

Ana da Conceição Almeida Negrão Carvalho Guimarães

**O USO DAS IMAGENS NO ENSINO DA HISTÓRIA E
DA GEOGRAFIA E
AS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE ESTA
PRÁTICA**

Relatório de iniciação à prática do Mestrado em
ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Secundário conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Helena Veríssimo

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO

Lisboa

2014

Dedicatória

Aos meus filhos, Rafaela e Tiago.
Pelo sentido que deram à minha vida.

Agradecimentos

Chegou o momento de expressar algumas palavras de gratidão para todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que o meu percurso se tenha realizado no caminho certo, culminando nesta dissertação de mestrado.

O meu sincero agradecimento à professora Helena Veríssimo, minha querida orientadora, pela sua preciosa ajuda, disponibilidade inigualável, pelo seu carinho e pelas suas palavras de incentivo.

Ao Professor José Duarte, que nas intempéries deste mestrado me ajudou a segurar o barco para que este chegasse a bom porto.

A todos os meus professores desta grande instituição, a Universidade Lusófona, de que tive o privilégio e o orgulho de fazer parte durante cerca de dois anos.

Aos meus colegas de mestrado, meus queridos e verdadeiros amigos, pela entreaajuda, companheirismo, cumplicidade e partilha de experiências. A eles, que me ampararam e não me deixaram cair, devo o sucesso desta etapa da minha vida.

O meu muito obrigada à minha família da Escola Profissional de Vouzela por todo o auxílio que sempre me prestou e pela forma com que se organizou para que fosse possível eu ter os tempos livres que necessitava para frequentar as aulas deste mestrado.

Aos professores de História e Geografia que amavelmente responderam ao questionário para que pudesse prosseguir com o estudo empírico.

Ao meu pai, que já partiu, mas que amava a História e a Geografia e me ensinou a respeitar os livros como se respeita um mestre.

À minha querida mãe e queridos tios, Álvaro e Glicele, pelo apoio incondicional com que sempre me acompanharam.

Uma breve nota de agradecimento à minha adorada Cândida Leonor, sempre disponível e bem-disposta, que fez questão de me acompanhar nesta aventura por Lisboa.

Aos meus anjos da guarda, a minha amada irmã Célia Lopes e o meu muito amado José Lino, que são os pilares da minha vida. Sem eles não teria conseguido.

Por fim, aos meus adorados filhos, Rafaela e Tiago. É por eles que luto e vivo feliz cada dia da minha vida.

A todos o meu muito obrigada!

Resumo

Esta dissertação insere-se numa linha de pesquisa que tem como objetivo geral analisar as concepções de professores sobre o uso de imagens em sala de aula como meio de ensino e aprendizagem. Simultaneamente pretende refletir sobre as práticas docentes desenvolvidas no ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Os objetivos específicos consistem: 1. investigar e estudar as concepções dos professores acerca da imagem como meio de ensino e aprendizagem; 2. identificar as concepções de práticas do uso das imagens nas aulas de História e de Geografia; 3. analisar a formação dos docentes para a utilização de imagens nas suas aulas. A metodologia escolhida foi o estudo exploratório, uma vez que consideramos mais pertinente o estudo das situações reais, permite um maior controlo dos factos e dos focos dos fenómenos. Como instrumento de recolha de informações foi escolhido o questionário porque possibilita uma fácil aplicação à amostra designada e porque este permite aferir a opinião das pessoas e, face à grandeza da amostra, oferece um grau de confiança aceitável. A análise dos dados foi efetuada com recurso ao pacote estatístico SPSS versão 19.0. A partir da análise podemos dizer que os professores do século XXI, preocupados com o processo de ensino/aprendizagem, procuram metodologias que levem os alunos a compreenderem melhor o espaço no qual estão inseridos, a fim de transformar conteúdos em conhecimento, tornando-se mais críticos e conhecedores da realidade que os cercam. Na era em que vivemos é inquestionável a importância das imagens, e por isso, os docentes não ignoram o seu uso no processo educacional, assim como a sua utilização como recurso metodológico para a aprendizagem dos conteúdos de História e de Geografia. Segundo estes, as imagens são um instrumento pedagógico que se presta ao desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e do pensamento crítico dos alunos. Aliás, os recursos didático-pedagógicos alternativos como os filmes, as ilustrações, as fotografias...contribuem para que o ensino de História e de Geografia cumpra o seu papel enquanto instrumento de libertação social, uma vez que permite discutir temas do quotidiano.

Palavras-chave: imagens, ensino de História e de Geografia; concepções e formação dos docentes

Abstract

This dissertation is part of a research that has as main objective to analyze the conceptions of teachers about the use of images in the classroom as a teaching and learning online. Simultaneously is to reflect on teaching practices developed in the teaching of history and geography in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education. The specific objectives are: 1. investigate and study the conceptions of teachers about the image as a means of teaching and learning, 2. identify the conceptions of practical use of the images in the classes of History and Geography 3. analyze the training of teachers for the use of images in their classrooms. The chosen methodology was exploratory, since we consider more relevant the study of real situations, allows for greater control of the facts and phenomena of outbreaks. As a tool for collecting information the questionnaire was chosen because it allows easy application to the designated sample and because it allows assessing people's opinion and, given the magnitude of the sample, provides an acceptable degree of confidence. Data analysis was performed using the statistical package SPSS version 19.0. From the analysis we can say that the teachers of the century, concerned with the process of teaching / learning methodologies seek to make students better understand the space in which they live , in order to transform content knowledge , becoming more critical and knowledge of the realities that surround them . In the era we live in is unquestionable the importance of images , and so teachers do not ignore its use in the educational process as well as its use as a methodological resource for learning the content of history and geography. According to them, the images are a pedagogical tool that lends itself to the development of reasoning, creativity and critical thinking of students. Moreover , alternative teaching - learning resources such as films , illustrations, photographs ... contribute to the teaching of History and Geography fulfill its role as an instrument of social liberation , since it allows to discuss topics of everyday life .

Keywords: images, teaching history and geography; conceptions and teacher training

Índice

PARTE I	11
CAPÍTULO 1 - AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	12
1.1 - Enquadramento histórico da educação	12
1.2 - Enquadramento Legal do Sistema Educativo	23
1.3 - A sociedade em mudança	24
1.4 - Transformações sociais devido às tecnologias de informação e comunicação.....	25
1.5 - A educação nesse novo quadro de transformação	26
1.6 - Uso das imagens em sala de aula: possibilidades de um ensino crítico.....	27
1.7 - Imagens: um instrumento do professor	28
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O USO DA IMAGEM NA SALA DE AULA	29
2.1 - A importância de “Ler imagens”	29
2.2 - A importância da formação do professor.....	30
CAPÍTULO 3 – AS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA	35
3.1 - Como o aluno constrói o seu conhecimento histórico	35
3.2 - Iconografia	37
3.3 - Filme	37
3.4 - Ilustrações.....	39
CAPÍTULO 4 – O ENSINO DA GEOGRAFIA E A IMAGEM	40
4.1 - O uso de tecnologias no ensino da Geografia.....	40
4.2 - O uso da imagem para a compreensão do espaço geográfico	42
PARTE II	45
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
5.1 - Problemática	46
5.2 - Conceptualização do estudo	47
5.3 - Objetivos da Investigação.....	48
5.4 - Questões de Investigação	48
5.5 - Amostra	49
5.6 - Instrumento	49
5.7 - Procedimentos	51
5.8 - Análise Estatística.....	52
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO/CONCLUSÃO DO ESTUDO	65
Conclusão.....	67
Bibliografia	69

Introdução

Este trabalho estuda as concepções dos professores sobre o uso das imagens em sala de aula, nomeadamente nas aulas de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Investiga, também, o destaque atribuído a esta ferramenta como meio de ensino e aprendizagem.

Na procura de respostas, centramo-nos em fundamentos teóricos que permitissem o levantamento de princípios norteadores para a elaboração de uma pesquisa segundo certos quesitos:

- Qual o entendimento que têm os professores sobre imagens?
- Quais as concepções de práticas de ensino do docente sobre o uso das imagens nas suas aulas?
- Os professores detêm uma formação inicial ou continuada para a utilização de imagens na sala de aula?

Foram estas questões que definiram o objetivo geral a atingir: analisar as concepções de professores sobre o uso de imagens em sala de aula como meio de ensino e aprendizagem e sobre práticas docentes desenvolvidas no ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

O trabalho desenvolveu-se definindo-se certos objetivos específicos: investigar e estudar as concepções dos professores acerca da imagem como meio de ensino e aprendizagem; identificar as concepções de práticas do uso das imagens nas aulas de História e de Geografia; analisar a formação dos docentes para a utilização de imagens nas suas aulas.

A sociedade em que vivemos valoriza o uso de aparatos tecnológicos no seu dia-a-dia. Desta feita, era inevitável que esta situação não influenciasse a educação, principalmente com a inclusão e a aplicação das tecnologias da comunicação e informação nos processos de ensino e de aprendizagem.

O professor é um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno, para isso vale-se de várias ferramentas mediadoras que o ajudam nesse processo, como uma visita de estudo, um documentário ou mesmo uma imagem. Estas ferramentas tornam-se relevantes no âmbito pedagógico, uma vez que o professor, utilizando-as nas suas práticas, possibilita a construção do conhecimento dos alunos e contribui para a sua criticidade, criatividade e autonomia.

Várias investigações no campo da educação em ciências teimam em mostrar que as imagens são importantes recursos para a comunicação de ideias científicas. Resultados desses estudos encerram a ideia de que as imagens são mais facilmente

lembradas do que as suas correspondentes representações verbais e o resultado positivo de ilustrações na aprendizagem dos alunos. Outros estudos referem, também, a valorização pelos professores sobre as imagens nos livros como critério para a escolha destes e análises do potencial didático da imagem como facilitadora da aprendizagem do ponto de vista cognitivo.

Perante os resultados obtidos pelos pesquisadores, realçamos a importância desta investigação, uma vez que entendemos ser necessário analisar as concepções dos professores sobre o uso das imagens em sala de aula e as práticas docentes daí decorrentes desenvolvidas nas escolas de ensino regular e ensino profissional.

Desta forma, e desafiando a ideia de que as imagens comunicam de forma mais direta e objetiva do que as palavras, esperamos que este trabalho possa contribuir para os professores que procuram nas imagens a oportunidade de um ensino diferenciado.

Este nosso trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. No capítulo I, começaremos por fazer o enquadramento histórico da educação e o enquadramento legal do sistema educativo, de forma a melhor elucidar sobre a evolução do nosso sistema de ensino e a sua forma de trabalhar com os alunos. No enquadramento histórico far-se-á uma retrospectiva do nosso sistema de ensino até aos nossos dias e no enquadramento legal, demos especial destaque à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). Apresentaremos, também, a fundamentação teórica sobre as tecnologias de informação e comunicação, em que refletimos sobre a necessidade de acompanharmos as mudanças ocorridas na sociedade emergente, em que demonstramos que uma sociedade em constante transformação desafia a nossa maneira de pensar e agir, em que evidenciamos como a escola deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, em que destacamos que o uso de imagens em sala de aula pode ser um recurso a mais a ser utilizado pelo professor, que pode contribuir na formação de alunos críticos. No capítulo II abordaremos a relevância da leitura de imagens e a importância de os cursos de formação inicial e continuada de professores irem de encontro às necessidades dos educandos e da sociedade decorrente. No terceiro e quarto capítulos falaremos de como o uso de recursos tecnológicos são uma ferramenta útil para as práticas pedagógicas no ensino da História e da Geografia, não apenas por se tratar de um recurso didático de grande empatia pelos alunos, mas por proporcionar o uso de diferentes linguagens na construção de conhecimentos históricos e geográficos.

Na Segunda Parte, capítulo V, desenvolveremos um trabalho empírico que será desenvolvido em duas fases, em que na primeira se efetuará um estudo exploratório, utilizando para o efeito um questionário construído de raiz e a análise de fontes

documentais para melhor ilustração do trabalho. A segunda parte do trabalho incidirá num estudo qualitativo utilizando para o efeito o questionário referido.

No capítulo VI, apresentaremos os resultados e as análises dos dados obtidos.

Por fim, terminaremos esta dissertação com uma conclusão, na qual faremos uma súmula das ideias principais abordadas ao longo do nosso trabalho e dos nossos estudos.

Com o desenvolvimento deste trabalho, pretende-se contribuir, um pouco, para uma maior abertura da parte dos professores a uma nova forma de encarar o processo de ensino - aprendizagem e criar, nos mesmos, a vontade de refletirem sobre as suas atitudes e sobre as suas práticas de ensino.

PARTE I

A COMUNICABILIDADE DAS IMAGENS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 1 - AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

1.1 - Enquadramento histórico da educação

Durante longos séculos, a educação foi da responsabilidade da Igreja. Nas escolas, a língua veículo de transmissão de conhecimentos era, essencialmente, o Latim. Nos séculos XII e XIII, com a criação das universidades, o Latim continuou a ser a língua exclusivamente usada pelos letrados.

A invenção da pólvora, da imprensa e o grande desenvolvimento da navegação, durante o séc. XVI, refletiram-se na educação tendo-se sentido, pela primeira vez “a necessidade do ‘progresso tecnológico’ como parte importante da vida” (Leal, 1991: 9). Esta nova concepção de educação rompe com a anterior.

Durante o Renascimento e a Reforma este novo entendimento de escola é continuado. Definem-se novos objetivos, no sentido de levar a educação a uma maior quantidade de público.

Nos começos do séc. XVII admite-se, pelo menos em teoria, que o currículo não poderia mais continuar estático e começa-se a dar mais reconhecimento ao progresso científico. O comércio, a indústria e a navegação floresciam e havia a necessidade da escola encetar uma nova caminhada, direcionando o ensino para as necessidades da própria sociedade.

No séc. XVIII, tal como ia acontecendo um pouco por toda a Europa, também em Portugal começou a prevalecer a ideia de que a educação era uma das responsabilidades que o Estado deveria assumir.

Por volta do ano de 1759 foram criadas as escolas régias, as escolas de ler, escrever e contar. Neste ano, é criada a chamada Aula do Comércio, tendo em vista dar formação à crescente burguesia que florescia e cujo futuro se orientava para atividades ligadas ao comércio. Em 1764 é, também, criada a Aula de Náutica. Tanto a Aula do Comércio como a Aula de Náutica “tinham como objetivo estimular a formação de técnicos que interviessem ativamente nas atividades económicas do País, contribuindo para dinamizar o papel social da burguesia” (Martinho, 1993: 15).

Em 1772 foi posta em marcha a reforma da Universidade de Coimbra, renovando-se o panorama de estudos, nomeadamente no plano técnico, científico e no domínio do direito e das leis.

Com o encerramento dos colégios Jesuítas, em 1759, o Estado aumenta o seu poder, daí a sua grande aposta no ensino primário oficial, o qual, aliás, de modo algum se pretendia estender a todas as classes populares¹.

Só em 1790 foram criadas as primeiras escolas destinadas ao sexo feminino, todavia estas apenas entraram em funcionamento 25 anos mais tarde. Estima-se ainda que a percentagem de analfabetismo no dealbar do século ultrapassaria os 90%.

Apesar dos resultados e, de acordo com Leal (1991), só depois da revolução de 1820 é que foi constituída uma Comissão de Instrução Pública, com o objetivo de levar a cabo uma revisão total do sistema escolar. É com Fonseca Magalhães² que a reforma é encetada, dando-se, pela primeira vez, consagração legal à escolaridade obrigatória e à gratuidade do ensino nas escolas públicas³.

Por volta do ano de 1836, logo após o início da ditadura setembrista⁴, fala-se sobre a obrigatoriedade e liberdade do ensino primário, sem, todavia, nunca se legislar sobre tal. Na reforma de Passos Manuel⁵ (1836) é promulgado o Plano de Instrução Primária em pleno Setembrismo, podendo ler-se no Decreto de 15 de novembro de 1836, artigo 33: “Todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitar a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados” (Decreto de 15 de novembro de 1836, artigo 33, cit. por Carvalho, 2001: 562). Destas palavras não se retira nenhuma declaração de obrigatoriedade do ensino, embora já se equacione essa problemática. No ensino secundário, a reforma prevê a criação de liceus em cada uma das capitais de distrito. Na reforma de Passos Manuel reconhece-se a preocupação de promover o ensino das matérias científicas e técnicas, com o intuito de implantar uma nova consciência nacional “que integrasse o homem português no tipo de sociedade, valorizada pelo trabalho, que a Revolução Francesa e a Revolução Industrial Inglesa tinham definido” (Carvalho, 2001: 571).

Em 1844, o Governo presidido por António Bernardo da Costa Cabral, decreta o ensino obrigatório desde os sete até aos quinze anos de idade. Apesar disso, e de

¹ De facto, os trabalhadores dos serviços rústicos e das Artes Fabris, os que constituíam a mão-de-obra, eram completamente excluídos.

² Fonseca Magalhães foi um dos mais importantes políticos liberais portugueses e primeira figura do movimento da Regeneração.

³ A reforma de Fonseca de Magalhães, promulgada pelo Decreto de 7 de setembro de 1835, fala também na obrigação dos pais de família enviarem os seus filhos às escolas públicas, logo que passem de sete anos.

⁴ Nome dado à revolução portuguesa de setembro de 1836, que pretendia restaurar a Constituição de 1822.

⁵ Político português nascido em 1801. Foi uma figura maior do Liberalismo. Depois das Lutas Liberais, nas quais participou ativamente, exerceu vários cargos de Estado. Morreu em 1862.

acordo com Gomes (1986) “em Portugal, o ensino obrigatório, instituído pelo Decreto de 20 de setembro de 1844, nunca passou de letra morta” (Gomes, 1986: 120).

A partir de 1852, com Fontes Pereira de Melo⁶, assiste-se à criação do ensino industrial. Foram projetadas enormes esperanças no Fontismo, “esperanças que o próprio monarca D. Pedro V não deixou de salientar na abertura da exposição industrial do Porto (1861) quando lamentou profundamente o tempo perdido pela nossa indústria, mas que confiava ‘dobradamente no futuro’ “ (Martinho, 1993:29). De facto, as reformas de Fontes Pereira de Melo surtiram grande efeito. A este propósito, Martinho (1993) refere que “as reformas de Fontes Pereira de Melo deram os seus frutos. Com efeito, a partir de 1875, vão-se notando mudanças no setor económico: aumento de produtividade na agricultura, acentuar da utilização da máquina a vapor, intensificação do nível tecnológico das indústrias existentes e criação de novas indústrias” (Martinho, 1993: 19).

Em 1870 é criado o Ministério da Instrução Pública. “Até aí os assuntos da instrução corriam pela pasta do Ministério do Reino” (Carvalho, 2001: 599). D. António da Costa⁷ faz a reforma da instrução primária, que até então se dedicava à leitura, à escrita, às contas e ao catecismo. Segundo Gomes (1986), esta reforma considera o ensino dividido em dois graus: o 1º grau ou elementar e o 2º grau ou complementar. O 1º grau compreende educação física (ginástica e higiene), educação moral (doutrina cristã), educação intelectual (leitura, escrita, operações aritméticas, pesos e medidas, gramática e exercício de redação, desenho linear, história sagrada e pátria, geografia e cronologia, agricultura, canto coral) e educação política (constituição, direitos e deveres dos cidadãos). O 2º grau desenvolvia os mesmos temas e ainda se estudava a física, a história natural.

A reforma cria escolas por todo o país, as quais ficam a cargo dos municípios. De forma a promover a frequência escolar são criados um serviço de inspeção muito rigoroso, conferências entre os professores, comissões escolares em cada concelho e freguesia.

Na reforma da instrução primária levada a cabo por Rodrigues Sampaio (1878), foi decretado que a instrução primária elementar fosse obrigatória dos seis aos doze anos, para todas as crianças de ambos os sexos.

⁶ Fontes Pereira de Melo (1819-1887) foi uma das figuras políticas mais importantes do seu tempo. Foi ministro da Guerra (1866), conselheiro de Estado (1866) e par do Reino (1870). Assumiu a chefia do executivo em 1871, 1878-79 e 1881-1886. A sua política de progresso material passou à História sob o nome de *Fontismo*.

⁷ Bisneto do Marquês de Pombal e (primeiro) Ministro da Instrução Pública no governo presidido pelo seu tio, o Duque de Saldanha.

Na década de 80, deste mesmo século, a atenção dispensada vai para o ensino industrial. António Augusto de Aguiar⁸ criou as Escolas Industriais e de Desenho Industrial, principalmente em lugares do país onde existia forte concentração industrial. Sobre o ensino profissional, Martinho (1993) refere que este “deveria ser ensinado de um modo prático e, tanto quanto possível, experimental, conforme os ofícios, a que se destinavam” e que “no que respeita às cadeiras de Desenho instituídas pelo Decreto de 3 de janeiro de 1884 e às que posteriormente foram criadas determinou-se que seriam, de futuro, núcleos de escolas industriais nos lugares e pelas formas que as circunstâncias aconselharem” (Martinho, 1993: 53).

Com a chegada da República, a primeira grande preocupação foi focada nos ensinos infantil, primário e normal, procurando-se estabelecer condicionalismos legais capazes de combater a enfermidade do analfabetismo. Aposta-se na descentralização, confiando aos municípios o ensino primário que é dividido em três graus: elementar, complementar e superior, por Decreto de 29 de março de 1911.⁹

Relativamente ao ensino primário, Carvalho (2001) refere que “a reforma de 1919, que conservou grande parte do articulado anterior, inclui uma novidade que representaria grande progresso se pudesse ser rigorosamente executada: a obrigatoriedade escolar, que era de três anos em 1911, passa a ser de cinco anos, dos 7 aos 12, em 1919” (Carvalho, 2001: 681). Porém, esta situação não perdura muito tempo porque, logo após o golpe de 1926, o Ensino Primário é novamente reduzido para quatro anos.

Numa Europa minada por profundos problemas sociais, os regimes fascistas encontram terreno propício para a sua eclosão e rápido desenvolvimento. E Portugal não fugiu à regra.

De facto, a frágil 1ª República, que não conseguia impor um governo forte e, conseqüentemente, vivia numa permanente instabilidade política, social, económica e financeira, foi facilmente derrubada pelo golpe militar, em 28 de maio de 1926.

O efeito da mudança política da 1ª República para a ditadura faz-se sentir de imediato ao nível da educação. E é no ensino primário onde logo se notam algumas alterações.

O Estado Novo remete o ensino primário para um nível muito baixo e retira-lhe toda a importância que lhe havia sido dada aquando da 1ª República. O velho conceito

⁸ Professor, químico e político, António Augusto de Aguiar nasceu em Lisboa em 1838 e aí faleceu em 1887. Como homem público, teve uma carreira brilhante, ocupando cargos diplomáticos de extrema importância, tais como comissário régio do Brasil em Lisboa (1872) e ministro das Obras Públicas (1884), e pertenceu à Maçonaria. Deu grande impulso aos estudos para o melhoramento do porto da capital e realizou numerosos trabalhos no domínio da Química.

⁹ Reforma efetuada pelo Ministro do Interior, António José de Almeida.

defendido na 1ª República da mobilidade social através do ensino é posto em causa e começa a desenhar-se a estrutura imutável da sociedade perfeitamente hierarquizada.

Em 1927 deixa de ser permitida a coeducação, instituindo-se a separação dos sexos logo nas escolas primárias. No entanto, permanece, ainda, em resultado das reformas havidas na 1ª República, a divisão do Ensino Primário em três categorias (infantil, primário elementar e primário complementar).

A Constituição de 1933, por outro lado, evidenciou a política defendida pelo Estado e isentou-o da responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica obrigatória, através do seu artigo 42º, onde se podia ler: “a educação e a instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficial ou particulares em colaboração com ela”. E para que não restassem dúvidas, preceitua o seu artigo 43º que “o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico em escolas particulares ou em escolas oficiais”.

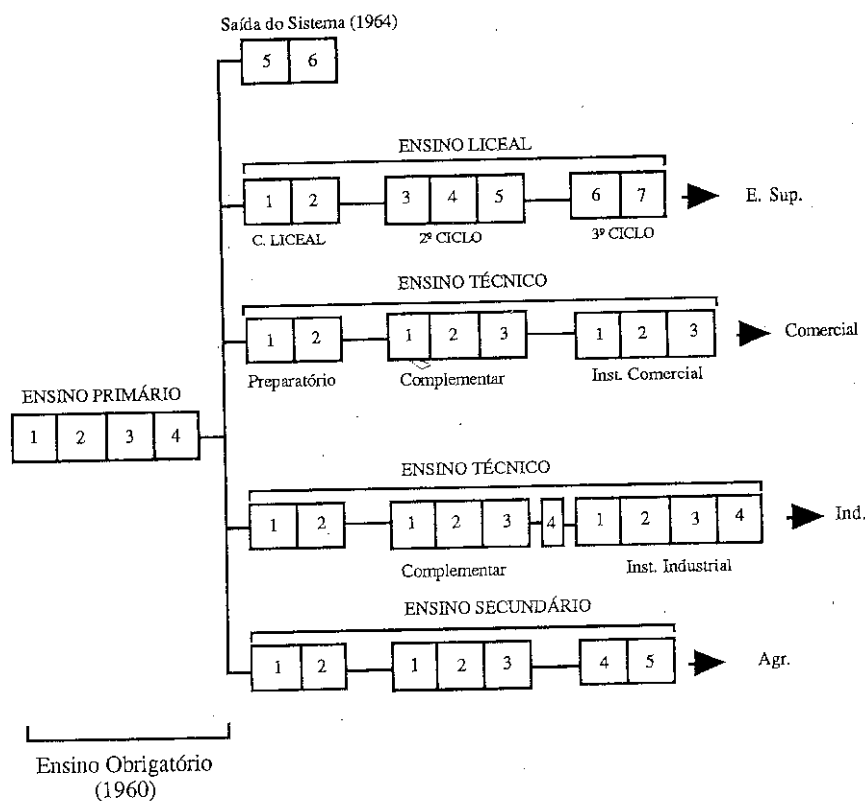
É durante o Estado Novo que se assiste ao aumento do número de liceus, que não é acompanhada pelo correspondente número de professores. Em 1947 é promulgado o Estatuto do Ensino Liceal, enquanto o dos ensinos Profissional, Industrial e Comercial o é, um ano depois.

Até aos anos 50, o currículo era encarado como “um conjunto organizado de experiências de aprendizagens concebidas e implementadas para ajudar os alunos a atingir determinados objetivos previamente definidos e que tinham de ser operacionalizados em termos de tarefas a realizar pelos alunos” (Tyler, 1959, cit. por Valadares & Graça, 1998: 39).

Neste sentido e na perspetiva de Leite et al. (1993), a elaboração de currículos deveria responder às seguintes questões:

- 1- Que objetivos educativos deve a escola alcançar?
- 2- Que experiências educativas devem ser proporcionadas aos alunos para atingirem as finalidades pretendidas?
- 3- Como organizar, de maneira eficiente, estas experiências educativas?
- 4- Como determinar se as finalidades pretendidas são alcançadas?

Figura 1- Sistema de ensino vigente nos anos 50/60



Fonte: (Leal, 1991: 12)

É com Leite Pinto¹⁰ que em 1956 o ensino obrigatório passa para quatro anos para o sexo masculino. Só em 1960 abrange o sexo feminino.

Nos quatro primeiros anos cabia ensinar a ler, escrever e contar. “O quarto ano surgia como um ano complementar, que fornecia conhecimentos essenciais para aqueles que não prosseguissem os estudos” (Leal, 1991: 13), portanto, o grosso da população.

Em 1964, com Galvão Teles, o Ensino Primário passa a compreender dois ciclos: um elementar - que correspondia às primeiras quatro classes - e um complementar, com mais duas classes.

Quanto ao Ensino Liceal, estava dividido em três ciclos. O 2º ciclo do Ensino Liceal estava dividido em duas secções, uma de Letras e outra de Ciências.

¹⁰ Professor catedrático da Universidade Técnica. Sucedeu a Pires de Lima como ministro na pasta da educação.

Relativamente ao 3º ciclo, este tinha sobretudo a função de preparar para o ensino superior, enquanto os dois anteriores se orientavam para o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, para o fortalecimento das virtudes morais e cívicas, para a formação do carácter e para o valor profissional.

A partir da década de 60 houve grande propagação de programas educacionais fruto das “grandes reformas empreendidas pelos americanos e por alguns países ocidentais, como reação ao lançamento do *Sputnik I* pela União Soviética” (Valadares & Graça, 1998: 40).

Nos Estados Unidos gerou-se um intenso debate sobre os currículos oferecidos aos alunos e pela maneira como eram desenvolvidos. Questionaram-se “os conhecimentos transmitidos pela escola e as correntes que defendiam currículos de formação em especialidade, (por oposição a outras que pretendiam uma formação mais generalista), e, por outro, pôs em causa as formas de ensino, reforçando a necessidade de ser valorizado o processo de aprendizagem do aluno” (Leite et al., 1993: 13).

Nesta época, a questão da aprendizagem é um aspeto a que se dá muita importância. Desta forma, “continuava a defender-se que os objetivos do currículo fossem claramente definidos, mas a intenção, agora, era que servissem como critérios de análise e controlo contínuo do processo de desenvolvimento desse currículo” (Leite et al., 1993: 13).

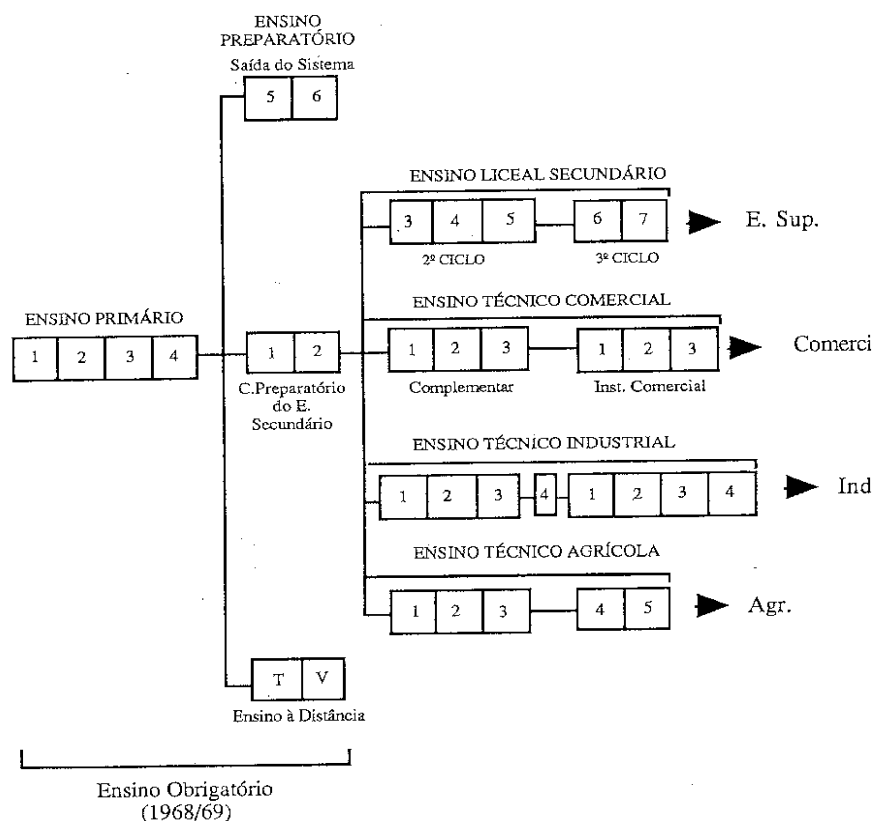
No nosso país, em 1964, é criada a Telescola, um ensino oficial destinado preferencialmente às populações rurais. O objetivo era o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos através da radiodifusão e da televisão escolares, correspondendo ao Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, acrescido da disciplina de Francês. Sobre este propósito, Gomes (1986), refere que “o ciclo preparatório do ensino secundário ficou, assim, diversificado em duas modalidades, distintas quanto à forma de ensino – num caso, direto; no outro, audiovisual -, mas fundamentalmente idêntico nos seus conteúdos, objetivos e habilitações que conferiam” (Gomes, 1986: 151).

Nesse mesmo ano, o ensino obrigatório é alargado para seis anos para ambos os sexos. “Todas as crianças que não pretendessem continuar os seus estudos seguiriam as seis classes obrigatórias. As que quisessem segui-los frequentariam somente as quatro primeiras classes e daí, após aprovação em exame, matricular-se-iam no 1º Ciclo do Ensino Liceal ou no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico conforme o seu projeto de vida” (Carvalho, 2001: 802).

Em 1967, Galvão Teles, com o objetivo de adiar uma escolha precoce por parte dos alunos, uma vez que podemos considerar este processo defeituoso, “por obrigar as crianças, por altura dos seus doze anos, a decidirem-se por uma das duas vias, o ingresso no Liceu ou numa Escola Técnica” (Carvalho, 2001: 802), promulga através do

Decreto-Lei nº. 47480, de 2 de Janeiro, a unificação do 1º Ciclo do Ensino Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, criando-se o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, levando o organigrama do sistema de ensino dessa época, a ser o seguinte:

Figura 2- Organigrama do sistema de ensino da década de 60



Fonte: (Leal, 1991: 16).

É através do Decreto-Lei nº. 48572, de 9 de setembro de 1968, que é criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. No capítulo I, art. 1º do referido Decreto-Lei, pode ler-se: “O ciclo preparatório do ensino secundário situa-se na imediata sequência do ciclo elementar do ensino primário, como forma de ampliação da cultura geral base, adequada especialmente ao prosseguimento dos estudos em qualquer ramo subsequente do ensino secundário e como instrumento de orientação dos alunos na escolha desses estudos, a partir das suas tendências e aptidões” (Decreto-Lei nº. 48572, cit. por Leal, 1991: 17). Esta autora refere, ainda, que o mesmo documento extingue o exame nacional de admissão aos liceus¹¹.

¹¹ A este exame eram submetidos os alunos do ensino primário para serem admitidos no ensino liceal e/ou comercial ou industrial.

No início dos anos 70, Portugal vive, ainda, a substituição de Salazar por Marcelo Caetano. O ensino sofre algumas alterações com a Lei nº 5/73, de 25 de julho, conhecida por Reforma Veiga Simão, então Ministro da Educação. A “Reforma Veiga Simão” era muito inovadora e “democrática” para ser concebida por um regime ditatorial. Foi ainda em projeto, enviada às escolas para ser discutida pelos professores, facto inédito, até então.

De acordo com esta lei, a escolaridade básica prolongar-se-ia por um período de oito anos, ministrado em dois ciclos, quatro anos de Ensino Primário e outros quatro a serem lecionados nas Escolas de Ensino Preparatório, contudo, não se faz referência à sua gratuitidade. Esta mesma lei refere ainda que “o ensino básico é obrigatório” e “tem a duração de oito anos” (Lei nº 5/73, Base VI, nºs 2 e 3).

A lei de Veiga Simão visava uma concepção renovadora e uma vontade política de modernização. Desta forma, segundo Carvalho (2001), esta lei trazia as seguintes inovações:

“Institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente” (Carvalho, 2001: 809).

A Reforma de Veiga Simão assumiu um cariz inovador, um modelo novo de ensino que se preocupava com a formação do indivíduo enquanto pessoa humana, pressupondo a “igualdade de oportunidades” e pretendia mesmo a democratização do ensino.

Os objetivos gerais do ensino básico contemplavam, agora, aspetos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica abrangendo, pela primeira vez, crianças deficientes, inadaptadas e precoces.

A importância dada ao papel da família, à valorização do meio local e à necessidade da sua interação com a escola era também uma das preocupações. A política educativa de Veiga Simão garantia que, se quiséssemos evoluir e competir com os nossos parceiros europeus, era necessário desenvolver a educação de massas, não apenas de elites.

A reforma de Veiga Simão não chegou a ser cumprida, pois “nove meses após a promulgação da Lei nº5/73, aconteceu o 25 de abril de 1974. Por isso, aquela Lei, embora tenha servido de estrutura-base ao sistema educativo português nos últimos doze anos, nunca foi integralmente cumprida, nomeadamente no que concerne à escolaridade obrigatória de oito anos...” (Gomes, 1986: 152).

Foi com o 25 de Abril de 1974 que aprendemos a dar os primeiros passos no caminho da autonomia, da liberdade de pensamento, em suma, a viver em democracia.

A Escola, fechada sobre si própria e ao exterior, devia abrir-se à sociedade e ser colocada ao serviço das populações.

A educação começou a ser encarada como dinamizadora do desenvolvimento da economia e geradora de uma sociedade nova onde estivesse assegurada a liberdade.

Em vez de uma escola elitista, esta teve de se adaptar à realidade dos alunos, promovendo estratégias educativas que integrassem todas as crianças e em particular os que provinham de grupos sociais mais desfavorecidos. Teve de se preocupar com a formação global das crianças e jovens, nas suas múltiplas dimensões – intelectual, físico e motora.

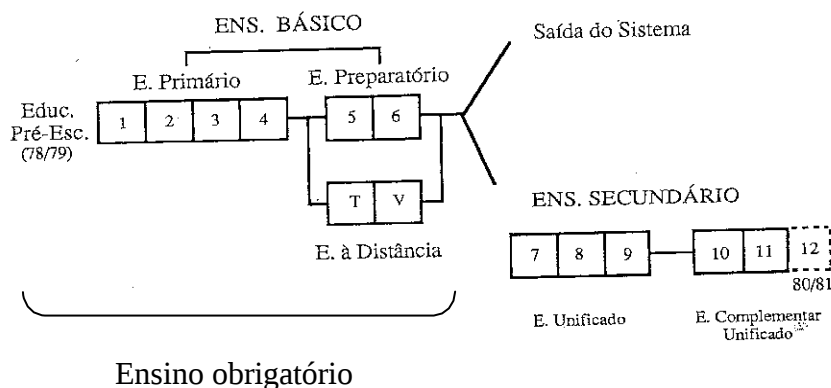
A escola do pós 25 de Abril devia contribuir para a extinção dos privilégios sociais, para a liberdade individual e progressão social. Desta forma, deviam ser revistos os conteúdos programáticos, a metodologia de ensino, a formação de professores, a organização escolar.

Em 1975, por Despacho Ministerial de 1 de agosto, é criado o Ensino Secundário Unificado. Assim, após os seis primeiros anos de ensino básico, todos os alunos que prosseguissem os seus estudos teriam uma via de ensino comum.

Como nos diz Leal (1991), “o primeiro ano de existência do 7º ano decorreu no ano letivo de 1975/76. Ano a ano, foi-se concretizando um novo ano do ensino unificado, tendo o processo ficado concluído em 1979/80. O ensino complementar unificado foi alargado de um ano, o 12º, em 1980/81, tendo anteriormente existido o chamado Ano Propedêutico” (Leal, 1991: 19).

Desta forma, o sistema de ensino ficou com a seguinte configuração:

Figura 3- Organograma do sistema de ensino na década de 70



Fonte: (Leal, 1991: 19).

Com a instauração de um novo regime político, urge a elaboração de um novo texto constitucional que se coadune com o espírito democrático e estabeleça os deveres do Novo Estado e os direitos dos cidadãos num país livre e pluralista. No que concerne à educação, o art.º 74 da Constituição da República Portuguesa promulgada em 1976, estabelece:

“1- Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2- Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
- d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;
- f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;
- g) Promover e apoiar o acesso aos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário.”

A instituição escolar pública é função do Estado e encontra-se ao serviço do povo. Passa a haver a denominada “democratização da escola”, em que se beneficiam as camadas desfavorecidas da população.

No ano de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo português. É a partir desta altura que se dão grandes alterações a nível da estrutura e dos objetivos do ensino.

1.2 - Enquadramento Legal do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, introduziu alterações de fundo em todo o sistema educativo.

Nesta lei, que respeita os objetivos gerais definidos na Constituição da República Portuguesa de 1976, e cuja pertinência e amplitude são inegáveis, encontram-se bastante implícitas as linhas orientadoras de uma escola ativa que se pretende cada vez mais inovadora, mais dinâmica, mais criativa e mais próxima do meio envolvente. De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo veio acentuar a necessidade de organizar a escola para que esta promova situações de aprendizagem ativa em que as crianças e jovens desenvolvam a sua capacidade crítica e criativa através da descoberta e da pesquisa. Como podemos verificar no artigo 2º, pontos 4 e 5, a educação deve promover:

“(…) o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”.

“(…) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram (...)”.

Ainda na Lei de Bases do Sistema Educativo podemos encontrar mais referências à importância do desenvolvimento de uma educação que permita aos alunos partir dos seus interesses para serem capazes de efetuar uma aprendizagem ativa. Podemos verificar isto, nomeadamente, no artigo 7º, alíneas a) e b), que se referem aos objetivos da educação escolar, que são, entre outros:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética,

promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”

“Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.”

Nesta última alínea é evidente a importância atribuída à conjugação dos saberes teóricos e dos saberes práticos, através de uma estreita ligação entre a cultura escolar e a cultura social. Valoriza-se a relação entre o saber-conteúdo e o saber-fazer. Com este objetivo tenta-se aproximar o aluno das situações reais da sua vivência, servindo-se delas para que este aprenda mais e melhor, despertando-lhe a curiosidade de saber, dado que se trata de coisas que lhe são familiares e que têm bastante interesse para ele. Ressalta, ainda, da análise da LBSE que “todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (LBSE, art. 2º, ponto 1). Este documento faz também alusão à democratização do ensino, quando no seu art. 2º, ponto 2, nos diz que “é da especial responsabilidade dos Estados promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Segundo a LBSE, o sistema educativo deve acompanhar a realidade social e está organizado de forma a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (LBSE, art. 3º, alínea b).

1.3 - A sociedade em mudança

A nossa sociedade está em constante e contínua transformação, pelo uso das mais variadas fontes de informação e comunicação. Estas transformações alteram a maneira de pensar e atuar na sociedade decorrente. A internet e as tecnologias digitais fizeram despontar um novo padrão social, descrito por alguns autores, como sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação (Castells, 2003), sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004). Um mundo onde o fluxo de informações é intenso, em permanente mudança, e “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33). A ideia implícita ao conceito de Sociedade de Informação é o de uma sociedade inserida num processo de mudança constante, resultado dos avanços na ciência e na tecnologia. Assim como a imprensa revolucionou a forma como aprendemos, através da disseminação da leitura e da escrita nos materiais

impressos, o despoletar das tecnologias da informação e comunicação tornou possíveis novas formas de acesso e distribuição do conhecimento (Olson, 1994; Pozo, 2001, *apud*. Pozo, 2004). Apesar da Internet, “em princípio, ser um canal de comunicação horizontal” (Castells, 2003, p.129), em que as pessoas independentemente da classe social a que pertençam podem aceder a todo e qualquer tipo de informação, a verdade é que, muitas das vezes, a realidade é muito distinta, uma vez que o acesso à informação não é garantia que disso resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem. Para que tal ocorra, é necessário que, frente às informações apresentadas, as pessoas possam refazer o seu conhecimento ou até mesmo desconstruí-lo, mirando uma nova construção. Esta construção deverá estar alicerçada em parâmetros cognitivos que envolvam a autorregulação, aspetos motivacionais, reflexão e criticidade frente a um fluxo de informações que se atualizam continuamente, pois segundo Castells (2003, p.7): “O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos”.

Neste contexto de mudanças, também a escola tem de acompanhar e se adaptar. O repto colocado à escola por esta nova sociedade é que seja capaz de desenvolver nos estudantes aptidões para participar e interagir num mundo global, muito competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas do futuro. É necessário compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático, imóvel, parado, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

1.4 -Transformações sociais devido às tecnologias de informação e comunicação

Durante muito tempo, a velocidade de difusão de conhecimentos e informações e a troca de experiências entre os diferentes indivíduos ou entre grupos distintos eram demasiadamente lentas. Com o passar dos anos, uma grande transformação mudou esse cenário pré-histórico: a Revolução Agrícola. As mudanças resultantes desse processo foram profundas e, dentre elas, a domesticação de animais teve um significado essencialmente importante: o deslocamento humano por longas distâncias foi incrivelmente facilitado. E, nesse contexto, a velocidade de propagação de conhecimentos e informações começava a acelerar.

Posteriormente, uma nova revolução, em algumas poderosas e influentes nações da época, apresentou-se aos diferentes continentes: a Revolução Industrial. O aparecimento das máquinas a vapor e um pouco mais tarde dos comboios e em seguida

dos automóveis consolidaram o domínio dos homens sobre as máquinas. Um pouco mais tarde, conhecido o eletromagnetismo, a velocidade de propagação de informações atingiu níveis espantosos, devido ao uso do telégrafo e do telefone.

Mais recentemente, o surgimento de computadores pessoais, com as suas redes de comunicação globais como a Internet, coloca a humanidade frente a uma nova onda de transformações.

Portanto, após a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial, o homem vive ultimamente a revolução do conhecimento. O impacto das redes de computadores, das telecomunicações é total e pode ser sentido no trabalho, na educação, em todos os domínios sociais. Desse modo, vive-se hoje o que se chama de “era da informação”. O *microchip* marcou, da mesma forma como a máquina a vapor, a eletricidade e a linha de montagem em outros tempos, um avanço único no desenvolvimento tecnológico da humanidade.

O processo contemporâneo de transformação tecnológica, de acordo com Castells (1999, p. 68), “expande-se exponencialmente em razão da sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida”. Assim, é possível afirmar que interagimos num mundo que se tornou digital.

Essa conjuntura atual tem influência direta e indireta na economia mundial. Desse modo, as transformações do capitalismo têm levado autores como Castells (1999), Alain Touraine (1969) e Daniel Bell (1973), a afirmar que a economia, na segunda metade do século XX, passou de um modelo de produção industrial para outro baseado na informação, trazendo com isso diversas implicações sociais, políticas, culturais e educacionais.

1.5 - A educação nesse novo quadro de transformação

As novas tecnologias não substituem o professor, mas alteram algumas das suas funções. O professor passa a ser o estimulador da curiosidade do aluno que quer conhecer, quer pesquisar, quer procurar informações. Organiza o processo de apresentação dos resultados pelos estudantes, questionando os dados apresentados, contextualizando os resultados, adaptando-os para a realidade dos alunos.

Assim, a implantação de novas tecnologias na escola deve ser mediada por atitudes pedagógicas que permitam formar o cidadão que ocupará o seu lugar neste novo espaço. As tecnologias, dentro de um projeto pedagógico inovador, facilitam e estimulam o processo de ensino-aprendizagem. Enfim, é descoberta, é pesquisa, é procura, é conhecimento, é participação.

Portanto, é no ensino básico que se deve começar o processo de consciencialização de professores e alunos no sentido de buscar e usar a informação, na direção do enriquecimento intelectual, na autoinstrução. Isso significa que não podemos admitir, nos tempos de hoje, um professor que seja um mero repassador de informações. O que se exige, é que ele seja um criador de ambientes de aprendizagem, parceiro e colaborador no processo de construção do conhecimento, que se atualize continuamente.

1.6 - Uso das imagens em sala de aula: possibilidades de um ensino crítico

Apesar de vivermos na chamada “era da imagem”, os professores, de maneira geral, ainda não utilizam métodos de ensino, que façam da imagem o ponto de partida para a construção do conhecimento. Ainda há um predomínio da linguagem oral e escrita, “restringindo o suporte visual meramente à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado” (Molina, 2007.p.24).

Hernandez (2000) explica perfeitamente esta discriminação quanto ao uso da imagem na escola: “Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação dos cidadãos mais jovens.”

A arte sempre foi vista como algo prático e manual, um saber informal, sem grande importância para o campo dos conhecimentos organizados. O que por muito tempo não se considerou, foi que o conhecimento a partir das imagens, requer “um pensamento de ordem superior” (Vigotsky, 1979) e um constante exercício de interpretação e compreensão do universo visual que caracteriza cada cultura.

Os pedagogos, na atualidade, devem tomar consciência desta nova realidade, reconhecendo que as imagens são códigos e levar os alunos a compreendê-los a partir das diferentes referências culturais é o grande desafio para a educação.

Hernandez (2000, p.89), afirma que “Se o ensino da arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessária uma mudança que se vincule à transformação da formação dos professores e que possa voltar a pensar a função da escolaridade”.

O principal objetivo desta proposta não é ler uma imagem identificando apenas os seus elementos formais isoladamente, mas reconhecer as manifestações e expressões de cada cultura. Sendo assim entende-se que atualmente as tendências do ensino da

arte apontam para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento do senso crítico, partindo das imagens que fazem parte da cultura, da história e do quotidiano dos alunos.

Hernandez (2000, p.1330) define bem esta questão: “As imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e o seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual”.

Desta forma, é relevante salientar que as imagens que o professor mostra aos seus alunos não devem ser usadas gratuitamente mas é preciso que sejam escolhidas adequando-as aos objetivos propostos a partir dos conteúdos trabalhados, explorando uma “relação sócio afetiva com a imagem em uma situação de cognição” (Molina,2007,p.25).

É importante salientar que esta mudança nos paradigmas educacionais, destacando a imagem como recurso metodológico, parte da formação dos professores, a qual ainda caminha a passos lentos e muitas vezes não acompanha o processo de evolução ou os problemas que surgem no dia- a- dia de sala de aula.

1.7 - Imagens: um instrumento do professor

A imagem no âmbito do ensino comporta inúmeras funções, nomeadamente a de motivar, representar a realidade, decorar textos e fichas de trabalho, ativar a escrita e a produção oral e explicar itens variados.

As imagens devem ser escolhidas e abordadas de acordo com o público-alvo, especificamente os alunos. Neste ponto, é importante ter em consideração a sua idade, ano e nível de ensino e as suas características predominantes, com vista à promoção da motivação e interesse pela matéria a aprender.

No que concerne à função decorativa das imagens, estas facilitam, por um lado, o entendimento de uma determinada temática, por outro, revelam-se adornos, que embelezam, por exemplo, as fichas de trabalho, tornando-as mais apelativas, enriquecedoras e até divertidas.

Quanto à função das imagens como representações da realidade, estas incutem nos alunos um elo de ligação entre as temáticas estudadas e a vida quotidiana.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a imagem fomenta a participação da turma, originando momentos de discussão, mas também a produção escrita.

Relativamente à função explicativa da imagem, esta revela-se uma mais-valia ao entendimento, por parte dos alunos, das várias temáticas subjacentes ao estudo.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O USO DA IMAGEM NA SALA DE AULA

2.1 - A importância de “Ler imagens”

A sociedade de hoje é visual com as crianças e adolescentes a privilegiarem a imagem em detrimento dos textos. Assim, parece-nos pertinente que também os professores façam uso dela para tornar o processo de ensino /aprendizagem mais interessante e atrativo.

Bittencourt analisa a percepção que o aluno tem das imagens e o que o professor deve fazer para ajudá-lo nessa descoberta “Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e económicas pela política vigente”.

A escola hoje tem uma função muito importante: ensinar a ler o mundo. Já na década de 60 Paulo Freire defendia que a escola não deve ensinar apenas a ler a palavra mas a ler a palavra-mundo. Sendo o ato de ensinar um ato político, é sempre necessário à leitura da sociedade em que se encontra inserido o aluno.

É certo que as imagens já são trabalhadas no ensino, pois aparecem amiúde nos livros didáticos, onde, além de ilustrar, auxiliam o aluno na compreensão dos conteúdos. Aliás, se forem bem explicadas podem até, por si só, serem o texto do conteúdo. Circe Bittencourt considera que é necessário primeiro isolar a imagem para lê-la melhor, sem a intromissão de qualquer texto ou legenda. Apenas após essa primeira leitura é que se deve prosseguir procurando a legenda e apurando então *“Como e por quem foi produzida?” Para que e para quem foi feita essa produção? Quando foi realizada?*

Este termo “leitura de imagens” começou a ser utilizado por volta da década de 1970 com a introdução de novos sistemas audiovisuais. Esta nova tendência fundamentou-se nos estudos da psicologia da forma Gestalt e da semiótica. Sendo assim a imagem é entendida como um processo perceptivo, segundo os estudos de Arnheim (1989). A partir do momento que a imagem passa a ser compreendida como signo, é necessário que haja uma compreensão dos seus códigos. Esta tendência no campo da leitura de imagens é considerada pelos estudiosos como mais formalista, onde são utilizados os fundamentos da linguagem visual para levar o observador a uma compreensão da imagem que lhe é apresentada.

Outra corrente está baseada nos estudos de Ott (1984), Housen (1992) e Parsons (1992) e está mais voltada para aspetos mais estéticos das imagens. Os autores concordam que o que mais favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade que o sujeito tem com as imagens, sejam obras de arte ou imagens da publicidade por exemplo.

O enfoque semiótico da leitura de imagens vem do conceito de denotação e conotação. A denotação é o significado objetivo da imagem, ou seja, a descrição objetiva do que se vê, como personagens, ações, tempo, espaço....Já a conotação é a apreciação do observador, isto é o que ele entendeu a partir da sua observação, é um entendimento mais subjetivo pois depende da compreensão que o mesmo faz dos signos contidos na imagem.

Sob outros pontos de vista como antropológico, histórico e sociológico há uma perspetiva documental, a imagem passa a ser um instrumento de pesquisa. Diante desse conceito, reforça-se a tendência de construção do conhecimento através do universo imagético. Outro campo no estudo das imagens é a chamada pedagogia da imagem que considera a produção de imagens como uma estratégia de promoção e desenvolvimento educacional, "as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento " (Sardelich,2006,p.459). Todas essas teorias apontam para uma crescente busca no estudo da leitura de imagens que reflita diretamente na promoção da alfabetização visual.

2.2 - A importância da formação do professor

As instituições de ensino superior devem trabalhar os dispositivos pedagógico-didáticos, mas é no terreno escolar/educativo que estes se colocam em prática, isto é, observando, praticando, trabalhando, e refletindo sobre a epistemologia da prática.

A formação centralizada nesta articulação entre teoria e prática, deve trabalhar valores, atitudes e comportamentos direcionados para a refundação de uma nova ordem mundial, transformadora/libertadora, unificada em novas perspetivas críticas de educação para a cidadania.

Só com um processo de consciencialização crítica, refletindo sobre as práticas, é que se pode melhorar o processo de formação. Todavia ainda há um longo caminho a percorrer. A metáfora de «Santos Guerra» (1993: 50) sobre o «currículo do nadador», retirada do texto de Busquet (1974), traduz de uma forma irónica o que se passa ainda em relação à formação inicial, especialmente no que diz respeito à articulação entre a teoria e a prática. Dizia: *"Imagine-se uma escola de natação que se dedicasse um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e*

formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, claro, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isto, evidentemente, à base de cursos magistrais, livros e quadros, mas sem água. Numa segunda etapa, os alunos nadadores seriam levados a observar, durante alguns meses, outros nadadores experimentados. E depois desta sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal." Visto isto, pensamos que é importante debruçarmo-nos sobre o perfil/papel dos intervenientes no processo de formação.

Relativamente aos formandos, na maior parte dos países, verificamos a inexistência de quaisquer requisitos para entrar em cursos vocacionados para o ensino a não ser o certificado do ensino secundário. Vulgarmente, são alunos com classificações baixas que tiram estes cursos. Parece-nos pertinente a necessidade de refletir sobre esta situação, avançando com estudos sobre o perfil ideal do docente que tenham em vista a definição de critérios de seleção para os pretendentes a futuros professores.

Quanto aos orientadores não existem grandes indicações sobre o seu perfil e papel na orientação e avaliação do *praticum*, sendo necessário promover investigações que revelem as suas experiências formativas. A propósito dos formadores Bernard Shaw (1920) diz-nos que *Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina*. Este parecer foi aditado: *Quem não sabe ensinar, forma professores. Quem não sabe formar, faz investigação pedagógica* (Nóvoa, 1991: 75). As investigações sobre a figura do formador de professores são praticamente inexistentes. Em Portugal, e em muitos outros países, a formação de professores é feita pelas Universidades e Escolas Superiores de Educação, sem uma ligação estreita com as Escolas do mesmo nível dos formandos. Os formadores ignoram os contextos reais onde os futuros professores vão exercer a sua profissão.

Por outro lado, os critérios de seleção destes formadores apenas levam em conta as habilitações académicas, desconsiderando competências pedagógico-didáticas e, ainda, outras competências como a sensibilidade, a liderança, a comunicação, a motivação, abertura crítica,...

A maior parte dos formadores têm como única preocupação fornecer alguns modelos teóricos sem grande espírito crítico. Perrenoud retrata esta situação: "No mundo académico, a identidade principal, em geral, é disciplinar, ou, eventualmente, interdisciplinar para aqueles que escolhem instalar-se num corredor. Os procedimentos universitários de nomeação e promoção privilegiam os trabalhos científicos reconhecidos pela respeitável comunidade de investigadores e eruditos e não atribuem nenhum peso às práticas de formação. Trabalhar sobre as competências e os dispositivos que as constroem não é a via real de uma carreira académica e pode ser uma via de garagem".

É impreterível trabalhar a realidade, redefinindo os objetivos da educação e da formação, encadeando-os com as aprendizagens e com as investigações. É neste contexto, que no ano 2000 surge, em Portugal, o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) que lança os pilares que devem nortear os padrões de qualidade da formação inicial dos professores. Assim, os cursos de formação inicial devem compreender um currículo que inclua as seguintes componentes de formação, devidamente articuladas entre si:

i) a formação cultural, social e ética que abrange, em complemento ao contributo que para o efeito as outras componentes devem dar, a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das da sua especialidade de docência, a reflexão sobre os problemas éticos que se colocam na atividade docente, bem como dimensões instrumentais relativas à procura, organização e comunicação da informação, incluindo o recurso às tecnologias de informação e da comunicação e ao conhecimento de línguas estrangeiras;

ii) a formação na especialidade da(s) área(s) de docência que integra unidades curriculares com a diversidade e profundidade adequadas à obtenção de formação de base na área do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso habilita;

iii) a formação educacional que abrange as didáticas específicas da área de docência para que o curso habilita e outros domínios do saber sobre educação, relevantes para a compreensão do ato educativo, incluindo uma perspetiva de atenção à diversidade;

iv) a iniciação à prática profissional que inclui a observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas (<http://www.inafop.pt>).

O professor de hoje tem de ser ética e politicamente muito mais crítico do que ontem. Connell (1997: 91) afirma: "Ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Isso poderia fazer-se com um computador e um bastão. Para ser professor é preciso, igualmente, ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina. Aprender é um processo social humano e árduo; o mesmo se pode dizer de ensinar. Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura".

Sobre a formação contínua entendemos que a análise reflexiva sobre as práticas é o mantimento desta formação. A formação contínua tem de ser relevante para o

desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, melhoria das práticas educativas e melhoramento do sistema educativo. Compreendemos a formação contínua como um espaço e tempo de reflexão-investigação-ação, repensando a escola, os contributos dos processos socioeducativos em contextos formal, não-formal e informal e os próprios projetos de formação. Segundo Nóvoa (1992: 67) "A formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores".

O reconhecimento da importância da formação contínua como complemento da formação inicial parece ser consensual. No entanto, as formas de perspetivar a formação são diversas. O próprio enquadramento normativo, em diferentes países, entende a formação contínua mais na lógica dos deveres do que na lógica dos direitos. Em Portugal, é com a publicação do Decreto-Lei nº 242/92 de 9 de Novembro que fica consagrado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto e pelo decreto-lei n.º 274/94 de 28 de Outubro), ganhando, assim, enquadramento legal com um programa específico de financiamento (programa FOCO). Deste modo, e seguindo o documento referido, a formação continua tem como objetivos fundamentais: "a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência".

Para Ponte (1996), a noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação, mas não equivalente, expondo-nos algumas diferenças entre as duas, nomeadamente o facto de a formação estar relacionada com a frequência em cursos, numa lógica mais ou menos «escolar» e, por outro lado, o desenvolvimento profissional concretizar-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência em cursos mas também outras atividades, como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões; o facto de a formação incidir sobre as lacunas do professor, ao contrário do desenvolvimento profissional que potencia o desenvolvimento de algumas competências do professor. Para este autor, a introdução do conceito de desenvolvimento profissional contribui para uma nova perspetiva de olhar os professores. "Ao se valorizar o seu desenvolvimento profissional, eles deixam de ser vistos como meros recetáculos de formação passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas

facetadas e potencialidades próprias.” (Ponte, 1996, p.3).

Da mesma forma, o desenvolvimento profissional não poderá ser confundido com preparação profissional. Para Moraes & Medeiros (2007), o desenvolvimento profissional refere-se às transformações resultantes da mudança progressiva e articulada, em exercício de funções docentes, com os desafios das práticas pedagógicas e que se traduzem na ação do professor, após a formação inicial, ao longo de toda a sua carreira. Por sua vez, a preparação profissional é circunscrita à formação inicial, com o objectivo de capacitar os futuros profissionais para o exercício da profissão. (Eraut, 1994)

Para Formosinho (2009), a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores, associando a formação contínua a um processo de ensino/formação e considerando o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

“A formação de um professor não termina no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (Alarcão & Tavares, 2003, p.113). Nesta perspetiva o professor “passou a ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de se formar continuamente” (Formosinho, 2002, p.11). Para Ponte (1996) os conhecimentos e competências adquiridas pelos professores antes e durante a formação inicial não são suficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira. “ A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino” (Carreiro da Costa, 1996, p.9).

Também Onofre (1996) atribui à formação de professores um carácter contínuo e sistemático de aprendizagem, com o objetivo da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer e também da reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício da função docente.

Como refere Nóvoa (2002), os processos de formação contínua implicam uma aproximação diferente do papel do professor-formando na sua formação, argumentando que “tem-se ignorado o eixo de desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se»” (Nóvoa, 2002, p.56).

Sá-Chaves (1997) dá relevância aos processos de formação contínua onde o professor, como formando, tende a assumir-se cada vez mais como sujeito e simultaneamente agente. Assim, o professor é “considerado um ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho (...) de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente aprendizagens experienciais e contextuais.” (Formosinho, 2002, p.11).

CAPÍTULO 3 – AS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 - Como o aluno constrói o seu conhecimento histórico

No processo de ensino/aprendizagem, procura-se um desenvolvimento da criticidade, com o objetivo de possibilitar a compreensão de como a história é produzida e difundida. O estudo dos processos históricos deve ter uma aceção maior do que a simples acumulação de informações.

Para podermos pensar de maneira mais significativa sobre o uso da imagem no ensino de história, é necessário refletir, primeiro, sobre como o aluno constrói o seu conhecimento histórico, lembrando que, tal conhecimento e a sua apreensão, estarão diretamente ligados à maneira como ele o recebe e o articula, nesse caso, por meio da escola. Adquirir conhecimento histórico implica em se ter domínio do próprio conteúdo histórico bem como na reflexão e análise das formas de como ele foi elaborado, veiculado e preservado até aos nossos dias. “O sujeito que conhece, o objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo” (Adam Schaff 1987, p. 72) aparecem em todas as análises do processo do conhecimento.

A teoria do conhecimento mostra que a estrutura do conhecimento é alicerçada nas relações. E são justamente as relações que o compõem e as que se podem estabelecer com as informações que se possui que fazem com que determinados conteúdos se transformem em saber e em conhecimento científico.

Conhecer, aprender é ter capacidade de estruturar, relacionar, organizar as informações que se tem e perceber como essas relações estruturam a realidade. As atividades de aprendizagem, assim como os objetivos das aulas, não se podem resumir a reproduzir conhecimentos para apenas memorizar e depois repetir. Todo conhecimento deve ser pensado no sentido de sua redescoberta ou redefinição. Para isso, é impreterível trabalhar dialeticamente, construindo o conhecimento numa relação entre professor, aluno, objeto e realidade. Nessa relação, o professor deve ser o mediador entre o educando, o objeto do conhecimento e a realidade, procurando um caminho que leve o aluno a analisar e sintetizar esse objeto, de forma que chegue a um conhecimento mais elaborado, e não fracionado e fundamentado apenas no senso comum. Quanto mais diversificadas forem as experiências, factos, situações e vivências que o aluno tiver, maiores serão as possibilidades de promover novas relações e uma

elaboração mais crítica do saber. Portanto, o confronto, o conflito, a complexidade, fazem parte essencial do processo de construção da aprendizagem.

A disciplina de história tem como um dos principais objetivos conseguir que os alunos verbalizem ou escrevam sobre os assuntos abordados, utilizando-os para melhor entenderem a sua realidade. O professor tem como função facultar estímulos aos alunos para que estes incorporem informações.

Para a construção do conhecimento em história, é importante dar destaque à aprendizagem de factos que digam respeito à vida quotidiana tentando ter sempre presente que os acontecimentos são fruto de ações de indivíduos e que estas ações afetam a sociedade. Percebemos que não somos somente produtos da sociedade, mas que também a produzimos e que, portanto, somos responsáveis por ela. A importância de se estudar história deve residir na repercussão dos acontecimentos na própria história, ou seja, quanto esses factos modificaram as relações sociais posteriores ou contemporâneas a eles, fazendo sempre uma relação passado-presente.

O aluno tem de despertar para sua capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e para a consequência dos seus atos. Estudar os acontecimentos do passado faz com que compreendamos que eles contribuíram de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade. A educação tem por objetivo formar cidadãos conscientes, o que só será possível com a compreensão crítica da sociedade em que vivem e dos fatores que a produziram. Daí a importância fundamental do estudo crítico da história, sem dúvida um dos elementos essenciais na formação do cidadão capaz de participar conscientemente na transformação da sociedade e do mundo em que vive. Numa perspetiva dialética, a história deve ser trabalhada pelo seu valor, dentro de um contexto histórico, entendendo que os acontecimentos se interrelacionam no tempo e não estão circunscritos pelo espaço, permitindo que os alunos reflitam sobre os temas e a realidade de forma crítica e autónoma. E para escrever uma história dentro dessa perspetiva, o historiador recorre a uma série de fontes: documentos oficiais; história oral, o uso de imagens; de artefactos pré-históricos...

“A História Nova nasceu em grande parte de uma revolta contra a historiografia positivista do século XIX, tal como havia sido definida por algumas obras metodológicas por volta de 1900 (...); ampliou-se o campo do documento histórico; ela substitui a história de Langlóis e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais”. (Le Goff, 1993, p.28).

Há poucos registos de referências sobre a utilização de imagens. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (2005, p. 361): “Para o ensino de História não existem

muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação a rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas imagens tecnológicas”.

Atualmente, o uso de imagens, por exemplo, é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino de história para incrementar o processo de aprendizagem. E são muitos os meios que se apresentam para esta utilização: vídeo documentários, cinema, pintura, fotografia, música, mapa, internet, história em quadrinhos...

3.2 - Iconografia

A iconografia (do grego “*Eikon*”, imagem, e “*graphia*”, descrição, escrita) é uma forma de linguagem visual que utiliza imagens para representar determinado tema. Desde o início das civilizações que o homem constrói imagens deixando em várias gerações conceitos e interpretações diversas do nosso contexto histórico e cultural. A imagem tornou-se fundamental na nossa sociedade atual, muito por culpa das novas tecnologias, que possibilitam a observação de imagens com grande perfeição e as distribuem por toda a humanidade.

Os historiadores e professores tendem a utilizar este recurso como forma de contrariar a ideia de que imagem é apenas uma simples ilustração. É um grande desafio para um professor de história cativar os alunos e mantê-los interessados nas aulas, por isso a importância da necessidade de utilizar novas linguagens, que lhes permita, também, um melhor entendimento.

Segundo Bittencourt. “fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e económicas pela política vigente”.

3.3 - Filme

O filme também pode ser uma via salutar de acesso ao conhecimento da história, uma opção para aperfeiçoar o trabalho do professor em sala de aula. Sabemos que o

cinema e o vídeo têm um espaço privilegiado na preferência das crianças e dos adolescentes. Assistir a um filme é sempre elucidativo, esclarecedor e muitas vezes suplanta o imobilismo e a visão orientada de certos assuntos, fazendo com que se abram novos caminhos e novas visões. O filme pode despertar no aluno um outro tipo de relação com o processo de aprendizagem e pode ser visto como mais uma forma de ampliar o conhecimento, de estimular a pesquisa, a investigação e levar a questionamentos sobre a história.

Arriscamo-nos a dizer que qualquer género cinematográfico pode ser utilizado, seja ele documentário, filme histórico ou ficcional, no entanto o uso desse material deve ter sempre a orientação do professor e deve ser usado com objetivos específicos, não apenas como diversão. Além disso, a seleção do filme deve ter em conta a sua relação com o conteúdo estudado, deve ser adequado à faixa etária e deve ter uma duração apropriada, uma vez que é essencial que o professor tenha objetivos pedagógicos bem definidos quando resolve usar esta ferramenta. Importa que a relação vídeo-conteúdo seja discutida pela sala em conjunto com o professor e que este escolha um vídeo adequado à matéria estudada. (Leite, 1997, p.74).

É necessário ver o filme, pensá-lo e discuti-lo, pois retrata a versão da história eleita pelo produtor, que nem sempre corresponde aos factos reais. O filme é uma visão particular do autor, que se baseia em factos históricos, e que, para isso, seleciona e interpreta as informações que quer. Acontece o mesmo na escolha e edição das cenas. Os sons e as imagens têm exatamente essa finalidade – criar a sensação de que estamos a assistir a algo verdadeiro. (Bencini, 2005, p.49).

O professor tem de ver o filme com outros olhos, pois o que ambiciona é tratar o cinema como uma das fontes para o seu trabalho de construção/reconstrução da história. Assim, é fundamental que o professor esclareça as diferenças entre a ficção e a realidade, dentro daquele contexto histórico. Isso significa, que, apesar de valorizarmos as imagens, não devemos analisá-las isoladamente, mas associá-las a determinado contexto histórico, social, político e ideológico.

Segundo Marc Ferro: “Analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa”.

Um filme pode ser utilizado tanto para inserir um conteúdo quanto para rematá-lo, sempre considerando as questões mais relevantes do período histórico narrado: temática básica, contexto, diálogos, ideologia, caracterização dos personagens, simbolismos, concepções e valores. O trabalho pode ser complementado por alguma atividade especialmente planeada para perscrutar o seu potencial. O ideal é promover

um debate do mesmo em sala de aula, para que os alunos possam expor a sua visão, as suas críticas e reflexões sobre as imagens apresentadas. A participação crítica do aluno a partir do estudo do filme e do conteúdo trabalhado, fará com que este seja capaz de discernir a ficção da realidade, além de despertar um maior interesse pelas discussões realizadas nas aulas.

3.4 - Ilustrações

As ilustrações correspondem a uma leitura ou representação da realidade, tendo um carácter crítico. Podem retratar diversos temas como assuntos quotidianos, política, artes, economia, ciência... Na generalidade das vezes, a ilustração traz uma crítica social ou política do contexto ao qual se refere. Por isso, é preciso inseri-la e entendê-la na realidade em que foi produzida e nunca de forma isolada, ou seja, uma ilustração carece sempre ser compreendida dentro de um contexto, daí a importância de se saber a data e autoria da mesma. Um outro aspeto importante na utilização da ilustração é a sua proximidade com o dia-a-dia, pois geralmente é encontrada em jornais, revistas e *sites* humorísticos, tratando temas atuais e atemporais.

As ilustrações têm um papel importante como registo histórico, pois relatam factos ocorridos numa determinada época, dentro de um contexto cultural, económico e social específico, carregada de várias informações e que depende do conhecimento desses fatores para ser entendida.

Quando se utiliza a ilustração como recurso didático, é preciso estar atento aos pormenores, para que se possa perceber os diferentes significados que podem ser explorados com os alunos, o que, naturalmente, resultará em variadas interpretações. Segundo Kossoy, "No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas abre-se em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o recetor projeta de si, em função do seu repertório cultural, da sua situação socioeconómica, dos seus preceitos, da sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural". (Kossoy, 2001, p.115).

A ilustração, pela sua característica humorística, promove um maior interesse por parte dos alunos que, ao estudá-la, desenvolverão uma visão crítica a respeito do assunto que a mesma aborda e, ao mesmo tempo, trabalhará tanto a aprendizagem quanto a socialização de conhecimentos, permitindo que o aluno passe a entender a imagem como discurso, atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos. A ilustração deve ter uma ligação direta com o conteúdo em foco, isto é, o professor deve ter objetivos pedagógicos em relação à escolha do material a ser trabalhado. Pode ser utilizada para introduzir um assunto novo, ou após o debate do mesmo. Pode ser associada a textos

escritos, quando o aluno poderá articular informações, interpretando-a de acordo com o que foi estudado.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DA GEOGRAFIA E A IMAGEM

4.1 - O uso de tecnologias no ensino da Geografia

A tecnologia é um recurso cada dia mais presente no quotidiano das pessoas, evoluindo rapidamente a cada instante e trazendo vários benefícios para a nossa vida.

A sociedade deste início do século XXI, conhecida como sociedade do conhecimento, não pode dispensar a educação formal que se sistematiza na instituição Escola, ainda que homens e mulheres, crianças, adolescentes e jovens, sejam bombardeados de informações pelos mais diversos meios de comunicação, nas ruas e mesmo nas suas casas. Contudo, essas informações que se deslocam, caducando e perecendo com celeridade cada vez maior (Gadotti 2003,p.32), pelos avanços das tecnologias, carecem de ser selecionadas, avaliadas e processadas para que se tornem conhecimento válido, importante e necessário para o crescimento do homem como ser humano.

A presença da tecnologia nos mais diversos setores da sociedade contemporânea é irreversível, os conhecimentos que os professores tem que adquirir, quanto ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação na sua prática pedagógica é urgente. Assim sendo, atualmente, não basta saber ler e escrever na linguagem verbal. É necessário aprender a ler outros meios como rádio, televisão, as páginas da internet...enfim ser leitores críticos e escritores conscientes dos *media* que servem como suporte a essa tecnologia. É essencial que os professores se adaptem às diferentes tecnologias de informação e de comunicação, aprendendo a ler e a escrever diferentes linguagens, representações usadas nas diferentes tecnologias como som, imagem, slides, filmes...

As tecnologias de comunicação incluídas na tecnologia de informação criam uma nova sociedade, novos ambientes de trabalho, novos ambientes de aprendizagem, um novo tipo de aluno que precisa de um novo tipo de professor.

A esse respeito, Regis de Moraes (2003, p. 82-84) afirma, que são muitas as tarefas e que também não serão poucas as dificuldades que o processo educacional deverá enfrentar neste incipiente século XXI e que a formação de professores e educadores atualmente deve contar com muito mais recursos do que contou no passado, relativos à sensibilização e à compreensão psicossocial das situações apresentadas por alunos e professores no meio escolar. Menciona, ainda, como sendo

necessária a revisão de modelos educacionais, já declaradamente malogrados, pensando na Escola como educação que mereça tal nome. Nesse sentido Moraes (2003, p.84) escreve que se torna necessária uma reflexão sobre a nossa realidade dentro dessa sociedade tecnológica e que é preciso colocarmos em discussão o sentido e os deveres do fazer educacional hoje, e partir para um planeamento de ação que nasça de um novo projeto cultural e se construa na direção do exercício de cidadania, seja pelos alunos, seja pelos professores e administradores. Alerta que aquilo de que a educação, neste momento, precisa muito, “é de educadores dispostos a plantar para que as gerações futuras venham a colher, sem os males do imediatismo”.

Compreende-se que o papel do professor é primordial nesse processo, o desafio que existe pela frente é grande e vai exigir cada vez mais aperfeiçoamento e estudo.

Alguns estudos feitos comprovam que alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, que se expressam em diferentes formas de representações. Uns são mais auditivos, outros são mais visuais; uns precisam de textos que complementem as imagens; outros precisam de imagens que complementem os textos. Enfim as diferentes formas de expressão podem ser utilizadas para aumentar a autoestima do aluno, para depois aproximá-lo das formas de expressão que lhe apresentem maiores dificuldades, orientando-os a desenvolverem novas habilidades.

Se os professores conhecerem, manipularem e controlarem as novas tecnologias poderão orientar os seus alunos a trabalharem com elas e desmistificarem o seu uso, decifrando a sua linguagem, e quando necessitarem do apoio da tecnologia saberem fazer as escolhas apropriadas. O seu uso deve ser mais um recurso que poderá ajudar os professores e alunos a desenvolverem conceitos, que serão a base para a construção do conhecimento. Como diz Gadotti, o professor “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem (...)” um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e sobretudo, um organizador de aprendizagem (Gadotti 2002.p.32). Nesse sentido, para motivar e auxiliar, quanto ao uso de tecnologias nas Escolas e melhorar a qualidade da aprendizagem, é que propomos o uso da imagem como recurso didático para o ensino da Geografia, sabendo que para isso o professor terá que contar com o apoio dos recursos tecnológicos de que a Escola dispõe, como a televisão, computadores, quadros interativos...de onde se pode extrair e demonstrar imagens, slides...Como mediadores do processo ensino aprendizagem, acreditamos que podemos explorar esses recursos tecnológicos e, com um bom planeamento, possamos melhorar a qualidade do ensino da Geografia.

É sabido que as novas tecnologias podem tornar as aulas dinâmicas, pondo de parte a geografia tradicional onde o aluno é um mero recebedor de informação.

4.2 - O uso da imagem para a compreensão do espaço geográfico

É verdade que vivemos num mundo de imagens. A geografia e o seu ensino tem na iconografia um mundo de possibilidades para ler, interpretar e interferir no espaço geográfico, quer nos registos cartográficos (mapas ou imagens de satélites) quer num outro amplo conjunto de dados e informações que podem ser investigados nas imagens e pelas imagens. A iconografia não pode deixar de ser vista como uma possibilidade de ensino contemporânea e complexa.

É tradição da geografia eleger o ambiente como o laboratório da produção do conhecimento e a atividade de campo como meio para conhecer e ensinar sobre a realidade. Para isso a necessidade de utilizarmos vários registos, nomeadamente a iconografia. Para a compreensão do espaço é essencial o registo das informações através de desenhos e fotografias e não apenas a iconografia criada por meio da atividade de campo. O geógrafo vive no mundo das imagens e ensinar a ver as imagens do mundo constitui o desafio do professor de geografia.

Quando o ser humano nasce deixa o mundo das sombras para avançar em direção às imagens mais luminosas do mundo que o rodeia. Porém, embora preparado biologicamente para o mundo visual, é necessário que ascenda às centelhas de informações que envolvem o mundo das metáforas para compreender o que está à sua volta. É que apesar de estar dotado dos dispositivos capazes de identificar forma, cor e dimensão espacial, para entender as dimensões da realidade, precisa, para viver, partilhar do universo dos significados construído antes de si.

O aluno, quando chega à escola, já vai com a capacidade de observar e até, de certo modo, explicar o mundo em que vive. A escola passa, então, a ter um papel fundamental na ampliação, reformulação e sistematização do conhecimento. A geografia como leitura do mundo em que vivemos é uma construção progressiva, que acontece na escola, à medida que os alunos aprendem a observar, questionar-se sobre o que estudam, narrar, comparar, construir explicações, representar e espacializar acontecimentos sociais e naturais de modo cada vez mais alargado.

Para promover a ampliação do conhecimento dos alunos sobre assuntos de incontestável valor para a sociedade atual, os materiais didáticos assumem primordial importância no trabalho do professor. Estes devem possibilitar a criação de condições que permitam aos alunos progredir nas suas aprendizagens, tendo, por isso, que ser diversificados.

Nesta busca de ferramentas que viabilizem boas situações didáticas, temos a utilização de imagens para o estudo da geografia como uma alternativa muito válida para ser utilizada em sala de aula. As imagens permitem que, a partir delas, se desenvolva a construção do conhecimento, uma vez que a força das imagens é inquestionável na atualidade.

Trabalhar com imagens pode, de facto, ser extremamente útil como forma de ensinar a produzir leitura através do olhar. Mapas, fotografias, vídeos, slides, entre outros, são recursos bastante significativos para a construção e ampliação de conhecimentos geográficos. “As imagens podem ser trabalhadas de formas diferenciadas, dependendo do recurso tecnológico utilizado. A imagem de uma foto por ser imóvel, recorta um facto e isola-o do seu contexto. Dessa forma, uma única imagem pode ser aproveitada como material pedagógico dentro de várias temáticas. Ao contrário disso as imagens em movimento estão inseridas num contexto do qual não podem ser desvinculadas, pois retratam as particularidades da situação ou do facto que apresentam” (Penteado 1991).

Uma vez que o uso das imagens pode promover situações que facilitam a aprendizagem, estas devem ser consideradas no processo educacional. Desde que explorados à luz dos seus fundamentos teórico - conceptuais, filmes, reportagens, documentários, slides e imagens em geral podem ser considerados para a problematização dos conteúdos de geografia.

O uso de imagens como mobilização para a investigação deve levar o aluno a duvidar das verdades anunciadas e das paisagens exibidas. Essa dúvida estimulará a busca de outras fontes de pesquisa para investigar as raízes da configuração sócio espacial apresentada, indispensável para a sua análise crítica. (Vasconcelos, 1993)

Nas escolas existem diversos determinantes sociais, políticos e económicos que interferem no processo ensino-aprendizagem, e que muitas vezes são decisivos para a desmotivação, falta de interesse dos alunos e até casos de indisciplina. Assim, o papel do educador, a didática e a metodologia utilizada assumem particular importância no sucesso do ensino. A preocupação em melhorar o ensino da geografia leva a que os professores procurem alternativas metodológicas e didáticas e explorem os recursos tecnológicos disponíveis. A finalidade é motivar a aprendizagem dos conteúdos de geografia de uma forma mais agradável, onde os professores juntamente com os alunos obtenham conhecimentos e os socializem criticamente, tendo em atenção o espaço em que vivem e as possibilidades de mudanças para a sociedade.

É sabido que conhecemos o mundo e aprendemos através de todos os sentidos, no entanto estudos sobre a linguagem visual afirmam que 83% do que aprendemos é através da visão. Assim, se as imagens têm um papel tão importante para a

aprendizagem, é sem dúvida uma proposta metodológica de sucesso no estudo da geografia. São material didático essencial para o docente, dada a intencionalidade de quem as produziu, devendo ser contextualizadas e datadas.

Trabalhar com imagens possibilita a promoção de situações que facilitam a aprendizagem, pois utilizar a imagem como material educativo é valorizar uma forma de linguagem acessível a todos de um modo geral.

O uso de imagens como recurso didático ajuda a formar conceitos geográficos, a desenvolver conceitos de região, território, lugar, funcionando como a partida para atividades de observação e descrição. A partir daqui seguem-se as pesquisas que nos levam aos aspetos históricos, sociais, económicos, culturais, naturais da paisagem em análise.

As imagens complementam informações e despertam mais a atenção do que os textos, devendo o docente, com o intuito de uma melhor compreensão da realidade e do espaço geográfico, utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para melhor explorar as imagens, no ensino da geografia.

A utilização de imagens na disciplina de geografia é, de facto, de fundamental relevância, constituindo um instrumento muito eficaz para coadjuvar o professor na apresentação dos conteúdos a serem estudados pelos alunos.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Uma tese, ou dissertação, pode ser comparada a um funil. Começamos por uma temática bastante abrangente e encetamos um esforço de delimitação progressiva do nosso campo de análise, de modo a podermos testar as nossas hipóteses ou atingir os objetivos de investigação que formulámos no início do trabalho”

(Reto & Nunes, 2001: 26).

5.1 - Problemática

“A arte de interrogar é bem mais a arte dos mestres do que a dos discípulos; é preciso ter já aprendido muitas coisas para saber perguntar aquilo que não se sabe”

Jean Jacques Rousseau [1712-1778]

Para iniciar um trabalho de investigação é necessário começar pela definição e contextualização do problema para o qual procuramos uma resposta.

Um problema constitui um elemento central numa investigação e segundo Vaz Freixo, “ a formulação de um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender.” (Freixo,2010,p.157)

Após a realização da explanação teórica, em que nos debruçamos chegamos, pois, à parte metodológica, fase de precisão, de técnica e de planeamento. “Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema. Colocado de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar” (Almeida & Freire, 2007: 36).

A sociedade moderna caracteriza-se por alterações sociais, económicas, tecnológicas, políticas, tão severas que a dúvida e volubilidade afligem as gerações. Esta evolução da sociedade desenrola-se a um ritmo mais acelerado comparativamente ao século passado e como tal tem repercussões ao nível das exigências que são feitas ao indivíduo nomeadamente a nível profissional.

Cabe aos educadores munirem os indivíduos de conhecimentos e ferramentas capazes de os orientar e ajudar a enfrentar as barreiras que se apresentem no seu caminho. É certo que quanto mais global e abrangente for esta formação, mais e melhor será a preparação do indivíduo.

Sendo este um desafio de todos os agentes educativos, é à escola que assenta a necessidade de preparar adequadamente os jovens para a vida profissional e adulta. E

para que a escola desempenhe convenientemente o seu papel tem de motivar os alunos em relação às aulas, com um ambiente pedagógico agradável, fascinante e inventivo.

Para a construção do conhecimento, é necessária uma relação do sujeito aprendente com o seu objeto de conhecimento e, sendo assim, os professores deverão ser os intermediários da aprendizagem. O professor não pode fazer uso apenas do quadro da sala de aula e do livro didático, deve, sim, arrojar com outras ferramentas pedagógicas que permitam trabalhar os conteúdos históricos e geográficos de modo crítico e criativo, tornando o ensino mais atrativo e prazeroso, relacionando-o com o quotidiano dos alunos.

Sendo assim, e tentando dar prossecução ao objetivo geral: analisar as concepções de professores sobre o uso de imagens em sala de aula como meio de ensino e aprendizagem e sobre práticas docentes desenvolvidas no ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, formulamos as seguintes questões:

- Qual o entendimento que têm os professores sobre imagens?
- Quais as concepções de práticas de ensino do docente sobre o uso das imagens nas suas aulas?
- Os professores detêm uma formação inicial ou continuada para a utilização de imagens na sala de aula?

5.2 - Conceptualização do estudo

“O tipo de estudo descreve a estrutura utilizada, segundo a questão de investigação vise descrever variáveis ou grupo de sujeitos, explorar ou examinar relações entre variáveis ou ainda verificar hipóteses de causalidade” (Fortin, 1999: 133).

Quivy & Van Campenhoudt (1992; 2008) afirmam que um estudo exploratório não se restringe a um levantar de questões ou situações, mas sim uma análise e uma avaliação que indique conclusões sobre o objeto de observação. Esta opção metodológica trata-se de uma exploração intensiva de um determinado caso, onde não existe necessidade de manipular as variáveis. Tem como principal objetivo descrever com precisão os comportamentos de um indivíduo, tornando o mesmo no centro de atenção da investigação (Freixo, 2010).

A metodologia escolhida foi o estudo exploratório, uma vez que consideramos mais pertinente o estudo das situações reais, permite um maior controlo dos factos e dos focos dos fenómenos. A análise descritiva ou exploratória de dados consiste em obter medidas que resumem informações de um conjunto de dados e gráficos e tabelas que

mostram a distribuição de dados em termos percentuais.

Em suma, o nosso estudo empírico será desenvolvido em duas fases, em que na primeira efetuar-se-á um estudo exploratório, utilizando para o efeito um questionário construído de raiz e a análise de fontes documentais, para melhor ilustração do trabalho. A segunda parte do trabalho incidirá num estudo qualitativo, com uma amostra limitada, utilizando para o efeito o questionário referido.

5.3 - Objetivos da Investigação

Segundo Vaz Freixo (2010, p.164), “O objetivo de um estudo constitui um enunciado declarativo que precisa de variáveis-chave, a população alvo e orientação da investigação.” Posto isto, é com base nos pressupostos anteriores que pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Investigar e estudar as concepções dos professores acerca da imagem como meio de ensino e aprendizagem.
- Identificar as concepções de práticas do uso das imagens nas aulas História e de Geografia.
- Analisar a formação dos docentes para a utilização de imagens nas suas aulas.

5.4 - Questões de Investigação

Todo o trabalho de pesquisa deve ser iniciado com a colocação de algum tipo de problema ou questão. Para Fortin (2006) “uma questão de investigação é um enunciado interrogativo claro e não equivoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população-alvo e sugere uma investigação empírica”.

Na sequência deste estudo surgem-nos as questões de investigação que pretendem exprimir o mais possível aquilo que o investigador quer saber e compreender, constituindo a premissa fulcral sobre a qual se apoiam os resultados da investigação.

Assim, as questões de investigação definidas para o presente estudo são as seguintes:

Será que os professores fazem uso recorrente da imagem quando dão as suas aulas?

Será que os professores, nas suas aulas, utilizam maioritariamente a imagem como fonte?

Será que os professores do ensino profissional fazem um maior uso de outras ferramentas (ex. imagens) como facilitador do processo de ensino/aprendizagem?

Será que os professores que utilizam as imagens nas suas aulas tiveram uma formação inicial ou continuada apropriada?

5.5 - Amostra

A amostra é “o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida & Freire, 2007: 113).

Uma população é um conjunto de elementos ou sujeitos que partilham características comuns estabelecidas por determinados critérios (Fortin, 1999). Aquando da delimitação da população, nem sempre é possível recolher informações sobre a totalidade do universo.

O ideal seria o estudo de uma amostra o mais representativa possível da população, no entanto o nosso estudo realizou-se sobre uma amostra disponível de apenas 93 professores, sendo 47 do ensino público (3º ciclo e secundário) e 46 do ensino profissional de escolas do distrito de Viseu e de Aveiro.

5.6 - Instrumento

O instrumento utilizado foi um questionário, que está dividido em duas partes:

- 1- Caracterização dos sujeitos;
- 2- Questões relacionadas com os objetivos da investigação em estudo.

A primeira parte é constituída por seis questões, relativas a dados pessoais. A segunda parte é formada por sete questões correspondentes aos objetivos da investigação. É constituído essencialmente por questões fechadas, tendo sido utilizadas escalas tipo *Likert* para medir o grau de concordância com as afirmações propostas, tentando desta forma evitar respostas de tendência central.

Foi escolhido o questionário porque permitiria uma fácil aplicação à amostra designada e porque este permite aferir a opinião das pessoas e, face à grandeza da amostra, oferece um grau de confiança aceitável.

Para Freixo, o questionário é uma ferramenta que permite confirmar ou infirmar uma ou várias hipóteses de investigação. (Freixo, 2010) Complementa ainda dizendo que, “é o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo construído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto dos mesmos.” (Freixo, 2010, p. 197)

De referir também que para Quivy&Van Campanhoudt (1992;2008) ao elaborar o

questionário é importante seguir os seguintes requisitos:

- Conter o menor número de questões, sendo estas concisas, sem ambiguidade, simultaneamente simples e atraentes, de modo a estabelecer o contacto e a motivar o inquirido a seguir até ao fim.
- Conseguir o máximo de informação, enriquecendo assim a análise a que nos vamos propor.

Na tentativa de que as perguntas fossem bem compreendidas e as respostas correspondessem às informações necessárias foi importante testar as perguntas a fim de detetar questões de difícil compreensão, gralhas bem como a pertinência de algumas questões. Para tal foi necessário a aplicação de um estudo exploratório com o intuito de afinar os instrumentos a utilizar no estudo principal, junto de seis professores que não pertenciam à população alvo em questão e aos quais foi pedido que respondessem com o máximo de sinceridade, manifestando as suas dúvidas e opiniões acerca do mesmo.

Uma vez que após a testagem, não se verificou necessidade de alterações, a versão final do questionário (anexo I), ficou constituída por duas partes distintas e anteriormente descritas e procedeu-se à sua aplicação junto dos professores das disciplinas de História e de Geografia de Viseu e Aveiro.

No presente estudo, deu-se ênfase às seguintes variáveis:

Quadro I– Variáveis do estudo

Variáveis Qualitativas	Variáveis Nominais	☐ Sexo ☐ Nível de ensino ☐ Situação profissional ☐ Área das disciplinas lecionadas
	Variáveis Ordinais	Aquando da sua formação (ensino básico e secundário), era frequente o uso de imagens por parte dos seus professores? E durante a sua formação superior? Faz uso recorrente da imagem quando dá as suas aulas? O que possibilita o uso da imagem? Nas suas aulas, utiliza a imagem como: Quando utiliza outro instrumento que não o manual, a que outras ferramentas recorre com maior frequência: Considera que a escolha dos manuais de História e Geografia devem ter em conta o potencial didático da imagem?
Variáveis Quantitativas	☐ Idade ☐ Tempo de serviço.	

De acordo com a natureza das variáveis, estas podem ser classificadas como variáveis qualitativas ou quantitativas. As variáveis qualitativas integram os dados em

categorias, que por sua vez serão subdivididas (considerando os propósitos do nosso trabalho) em variáveis nominais e ordinais. As variáveis nominais ou categóricas correspondem às variáveis qualitativas em que os dados organizados em categorias não ordenadas, como ocorre por exemplo com o gênero, o nível de ensino, a situação profissional dos inquiridos e a área das disciplinas lecionadas. Tal como o nome indica, as variáveis ordinais apresentam os dados em categorias ordenadas, mas nas quais o nível de ordenação (isto é, a diferença entre os valores das categorias) não tem de ser igual, como por exemplo as questões indicadas no Quadro I.

As variáveis quantitativas apresentam os dados sob a forma de dados numéricos que, no caso do presente trabalho, serão dados numéricos discretos (idade e tempo de serviço).

5.7 - Procedimentos

Os questionários foram distribuídos nas escolas com autorização dos seus diretores. O processo de recolha dos questionários foi operacionalizado através da devolução dos mesmos junto da Direção.

Durante o período de distribuição e preenchimento dos questionários prestámos esclarecimentos quanto ao seu preenchimento.

Foram devolvidos noventa e três questionários dos cento e dez que foram distribuídos inicialmente, o que representa cerca de 85,5% do total de questionários distribuídos aos professores. Esta taxa de devolução foi bastante significativa e foi conseguida graças à colaboração dos elementos da Direção das escolas, os quais se mostraram interessados pelo nosso trabalho e sensibilizaram os professores da escola para a importância do preenchimento dos questionários.

Quadro II – Distribuição e devolução dos questionários

	Questionários distribuídos	Questionários devolvidos	Questionários não devolvidos
Nº	110	93	17
%	100%	84, 5%	15, 5%

Na apresentação dos resultados seguimos as normas da APA (APA, 2001; Nicol & Pexman, 1999). A análise dos dados foi efetuada com recurso ao pacote estatístico SPSS versão 19.0. A apresentação dos resultados foi feita preferencialmente através de tabelas e em alguns casos foram também efetuados

gráficos para evidenciar os resultados.

Nas variáveis nominais foram calculadas frequências relativas e absolutas (n e %) (Reis, 1998). As variáveis ordinais que no questionário surgem nas questões com respostas de tipo *Likert* foram descritas com frequências, médias e desvios-padrão. O tratamento estatístico foi realizado através do programa SPSS 19.0 e para uma melhor interpretação e análise dos dados foram conduzidos estudos ao nível de estatísticas descritivas, Teste T e Qui-Quadrado, apresentados em tabelas, gráficos e quadros, apenas com a finalidade de confirmar ou refutar as hipóteses por nós apresentadas. Não se realizaram outros estudos para além dos indicados, uma vez que não se justificava no âmbito do presente estudo.

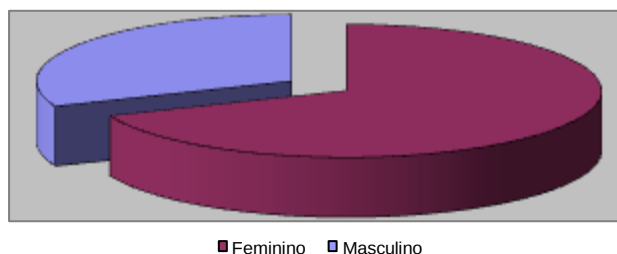
5.8 - Análise Estatística

Quadro III – Distribuição dos inquiridos segundo o sexo

SEXO	N.º	%
Feminino	64	68.80
Masculino	29	31.20
TOTAL	93	100.00

Mo= Feminino

Gráfico 1 – Distribuição dos inquiridos segundo o sexo



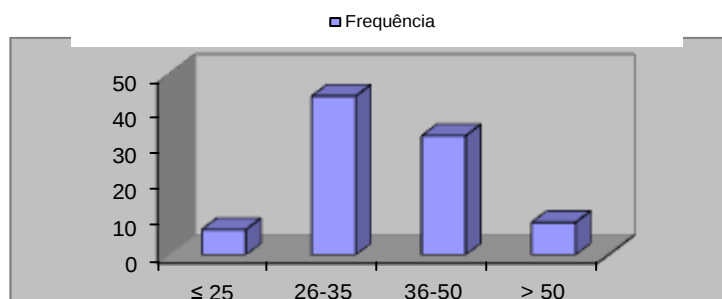
Relativamente ao sexo, pela análise do quadro III e respetivo gráfico, verificamos que 68,80% da nossa amostra são do sexo feminino, sendo os restantes 31,20% do sexo oposto.

Quadro IV – Distribuição dos inquiridos segundo a idade

	N.º	%
IDADE		
≤ 25 anos	07	07.50
26-35 anos	44	47.30
36-50 anos	33	35.50
> 50 anos	09	09.70
TOTAL	93	100.00

M₀= 26-35 anos

Gráfico 2 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade



Analisando o quadro IV e o gráfico 2, verificamos que 47,30% dos inquiridos têm idades compreendidas entre 26-35 anos, seguem-se os de 36-50 anos com 35,50%. Apenas 7,50% dos professores têm idade igual ou inferior a 25 anos.

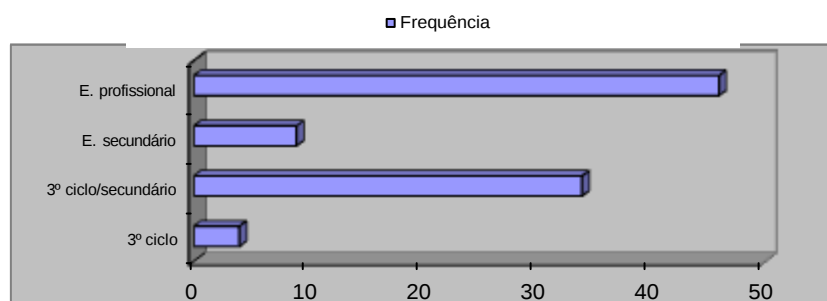
São escolas com um corpo docente que ainda não se encontra muito envelhecido, o que se reflete no intervalo 26-35 com quase 50%.

Quadro V – Distribuição dos inquiridos segundo o nível de ensino

	N.º	%
NÍVEL DE ENSINO		
3º ciclo	04	04.30
3º ciclo/secundário	34	36.60
Ensino secundário	09	09.70
Ensino profissional	46	49.50
TOTAL	93	100.00

M₀= Ensino profissional

Gráfico 3 – Distribuição dos inquiridos segundo o nível de ensino



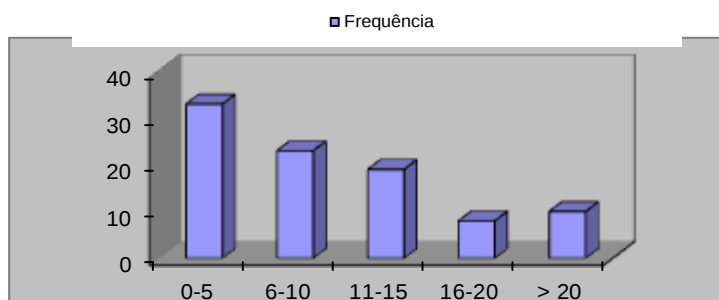
Pela análise do quadro V e respetivo gráfico, verificamos que 49,50% dos inquiridos lecionam no ensino profissional, seguindo-se os inquiridos do 3º ciclo/ensino secundário com 36,60%. Apenas 4,30% dos professores lecionam só no 3º ciclo de escolaridade.

Quadro VI – Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço

TEMPO DE SERVICO	N.º	%
0-5 anos	33	35.50
6-10 anos	23	24.70
11-15 anos	19	20.40
16-20 anos	08	08.60
> 20 anos	10	10.80
TOTAL	93	100.00

M₀= 0-5 anos

Gráfico 4 – Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço



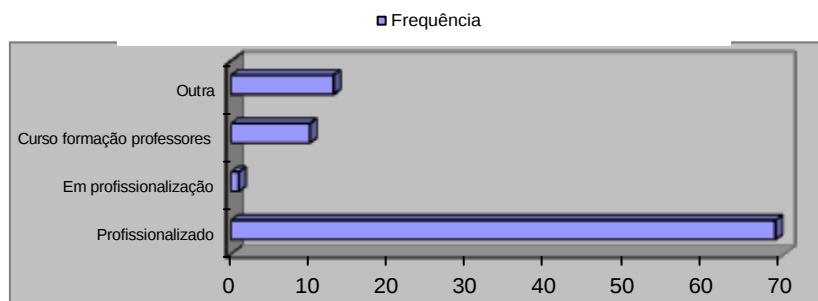
Analisando do quadro VI e gráfico 4, verificamos que 35,50% dos inquiridos têm menos de 5 anos de tempo de serviço, seguem-se os professores com 6-10 anos de serviço com 24,70%. Apenas 8,60% dos inquiridos têm tempos de serviço compreendidos entre 16-20 anos.

Quadro VII – Distribuição dos inquiridos segundo a situação profissional

	N.º	%
SITUAÇÃO PROFISSIONAL		
Profissionalizado	69	74.20
Em profissionalização	01	01.00
Curso de formação de professores	10	10.80
Outra	13	14.00
TOTAL	93	100.00

M₀= Profissionalizado

Gráfico 5 – Distribuição dos inquiridos segundo a situação profissional



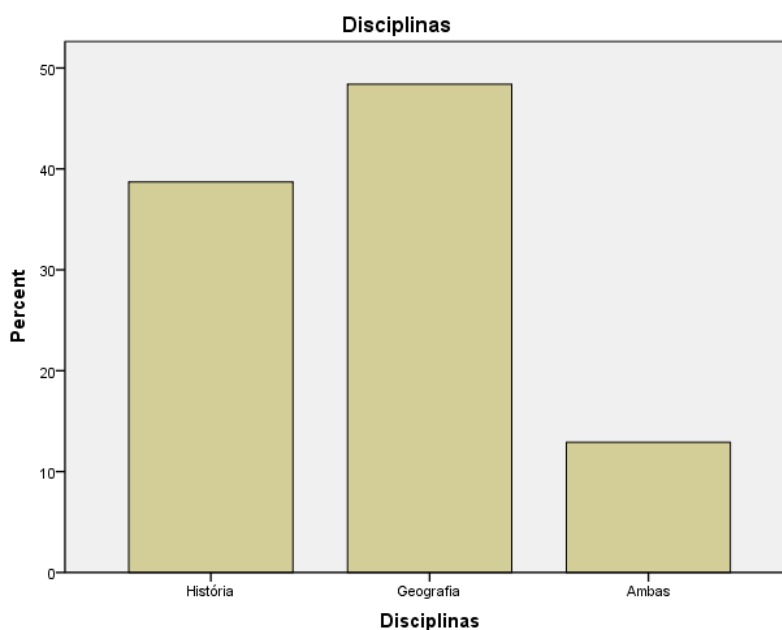
Pela análise do quadro VII e respetivo gráfico, verificamos que 74,20% dos professores são profissionalizados, seguindo-se os inquiridos com outra situação profissional e os do curso de formação de professores com 14,00%; e 10,80% respetivamente. Apenas 1,1% dos inquiridos estão em profissionalização.

Quadro VIII – Distribuição dos inquiridos segundo a disciplina que leciona

DISCIPLINA(S) QUE LECIONA	N.º	%
História	36	38.70
Geografia	45	48.40
Ambas	12	12.90
TOTAL	93	100.00

M₀= Geografia

Gráfico 6 – Distribuição dos inquiridos segundo a disciplina que leciona



Pela análise do quadro VIII e respetivo gráfico, verificamos que 48,40% por professores inquiridos lecionam Geografia, 38,70% lecionam História e apenas 12% dos inquiridos lecionam ambas as disciplinas.

Quadro IX – Distribuição dos inquiridos segundo o uso de imagens por parte dos seus professores (ensino básico e secundário) aquando da sua formação:

Aquando da sua formação inicial era frequente o uso de imagens pelos seus professores:	Frequência	Percentagem (%)
Nunca	1	1,10
Algumas vezes	11	11,80
Muitas vezes	70	75,30
Sempre	11	11,80
Total	93	100,00

M₀= Muitas vezes

No que concerne à questão se era frequente o uso de imagens aquando a sua formação inicial e analisando o quadro IX, constatamos que a grande maioria dos professores responderam “muitas vezes”, representando 75,30% da amostra total. Em contrapartida, apenas um professor respondeu “nunca” ao uso frequente de imagens na sua formação (ensino básico e secundário).

Quadro X – Distribuição dos inquiridos segundo o uso de imagens por parte dos seus professores aquando da sua formação superior:

O uso de imagens por parte dos seus professores aquando a sua formação superior:	Frequência	Percentagem (%)
Nunca	1	1,10
Algumas vezes	4	4,30
Muitas vezes	40	43,00
Sempre	48	51,60
Total	93	100,0

M₀= Sempre

No que respeita à questão sobre a frequência do uso de imagens na formação superior e observando os resultados obtidos no quadro X, verificamos que 94,60% dos professores responde “sempre” (48 dos inquiridos) ou “muitas vezes” (40 dos inquiridos), o que revela ser bastante representativo da importância dada ao uso da imagem na formação superior, por parte dos seus professores. Apenas um professor respondeu que nunca teve o recurso à imagem aquando da sua formação superior e quatro tiveram apenas algumas vezes.

Quadro XI – Distribuição dos inquiridos que fazem uso recorrente da imagem quando dão as suas aulas

O uso recorrente da imagem quando dá as aulas	Frequência	Percentagem (%)
Nunca	0	0,00
Algumas vezes	4	4,3
Muitas vezes	11	11,8
Sempre	76	81,7
Só situações muito especiais	2	2,2
Total	93	100,0

Mo= Sempre

Tendo em linha de orientação o quadro XI, é permitido constatar que 81,70% dos professores inquiridos utiliza sempre a imagem no decorrer das suas aulas e 11,80% usa muitas vezes. Podemos ainda constatar que todos os professores fazem uso da imagem, nem que seja apenas algumas vezes ou em situações consideradas muito especiais.

Quadro XII – Distribuição dos inquiridos segundo a sua opinião acerca do uso da imagem

Questão 1

É prejudicial ao processo ensino/aprendizagem:	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	93	100,00

Questão 2

Aumenta a motivação:	Frequência	Percentagem
Discordo	7	7,50
Indeciso	8	8,60
Concordo	71	76,30
Concordo totalmente	7	7,50
Total	93	100,0

Questão 3

Possibilita a construção de conhecimento:	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	1	1,10
Discordo	1	1,10
Indeciso	1	1,10
Concordo	13	14,00
Concordo totalmente	77	82,80
Total	93	100,00

Questão 4

Potencia a criticidade, a criatividade e a autonomia dos alunos:	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	1	1,10
Discordo	1	1,10
Indeciso	3	3,20
Concordo	46	49,50
Concordo totalmente	42	45,20
Total	93	100,0

Questão 5

Facilita a aprendizagem do ponto de vista cognitivo:	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo totalmente	1	1,10
Discordo	2	2,20
Indeciso	4	4,30
Concordo	59	63,40
Concordo totalmente	27	29,00
Total	93	100,0

Questão 6

Torna as fichas de trabalho mais apelativas:	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	1	1,10
Discordo	2	2,20
Indeciso	5	5,40
Concordo	39	41,90
Concordo totalmente	46	49,50
Total	93	100,0

Questão 7

Incute nos alunos um elo de ligação entre as temáticas estudadas e a vida quotidiana:	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	1	1,10
Discordo	1	1,10
Indeciso	3	3,20
Concordo	74	79,60
Concordo totalmente	14	15,10
Total	93	100,0

Para descrever os dados utilizamos estatísticas descritivas simples, nomeadamente uma tabela de frequências e percentagens. Os resultados são apresentados no quadro XII, e se considerarmos o conjunto “*concordo*” e o “*concordo totalmente*” obtemos a percentagem acumulada do polo de concordância.

Os 93 professores, constituintes da amostra total, responderam que discordavam totalmente que o uso da imagem fosse prejudicial ao processo de ensino/aprendizagem (questão 1). Também verificamos que 71 dos professores inquiridos concorda que o uso de imagens aumenta a motivação (questão 2). No que concerne à questão 3, relativamente aos professores inquiridos, 82,80% concorda totalmente com a afirmação

que o uso da imagem possibilita a construção de conhecimento. Já na questão 4 é evidente que há uma esmagadora percentagem (cerca de 95%) de professores inquiridos que considera que o uso de imagens potencia a criticidade, a criatividade e a autonomia dos alunos, traduzindo-se num total de 46 professores que concorda com a afirmação e 42 que concordam totalmente. Há apenas um professor que discorda totalmente relativamente a esta questão.

Uma marcada concordância, mas um pouco menos expressiva, recebeu a questão 5 em que 63,40% dos inquiridos concorda que o uso da imagem facilita a aprendizagem do ponto de vista cognitivo.

Também a questão 6 é evidente a elevada percentagem de professores a considerar que o uso da imagem torna as fichas de trabalho mais apelativas, com uma percentagem que ronda os 90% entre os que concordam (41,90%) e os que concordam totalmente (49,50%).

Por fim, no que diz respeito à sétima e última questão, 79,60% dos professores inquiridos considera que o uso da imagem incute nos alunos um elo de ligação entre as temáticas estudadas e a vida quotidiana.

Quadro XIII – Distribuição dos inquiridos segundo a forma como utiliza a imagem nas suas aulas

Nas aulas utiliza a imagem como:	Frequência	Percentagem
Não utilizo a imagem	1	1,10
Faço-o apenas de forma ilustrativa	1	1,10
Faço-o apenas de forma apenas motivadora	3	3,20
Procuro que os meus alunos interpretem a imagem como fonte	88	94,60
Total	93	100,00

M₀=Imagem como fonte

Como podemos constatar da análise do quadro XIII, 88 dos professores inquiridos, representando cerca de 95% da amostra total, procura que no decorrer das aulas os seus alunos interpretem a imagem como fonte. Apenas uma percentagem muito restrita (5 professores) não utiliza a imagem, ou fá-lo apenas de forma ilustrativa ou motivadora.

Quadro XIV – Distribuição dos inquiridos segundo as ferramentas a que recorre com mais frequência nas suas aulas

Quando utiliza outro instrumento que não o manual, a que outras ferramentas recorre com maior frequência:	Nº	%
Aulas expositivas	10	10,80
Vídeo	14	15,00
Internet	24	25,80
Power point	60	64,60
Música	12	13,00
Áudio	12	13,00
Dramatização	6	6,40
Fotografia	48	51,60
Outra	0	0,00

No questionário elaborado e relativamente à questão “quando utiliza outro instrumento que não o manual, a que outras ferramentas recorre com maior frequência”, foi solicitado aos inquiridos que seleccionassem duas opções, entre as acima apresentadas. Deste modo e analisando os resultados finais, podemos constatar que a ferramenta que é eleita em primeiro lugar é o PowerPoint, seguida do uso da Fotografia e por fim a Internet. Denotamos igualmente que os professores inquiridos fazem um uso menos frequente da dramatização e aulas expositivas, constando como as duas menos escolhidas.

Quadro XV – Distribuição dos inquiridos segundo a opinião que têm sobre o potencial didático da imagem nos manuais de História e de Geografia

Considera que a escolha dos manuais deve ter em conta o potencial didático da imagem:	Frequência	Percentagem
Sim	93	100,00

Por último, na última questão do nosso questionário é solicitado aos professores que respondam apenas “sim” ou “não”, relativamente ao fato de considerarem que a escolha dos manuais de História e Geografia devem ter em conta o potencial didático da imagem. Como podemos constatar no quadro XV todos responderam de forma afirmativa, representando o total da amostra estudada.

Quadro XVI – Teste T relacionando as variáveis Idade e Sexo

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferença entre as médias	95% Intervalo de confiança	
					Mínimo	Máximo
Idade	30,795	92	0,000	2,473	2,31	2,63
sexo	6,457	92	0,000	0,312	0,22	0,41

Como podemos verificar a partir do quadro XVI, a amostra é constituída maioritariamente por sujeitos do sexo feminino e a média de idade da amostra total é 30,795, tratando-se de professores ainda muito jovens. A diferença entre as médias verificadas, apresentam valores de 2,47 relativamente à idade e 0,31 no que concerne ao género.

Quadro XVII – Distribuição da amostra em relação à escola pública / profissional

Escola		Idade	Sexo
Pública	Média	2,64	0,26
	N	47	47
	Desvio-padrão	0,705	0,441
Profissional	Média	2,30	0,37
	N	46	46
	Desvio-padrão	0,813	0,488
Total	Média	2,47	0,31
	N	93	93
	Desvio-padrão	0,774	,466

Tendo como linha de orientação o Quadro XVII, podemos verificar que o número de professores da amostra estão distribuídos equitativamente no que concerne às escolas públicas e profissionais (ensino profissional).

A média de idades também apresenta valores muito equiparados, pelo que nos permitirá seguidamente analisar a a distribuição entre professores do ensino público e professores do ensino privado, relativamente ao uso recorrente da imagem nas suas aulas.

Quadro XVIII – Distribuição dos inquiridos segundo o tipo de ensino lecionado e o uso recorrente da imagem

		Faz uso recorrente da imagem quando dá as suas aulas			Total
		Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Nível de Ensino	3º ciclo	1	0	3	4
	3º ciclo/secundário	3	8	23	34
	Secundário	0	3	6	9
	Ensino profissional	0	0	46	46
Total		4	11	78	93

$\chi^2=24,185$

$p<0,05$.

Podemos verificar pela análise do quadro XVIII, que os professores do ensino profissional (N=46) fazem sempre o uso da imagem quando dão as suas aulas. Por sua vez, os professores do ensino público, apesar de fazerem uso da imagem com muita frequência, não o fazem sempre. Constatamos a ausência de diferenças estatísticas significativas com Qui-quadrado de ($\chi^2=24,185$).

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO/CONCLUSÃO DO ESTUDO

Após a análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário e analisando o quadro XI podemos concluir que todos os professores inquiridos são a favor do uso de imagens nas suas aulas. 81,70% dos professores utiliza sempre a imagem no decorrer das suas aulas e 11,80% usa-a muitas vezes. Os restantes também acabam por a utilizar nem que seja apenas algumas vezes ou em situações consideradas muito especiais.

De salientar que a maioria dos professores, cerca de 95% da amostra total, procura que no decorrer das aulas os seus alunos trabalhem a imagem como fonte. Apenas uma percentagem muito restrita (5 professores) não utiliza a imagem, ou fá-lo apenas de forma ilustrativa ou motivadora. Confirma-se, assim, com a análise do quadro XIII, que os professores, nas suas aulas, utilizam maioritariamente a imagem como fonte. Desta forma os professores desmistificam a crença de que informação é apenas aquilo que está em documentos escritos, registado de forma textual e avançam com a tese de que uma imagem pode trazer uma gama surpreendente de informações. As imagens sejam pinturas, fotografias, desenhos,... são fontes primárias que podem servir para a elaboração de uma pesquisa científica. Apenas é necessário interrogá-las, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções contidas nas mesmas, como e quando foram produzidas, as suas finalidades, os seus significados e valores para a sociedade que as produziu.

Estes resultados serão, certamente, o fruto do reconhecimento dos professores das inúmeras possibilidades e benefícios que a imagem traz para o processo de ensino/aprendizagem. Não terá sido à toa que 71% dos professores inquiridos concorda que o uso de imagens aumenta a motivação, 82,80% concorda totalmente com a afirmação que o uso da imagem possibilita a construção de conhecimento, 95% dos professores auscultados considera que o uso de imagens potencia a criticidade, a criatividade e a autonomia dos alunos, 63,40% dos inquiridos concorda que o uso da imagem facilita a aprendizagem do ponto de vista cognitivo, cerca de 90% de professores consideram que o uso da imagem torna as fichas de trabalho mais apelativas e que 79,60% dos professores inquiridos considera que o uso da imagem incute nos alunos um elo de ligação entre as temáticas estudadas e a vida quotidiana.

Os quadros XVII e XVIII mostram que os professores do ensino profissional fazem um maior uso de outras ferramentas (ex. imagens) como facilitador do processo de ensino/aprendizagem. Apesar de todos os professores inquiridos fazerem uso da imagem, só os professores inquiridos do ensino profissional responderam “sempre”.

No questionário elaborado e relativamente à questão “quando utiliza outro instrumento que não o manual, a que outras ferramentas recorre com maior frequência”, foi pedido aos inquiridos que seleccionassem duas opções, entre as apresentadas. Deste modo e analisando os resultados finais, podemos constatar que a ferramenta que é eleita em primeiro lugar é o PowerPoint, seguida do uso da Fotografia e por fim a Internet. Denotamos igualmente que os professores inquiridos fazem um uso menos frequente da dramatização e aulas expositivas, constando como as duas menos escolhidas. Estas escolhas levam-nos a concluir que estamos a viver uma época de rápido desenvolvimento das tecnologias informáticas e os professores estão sensibilizados para o uso das novas tecnologias.

Não podemos esquecer, também, que a formação dada aos professores é muito importante para o seu desempenho futuro. E aqui podemos concluir que a importância que estes professores atribuem ao uso da imagem se deve, em grande parte ao uso frequente de imagens aquando da sua formação inicial (a grande maioria dos professores responderam “muitas vezes”, representando 75,30% da amostra total). No que respeita à questão sobre a frequência do uso de imagens na formação superior verificamos que 94,60% dos professores responde “sempre ou “muitas vezes”, o que revela ser bastante representativo da importância dada ao uso da imagem na formação superior, por parte dos seus professores. Verifica-se que os professores que utilizam as imagens nas suas aulas tiveram uma formação inicial ou continuada apropriada”.

Conclusão

Chegados à parte final deste trabalho, resta-nos fazer algumas reflexões e tecer algumas considerações sobre o que foi desenvolvido, quer na parte teórica quer na parte empírica.

Verificamos, através deste trabalho, que a avaliação do comportamento humano foi, ao longo dos tempos, sofrendo alterações e evoluções. Encontra-se, temporalmente, não muito distante de nós. Em Portugal, com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo e com a subsequente consciência da educabilidade de todas as crianças, com o reconhecimento do direito de todos à educação, com o alargamento da escolaridade obrigatória, a escola depara-se, em consequência, com a exigência do sucesso para todos. Sabemos que o direito à educação é, hoje, universalmente reconhecido, contudo, o ingresso na escola, muitas vezes, não se traduz em sucesso educativo. Um dos problemas enfrentados pela escola é a falta de motivação dos alunos em relação às aulas, por isso o ambiente pedagógico tem de ser um lugar de prazer e constante reinvenção. O processo de ensino/aprendizagem deve acontecer como uma mescla de todos os sentidos e para isso, os professores devem usar todos os trunfos de que dispõem para tornar o ensino mais atrativo e prazeroso e que lhes permita relacioná-lo com o quotidiano dos alunos.

A utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos (imagens, fotografia, filmes, dramatizações...) são um grande utensílio que permite trabalhar os conteúdos históricos e geográficos de modo crítico e criativo. Não dizemos com isto que o manual escolar não é importante, no entanto, na maior parte das vezes, não é suficiente para aulas criativas, construtivas, prazerosas e que incitem a participação do aluno. É aqui que surgem outras metodologias com vista a uma melhor apropriação do conhecimento pelos alunos. Parafraseando Silva (2007):

“Atualmente é indiscutível que a produção cultural seja um importante aliado do ensino escolar. Vários conteúdos da escola podem ser auxiliados com utilização de obras literárias, artes plásticas, canções, peças teatrais, imagens, dentre outros. Compreendemos, também, ser papel da escola estimular e socializar o conhecimento de várias formas de expressão cultural, orientando e fornecendo elementos para uma análise crítica da realidade”.

Felizmente, e pelo estudo realizado, podemos constatar que os professores do século XXI estão sensibilizados para a importância da criatividade no despertar do senso

crítico dos seus alunos. Todos eles entendem que a sociedade de hoje é visual, que as crianças e os adolescentes privilegiam a imagem mais do que os textos e que, por isso, é essencial utilizar esta ferramenta com o intuito de facilitar a relação professor/aluno e consequentemente contribuir para que o ensino da História e da Geografia cumpra o seu papel enquanto instrumento de libertação social, uma vez que possibilita a discussão de assuntos do quotidiano.

A Geografia e a História são disciplinas complementares mas conceptual e metodologicamente bastante diferentes. O espaço e o tempo são duas componentes fundamentais da Terra e da Sociedade. Uma não é mais importante do que outra.

A Geografia engloba o conhecimento da Terra, desde o bairro onde vivemos até à distribuição das grandes zonas climáticas ou à compreensão dos "jogos" geopolíticos mundiais. Possibilita a abordagem de conceitos fundamentais relacionados com a localização dos lugares, a complementaridade entre lugares e povos utilizando variadas imagens, fotografias, paisagens...; apela à compreensão dos conceitos de escalas, taxas, índices, utilizando a leitura de mapas, tabelas e gráficos.

A História, por sua vez, utiliza fontes históricas em sala de aula cuja pretensão passa por propor uma aproximação com o trabalho do historiador para aguçar a sua curiosidade, criatividade e capacidade de reflexão e análise. Para isso utiliza pinturas, fotografias, filmes, móveis, roupas...

Estes dados contrariam a opinião de Molina que diz que ainda há um predomínio da linguagem oral e escrita e que os professores ainda não utilizam métodos de ensino que façam da imagem o ponto de partida para a construção do conhecimento, ou de Hernandez que acredita que quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação dos cidadãos mais jovens.

Não restam dúvidas que a utilização de imagens, áudio, ...são recursos que estimulam, desenvolvem o raciocínio, a criatividade, o pensamento crítico e motivam o aluno, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais significativo.

Temos consciência de que este trabalho foi bastante significativo para a nossa própria formação e valorização pessoal e profissional

O nosso despertar para a abordagem científica das realidades escolares enriquece as nossas perspetivas e faz-nos encarar de, outro modo, a conceção do professor como investigador. Devemos estar conscientes dos problemas que envolvem a nossa realidade educativa.

Pensamos que num futuro próximo seria interessante um alargamento da amostra aos distritos não contemplados no presente trabalho de dissertação, e, concomitantemente, conduzir estudos que auscultem a opinião dos alunos relativamente ao uso da imagem no processo ensino/aprendizagem.

Bibliografia

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. 2ª Edição revista e desenvolvida. Coimbra. Almedina.

ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios

ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

BERGER, J. (1999). *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco.

BITTENCOURT, C. (1998). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

BITTENCOURT, C. (2008) *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez 2ª ed.

CARREIRO DA COSTA, F. (1996). Prefácio. In: C. Januário (Ed.), *Do pensamento do Professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

CARVALHO, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, M. (1999). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume I: A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.

CASTELLS, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ERAUT, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.

FORMOSINHO, J. (2002) (org). *A Supervisão na Formação de Professores II - da*

Organização à Pessoa. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (2009) *Ser Professor na Escola de Massa. In: Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

FORTIN, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização.* Loures: Lusociência.

FREIRE, P.(1985). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam.* São Paulo: Autores Associados, 10º ed.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (Eds) (1992). *Teacher Development and Educational Change.* London: Falmer Press.

GOMES, J. F. (1986). *Novos Estudos de História e de Pedagogia.* Coimbra: Livraria Almedina.

HARGREAVES, A. (2002). *Aprendendo a Mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.* Porto Alegre: Artmed.

HERNANDEZ, F. (2000) *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Porto Alegre: Artmed.

LA BLACHE, P. V. (1985). *As características próprias da Geografia.* In: CHRISTOFOLETTI, A. *Perspetivas da Geografia.* São Paulo: Difel.

LEAL, L. C. (1991). *“Evolução e problemática do sistema de avaliação em Portugal”,* In GUIMARÃES, H. M. et al. (org), *Avaliação: uma questão a enfrentar.* Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

LEITE, C. et al. (1993). *Avaliar a Avaliação.* Porto: Edições Asa.

MARTINHO, A. M. P. M. (1993). *A Escola Avelar Brotero 1884-1974- Contributo para a história do ensino técnico-profissional.* Guarda. (Tese de Doutoramento).

MORAIS, F. & MEDEIROS, T.(2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor. A Chave do Problema*. Universidade dos Açores.

NÓVOA, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares. As organizações escolares em análise*. Lisboa: ed. Dom Quixote.

NÓVOA, A. (1991): "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola". *Inovação*, Vol. 4

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

ONOFRE, M. (1996). *A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física*. In.: Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (coord.). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.

OTT, R. W. (1984). *Art in Education: an International Perspective*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.

PARSONS, Michael J. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editora Presença.

PENTEADO, H. (1991) *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. São Paulo: ed. Cortez

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre : Artemed editora.

PONTE, J. (1996). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. Que Formação?* Sociedade Portuguesa de Educação.

QUIVY, R. & CAMPENHOUT L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.

SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Coleção Cidine 3. Porto: Porto Editora.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La formación inicial, el curriculum del nadador*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 220

SCHAFF, A. (1987). *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes. 4ª ed.

TYLER, R. W. (1949). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.

TOURAINÉ, A. (1969). *La Société post-industrielle*. Paris: Denoël-Gonthier.

UNESCO. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Asa.

VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando Para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

VYGOTSKY, L.S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

Endereços na Internet

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA

http://www.unicef.pt/docs/pdf-publicações/convencao_direitos_crianca.pdf

(site acedido em 01/11/2013)

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM

http://www.amnistia-internacional.pt/sobre_ai/dudh/dudh1.php

(site acedido em 01/11/2013)

INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

<http://www.inafop.pt>

(site acedido em 14/11/2013)

SILVA, E.. (2007). *Charge, Cartum e Quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de geografia*. Revista Solta a Voz. V. 18, nº 1. Disponível em:

<http://revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/2512/2482>

(site acedido em: 10/12/2013).

Legislação Consultada

Constituição da República Portuguesa de 1933

Constituição da República Portuguesa de 1976

Decreto-Lei n.º 47480 de 2 de janeiro de 1967

Decreto-Lei n.º 48572 de 9 de setembro de 1968

Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro Decreto-

Lei nº 242/92 de 9 de Novembro

Lei nº 5/73, de 25 de Julho (Lei Veiga Simão)

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo- LBSE)

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro- LBSE)

Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto

Relação de quadros, figuras e gráficos (por capítulos)

CAPÍTULO I

Figura 1- Sistema de ensino vigente nos anos 50/60	17
Figura 2- Organograma do sistema de ensino da década de 60.....	19
Figura 3- Organograma do sistema de ensino da década de 70.....	22

CAPÍTULO V

Quadro I- Variáveis de estudo	50
Quadro II- Distribuição e devolução dos questionários.....	51
Quadro III - Distribuição dos inquiridos segundo o sexo.....	52
Gráfico 1- Distribuição dos inquiridos segundo o sexo.....	52
Quadro IV - Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....	53
Gráfico 2- Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....	53
Quadro V- Distribuição dos inquiridos segundo o nível de ensino.....	54
Gráfico 3- Distribuição dos inquiridos segundo o nível de ensino.....	54
Quadro VI- Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço.....	55
Gráfico 4- Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço.....	55
Quadro VII- Distribuição dos inquiridos segundo situação profissional	56
Gráfico 5- Distribuição dos inquiridos segundo a situação profissional.....	56
Quadro VIII- Distribuição dos inquiridos segundo a disciplina que leciona	57
Gráfico 6- Distribuição dos inquiridos segundo a disciplina que leciona	57
Quadro IX- Distribuição dos inquiridos segundo o uso de imagens por parte dos seus professores (ensino básico e secundário) aquando da sua formação.....	58
Quadro X- Distribuição dos inquiridos segundo o uso de imagens por parte dos seus professores aquando da sua formação superior	58
Quadro XI- Distribuição dos inquiridos que fazem uso recorrente da imagem quando dão as suas aulas.....	59

Quadro XII- Distribuição dos inquiridos segundo a sua opinião acerca do uso da imagem	59
Quadro XIII- Distribuição dos inquiridos segundo a forma como utiliza a imagem nas suas aulas	61
Quadro XIV- Distribuição dos inquiridos segundo as ferramentas a que recorre com mais frequência nas suas aulas.....	62
Quadro XV- Distribuição dos inquiridos segundo a opinião que têm sobre o potencial didático da imagem nos manuais de História e de Geografia	62
Quadro XVI- Teste T relacionando as variáveis Idade e Sexo	63
Quadro XVII- Distribuição da amostra em relação à escola pública/profissional	63
Quadro XVIII- Distribuição dos inquiridos segundo o tipo de ensino lecionado e o uso recorrente da imagem	64

ANEXOS

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

Mestrado

em

Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário



UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

A importância da imagem no ensino da História e da Geografia

Estimado(a) colega:

O presente questionário visa recolher a opinião dos professores relativamente à importância do uso da imagem no ensino da História e da Geografia

Este instrumento de recolha de dados faz parte de uma tese de mestrado que estou a elaborar na Universidade Lusófona.

O questionário é anónimo. Responda, por favor, com sinceridade e clareza.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Parte I

Dados pessoais:

1- Sexo: F-----☐

M-----☐

2- Idade: até 25 anos -----☐

entre 26 e 35 anos -----☐

entre 36 e 50 anos -----☐

mais de 50 anos -----☐

3- Nível de ensino a que leciona:

3º ciclo-----☐

3º ciclo/secundário-----☐

secundário-----☐

ensino profissional-----☐

4- Tempo de serviço:

0 – 5 anos-----☐

6 – 10 anos-----☐

11 – 15 anos -----☐

16 – 20 anos -----☐

+20 anos-----☐

5- Situação Profissional:

Profissionalizado -----☐

Em profissionalização ☐

Curso Formação de Professores ☐

Outra -----☐

6- Disciplina(s) lecionada(s):

História -----☐

Geografia -----☐

Parte II

1- Aquando da sua formação (ensino básico e secundário), era frequente o uso de imagens por parte dos seus professores:

Nunca ----- ☐

Algumas vezes ----- ☐

Muitas vezes----- ☐

Sempre ----- ☐

2- E durante a sua formação superior?

Nunca ----- ☐

Algumas vezes ----- ☐

Muitas vezes----- ☐

Sempre ----- ☐

3- Faz uso recorrente da imagem quando dá as suas aulas?

Nunca ----- ☐

Algumas vezes ----- ☐

Muitas vezes----- ☐

Sempre ----- ☐

Só em situações muito especiais ----- ☐

Quais? _____

4- Na sua opinião, o uso da imagem:

Das hipóteses abaixo apresentadas, assinale com um X a que lhe parece mais pertinente. 1- *Discordo totalmente* 2- *Discordo* 3- *Indeciso*

4- *Concordo*

5- *Concordo totalmente*

1—2—3—4—5

É prejudicial ao processo ensino/aprendizagem ----- ☐--☐--☐--☐--☐

Aumenta a motivação ----- ☐--☐--☐--☐--☐

Possibilita a construção de conhecimento ----- ☐--☐--☐--☐--☐

Potencia a criticidade, a criatividade e a autonomia dos alunos----- ☐--☐--☐--☐--☐

Facilita a aprendizagem do ponto de vista cognitivo----- ☐--☐--☐--☐--☐

Torna as fichas de trabalho mais apelativas ----- ☐--☐--☐--☐--☐

Incute nos alunos um elo de ligação entre as temáticas

estudadas e a vida quotidiana-----☐--☐--☐--☐--☐

5. Nas suas aulas, utiliza a imagem como:

Não utilizo a imagem -----☐

Faço-o de forma apenas ilustrativa-----☐

Faço-o de forma apenas motivadora -----☐

Procuro que os meus alunos interpretem a imagem como fonte-----☐

6- Quando utiliza outro instrumento que não o manual, a que outras ferramentas recorre com maior frequência:

(selecione **duas**)

Aulas expositivas -----☐

TV/Vídeo -----☐

Internet -----☐

Power point-----☐

Música-----☐

Áudio-----☐

Dramatização-----☐

Fotografia -----☐

Outra -----☐

Qual? _____

7- Considera que a escolha dos manuais de História e Geografia deve ter em conta o potencial didático da imagem?

Sim -----☐

Não -----☐