas que quebrar máquinas foi uma medida eficaz? Explica.

12.2 A partir da [imagem 10](#), defina maquinofatura.

12.3 Ao compararmos as [imagens 9.1 e 9.2](#) com as [imagens 11 e 12](#) e o [conceito demaquinofatura](#), considera ou não que a tecnologia deixou de alavancar as taxas de emprego na Europa e demais continentes do mundo? Explica.

Texto 13

13.1

A Revolução Industrial: «a Idade do Vapor»

Setores de arranque

O aumento da população conduziu a uma procura crescente de produtos a que a produção manufatureira já não conseguia dar resposta. A aplicação da máquina a vapor à indústria permitiu um grande aumento de produção, satisfazendo, assim, a maior procura. Os setores de arranque da Revolução Industrial foram os seguintes:

- a **indústria têxtil** desenvolveu-se em Inglaterra, devido à abundância de lã e de algodão (trazido, por exemplo, das colónias americanas). Por volta de 1770, a fição e a tecelagem mecanizaram-se com a introdução de novos inventos como a *water-frame* (máquina de fição movida a água) e o tear mecânico. Mais tarde, verificou-se a aplicação e a posterior generalização da máquina a vapor à indústria têxtil, surgindo grandes fábricas;
- a **indústria metalúrgica** teve um grande desenvolvimento, pois a utilização da energia do vapor veio dar um grande impulso a esta indústria, permitindo fabricar um número elevado de máquinas em ferro e aço.

Esta primeira fase da Revolução Industrial é designada por «Idade do Vapor», dado o importante contributo da máquina a vapor.

13.2

Revolução Industrial

Conjunto de transformações profundas ocorridas na indústria inglesa, iniciadas no século XVIII, e que, progressivamente, se espalharam por outros países da Europa, da América do Norte e da Ásia.

Video 2: Newcomen Watt Steam Engines

<https://www.youtube.com/watch?v=QltRwiu4U2Q> Video 3:

Revolução Industrial - Toda Matéria

https://www.youtube.com/watch?v=aVQ_1srdzK4&t=266s

Questão 13: Assista aos [vídeos 2 e 3](#) e leia os textos 13.1 e 13.2 . A seguir, responda:

13.1 O que foi, onde e quando começou a Primeira Revolução Industrial?

13.2 Quais as principais inovações tecnológicas que surgiram no contexto da Primeira Revolução Industrial?

13.3 A teu ver as inovações tecnológicas favoreceram toda a população inglesa? Justifica.

Texto 14

2 A paisagem industrial Uma planície ondulada com pequenas colinas. (...) Trinta ou quarenta fábricas levantam-se na base das colinas (...). Os seus seis pisos elevam-se majestosos, anunciando de longe a concentração industrial. À sua volta foram nascendo as humildes casas dos operários. Entre as grandes fábricas situam-se terrenos incultos, que já não têm o encanto da natureza campestre. (...) Levantai a cabeça e, à vossa volta, vereis levantarem-se os imensos palácios da indústria. Ouvireis os barulhos das fornalhas, os silvos do vapor. Estes vastos edifícios impedem o ar e a luz de entrar nas pobres moradias dos trabalhadores, envolvendo-as num barulho perpétuo. (...) A. de Tocqueville, historiador francês do século XIX, «Viagem na Grã-Bretanha e na Irlanda», <i>Les Mémoires de l'Europe</i>, 1835 (adaptado).	3 As condições de vida dos operários Numa cavidade profunda e cercados por todos os lados por altas fábricas, encontram-se dois grupos de 200 casas (...) em que vivem perto de 4 000 seres humanos (...). As casas são velhas, sujas e pequeníssimas; as ruas não têm esgotos, nem estão pavimentadas; massas de detritos, de detritos orgânicos, de lixo espalham-se por todo o lado (...); o ar está envenenado (...) e fica espesso e escuro com o fumo de uma dúzia de chaminés de fábricas. Neste lugar pululam como formigas multidões de mulheres e de crianças esfarrapadas, tão sujas como os porcos que engordam nos montes de detritos e nos charcos (...). O tipo de gente que vive nestas casas decrepitas, ou nas caves negras e húmidas, deve ter certamente descido ao nível mais baixo da humanidade. F. Engels, político alemão do século XIX, <i>A Condição das Classes Trabalhadoras em Inglaterra</i>, 1845 (adaptado).
---	---

Questão 14: Ao ponderar sobre o [vídeo 3](#) e o [texto 14](#), quais os principais problemas sociais e ambientais que surgiram ou foram fomentados pelas inovações tecnológicas e pelo incremento industrial?

Imagem 14: Indústrias têxteis inglesas(século XVIII)

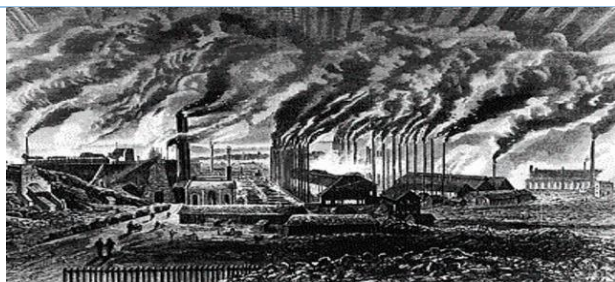


Imagem 15: *Various Pollutants Released into Environment by Textile Industry* (2012)



Questão 15: Ao pensarmos sobre os impactos ambientais das indústrias têxteis da Inglaterra Oitocentista e os impactos causados pelas indústrias têxteis atuais, houve ou não uma mudança de mentalidade? Justifica.

Imagem 16



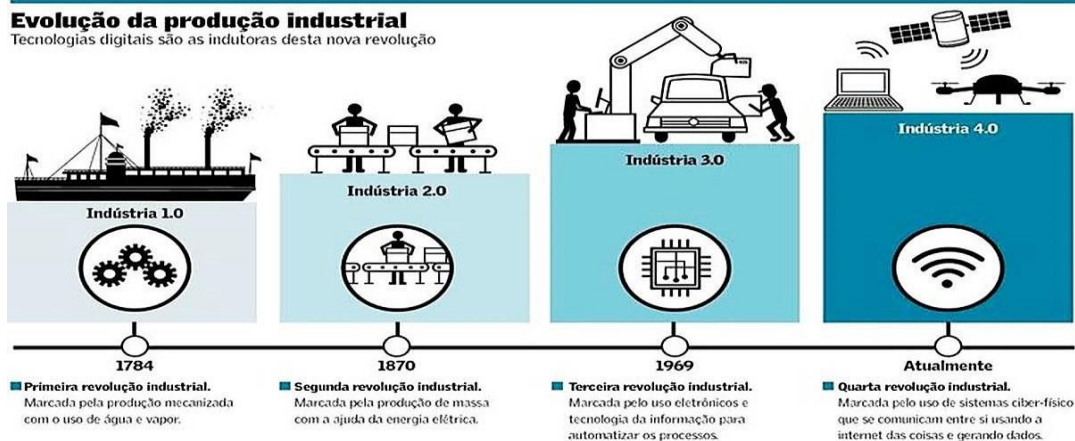
Imagem 17



Imagem 18³⁴

Evolução da produção industrial

Tecnologias digitais são as indutoras desta nova revolução



³⁴ Como todas as atividades ficaram disponíveis na Classroom, os alunos tiveram a oportunidade de aumentar o tamanho das imagens caso essas tivessem pequenas ou com textos com letras pequenas.

Questão 16: Para economistas, sociólogos e historiadores, hoje vivemos a Quarta Revolução Industrial (4.0). Neste sentido, a ter em mente as [imagens 16, 17 e 18](#), responda:

16.1 Achas que a lógica vinculada na [imagem 16](#) está defasada ou já não existe mais? Explica.

16.2 A teu ver, o trabalhador da era industrial 4.0 ([imagem 18](#)) é menos [alienado \(imagem17\)](#) do que o trabalhador da época da Primeira Revolução Industrial (1.0)? Explica.

16.3 A alienação é um sinal de que aprendemos com o passado ou que não temos consciência (memória) histórica?

Imagem 19



4 **Sukinda, Índia.** A cidade abriga a maior indústria de chumbo do país. Todo o equipamento usado pelos trabalhadores está obsoleto [antiquado] e não há controlo sobre a poluição. Casos de encefalopatia [doença que afeta o cérebro] e envenenamento de crianças por chumbo são os mais comuns na cidade.

Adaptado de <http://smseleetro.blogspot.pt/> (consultado em setembro de 2013).



5 **O derramamento de petróleo** é uma das principais causas da poluição marinha, problema que preocupa ambientalistas e governos de vários países. O despejo de esgotos domésticos e industriais, materiais radioativos e metais pesados (...) completam o rol das maiores ameaças à qualidade das águas marinhas.

Adaptado de <http://www.movimentocyan.com.br/home/revista-cyan/> (consultado em setembro de 2013).

Questão 17: Sabemos que o chumbo é um metal pesado, que contamina as águas, o solo e o ar. Uma vez ingerido, o chumbo pode causar anemia, aumento da pressão sanguínea, danos aos rins, abortos, alterações no sistema nervoso, danos cerebrais, diminuição da aprendizagem em crianças, podem torná-las mais agressivas, impulsivas e hipersensíveis, pode atingir o feto através da placenta da mãe, causando sérios danos ao sistema nervoso e ao cérebro da criança. Apesar de tudo isso, acredita-se que a concentração atual de chumbo no sangue pode chegar a até 500 vezes maior do que em indivíduos que viviam o período pré-industrial.

Assim, a considerar os textos que compõem a **imagem 19**, é plausível afirmar que **saberalgo**, como sobre os riscos que estamos a correr com a utilização do chumbo, do plástico e dos combustíveis fósseis nos faz mudar de atitude? Explica.

Texto 15

6 Recursos energéticos não-renováveis

«Recursos energéticos não-renováveis» é o nome atribuído aos recursos naturais que, quando utilizados, não podem ser repostos pela ação humana ou pela natureza, num prazo útil.

Tanto os combustíveis fósseis como os nucleares [plutónio e urânio] são considerados não renováveis, pois a capacidade de renovação é muito reduzida comparada com a utilização que deles fazemos. As reservas destas fontes energéticas irão ser esgotadas, ao contrário das energias renováveis.

As fontes de energias não renováveis são atualmente as mais utilizadas. Os combustíveis fósseis (petróleo, carvão e gás natural) são fortemente poluidores, libertando dióxido de carbono quando queimados; causando chuvas ácidas; e poluindo solos e água.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Energia_n%C3%A3o_renov%C3%A1vel
(consultado em setembro de 2013).

Questão 18: O que poderia ser feito para resolver os problemas apontados pelo **texto 15**?

OBS: Antes de responder, recorde-se que os painéis solares são compostos por placas eletrovoltaicas constituídas de lítio, mineral altamente poluente e que os moinhos de vento podem se tornar um grande problema ecológico, nem sempre são eficazes, podem matar animais, criar muito ruídos e alterar paisagens.

Questão 19: Assista ao **vídeo 4**, “O que é poluição?” (<https://www.youtube.com/watch?v=N-MTAD6V4j8>) e responda quais os principais problemas ambientais que as revoluções agrícolas e industriais geraram e continuam a gerar atualmente.

Imagem 20: Exploração de Lítio em Portugal

<https://greensavers.sapo.pt/exploracao-de-litio-em-portugal-quais-sao-os-riscos-ambientais/>



Questão 20: As sociedades industriais e de consumo precisam, constantemente, de matérias-primas. Nesta perspectiva, qual o problema de percebemos a natureza apenas como recurso a ser explorado? Utilize a **imagem 20** e o texto disponível (<https://greensavers.sapo.pt/exploracao-de-litio-em-portugal-quais-sao-os-riscos-ambientais/>) para fundamentar sua resposta.

Questão 21: Após termos debatido, analisado imagens, textos e vídeos, como pensas que a História pode contribuir para criarmos uma relação mais adequada com a Natureza?

Frases 1 e 2

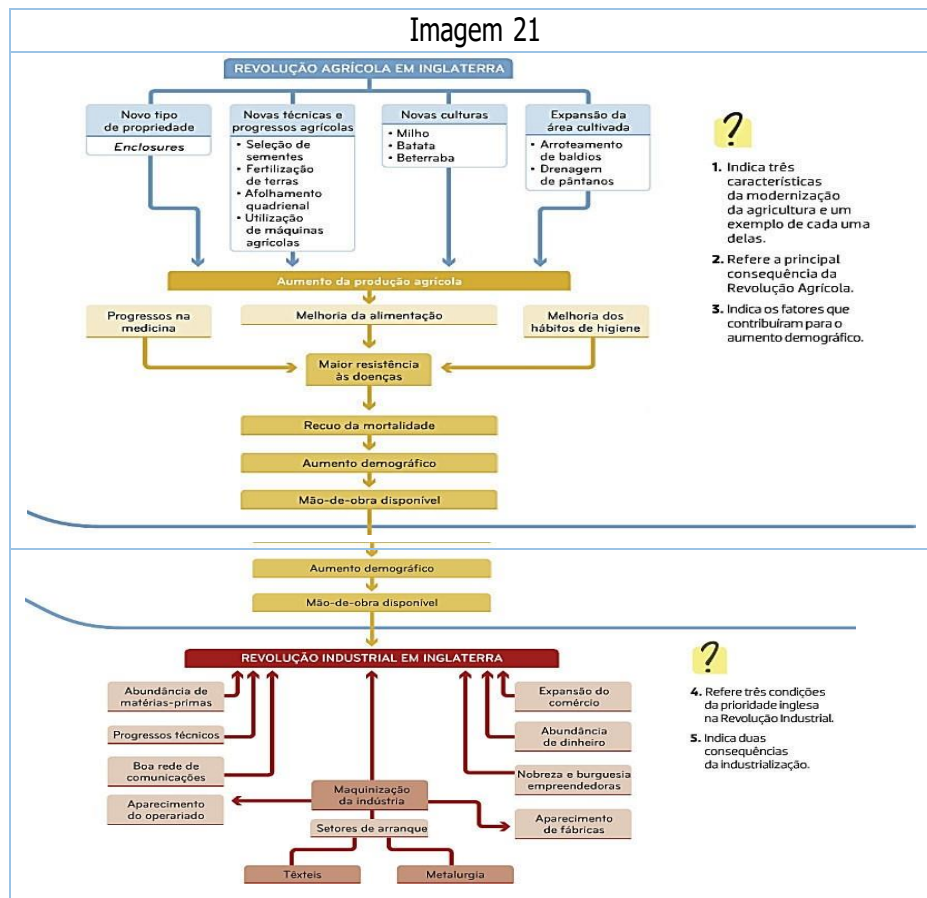
"THE INDUSTRIAL REVOLUTION WAS ANOTHER OF THOSE EXTRAORDINARY JUMPS FORWARD IN THE STORY OF CIVILIZATION."
STEPHEN GARDINER
© Lifhack Quotes

BukRate.com
If a single misleading sentence is to sum up the relations of artist and society in this era, we might say that the French Revolution inspired him by its example, the Industrial Revolution by its horror, and the bourgeois society, which emerged from both, transformed his very existence and modes of creation.
—Eric J. Hobsbawm—

Questão 22: Compara as frases 1 e 2 e diga com qual se identificas mais. Explica.

Questão 23: Na tua opinião, por que os autores das frases acima têm visões tão distintas quando se referem ao mesmo tema, ou seja, a Primeira Revolução Industrial?

Revisão e consolidação das aprendizagens essenciais:



No caderno, responda às questões 1,2,3 e 4, relativas à **imagem 21**. **AVALIAÇÕES**

Ideias Prévias

1. Após as atividades, como definirias A Revolução Industrial?
2. Após as atividades, como definirias A Revolução Agrícola?
3. Qual seria a representação simbólica (ideológica) de máquinas e comboios movidos a vapor que surgiram na segunda metade do século XVIII e início do XIX?
4. Todas mudanças históricas são positivas? Explica.
5. Podemos afirmar que a tecnologia é boa ou ruim por ela mesma? Justifica.
6. Quais os impactos ambientais que a Primeira Revolução Industrial causou?
7. Que tipo de conflitos sociais a Revolução Agrícola e a Industrial geraram? Exemplifique.
8. O que significa cultura?
9. Quais os principais desenvolvimentos tecnológicos criados no contexto da 1ª Revolução Industrial.

Aspetos metacognitivos:

1. O que aprendeste sobre a Revolução Agrícola e Industrial?
2. O que achaste da metodologia utilizada nas aulas?

3. Como poderia aplicar o que aprendeste?
4. O que ainda gostaria de aprender ou aprofundar sobre o tema trabalhado?
5. Qual foi sua maior dificuldade?

Apêndice 4: Aula-Oficina (Imperialismo)

Realidade História:	Imperialismo
Ano escolar:	9º Ano
Duração:	50 minutos
Aprendizagens essenciais:	Identificar e aplicar o conceito de Imperialismo e neocolonialismo no contexto político, económico e social da Europa, Ásia e África durante a segunda metade do século XIX e início do século XX.
Conceitos substantivos:	Imperialismo, civilização, missão civilizadora e racismo.
Conceito metahistórico:	Explicação histórica
Conteúdos:	O imperialismo e corrida neocolonial de novos territórios Missão civilizadora Conferência de Berlim Os impérios coloniais do final do século XIX e o Racismo
Recursos:	• Quadro negro e giz ou quadro branco e marcadores • Manual • Projetor • Computador

IDEIAS PRÉVIAS / 31 alunos de do 9º Ano (Agrupamento do Norte/Litoral)

Conceitos substantivos	“Metas” a serem trabalhadas
Imperialismo	Foco “apenas” em expansão territorial
Dois interesses dos europeus em relação à África e Ásia a partir da segunda metade do século XIX.	Especiarias Queriam expandir os bens materiais de África e Ásia .

Há ou não, países mais civilizados? Justifica¹.	Sim, porque deverá haver países com melhores condições e maior desenvolvimento Sim porque havia países mais avançados que outros
---	---

1 A maioria dos estudantes respondeu que não, a considerarem que cada país tem sua própria cultura ou estrutura político-social.

	Sim porque a civilização é ideal para o progresso econômico.
--	--

O IMPERIALISMO E A CORRIDA NEOCOLONIAL DE NOVOS TERRITÓRIOS

DOCUMENTO 1: 2ª REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A CONCORRÊNCIA ENTRE INDÚSTRIAS

A segunda fase da Revolução Industrial, ocorrida a partir da segunda metade do século XIX, ultrapassou os limites da Inglaterra e alcançou outras potências, como Alemanha, Holanda e França. As inovações tecnológicas foram além e provocaram mudanças significativas na produção econômica em países como Estados Unidos e Japão. (...) O modo de produção instaurado pela segunda fase da revolução industrial aumentou a competitividade entre as indústrias, que, por sua vez, necessitavam cada vez mais de altos investimentos em tecnologia para conseguir se desenvolver. (...) O desenvolvimento industrial criou uma ampla concorrência por recursos naturais e por mercados consumidores mundo afora. Todo esse quadro econômico motivou donos de fábricas a pressionarem os governos para a instauração de políticas que procurassem garantir a expansão das vendas e também de territórios.

Retirado de: <https://www.coc.com.br/blog/soualuno/historia/o-que-foi-o-imperialismo-como-surgiu>

Questão 1: A partir da leitura do **documento 1**, explica o que levou governos a procurarem novos mercados consumidores, matérias-primas e expandirem seus territórios

DOCUMENTO 2: "O FARDO DO HOMEM BRANCO"
 Caricatura realizada por Victor Gilliam, 1899.



DOCUMENTO 3: TRECHOS DO POEMA "O FARDO DO HOMEM BRANCO"
 RUDYARD KIPLING

Tomai o fardo do Homem Branco -Envia
 teus melhores filhos
 Vão, condenem seus filhos ao exílio Para
 servirem aos seus cativos; Paraesperar, com
 arreios
 Com agitadores e selváticos Seuscativos,
 servos obstinados,
 Metade demônio, metade criança. (...)

Tomai o fardo do homem branco Escolha
 sua antiga recompensa A culpa de que
 farias melhor
 O ódio daqueles que você guarda O grito
 dos reféns que você ouve (Ah, devagar!) em
 direção à luz: "Porquenos trouxeste da
 servidão Nossa amada noite no Egito?"
 (...)
 Através de todos os anos ingratos, Frios,afiados
 com a sabedoria amada
 O julgamento de sua nobreza.

Questão 2: Após analisar os documentos 2 e 3, explica qual era a intenção de VictorGilliam e Rudyard Kipling ao retratarem o homem branco perante os africanos e asiáticos?

DOCUMENTO 4: ÁFRICA SOB DOMÍNIO ESTRANGEIRO

Embora as formas de governo das diferentes potências coloniais variassem, nenhuma delas, de um modo geral, se esforçou pelo desenvolvimento das colônias. A sua preocupação era explorá-las enquanto fonte de matérias-primas e como mercado para os seus produtos. Os africanos não tinham nenhum poder de decisão. Os europeus estabeleciam-se nas zonas mais férteis do continente, expulsando, em muitos casos, os seus habitantes das melhores terras.

Adam Hart-Davis, historiador inglês do século XXI, 2008.

Questão 3: Com base no documento 4 considerar, ou não, que as potências coloniais estavam preocupadas em desenvolver economicamente a África? Justifica.

MISSÃO CIVILIZADORA

O “barbarismo” africano a sucumbir à “civilização” inglesa



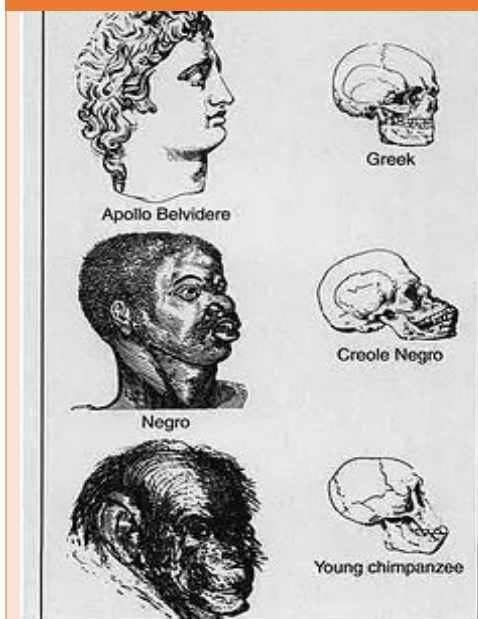
DOCUMENTO 6: DISCURSO DE GEORGES CLÉMENTEAU (1885)

Não apliquemos a violência justificando-a de modo hipócrita em nome da civilização (conquista que fazeis é o abuso da força que vos é dada pela ciência sobre outras civilizações menos desenvolvidas, para se apoderar do Homem, torturá-lo e tirar-lhe toda a força em pr dos supostos civilizadores (...). Raças superiores! Raças inferiores! Por mim, rebato totalmente ideia (...). Não, não há qualquer direito das nações ditas superiores em relação às nações inferiores. Não tentemos disfarçar a violência sob o nome hipócrita de civilização.

Discurso de Georges Clémenteau, médico e jornalista americano, na Câmara dos Deputados, 1885

Questão 4: Qual a justificativa ideológica que percebes no documento 5 e 6 que os europeus utilizaram para dominar e explorar os africanos e asiáticos?

**DOCUMENTO 7: Suposta evolução
seres humanos**



DOCUMENTO 8: Semelhanças entre o chimpanzé e o Homem

“A investigação de semelhanças entre o comportamento dos seres humanos em comparação aos dos chimpanzés perdura há décadas. Mesmo conjugando essas duas espécies ramo evolutivo, separadas por 4 milhões de anos de adaptação distinta, guardam menos de 2% de diferença genética, isso quer dizer que seus genes se assemelham em 98%.” Neste sentido, cientificamente, não há diferenças entre raças e sim etnias, ou em diferenças culturais, não biológicas.

Retirado

<https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/semelha-entre-chimpanze-homem.htm>

Questão 5: O documento 8 contradiz ou não os documentos 6 e 7? Justifica.

CONFERÊNCIA DE BERLIM (1884-1885)

DOCUMENTO 9: Caricatura alusiva
Conferência de Berlim (1885).

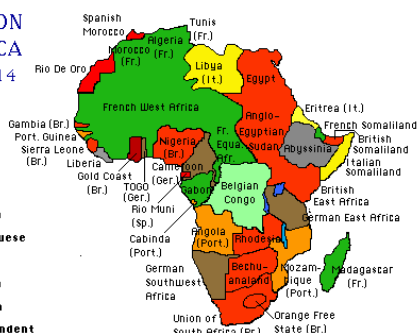


DOCUMENTO 10

PARTITION OF AFRICA 1885 - 1914

Colonial Powers

- British
- French
- German
- Portuguese
- Italian
- Belgian
- Spanish
- Independent



Questão 6: Tendo em consideração a Conferência de Berlim, qual foi a principal intenção do artista ao desenhar a caricatura acima (doc. 9)?

Questão 7: O documento 10 demonstra, ou não, que a Conferência de Berlim (doc. 9) alcançou seu objetivo? Justifica.

DOCUMENTO 11



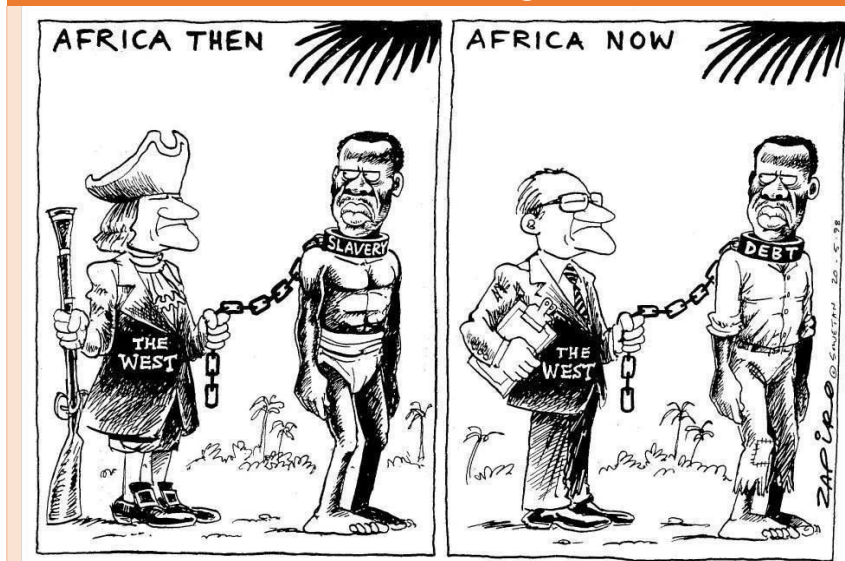
DOCUMENTO 12



Questão 8: Considerando os documentos 11 e 12, dirias que esses denunciam formas de racismo?Explica.

OS IMPÉRIOS COLONIAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX: RACISMO

DOCUMENTO 13: Neocolonialismo segundo um cartoon de Zapiro



Questão 9: Zapiro (doc. 13) refere-se à mudança ou à continuação de situação socioeconómica dosnegros africanos? Justifica.

DOCUMENTO 16**DOCUMENTO 17**

Questão 10: Ao analisares os **documentos 16 e 17** percebes, ou não, uma relação com o imperialismo e a atual tentativa de emigração de africanos e asiáticos para a Europa? Explica.

AVALIAÇÕES

1. Após as atividades, como definirias o imperialismo?
2. Como a ideia de “missão civilizadora” foi utilizada como justificativa de dominação da África e Ásia pelos europeus e americanos?
3. As potências capitalistas estavam à procura de especiarias? Explica.
4. O imperialismo contribuiu para o desenvolvimento socioeconómico da África? Justifica.
5. Qual o preço que a África e a Ásia pagaram para que governos europeus e determinadas classes sociais se enriquecessem?
6. A expansão territorial foi o único objetivo imperialista? Explica.
7. Existem povos, geneticamente, mais evoluídos que outros?
8. Para chegarmos a conclusões científicas bastam explicações? Justifica.
9. Ao fazermos uma análise racional sobre um tema, podemos ou não chegar à mais de uma conclusão ou “verdade”? Explica.

Aspetos metacognitivos:

1. O que aprendeste sobre o imperialismo?
2. Para que serviu aprender esse conteúdo?
3. Percebes algum sentido de estudar o imperialismo para entender seu cotidiano?
4. Em quais situações poderias utilizar os conhecimentos que construiu?
5. Como poderia aplicar o que aprendestes?

6. O achas que ainda seria necessário aprender sobre o Imperialismo?
7. O que ainda gostarias de aprender sobre as temáticas trabalhadas?

	Não compreend	Compreendi ma	Compreendi be	Compreendi muito bem
Conceito de imperialismo				
Justificação ideológica imperialista				
Principais objetivos das Potências imperialistas				
A generalizar, qual a relação do imperialismo com muitos dos atuais problemas políticos, económicos e sociais dos países africanos?				

Apêndice 5: Aula-Oficina (Guerra Fria - 1947-1991)

Professor Ricardo Fo. (9.º 1.ª e 2.ª)

Momento 1 (15 minutos)

Doc. 1: Guerra Fria (1947-1991): introdução



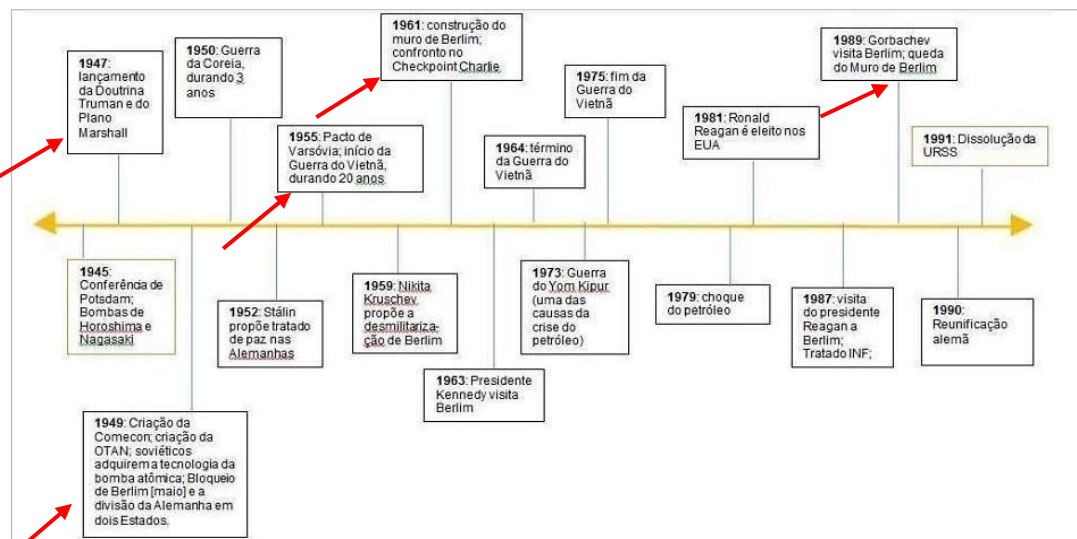
1.º Momento

A Guerra Fria “em si”

A **descolonização** que acod modo concomitante demais acontecimentos. Vc documentos 2 e 3

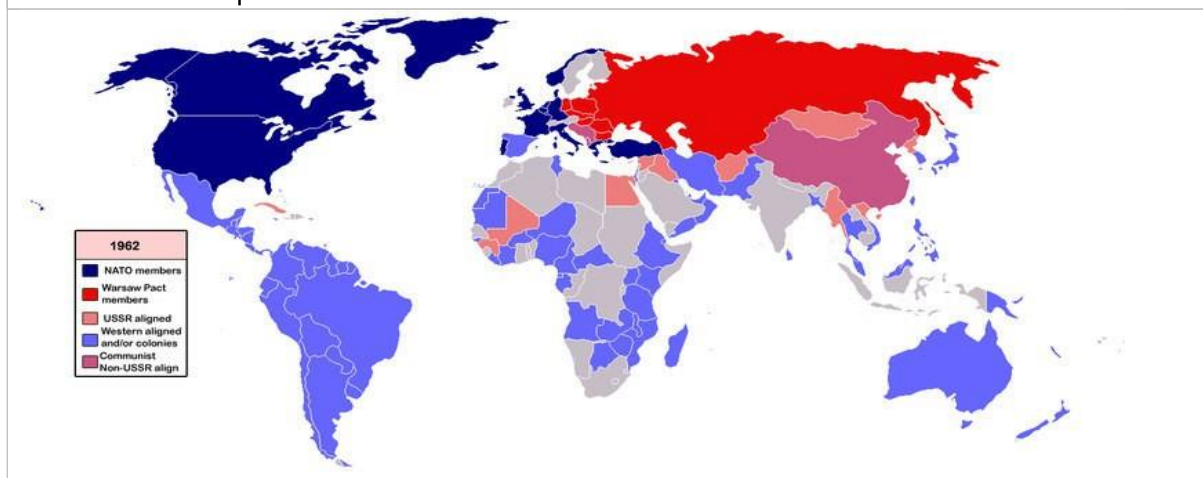
“Barra” cronológica:

Doc. 2: factos relevantes que marcaram a Guerra-Fria (1947-1991)



Sugestão de mapa cronológico/ *timeline*: https://prezi.com/pt4nsho_lqgh/cold-war-timeline/

Doc. 3: mundo bipolar em 1962



Questão 1. Com base no doc. 3, qual potência passou a ter maior influência política na arena internacional em escala mundial, os EUA ou a ex-URSS? Justifica.

Doc. 4 “A era dos extremos”

Doc. 5. “Repensando as relações internacionais”

Na medida em que a retórica da Guerra Fria via capitalismo e socialismo, o “mundo livre” e o “totalitarismo”, como **dois lados de um abismo intransponível, e rejeitava qualquer tentativa de estabelecer uma ponte**, podia-se até dizer que, à parte a possibilidade de suicídio mútuo da guerra nuclear, **ela assegurava a sobrevivência do adversário mais fraco** (Hobsbawm, 1999, p.247).

O resultado disto foi que, enquanto os dois sistemas distintos existirem, o conflito da Guerra Fria estava destinado a continuar: **a Guerra Fria não poderia terminar com o compromisso ou aconvergência, mas somente com a prevalência de um destes sistemas sobre o outro.** Somente quando o capitalismo prevalecesse sobre o comunismo, ou vice-versa, o conflito intersistêmico se encerraria. (Halliday, 2007, p.192).

Questão 1. Qual seria a melhor forma de definir a Guerra Fria (docs. 1, 2 e 5):

- a. um período histórico de confronto direto?
- b. um período histórico de tensão?
- c. um período histórico de “guerra pacífica”? Justifica a tua resposta.

Questão 2. De acordo com os autores (docs. 4 e 5), com poucas palavras, como definirias o conceito de Guerra-Fria?

Momento 2 (25 minutos)

Lê os documentos 1 e 2 e responde à questão 1.

Doc. 1: a ex-União Soviética, pós-1945, sob os olhares dos historiadores Eric Hobsbawm e Isaac Deutscher

Para “historiadores como Eric Hobsbawm e Isaac Deutscher argumentam que a **União Soviética não era uma nação expansionista** e não demonstrava interesse em atuar fora da sua zona de influência (o Leste Europeu). Esses historiadores apontam que a União Soviética não tinha interesses em financiar e apoiar movimentos comunistas armados em outras partes do mundo e que a postura soviética no pós-guerra era abertamente defensiva por causa da destruição do país como consequência da Segunda Guerra Mundial”.

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/guerra-fria.htm>

Doc. 2: Doutrina Truman anunciada (1947)

Em 12 de março de 1947, o presidente Harry S. Truman [...] observou que cada nação tinha que escolher entre um modo de vida “baseado na vontade da maioria” e um modo de vida “baseado na vontade de uma minoria imposta à força à maioria”. [...] Os Estados Unidos, a partir de então, forneceriam ajuda aos países que lutavam contra as forças do comunismo. Truman não defendia o envio de tropas ao redor do mundo para lutar contra os insurgentes comunistas. Em vez disso, começando com a Grécia e a Turquia, ele pediu ao Congresso ajuda financeira para apoiar as nações que enfrentam ameaças comunistas. O pedido de ajuda de Truman não marcou uma mudança dramática nas políticas de seu governo. [...]. **Porém, o discurso significou uma mudança na forma como Truman caracterizou a União Soviética e a ameaça que ela representava para o público americano.** Ao enquadrar as questões como um conflito entre duas ideologias irreconciliáveis, Truman aguçou o tom de sua retórica, pedindo um compromisso global para conter um inimigo implacável.

Questão 1. Se as análises dos historiadores (doc. 1) estão corretas e lembrarmos sobre a atuação da URSS durante a Segunda Grande Guerra (1939-1945), se fosses o Presidente Truman (1945-1953) terias ou não adotado as medidas referenciadas no doc. 2? Justifica.

Doc. 3. Criação do Tratado do Atlântico Norte (1949) e do Pacto de Varsóvia (1955).

3 A NATO (ou OTAN)

A fim de atingir os fins deste Tratado, as Partes (...) manterão e desenvolverão, de maneira contínua e efetiva, pelos seus próprios meios e mediante mútuo auxílio, a sua capacidade individual e coletiva para resistir a um ataque armado.

Art.º 3.º do texto oficial da Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO), assinado em Washington, em 1949 (adaptado).

5 O Pacto de Varsóvia

Em caso de agressão armada contra um ou vários dos Estados do tratado (...), cada Estado signatário do tratado, exercendo o seu direito à autodefesa, (...) concederá assistência imediata ao Estado ou Estados vítimas.

Art.º 4.º do texto oficial do Tratado de Amizade, de Cooperação e de Assistência Mútua, assinado em Varsóvia, em 1955 (adaptado).

4 A NATO e o Pacto de Varsóvia.

Doc. 4. O que é e quais os objetivos da OTAN/NATO

A Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) é um organismo internacional fundado no ano de 1949 no contexto da Guerra Fria. Sua história está vinculada à polarização política, principalmente na Europa, que se deu ao longo da segunda metade do século XX. O objetivo da OTAN é garantir a segurança dos seus países-membros por meio de ações específicas. Atualmente, a OTAN conta com 30 países, sendo a maior organização político-militar do mundo/principal aliança militar do mundo. O objetivo da OTAN, conforme disposto nos seus documentos oficiais, é garantir a liberdade e a segurança dos seus países-membros por meio de ações políticas e militares. O organismo deixa clara a sua função enquanto organização internacional voltada para fins de segurança. Portanto, as explicitações das intenções da OTAN reafirmam o caráter dessa organização enquanto entidade político-militar que busca garantir a defesa dos seus países-membros, seja por meios diplomáticos ou militares.

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/otan.htm>

Questão 2. Ontem, dia 18 de maio de 2022, a Finlândia e a Suécia oficializaram seus pedidos para integrarem a NATO/OTAN. Neste sentido, a ponderar os documentos 3 e 4 e o contexto da Guerra na Ucrânia, explique o(s) motivo(s) que teriam levado com que esses países formalizarem o mencionado requerimento.

Cortina de Ferro: a expressão foi criada pelo político britânico Wiston Churchill. Ele a usou, pela primeira vez, durante um discurso que pronunciou na cidade de Fullton, **Missouri, em 1946**. Com este termo, o ex-ministro britânico **alertava** que o governo de Stalin continuaria a influenciar os territórios que havia libertado durante a Segunda Guerra Mundial e os isolaria da Europa Ocidental. A expressão "Cortina de Ferro" seria usada durante o período da Guerra Fria para caracterizar o mundo dividido em países capitalistas e socialistas. <https://www.todamateria.com.br/cortina-de-ferro/>

O Muro de Berlim (1931-1989)

Doc. 4. A Alemanha e Berlim divididos e a criação do Muro.



Asas do Desejo - Trecho do Narrador

<https://www.youtube.com/watch?v=xKmnPyol3vY&t=233s>

02 a 3:50min.

Assista ao trecho do filme "Asas do desejo", analisa as imagens abaixo e responda às questões:

Doc. 5. A construção do Muro de Berlim (1961)



Doc. 6. A queda do Muro (1989)



Doc. 7. A derrubada do Muro (1989)



Questão 1. Por qual razão terá sido construído o Muro de Berlim?

Questão 2. As ideologias políticas presentes em Berlim Ocidental e Oriental contribuíram ou não para a construção do muro? Explica.

Questão 3. Que consequências o Muro terá trazido para a vida das pessoas que habitavam a cidade de Berlim?

Questão 4. Se morasse em Berlim nos dias que o Muro de Berlim foi destruído (pelo menos em parte), ficarias contente ou não? Explica.

- O muro simbolizou mundialmente a polarização que marcou o século XX durante a Guerra Fria.

História do Movimento Hippie

<https://www.youtube.com/watch?v=CJ3TpmizZQc>

Entenda o acidente nuclear de Chernobyl | Gazeta Explica

<https://www.youtube.com/watch?v=kSWcW1MAYN4>

"HOMEM" - Este vídeo não te vai deixar indiferente

<https://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQqzTRc>

Desenvolvimento Sustentável...

<https://www.youtube.com/watch?v=Ef4T7DrTvmI&t=221s>

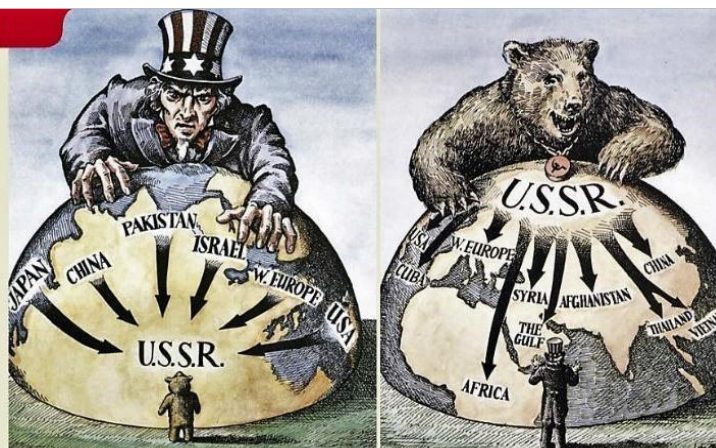
Momento 3. Considerações finais (15 minutos)

Doc. 1. Passado

Passado

3
As duas grandes potências, após a II Guerra Mundial. As diferentes frentes de tensão/conflito: o Tio Sam (EUA) e o Urso da Sibéria (URSS), em diferentes regiões do globo.

Caricaturas de Gray E. Oldenburger e Charles Glusensleeve (c. 1979).



Doc. 2. Presente

Presente

4
Os Estados Unidos da América, «donos do Mundo». Com o fim da URSS em 1991, os EUA tornaram-se na única superpotência.

Caricatura de Dave Granlund (2013).



5
A disputa pela Ucrânia. A aproximação da Ucrânia à União Europeia tem levado a um aumento de tensão entre os EUA, que apoiam essa aproximação, e a Rússia.

Caricatura de Carlos Latuff (2014).



Questão 1: O que teria mudado nas relações políticas internacionais ao considerarmos os docs. 1 e 2?

Perguntas dos alunos, como as que já apresentaram:

- Causas
- Os acontecimentos e como isso afeta a nossa vida de atualmente.

- Mais sobre as disputas internas entre URSS e USA.
- O porquê de ter acontecido.
- Táticas de guerra.
- O porquê da ascensão do comunismo na Ásia e “no mundo todo”
- Mais sobre o contexto cubano



Guerra entre as Coreias (1950-53)

Doc. 1. Guerra entre as Coreias (1950-53)



Fonte: *Wikimedia Commons*

Doc. 2. Tanques estadunidenses cruzam a fronteira da Coreia do Norte durante a Guerra.



Doc. 3. Christine Ahn destaca o papel do imperialismo japonês e estadunidense na divisão das Coreias (2018).



Christine Ahn nasceu na Coreia do Sul e, atualmente, tem cidadania estadunidense. Na época, ela trabalhava em um projeto chamado Mulheres Desmontando o Militarismo, com atuação em diversas zonas de conflito pelo mundo. Foi então que ela resolveu fundar o *Womens Cross DMZ* (Mulheres Cruzando a Zona desmilitarizada das Coreias)

Christine Ahn: eu começaria falando sobre a colonização da Coreia no último século pelo Japão. Em 1905, os EUA e o Japão negociaram o chamado Acordo Taft-Katsura. Foi um acordo secreto em que os EUA basicamente concordaram em fazer vista grossa enquanto o Japão colonizava a Coreia, e o Japão faria vista grossa enquanto os EUA colonizavam as Filipinas. De 1910 até 1945, foi uma ocupação bem brutal [pelo] Japão. Meus pais nasceram e viveram nesse período. Eles tiveram que adotar nomes japoneses, não podiam falar coreano na escola, então tinham que falar japonês. [...] A Guerra Fria começou, de facto, na Península da Coreia. Os estadunidenses chegaram por Incheon [atualmente uma importante cidade da Coreia do Sul]. E eles não sabiam o que fazer com a Coreia, que era colônia do Japão. Então, dividiram o território no paralelo 38. Ao Norte do paralelo fica Pyongyang, que ficou para os soviéticos, e os estadunidenses ficaram com Seul [capital sul-coreana], ao Sul do paralelo 38. De 1945 a 1948, aconteceu a ocupação militar. [...] Enfim, tenho a impressão que ameaças do período da divisão e depois o governo militar e a instauração daqueles que eram os colaboradores, o que se teve basicamente foi de fato uma ditadura apoiada pelos EUA na Coreia do Sul até 1987, quando houve a primeira eleição democrática de [Kim Dae-jung]. Então, foram basicamente 40 anos de ditaduras apoiadas pelos EUA na Coreia do Sul. [...] Por três anos, de 1950 a 1953, houve uma guerra devastadora. Quatro milhões de pessoas foram mortas – sabemos que, na maioria, civis coreanos. E o bombardeio mais indiscriminado aconteceu, na Península da Coreia, em grande parte no Norte. Oitenta por cento das cidades norte-coreanas foram destruídas. [...] E, também, [há relatos desse tipo] nos documentos de arquivo dos generais e militares que comandaram o primeiro ano da guerra. Por ser uma guerra desigual, assimétrica, empreendida pelos EUA contra a Coreia do Norte, depois do primeiro ano, [o general] Emmett O'Donnell deu um depoimento para o Congresso [norte-americano] dizendo: "Não existem mais alvos na Coreia do Norte". Foi uma guerra devastadora.

Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2018/06/26/as-mulheres-que-querem-acabar-com-68-anos-de-guerra-entre-as-coreias>

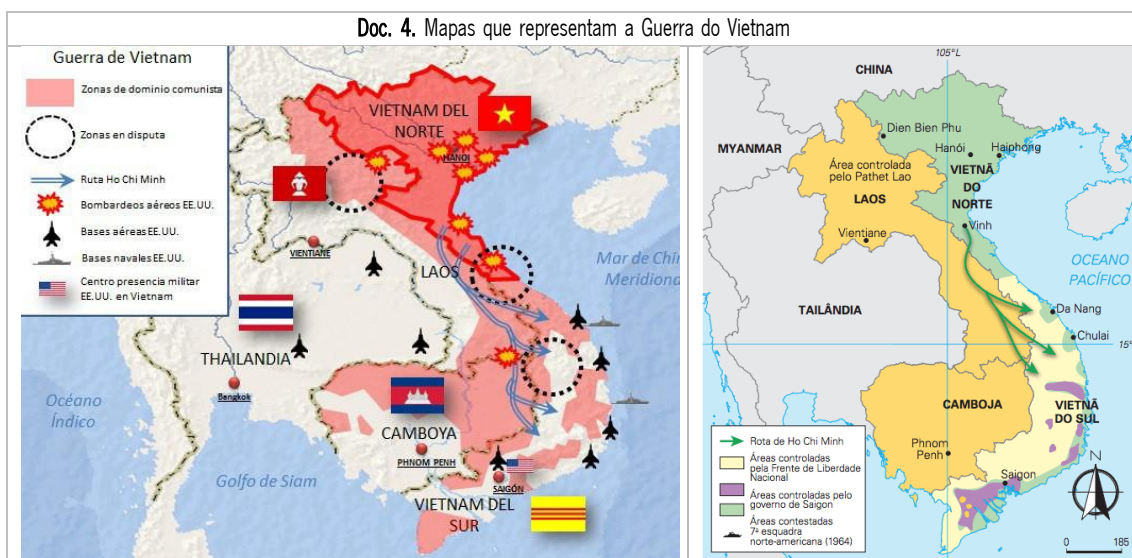
Questão 1. Ao ler a entrevista da sul-coreana naturalizada americana, Christine Ahn, se estivesse no comando da Coreia do Norte, farias ou não investimentos em armas potentes e demonstrações bélicas como faz o atual líder norte-coreano Kim Jong-un? Explica.

Questão 2. Ao sopesar os doc. 4, 5 e 6 o que tens a dizer sobre o papel dos EUA no conflito entre as Coreias?

Questão 3. Para Ahn, a “Guerra Fria começou, de facto, na Península da Coreia”. Estás ou não de acordo com essa afirmação? Justifica.

A Guerra do Vietnam (1959-1975)

Conflito entre os dois governos estabelecidos no Vietnam que lutavam pela unificação do país sob sua liderança. O conflito no Vietnam iniciou-se poucos anos depois de um primeiro conflito ter se encerrado: a **Guerra da Indochina (1946-1954)**.



Texto: A independência vietnamita foi estabelecida durante a Conferência de Genebra, em 1954, na qual foi definido também que o Vietnã seria dividido em duas nações distintas. O Vietnã do Norte, de orientação comunista, seria governado por Ho Chi Minh e teria Hanói como capital. Já o Vietnã do Sul seria governado por Bao Dai (substituído por Ngo Diem Dinh em 1955) e teria Saigon como capital. Cada governo seria apoiado por União Soviética e Estados Unidos, respetivamente.

Na Conferência de Genebra, definiu-se ainda que o Vietnã seria reunificado a partir de eleições marcadas para 1955, no entanto, ambos os governos existentes no Vietnã eram caracterizados por violações dos direitos humanos e houve o aumento da tensão entre os dois governos.

O governo de Ho Chi Minh convocou milhares de guerrilheiros comunistas no Sul do Vietnã a rebelarem-se contra o governo de Diem Dinh. Assim, inúmeros ataques começaram a acontecer levando ao início da guerra em 1959. O governo do Norte construiu uma série de estradas ligando o norte ao sul para dar suporte aos guerrilheiros, conhecidos como vietcongues.

Doc. 5 Os EUA lançaram armas químicas, como o napalm, contra a população civil do Vietnã do Sul.



Doc. 6 Altíssimo custo humano e material (de 1.5 a 3 milhões de vietnamitas foram e quase 60.000 americanos)



Doc. 7. Era Um Garoto Que Como Eu Amava Os Beatles e Os Rolling Stones

<https://www.youtube.com/watch?v=mmkw5VW3II8&t=2s>

Engenheiros do Havai

Doc. 8. Era Um Garoto Que Como Eu Amava Os Beatles e Os Rolling Stones Engenheiros do Hawaii

Era um garoto que como eu
Amava os Beatles e os Rolling Stones
Girava o mundo sempre a cantar As coisas lindas da América

Não era belo, mas mesmo assim
Havia mil garotas a fim
Cantava Help and Ticket To Ride
Oh Lady Jane e Yesterday

²Cantava viva à liberdade Mas uma carta, sem esperar
Da sua guitarra o separou Fora chamado na América

Stop! Com Rolling Stones
Stop! Com Beatles songs
Mandado foi ao Vietnã
Lutar com Vietcongs

Ratá-tá tá tá, tatá-rá tá tá Ratá-tá
tá tá, tatá-rá tá tá Ratá-tá tá tá,
tatá-rá tá tá Ratá-tá tá tá

Era um garoto que como eu
Amava os Beatles e os Rolling Stones
Girava o mundo, mas acabou
Fazendo a guerra no Vietnã

Cabelos longos não usa mais
Não toca a sua guitarra, e sim
Um instrumento que sempre dá
A mesma nota, ra-tá-tá-tá

Não tem amigos, não vê garotas
Só gente morta caindo ao chão
Ao seu país não voltará
Pois está morto no Vietnã

Stop! Com Rolling Stones
Stop! Com Beatles songs

³No peito, um coração não há
Mas duas medalhas sim

Ratá-tá tá tá, tatá-rá tá tá Ratá-tá
tá tá, tatá-rá tá tá Ratá-tá tá tá,
tatá-rá tá tá Ratá-tá tá tá
Composição: Franco Migliacci / Mauro Lusini.

Questão 4. Porque, ao termos em mente os docs. 8, 9 e 10, na tua opinião, “continuamos”(pelo menos em parte), a legitimar a cultura e o “modo de ser” dos estado-unidenses?

Questão 5. Se fosses um jovem estado-unidense e como no doc. 10 fosse convocado para aGuerra do Vietnam, o que farias?

Momento 4 (20 minutos)

Descolonização de África e Ásia (Terceiro Mundo?)

Entre as causas da descolonização de África e Ásia após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), temos:

- A participação de colónias africanas e asiática ao lado dos Aliados a combaterem regimes totalitários e fascistas;
- O sentimento nacionalista em África e Ásia, impulsionado pelo momento de decadência europeia;
- A Carta da ONU que, em 1945, reconheceu o direito dos povos colonizados à autodeterminação;
- A guerra fria e a polarização entre EUA (capitalismo) e a URSS (socialismo), que contribuiu para o fim dos impérios coloniais. Cada uma das superpotências via na descolonização uma oportunidade de ampliar suas influências políticas e econômicas. O que daria ao que denominas de neocolonialismo.

Doc. 1 - Colónias em África e Ásia ante e depois de 1970



Questão 5. De acordo com o **doc. 1**, quais foram as últimas colônias que se libertaram da(s) antiga(s) metrópole(s)?

As lutas pela independência se iniciaram em 1956 (ano em que a Tunísia se tornou independente) e terminou em 1974, quando as colônias portuguesas receberam sua autonomia (depois da Revolução dos Cravos em Portugal).

Doc. 2: o processo de descolonização em África

O processo de descolonização foi longo e dolorido em várias das antigas colônias. Se por um lado, **as elites privilegiadas africanas** se organizavam para obter a independência, por outro, essa mesma elite não atendia os **interesses da grande maioria da sociedade**, pois mal conhecia as comunidades agrícolas e as tradições populares. Dentro dessas comunidades africanas mais pobres surgiram milícias inspiradas no marxismo, que também desejavam a independência e a tomada do poder. Dessa forma, **dentro do próprio processo de independência, grupos africanos passaram a se enfrentar**, numa guerra que, **além de ser pela independência, também era uma guerra civil, entre a elite local e as milícias**. Muitas vezes essas guerras eram incentivadas e patrocinadas pelos **Estados Unidos** e pela **União Soviética**, que estavam em pleno processo de Guerra Fria. Além disso, **a própria pluralidade étnica africana levou ao enfrentamento diferentes grupos étnicos** durante e após as guerras de independência também era uma guerra civil, entre a elite local e as milícias. Muitas vezes essas guerras eram incentivadas e patrocinadas pelos Estados Unidos e pela União Soviética, que estavam em pleno processo de Guerra Fria.

Questão 6. Após ler e ponderar o **doc. 2**, cite 3 grandes problemas enfrentados durante o processo de independência da descolonização africana.

Questão 7. Ainda a considerar o **doc. 2**, pensa ou não que os processos de independência dos povos africanos deixaram heranças políticas e sociais que ainda assolam esse continente? Justifica.

Observe os **docs. 3, 4, 5 e 6**), em seguida, responda à questão.

Portugal e suas Colônias na Exposição do Mundo Português, 1940.	
Doc.3. Portugal não é um país pequeno, 1937.	Doc. 4: freiras missionárias de Maria a cuidarem de doentes no Congo Português, 1940. Fotografia exposta no roteiro dos Pavilhões. Recordação da Exposição do Mundo Português. Comemorações Centenárias. Lisboa, 25/06/1940 (Biblioteca Nacional de Lisboa)



Doc.5.Um missionário a ensinar
jogo negro o ofício de carpintaria.

Doc. 6. – Uma franciscana missionária de Maria
recebendo uma criança em uma creche em Macau
(China), 1940.



Questão 8: Se a Exposição do Mundo Português (1940) fosse reinaugurada nos dias de hoje, em Lisboa ou no Porto, como julgas que seria a reação dos portugueses? Justifica.

Apêndice 6: Guião com questões referentes ao filme Stalin

STALIN

Diretor: Robert Duvall.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=bdChE8FXN4> Duração: 2hs:52 minutos.

1. Faça uma análise da juventude de Koba.
2. Porque Nadya se apaixonou por Stalin e, depois de alguns anos, suicidou-se?
3. Quais eram as principais divergências políticas entre Stalin e Trotski?

- 4- Como Stalin lidava com seus inimigos, responda a partir do caso dos oficiais czaristas.
- 5- Como Stalin chegou ao poder? Porque Trotsky recusou o cargo de Secretário-Geral do Partido Comunista?
- 6- Como Stalin tratava seu filho mais velho (Yakov)? Qual foi seu destino?
- 7- Faça uma análise sobre a imagem de “salvador e pai” construída sobre Stalin pela propaganda soviética e a relação com seu contexto histórico?
- 8- Como terias se posicionado política e socialmente caso fosse um operário soviético durante o período estalinista?
- 9- Como Stalin tratou os líderes revolucionários comunistas (Kirov, Zironiev, Kamenev, Sergo, Bukharin, ...)?
- 10- Qual a importância da antiga ex-URSS em relação à 2ª Grande Guerra (1939-45)?
- 11- Quais seriam as principais heranças deixadas por Stalin para a ex-URSS e para o mundo?
- 12- Pode-se dizer que comunismo foi, de facto, consolidado por Stalin? Justifica.
- 13- Quem foi Nikita Krushev e qual sua importância política?

Apêndice 7: Guião com questões referentes ao filme Gandhi

FILME GANDHI

Director: Richard Attenborough. Columbia Pictures – 188 minutos.

Guião de Estudo Professor
Ricardo Figueiredo Fo.

A partir do filme, de seus conhecimentos e debates, responda as questões a seguir:

- 1: Defina e explica o que foi o Imperialismo (período histórico, áreas atingidas, justificações ideológicas, principais objetivos e consequências)
- 2: Faça uma análise da frase: “Nenhuma vida pode estar contada em um só relato (...) ser fiel à História em espírito... E tentar chegar ao coração do homem”.
- 3: A partir do filme, compare os hábitos dos indianos e dos europeus, mais especificamente dos portugueses.
- 4: Se tu fosses um indiano se sentiria inferior culturalmente a um inglês?
- 5: Cita e explica os principais motivos que levaram ao assassinato de Gandhi.
- 6: Analisa a frase escrita pelo físico Albert Einstein: “*as gerações futuras não acreditarão que existiu na Terra alguém como ele (Gandhi), de carne e ossos*”.
- 7: A partir das ideias “evolucionistas e civilizatórias”, explica o facto de as pessoas de “cor” (que possuem mais melanina na pele) não poderem andar no mesmo passeio do que os brancos na África do Sul.
- 8: Comenta a frase do Pastor Charlie Andreus em relação a Gandhi: “Você deve ser Gandhi, pensei que fosse maior”.
- 9: Concordas com a frase citada do Novo Testamento por Mahatma: “dar a outra face, ter coragem, não revidar e nem desistir diminui o ódio e aumenta o respeito alheio”? Justifica.
- 10: Porque a esposa de Gandhi disse que limpar latrinas é tarefa de *Parias*? Explique a divisão social indiana e seus fundamentos ideológicos, dando destaque para o papel das mulheres.
- 11: Comenta o lema de Gandhi: desobediência ativa e não violência. Esse seria um caminho para resolvermos alguns de nossos problemas atuais? Explica e exemplifica.
- 12: Segundo Gandhi a política de Hamurabe, antigo imperador babilônio: “olho por olho, dente por dente”, iria cegar toda a humanidade. Concordas? Justifica.
- 13: Quais os principais motivos das guerras interétnicas indianas? Porque foi criado o Estado do Paquistão?
- 14: Acreditas que a Caminhada do sol e a destruição de roupas inglesas fomentas por Gandhi poderiam servir de exemplos políticos para os dias de hoje? Explica.

15: Por que as cinzas de Gandhi foram lançadas no rio Ganges?

*"Durante os processos históricos houve tiranos e assassinos que pareciam invencíveis, mas no final sempre caem.
Diante do desespero a verdade e o amor sempre vencem." Gandhi*