MARIA LEONOR DOMINGUES
ANTUNES FERREIRA DE CARVALHO

«ESTUDAR HISTÓRIA COM OS PÉS NA TERRA»

Uma Perspectiva Museológica
aplicada ao Currículo da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico
O Caso de Alcobaça

Tese apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias para a obtenção do Grau de Doutor em Educação

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Oliveira Bruno
Co-Orientadora: Professora Doutora Judite Santos Primo

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2011

A minha aldeia

Minha aldeia é todo o mundo.
Todo o mundo me pertence.
Aqui me encontro e confundo
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence.

(…)

Valência de fora e dentro
ligam tudo ao mesmo centro
numa inquebrável cadeia.
Longas raízes que imergem,
todos os homens convergem
no centro da minha aldeia.

António Gedeão

Agradecimentos

Não podendo agradecer a todos os que tiveram influência positiva neste trabalho, pois, em conjunto, serão todos os que de certa forma, participam em cada segmento da minha vida diária, queremos registar aqui um agradecimento especial aos que, de forma directa e indirecta, contribuíram para a concretização deste trabalho, designadamente:

Professor Doutor António Teodoro, responsável pelo Doutoramento em Educação;

Professora Doutora Judite Primo, responsável pelo Doutoramento em Museologia e co-orientadora deste trabalho;

Os Professores de Seminários do Doutoramento: Professora Doutora Maria do Céu Roldão; Professor Doutor Michel Develay; Professora Doutora Rosa Serradas Duarte; Professor Doutor António Luis Carvalho; Professor Doutor José Fialho; Professora Doutora Gisélia Felício;

Os elementos do grupo de trabalho sobre manuais escolares da CeiEF;

Os colegas de Doutoramento, especialmente aqueles que me acompanharam no decurso dos Seminários;

Os meus alunos que me impelem, diariamente, a procurar novos trilhos;

Os amigos e familiares que se empenharam directamente em algumas questões do trabalho: Dra. Dina Lopes; José Martins; Dra. Daniela Neto; Dr.António Ventura; Dra. Helena Rodrigues; Dra. Teresa Pereira; Dra. Conceição Gaspar; Dr. Basílio Martins; Ângela Rodrigues.

Todos estes, acompanhando este percurso, contribuíram de alguma forma para clarificar questões e caminhos, ajudando a manter o ânimo e entusiasmo com que este trabalho foi realizado.

Por fim, com especial destaque, um agradecimento à Professora Doutora Maria Cristina Oliveira Bruno, orientadora deste tese, inspiradora de muitas questões e discussões, que, conciliando, com mestria, o rigor, a exigência, o respeito e a amizade, dirigiu este percurso, por entre as desafiantes encruzilhadas de caminhos de investigação, possibilitando que este trabalho seja uma realidade.

Resumo

Analisando o actual contexto do Ensino Básico na perspectiva da docência da História, o presente trabalho problematiza a contribuição da disciplina para a formação dos cidadãos.

Estruturado a partir da análise das sintonias existentes entre a Educação, a História e a Museologia, relativamente a conceitos-chave como o Património Cultural e as suas formas de abordagem, a investigação propõe uma perspectiva museológica sobre o actual currículo da disciplina de História. Aplicando metodologias e conceitos desenvolvidos na Museologia, a proposta curricular estrutura-se a partir das componentes locais e regionais do currículo (na óptica da História) da região específica de Alcobaça.

Centrado na aplicação da relação entre o Ensino da História por competências e o desenvolvimento da Consciência Histórica, num espaço concreto, este trabalho constrói uma proposta visando contribuir para os debates existentes e necessários no contexto da relação entre os saberes da escolaridade e as práticas de Cidadania, designadamente a contribuição activa dos indivíduos para o desenvolvimento da(s) comunidade(s).

Palavras-Chave: História, Museologia, Didáctica; Património Cultural; Consciência Histórica

Abstract

This research arises the problem of Compulsory Highschool from the perspective of teaching History, that matters the contribution to the Education of Citizenship.

Structured from the analyses of the agreements between Education, History and Museology, concerning concepts like Cultural Heritage and its forms of communication, this research makes a proposition based on a museological perspective applied to History curriculum. This curricular approach is anchored in local and regional components of curriculum (from the historical view point) to Alcobaça and its region.

Focused on the exercise of a relationship between Teaching History by skills development and the bringing up of an Historical Consciousness in a specific territory, this research builds a curricular proposition aiming to contributing to the discussions (current and necessaries) in the context of the connections between school acknowledgments and citizenship practices, specially the individual's active engagement in communities development.

Key-words: History, Museology, Didactic, Cultural Heritage, Historical Consciousness

Abreviaturas Utilizadas

APA – American Psycological Association

APH – Associação de Professores de História

BD – Banda Desenhada

CeiEF – Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB – Ensino Básico

ICOM – International Committee for Museums Organization

IIE – Instituto de Inovação Educacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LBP – Lei de Bases do Património

ME – Ministério da Educação

MINOM – Movimento Internacional para a Nova Museologia

NUT – Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OesteCIM – Comunidade Intermunicipal do Oeste

ONU – Organização das Nações Unidas

PE – Projecto Educativo

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

RTO – Região de Turismo do Oeste

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UID-OPECE – Unidade de Investigação e Desenvolvimento – Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice Geral

Introdução 12

Capítulo 1 – Ensinar História no 3.º Ciclo do Ensino Básico

1. A escolaridade básica de três ciclos 34

1.1 Os Dois Primeiros Ciclos: Caracterização Geral e análise da presença da História 34

1.2 A Escola, o Currículo e a Sociedade 37

1.3 O Perfil do Aluno à Saída do Ensino Básico 43

1.4. A Escola Actual: Um Contexto de Trabalho Marcado por Tensões e Desafios 46

2. A Disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico 49

2.1 O 3.º Ciclo do Ensino Básico. 49

2.1.2 Desenho Curricular do 3.º Ciclo 50

2.2 O Currículo da História 51

2.2.1 Enquadramento Geral 51

2.2.2 Programa 55

2.2.3 Currículo Nacional – Competências Essenciais 61

2.2.4 Manuais Escolares 63

2.2.4.1 Conceito e relevância no actual processo educativo 63

2.2.4.2 Estudo de análise de manuais 69

2.2.5 Documentos de Escola 71

2.2.5.1 Projecto Educativo (PE) 73

2.2.5.2 Projecto Curricular de Escola (PCE). 74

2.2.5.3 Projectos Curriculares de Turma (PCT) 74

2.3 A especificidade do conhecimento histórico 75

3. O Professor de História e a Gestão do Currículo 89

Capítulo 2 – O Património Cultural e a Didáctica da História

1. O Conceito (Evolutivo) de Património 96

2. A (Nova) Museologia e O Ensino da História por Competências 102

2.1 Memória(s), Identidade e Pertenças. 109

2.2 Flexibilização (Local) do Currículo da História 113

3. Uma Perspectiva Museológica Aplicada
à Abordagem do Património Cultural Prevista nos Documentos Curriculares. 129

3.1 Componentes Locais do Currículo 129

3.1.1 Decreto-Lei 43/89 129

3.1.2 Cadernos PEPT2000 – Educação para Todos 130

3.2 A Disciplina de História do 3.º Ciclo. 136

3.2.1 Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) 141

3.2.2 Programa de História (1991) e CNEB (2001) 142

3.2.2.1 Operacionalização das Competências Gerais na Disciplina de História. . . 147

3.2.2.2 Experiências de Aprendizagem Sugeridas 149

3.2.3 Manuais Escolares. 149

3.2.4 O Património Local e Regional: Subsídios para um trabalho transdisciplinar 170

3.2.5 Projectos Editoriais que exploram especificamente a questão do Património,
na disciplina de História, no 3.º Ciclo 170

3.2.5.1 Dossier Documental História: Museus e Instituições de Defesa
e Conservação do Património Histórico – Editorial O Livro, 1998 171

3.2.5.2 Rumos da Cidadania Patrimonial:
Roteiros de História Local/Regional – Edições ASA, 2002-2003 171

Capítulo 3 – Uma Proposta Curricular para Alcobaça

1. Em torno do conceito de Região. 174

1.1 Região de Alcobaça: Dúvidas e pertenças 176

1.2 O Local e o Regional no contexto da nossa proposta curricular 186

2. O Património da Região e o seu tratamento museológico 186

2.1 As propostas de Musealização na Região de Alcobaça 188

3. O Concelho de Alcobaça. 194

3.1 Caracterização Geral 195

3.2 Panorama Educativo (3.º ciclo) 196

3.2.1 A relação com o Património 197

3.2.1.1 A construção do Questionário 197

3.2.1.2 A aplicação do Questionário 199

3.2.1.2.1 A população 199

3.2.1.2.2 Os resultados 200

3.2.1.2.2.1 Apresentação 200

3.2.1.2.2.2 Breve Comentário aos Resultados Apurados 203

4. Proposta Curricular 205

4.1 Apresentação 205

4.2 As Componentes da Proposta 207

4.3 Matriz da Proposta Curricular Assente nas Componentes Locais e Regionais do Currículo 215

4.4 Recursos Pedagógico-Didácticos sobre a Região de Alcobaça 258

Conclusão 359

Bibliografia 365

Índice Remissivo 382

Apêndices

Apêndice 1 – Quadro Comparativo da Apresentação dos Conteúdos Programáticos

Apêndice 2 – Operacionalização na Disciplina de História das Competências Gerais

Apêndice 3 – Análise dos Manuais do 7.º ano

Apêndice 4 – Actividades Propostas no Programa de História

Apêndice 5 – Experiências de Aprendizagem Sugeridas no CNEB (História)

Apêndice 6 – Questionário Elaborado para Aplicação nas Escolas do Concelho de Alcobaça

Apêndice 7 – Levantamento Prévio de Temas Locais

Anexos

Anexo 1 – Quadro Geral das Competências Específicas da História

Anexo 2 – Perfil do Aluno Competente em História

Anexo 3 – Matriz Curricular do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 4 – Critérios de Adopção de Manuais Escolares

Anexo 5 – Grelha de Análise de Manuais de História

Anexo 6 – Rota dos Museus do Oeste

Anexo 7 – Normas de Citação Bibliográfica Veiculadas aos Alunos no Ano Lectivo 2009/2010

Indice de Quadros

Quadro 1: Estrutura do Ensino Básico Obrigatório, Fonte: LBSE, art. 8.º.1 39
Quadro 2: Princípios e Valores Orientadores do Currículo; Fonte: CNEB, 2001. 43
Quadro 3: Competências Gerais; Fonte: CNEB, 2001 44
Quadro 4: Manuais analisados no âmbito do estudo do CeiEF (V. Apêndice 3) 70
Quadro 5: Volume de informação analisado em cada manual 71
Quadro 6: Dossiers História e Património do Manual 7-2 152
Quadro 7: Actividades Relacionadas com o Património Local 153
Quadro 8: Tipo de Imagem constante dos Manuais 155
Quadro 9: Situação das imagens dos Manuais quanto à legendagem. 156
Quadro 10: Tipo de Património. 157
Quadro 11: Situação quanto à musealização. 158
Quadro 12: Situação quanto à legendagem. 158
Quadro 13: Tipo de Património constante do Manual 160
Quadro 14: Situação quanto à musealização 161
Quadro 15: Situação de legendagem. 161
Quadro 16: Tipo de Património constante do Manual 163
Quadro 17: Situação quanto à musealização 164
Quadro 18: Situação quanto à legendagem. 164
Quadro 19: Tipos de Imagem, em todos os Manuais 166
Quadro 20: Tipos de património nas imagens de todos os Manuais. 167
Quadro 21: Situação quanto à musealização de todo o património presente nas imagens dos manuais . 168
Quadro 22: O 3.º Ciclo no Concelho de Alcobaça 197
Quadro 23: Questionários 199
Quadro 24: Caracterização da população por sexo. 199
Quadro 25: Caracterização da população
– Tempo de Serviço como Docente de História 199
Quadro 26: Resultados sobre a utilização do património cultural na prática lectiva 200
Quadro 27: Resultados quanto ao tipo de património utilizado 200
Quadro 28: Conhecimento do património da Região 200
Quadro 29: Como foi adquirido o conhecimento do património da região 200
Quadro 30: Formas e Funções da Utilização do Património Local na Prática Lectiva 201
Quadro 31: Estratégias referidas quanto à utilização do património local 201
Quadro 32: Dificuldades apresentadas ao desenvolvimento de trabalhos com o património. 201
Quadro 33: Tipo de Património Local que utiliza. 202
Quadro 34: Forma e Frequência da Avaliação dos trabalhos relacionados com o Património Local 202
Quadro 35: Indicações fornecidas pelos professores aos alunos sobre Património 202
Quadro 36: Tipo de Apoios de que o Professor gostaria de dispor para o desenvolvimento
de trabalhos com o Património Local e Regional 202

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Representatividade das Actividades relacionadas com o Património Local, no conjunto da informação analisada em Manuais Escolares 153

Gráfico 2: Tipo de Imagem constante dos Manuais 155

Gráfico 3: Situação das imagens dos Manuais quanto à legendagem 156

Gráfico 4: Tipo de Património 157

Gráfico 5: Situação quanto à musealização 158

Gráfico 6: Situação quanto à legendagem 158

Gráfico 7: Tipo de Património constante do Manual 160

Gráfico 8: Situação quanto à musealização 161

Gráfico 9: Situação de legendagem 161

Gráfico 10: Tipo de Património constante do Manual 163

Gráfico 11: Situação quanto à musealização 164

Gráfico 12: Situação quanto à legendagem 164

Gráfico 13: Tipos de Imagem, em todos os Manuais 166

Gráfico 14: Tipos de património nas imagens de todos os Manuais. 167

Gráfico 15: Situação quanto à musealização de todo o Património presente nas imagens dos Manuais 168

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: A Atomização e compartimentação do saber na Escola 54

Ilustração 2: Imagem do Limite máximo dos Coutos
do Mosteiro de Alcobaça 177

Ilustração 3: O concelho de Alcobaça no mapa de Portugal. 194

Ilustração 4: As freguesias do concelho de Alcobaça 195

Introdução

Cabe à Introdução a função de introduzir o leitor no trabalho, nos seus aspectos fundamentais, nas suas linhas de força, na estrutura construída, mas, acima de tudo, na justificação da sua realização.

Compreendemos que a realização deste trabalho envolve todo um processo de vida (formação formal e informal incluída) que nos fez chegar aqui, procurar este momento, que é sobretudo de balanço, de avaliação do caminho percorrido e das razões das rotas traçadas. Compete-nos explicar porque escolhemos este tema, estas perspectivas, estes métodos, aquilo que em cada trabalho de investigação constitui a «equação intelectual do investigador» (Paillé & Mucchielli, 2003/2008). Quase que é uma tarefa de nos explicarmos integralmente como pessoas, com as nossas convicções, as nossas decisões e inquietações pessoais e profissionais[1].

Se institucionalmente este trabalho se enquadra na área da Educação, conceptualmente acreditamos que ele «vive» na intersecção de três áreas do saber: Educação, História e Museologia, ou mais exactamente, na vertente pedagógica de cada uma delas, aplicada ao Património Cultural, que se tornou o conceito estruturante de todo este trabalho.

Acreditando, que "um projecto de compreensão não é nunca neutro, desinteressado nem impessoal" (Paillé & Mucchielli, 2003/3008, p. 50), começaremos por reflectir sobre o **percurso que nos trouxe até aqui**, integrando-o na sua historicidade (os espaços e os tempos em que ele tem sido vivido) e procurando compreendê-lo num contexto de construção pessoal e social, que deverá ser tida em conta na justificação deste trabalho.[2]

A formação na área do Património, da História e da Museologia começou antes de sabermos enunciar estes conceitos.

Sendo a Amadora a terra de origem, participámos desde a juventude no Centro Cultural Roque Gameiro (CCRG), no início dos anos 80, época de «explosão» da Democracia e do poder local em Portugal, que coincidiu com a libertação da Amadora das franjas do concelho de Oeiras, para, com a sua elevação a cidade, pretender, de certa forma, construir um território novo[3].

---

[1] "Para a compreensão de algo tão intensamente pessoal como é o ensino, é vital que conheçamos a pessoa que o professor é" (Goodson, 2008, pp. 52-53).

[2] Cf. Goodson (2008). A representação dos docentes: trazer de volta os professores in *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança* (pp. 49-66)

[3] A Amadora foi elevada à categoria de cidade em 11 de Setembro de 1979.

O CCRG estava sedeado numa antiga vivenda do início do século XX, com traçado do arquitecto Raul Lino, e que nos «falava» – tal como as aguarelas do Mestre Roque Gameiro, que a habitara – de uma Amadora rural, agrícola, perfeitamente inserida na «zona saloia» que abastecia a capital de víveres e trabalhadores, como as Lavadeiras que cruzavam os campos com as trouxas de roupa à cabeça[4].

Esta Amadora rural, saloia, estava a ser engolida pelos prédios que cresciam quase ininterruptamente e que transformavam o espaço num dormitório de Lisboa.

Havia essencialmente dois grandes grupos migrantes de outros tempos – da Amadora industrial – provenientes do Alentejo e de Trás-os-Montes. Estes, juntamente com a sua pronúncia tradicional, mantinham usos e costumes que se instalaram nas «colectividades» e «sociedades recreativas»: o artesanato de madeira e cortiça, os cantares em grupo, o jogo do chinquilho, para entreter as «horas mortas».

Hoje percebemos que o processo de nascimento de uma unidade territorial, como o é um concelho, passa necessariamente pela narrativa da(s) sua(s) identidade(s) como pilar de legitimação. Aí se insere o CCRG, nas suas pesquisas históricas e arqueológicas, trabalhos com o entusiasmo juvenil e um certo espírito aventureiro, que nos impelia a salvar vestígios arqueológicos, quase à frente das escavadoras e a ter uma incrível urgência em registar todas as características do solo, que rapidamente ia ficando juncado de prédios. Sem termos formação de Museologia, envolvemo-nos no projecto da sala-museu de arqueologia, para explicar que havia tradição de ocupação humana do território desde a Pré-História, que os Romanos aí tinham construído um aqueduto e que a construção da linha de caminho de ferro e do campo de aviação tinham tornado a Amadora do início do século XX, uma «cidade-jardim», símbolo do progresso.

Organizávamos cursos sobre Património, para sensibilizar os mais novos, mostras de artesanato, para valorizar os mais velhos, recriações históricas da Amadora Republicana, dos desfiles, das Festas da Árvore e fundámos outras associações e práticas culturais que ainda hoje se mantêm. Procurávamos uma «memória da terra e das gentes», que nos mostrava mesclas de traços da «zona saloia», com as culturas de origem dos grupos migrantes e uma nova forma de ser e de estar, num local de habitação, que se caracterizava sobretudo pela proximidade da capital, para onde convergiam diariamente massas de utilizadores de transportes públicos, criando os chamados «movimentos pendulares»: regularmente, de manhã para lá, à noite para cá.

[4] Alusão a aguarelas sobre a Região

O Património físico de outros tempos ia desaparecendo, dando lugar a uma identidade híbrida, que ainda hoje caracteriza aquela zona.[5] A cultura foi a via que escolhemos para procurar e criar raízes e, sobretudo, para ajudar a desenvolver, de uma forma coerente com a memória existente, este «jovem» território.

É durante o envolvimento em todo este processo, nos anos 80, que iniciamos a nossa formação académica em História, na Faculdade de Letras de Lisboa. A História era, naquela época, uma das disciplinas mais inquietantes e desafiantes que se ofereciam aos jovens «das letras». Tendo passado uma parte do Ensino Básico e Secundário sem os tradicionais manuais escolares – substituídos nessa época conturbada por colectâneas de textos de referência organizados e distribuídos pelo Ministério de Educação[6] – realizámos, nas aulas de História, um trabalho interpretativo, muito dinâmico e muito estimulante.

Na Universidade encontrámos a Nova História. Nas páginas dos livros e documentos, procurávamos a História vivida pelas gentes, que era sobretudo um conjunto de personagens colectivas: falava-se dos súbditos que tinham um rei, dos operários que tinham patrões, do povo de Lisboa que escolhera para rei o Mestre de Avis, dos «sans-culottes» franceses que iniciaram a contemporaneidade…

Revolvia-se a História à procura de provas da existência de todos os que nos tinham precedido, porque era deles que nós queríamos saber agora: de gente igual a nós, que deixou as suas lágrimas e o seu suor na História. Na sequência da nossa revolução, percorríamos vorazmente a História, à procura de protagonistas como nós – o povo, as gentes, os magotes populacionais que proporcionaram a existência das personagens de outrora. Olhávamos os quadros à procura dos criados nos banquetes, dos brinquedos das crianças nos retratos de família, do papel das mulheres no silêncio dos documentos oficiais.

A História era uma emoção, uma busca constante; o historiador um indivíduo implicado nas mudanças sociais e políticas, com a sua capacidade de explicar a complexidade das sociedades em cada momento e a interacção entre o passado e o presente. Os professores orientavam-nos trabalhos de investigação, buscas estimulantes, longe de uma «História recitada oficial», contra a qual se manifestavam abertamente.

[5] Apesar de já não participarmos na vida cultural do concelho da Amadora, acompanhamos alguns dos traços públicos da sua actual identidade, como a carreira do grupo musical de sucesso Buraka Som Sistema, representante de uma cultura urbana de base africana.

[6] Um exemplo dessas colectâneas de textos é: História, 10ªAno de Escolaridade, Ministério da Educação/Secretaria de Estado do Ensino Secundário, s. d. (usados por nós no ano lectivo 1981-82).

Para nós, tudo fazia sentido. Era nos vestígios patrimoniais que nos encontrávamos com as gentes que nos tinham precedido: nos marcos de propriedade, nos utensílios agrícolas, nos trajes dos ranchos folclóricos, nos versos populares, na toponímia dita ou escrita. Os documentos escritos completavam-se com as paisagens.[7] Era sobretudo um trabalho de procurar o «não dito», o «não escrito» (porque vulgar e do conhecimento geral), mas patente noutros vestígios, sinais a que tínhamos de estar atentos. Mesmo em relação aos «documentos tradicionais» a nossa busca era pessoal, intencional, dirigida pelos nossos interesses; aplicávamos a interpretação, dialogávamos com a História. Recordamos a nossa formação académica em História como uma busca aliciante, como exercícios de escrita argumentativa, sempre com base nos documentos, mas sem excluir nunca os sujeitos da História: os de ontem e os de hoje.

No estágio pedagógico aproximámo-nos dos Museus. Já os conhecíamos, desde a infância, em família, sempre fomos ver o «quarto do Rei», o «oratório da Rainha», os «jardins das Princesas»… Tudo explicado em voz baixa, por respeito ao sítio onde estávamos. Mas, agora, os Museus falavam em voz alta, e riam, e admitiam que as crianças corressem pelos corredores e usassem adereços para se familiarizarem com a época e os espaços. Foi na formação pedagógica que, trabalhando a Didáctica da História[8], nos seus vários aspectos (com destaque para o Património) descobrimos os Serviços Educativos dos Museus: Palácio de Queluz, Museu do Trabalho (Setúbal) e Museu da Água (Lisboa), levaram os seus profissionais até nós (na Escola Secundária de S. João do Estoril) para nos explicarem como os Museus interagiam agora com os seus públicos. O Museu da Electricidade (Lisboa) desvendou-nos um espaço de trabalho, com ruído, com carvão, com sujidade, com esforço, com sofrimento na sustentação do progresso. As gentes falavam connosco agora nos museus; os objectos diziam-nos coisas: íamos ao Museu fazer perguntas[9].

[7] Recordamos o trabalho sobre os moinhos de vento da Amadora – levantamento e registo e reconstrução de alguns – em que a pesquisa documental completava uma pesquisa principal feita no terreno: as ruínas, a toponímia, a própria configuração da paisagem, os versos e ditos, passados oralmente de avós para netos…

[8] Disciplina integrada na formação do Ramo Educacional para a qual realizámos um trabalho sobre esta temática. Cf. Dias, Carreto, Carvalho & Pereira (1989). A Escola e o Meio (não publicado). Lisboa: F.L.L.

[9] Referências aos trabalhos desenvolvidos no Estágio Pedagógico na Escola Secundária S. João do Estoril, no ano lectivo 1990/1991.

Terminado o Ramo Educacional, na Faculdade de Letras de Lisboa,[10] eis que nos encontramos com a docência da História por missão, com tanto para dizer e para mostrar!

Defrontamo-nos, desde então, com os problemas que assolam os professores em geral e os de História em particular: a indisciplina, o insucesso, mas, sobretudo uma certa angústia sobre se estamos a cumprir integralmente a função da disciplina de História na formação geral dos cidadãos.

Por estas alturas – entre o CCRG, onde desenvolvíamos muita formação profissional no âmbito de um programa do Instituto de Emprego e Formação Profissional, que se intitulava «Conservação do Património Cultural: CPC» – e a docência de História, tomamos contacto com a Museologia Social.

Ingressando numa pós-graduação sobre a temática, começámos a compreender a Museologia como ferramenta de análise e desenvolvimento, no quadro de um triângulo – cujos vértices são o Homem, o Objecto e um Território (Bruno, 1996, p. 28) – que fazia agora parte dos nossos conceitos. Na realidade, parece que já fazia, pois os trabalhos referidos em que participámos, enquadravam-se nesta perspectiva, com a qual contactávamos agora na sua forma teórica, ou mais exactamente, conceptual – dado o carácter aplicado da Museologia – práticas que enquadrávamos noutros parâmetros e noutras formas com que íamos assim contactando. No Estágio de Museologia (no Quebéc, dirigido pelo Professor Pierre Mayrand) tomámos contacto com as realidades canadianas e estado-unidenses: museus de ciência, ecomuseus, economuseus, museus da criança, museus interactivos, parques naturais…[11] Todo um mundo de realidades e de conceitos que se impregnaram no nosso ser de «Professor de História».

A Nova Museologia – na qual nos implicámos activamente, designadamente no contexto do MINOM (Movimento Internacional para a Nova Museologia) – justificava e ampliava a sensação, que já tivéramos no estágio pedagógico, da alteração da relação Museu/Visitante, Objecto/Observador, Passado/Presente.

Na Museologia encontrámos uma forma de comunicação em contexto, uma porta basculante entre o passado e o presente, uma forma de sentir (e transmitir) o «espírito dos lugares»[12].

[10] Em que se inseriu o Estágio Pedagógico na Escola Secundária de S. João do Estoril.

[11] Lousada, A. Carvalho, L. Jorge, O. e Tavares, L. (1991)

[12] Nora, (1984) e Viel, (2008)

O Mestrado em Museologia na ULHT, foi o espaço/tempo de aprofundar estas noções conceptuais – «Facto Museológico», «Fenómeno Patrimonial», «Identidade», vínculos da relação passado/presente – aplicadas na recuperação e devolução das Memórias, ao serviço do Desenvolvimento (necessariamente, constantemente, recontextualizado) das pessoas, organizadas em Comunidades. Na Dissertação *A Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça: Um Testemunho Ímpar da Industrialização e Urbanização da Vila e da Região*, a recuperação e devolução de Memórias, equacionadas no seu papel de definidoras de traços de um perfil de uma localidade, ocuparam-nos o tempo, o estudo e a escrita, chamando-nos a atenção, insistentemente, a vertente educativa do Património, que sempre esteve presente nos programas de História. Crescia em nós a convicção que esta presença estava insuficientemente aproveitada em termos gerais, pela Didáctica da História. No trabalho de Mestrado analisámos a Fábrica Fiação e Tecidos como um fenómeno patrimonial, na medida em que foi responsável por várias características do perfil identitário da região e propusemos uma intervenção museológica no espaço da antiga Central Eléctrica da Companhia, com vista a criar um núcleo museológico, que apresentasse e problematizasse a modernidade alcobacense, período corporizado pelo desenvolvimento industrial que a região viveu após a desocupação do Mosteiro pelos monges cistercienses. Ao trabalhar toda a cadeia museológica de procedimentos que caracteriza o trabalho da Museologia (Bruno,1996), apercebemo-nos das potencialidades comunicacionais – particularmente educativas – desta área do saber, para criar elos entre o passado e o presente de uma comunidade.

> "A Museologia pode assim ser encarada como uma forma de rentabilização de memórias inseridas num processo de desenvolvimento harmonioso que integre a identidade consolidada, as respostas às preocupações do presente e a busca de soluções para construção do futuro. A partir do conhecimento e valorização da história e patrimónios locais, a Museologia pode ser um campo de intervenção, nomeadamente utilizando, de forma qualificada, o património, actuando a partir dele (…)."
> (Carvalho, 2002, p. 237)

A Didáctica da História, que tínhamos estudado, afigurava-se-nos agora, na prática, demasiado dispersa por uma imensidão de conceitos, de noções e de técnicas, que procuram traduzir toda a complexidade das sociedades humanas, oferecendo aos alunos um estudo sequencial e compartimentado da evolução humana.

Perscrutando as memórias de estudante, e da formação inicial para a docência, crescia um sentimento de insatisfação, pela forma como a História, enquanto disciplina escolar, ia desempenhando o seu papel formativo. Não era propriamente a preocupação com a questão do sucesso/insucesso escolares, tão debatida e escrita e alvo de acções de formação. A História,

como todas as disciplinas escolares tem o seu quinhão de paixões e ódios, de sucessos e insucessos, a que não é alheio também o desempenho do professor…Preocupavam-nos, sobretudo, os casos de «sucesso mal sucedido», se nos é permitida a liberdade de linguagem, para explicitar, que o que nos preocupava, verdadeiramente, eram os casos de alunos que, obtendo sucesso na disciplina, não conseguiam apreender o que de mais importante a História tem como componente formativa para a Cidadania. E o que é?

No momento em que nos colocámos esta questão pela primeira vez, compreendemos perfeitamente a expressão (tantas vezes repetida pelos nossos alunos!): «Eu sei, mas não sei explicar».

Interrogámo-nos então:

O que pode a História dar de melhor aos alunos? Em que pode a História contribuir para a formação dos jovens cidadãos e para a sociedade de amanhã? Qual a verdadeira relação passado-presente-futuro que é trabalhada e apreendida na disciplina de História? Será que a maioria dos alunos se compreende como «ser histórico», entre um passado e um futuro? Será que compreendem que têm uma obrigação – consignada na Lei Portuguesa – de salvaguardar, preservar e transmitir uma herança cultural?

Foram todas estas inquietações que nos levaram a centrar-nos na Educação como campo de formação, mas levando connosco toda uma «bagagem» que agora compreendíamos no seio de um triângulo, cujos vértices são a Educação, a História e a Museologia, que necessitava ser aprofundado, depois da sua compreensão no seio do Mestrado em Museologia[13].

O objecto de investigação estava assim definido como o Ensino da História no 3.º ciclo do EB, que corresponde à nossa área de actuação profissional. As questões a colocar teriam de ser formuladas a partir das preocupações – diríamos mesmo angústias – que experienciamos diariamente num contexto de Escola em Reforma Educativa em curso, frequentemente explicada e compreendida de forma insuficiente nas escolas, obrigando a mudanças e a reajustamentos constantes, que fazem perder de vista o sentido de conjunto desta Reforma.

[13] Entre a realização do Mestrado e o ingresso no Doutoramento, diversas outras iniciativas em que participámos, nos conduziram a agir e reflectir nesta confluência da Museologia, da Educação e da História, como as acções de formação sobre «Visitas de Estudo», desenvolvidas no Centro de Formação Alcobaça/Nazaré, a organização de conversas/recolhas de testemunhos orais e materiais sobre a Fiação e Tecidos – «Conversas Fiadas», Junta de Freguesia da Maiorga, 19 de Fevereiro de 2006 -, acções de divulgação no âmbito da ADEPA, a constituição de um núcleo documental específico pela Biblioteca Municipal de Alcobaça, solicitações da comunicação social local e a publicação, pela Câmara Municipal, do nosso livro *Fios que Teceram a Cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998)*.

Num contexto mutável[14] e tão vasto identificámos, logo à partida, duas dificuldades que preexistem à criação de um projecto de investigação nesta área:

- a necessidade de estabelecer um distanciamento e uma perspectiva crítica sobre a realidade estudada, particularmente sobre as experiências por nós vividas e incorporadas de forma explícita e implícita em qualquer análise do contexto em que participamos;
- a necessidade de enquadrar esta investigação – que se situa na intersecção de diferentes áreas do conhecimento (todas elas definidas como interdisciplinares) – num modelo de análise da realidade.

Estas dificuldades/preocupações tornaram-se pontos de vigilância constante em todo o processo deste trabalho.

Passamos então à definição da problemática – recorte da realidade e perspectivas de abordagem – que definimos para iniciar a investigação.

A Problemática

A actual crise da Escola é um fenómeno da História, num duplo sentido: inscrevendo-se no devir histórico e afectando a História, enquanto disciplina escolar. Num ensino por Competências, em que se procura fazer uma correspondência muito directa entre o que se aprende na escola e uma aplicação em práticas profissionais (Dale, 2008), a História é frequentemente encarada como estando encerrada na sua componente de conhecimento do passado, não se divisando uma contribuição de carácter prático, para além da «cultura geral».

A leccionação da História com um sentido prático de compreender o mundo que nos rodeia, o conhecimento histórico como uma disciplina dinâmica que espelha as interrogações da sociedade actual e o desenvolvimento de uma Identidade compreendida em vários níveis de pertença, exigem uma reflexão cuidada sobre o papel da História no contexto do EB. Esta reflexão passa pelos Objectivos e Competências do Ensino em geral e da História em particular, por uma selecção cuidada de Conteúdos, pela adequação do ensino a cada Contexto Educativo e pela procura das formas pelas quais os alunos criam empatia com a História (Felgueiras, 1994),

[14] As alterações decorrentes de um sistema curricular dinâmico e as diversas iniciativas governamentais – integradas ou não na chamada Reforma Educativa – alteram por vezes as condições do objecto de investigação e seu contexto. Cumpre-nos referir que, durante o decurso deste trabalho foi alterado o regime de escolaridade obrigatória: pela Lei 85/2009, de 27 de Agosto, a escolaridade obrigatória estende-se até ao secundário. No entanto, uma vez que não foi feita uma alteração curricular da escolaridade básica e designadamente do currículo e lugar da disciplina de História, o 3.º ciclo continua a ser o momento de contacto de todos os alunos com a História Geral, mantendo-se assim as principais premissas estabelecidas para a definição deste estudo.

a apreendem como a sua História. Esta reflexão e as tarefas enunciadas competem ao professor de História e estão previstas pela tutela (Pacheco, 2008).

Fruto, certamente, da nossa formação formal e informal, já enunciada, na área da História, do Património e da Museologia, a que se juntou uma formação profissional em Desenvolvimento Pessoal e Social,[15] encaramos sempre a História como um conhecimento do presente, uma construção contemporânea, um pensamento analítico sobre o desenvolvimento humano. Dado o alargamento da noção de documento, surgida no seio da transformação das Ciências Sociais e Humanas no século XX, a História trabalha agora fontes diversificadas, que se oferecem a uma leitura interpretativa (hermenêutica) de um percurso que culmina no presente e que tem ambições de ser continuado no futuro.

O ensino da História, cujas Competências incidem num método próprio de análise e comunicação da realidade, pode passar pelo ensaio de processos de investigação, que tornem o aluno num agente do seu conhecimento, procurando envolvê-lo cognitiva e afectivamente, com o Património/Memória/Identidade da sua Comunidade. Este afigura-se-nos um caminho possível para tornar a História mais facilmente inteligível para os alunos do EB e potenciar a disciplina como ferramenta de Cidadania.

Ao assumir uma postura de investigador que coloca questões aos indicadores da memória (elementos do seu património/fontes históricas) para obter respostas, consideramos que o aluno se compreenderá naturalmente como membro de uma Comunidade com Identidade própria, que começa no contexto local, para integrar-se a vários níveis, na sociedade globalizada actual.

A Museologia, enquanto disciplina aplicada, que podemos também definir como Didáctica do Património ou da Memória, com a sua forma de comunicação própria e as suas técnicas específicas (Bruno, 2002), trabalha a relação de uma Comunidade com o seu Território, pondo em evidência traços identitários – nomeadamente na forma como a Comunidade apropria os seus Patrimónios – comunicando-os como factores de coesão social e desenvolvimento.

Os desenvolvimentos da Museologia, sobretudo na sua vertente da Sociomuseologia, surgida no seio da Nova Museologia, oferecem-nos um «novo olhar» (Primo, 2008) sobre os vestígios do passado, transformando-os em herança cultural, sucessivamente interpretada no contexto de cada época, como espaço/tempo de sentir e transmitir essa herança. As técnicas e processos, aplicados à comunicação com o Património, que aprendemos na Museologia, podem

[15] Área curricular implementada no âmbito da Reforma Educativa, que foi depois substituída pela actual Formação Cívica, da responsabilidade do Director de Turma.

aplicar-se, no ensino da História, no tratamento de informação/utilização de fontes, competência específica para o ensino da disciplina, definida pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001.

A Museologia fornece-nos ensinamentos (conceitos, métodos e técnicas de comunicação) para ensaiar um processo didáctico concebido para aplicação no contexto do EB, nos moldes do actual sistema de ensino em Portugal.

A partir da epistemologia da História, enquanto Área de Produção do Saber (Felgueiras, 2004) e da Museologia, enquanto Pedagogia do Património (Bruno, 2002) procuramos pistas para um reequacionar da epistemologia da História, enquanto Disciplina Escolar (Develay, 2002), e uma base de experimentação didáctica, que passe pelo envolvimento dos alunos na construção de um conhecimento histórico dinâmico, de acordo com as perspectivas construtivistas enunciadas nos documentos curriculares.

Um ensino da História que promova o desenvolvimento das competências e o envolvimento dos alunos na utilização de fontes locais, procura ser a concretização da utilização do meio como conteúdo curricular (Bellem, 1995 e Pacheco, 1995), adaptando-a ao contexto concreto dos alunos (Madeira, 1994) utilizando os caminhos metodológicos desenvolvidos pela Museologia, no sentido de a tornarem «seiva de cidadania» (Moutinho, 1996).

Um projecto deste tipo afigura-se-nos uma investigação de tipo hermenêutico – porque procura compreender um sentido, neste caso para o ensino da História no 3.º ciclo do EB – e também uma investigação de tipo pragmático: porque pretende analisar a viabilidade de novas abordagens, logo, propor transformações no ensino da História, através da aplicação de instrumentos didácticos criados no decurso deste projecto de investigação (Develay, 2008/2009).

Metodologia

Considerando que "o método não representa somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correcção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador" (Oliveira, 1998, p. 17), optámos por uma metodologia qualitativa. Esta parece-nos particularmente adequada ao objecto e problemática da investigação, por contemplar uma maior proximidade entre o investigador e a realidade estudada. Esta intersubjectividade aparece mesmo como privilegiada no caso da análise qualitativa (Fortin, 1999/2003). A metodologia qualitativa, oferecendo condições para o desenvolvimento de um trabalho sistemático e rigoroso, parece-nos particularmente adequada ao trabalho no seio de uma comunidade,

da qual participamos, e à qual pretendemos expor ou propor o produto final da investigação, contando com essa comunidade como parte interessada, quer na participação quer na avaliação crítica (Paillé & Mucchielli, 2003/2008) .

Aquilo que procurámos então, ao optar pelo quadro das metodologias qualitativas, foi uma variedade de perspectivas e instrumentos de análise da realidade, sem perder a visão de conjunto, que nos permitisse (ou mesmo obrigasse) a uma vigilância constante, para tentar evitar um discurso dogmático e normativo sobre modelos de actuação, que poderia tender para sobrevalorizar as nossas convicções e experiências de vida, sem a reflexão que se impõe num trabalho de cariz científico.

Em relação às questões metodológicas queremos esclarecer que é um pouco difícil caracterizar esta investigação dentro de um modelo de abordagem, pois não encontrámos nenhum «modelo» que se aplicasse na íntegra ao nosso problema e à hipótese definida. Utilizamos diversas abordagens e técnicas, dentro da análise qualitativa, conforme estas foram respondendo às questões práticas que o trabalho foi colocando e optámos por fazer aqui a sua explicação detalhada, adequada a cada segmento da investigação.

A definição da problemática procurou então encontrar a «justa medida» (Paillé & Mucchielli, 2003/2008) entre as teorias metodológicas, as convicções e perspectivas pessoais e a vontade de encontrar um caminho com algumas respostas, uma área possível de analisar e propor intervenção. A partir de uma série de inquietações e questões – a princípio mais intuídas que percebidas – procura-se «situar» o ensino da disciplina de História no 3.º ciclo, entre convicções, perspectivas, determinações e limitações, para definir o «lugar» do Professor de História. Assumimos assim a realização de um trabalho numa abordagem compreensiva (inserida numa corrente epistemológica), num esforço dirigido para a interpretação da realidade da qual participamos de forma empática (Paillé & Mucchielli, 2003/2008) e a proposta de novas abordagens, decorrentes da sintonia que encontramos entre a disciplina de História no contexto do Ensino Básico e a Museologia, especialmente na vertente de Sociomuseologia.

A Construção da Hipótese

Estabelecemos então a seguinte hipótese de investigação:

A Museologia, enquanto Pedagogia da Memória, oferece caminhos metodológicos para o ensino da História, proporcionando o desenvolvimento das Competências específicas

da disciplina, na sua contribuição para a construção do perfil do aluno à saída do Ensino Básico.

Procurava-se assim intervir no ensino da História, testando a validade de perspectivas, métodos e conceitos, trazidos da Museologia, enquanto prática ao serviço do Desenvolvimento; testar a possibilidade de criação de recursos pedagógico-didácticos com base nesta premissa e problematizar a relação entre o ensino da disciplina de História e a construção da Identidade.

Toda esta problemática se nos afigurava interessante e pertinente, mas demasiado vasta para não conseguir dar origem a um «produto» concreto e nesse sentido não satisfazia inteiramente o nosso intuito de reflexão/acção.

Foi preciso, então, começar a circunscrever a problemática a uma área de intervenção viável.

Ao encararmos o ensino da História centrado na relação passado-presente e no contributo formativo deste saber específico para um desempenho de Cidadania com vista ao Desenvolvimento, era então necessário enquadrar – como nos ensina a Museologia – o Homem e a sua Identidade num determinado Cenário ou Território.

Traçámos então um recorte dentro da realidade, onde fosse possível tomar os objectos (Património) como indicadores de uma Memória Identitária de uma dada Comunidade.

Mantendo o horizonte temporal do 3.º ciclo – por nos oferecer uma visão completa da História: do processo de hominização à actualidade – tomámos o Património de uma Região, como fio condutor de uma abordagem eminentemente museológica, no cumprimento das directrizes definidas para a História enquanto área curricular.

Ao escolhermos Alcobaça como área de intervenção, enveredámos por um caminho que se aproxima da investigação-acção, metodologia bastante aconselhada para projectos de investigação na área da educação (Bell, 1997 e Thiollent, 1986).

Quando falamos de Educação situamo-nos frequentemente no modelo naturalizado de escola (Roldão, 2001), nas relações que se estabelecem na sala de aula[16] e nos dois pólos imediatos dessa relação: professor e alunos.

Aqui pareceu-nos necessário, no sentido da exequibilidade, que a problemática (embora tendo sempre todo o contexto em presença) se dirigisse especificamente a um dos pólos dessa relação.

[16] Sala de aula pode definir-se como "um espaço constituído por interacções/discursos através dos quais a matéria é ensinada/aprendida" Andrade, Sá, «Didáctica e Formação em Didáctica» in Inovação vol 2, nº 2, p. 134 cit in Proença,(1989), p. 32

Definindo a nossa investigação numa perspectiva didáctica que nos fala sempre de ensinar no sentido de ajudar o aluno a fazer a aprendizagem, consideramos que a planificação, a intencionalidade, a dinâmica da sala de aula, dependem, sobretudo, de um trabalho reflexivo do professor. É esse trabalho que antecede – preparando, prevendo, propondo – as interacções em sala de aula, com vista ao cumprimento das metas educativas.

Assim, o professor tem de se situar, de forma muito segura e consciente, em relação ao seu papel, à sua função, ao carácter científico e didáctico da sua disciplina e às finalidades da educação, geral e específica. Sem este enquadramento e um posicionamento pessoal perante ele, pensamos que o acto de ensinar (de educar, num sentido mais abrangente) desperdiça eficácia. "Convém se dar conta de que esta determinação não é simples, já que por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica" (Zabala, 1998, p.29).

A problemática centra-se então no contexto de ensinar a História Geral na escolaridade básica, procurando uma forma de optimizar o que consideramos o carácter formativo da História: a situação do indivíduo perante si mesmo e os outros na complexidade social – a Consciência Histórica.

O conceito de Consciência Histórica emergiu no seio do labor da investigação, tornando-se central no espaço entre a Educação, a Museologia e a História, na forma como as entendemos interligadas.

A redacção da hipótese completou-se então, a partir de certa altura, integrando explicitamente este conceito. A hipótese que nos foi guiando o questionamento, a reflexão e a argumentação, fixa-se então assim:

A Museologia, enquanto Pedagogia da Memória, oferece caminhos metodológicos para o Ensino da História, em torno da utilização do Património como conteúdo curricular, proporcionando o desenvolvimento de Competências e a formação da Consciência Histórica.

A partir desta hipótese, definem-se então os seguintes **objectivos principais de investigação:**

- Analisar o papel do professor de História, no 3.º ciclo do Ensino Básico, como construtor de currículo, entre os princípios e expectativas definidos para a disciplina e os problemas e constrangimentos reportados sobre a mesma.

- Reflectir sobre as valências educativas do Património e História Locais, analisando a presença e tipologia destas temáticas nos documentos que estruturam as práticas docentes da disciplina de História no 3.º ciclo do Ensino Básico.
- Reflectir sobre a adequação dos conceitos e metodologias da Museologia ao desenvolvimento didáctico das Competências definidas para a disciplina, neste nível de ensino.
- Estudar o caso concreto de Alcobaça, analisando a construção e viabilidade de uma estrutura curricular assente em Indicadores da Memória Local e Regional, que utilize princípios e procedimentos inerentes à Museologia, equacionados no quadro da contribuição da disciplina de História na construção do perfil do aluno à saída do Ensino Básico.

Queremos assumir, já de início, um pressuposto: a importância fundamental da disciplina de História na formação dos jovens. Esta é a postura que justifica o percurso de vida do qual esta investigação faz parte e não nos é possível questionar este pressuposto, equacionando uma perspectiva que poderia até dispensar a disciplina do quadro dos saberes nucleares do EB. Pensamos que isso ficará claro no decurso do trabalho e que esta é uma postura coerente com o percurso já enunciado e com as características dos que, por opção, se tornaram professores de História.

> "Antes de mais o sentido de utilidade é um enfoque perverso. Aqueles que questionam por esse prisma a História têm normalmente já assumida a preconceituosa resposta de que não serve para nada. A esses convirá logo esclarecer que a utilidade só pode ser equacionada na perspectiva de quem sabe, isto é, é possível no nosso quotidiano perceber aqueles que não tiveram História e distinguir e notar aqueles que compreenderam a sua mensagem." (Alves, 1998, p. 118)

A investigação procura trabalhar a História sobretudo como Disciplina Escolar e, nessa qualidade, fazer um estudo de epistemologia deste tipo de saber (Develay, 1996/2002), analisando a matriz da disciplina, designadamente os conceitos principais e as finalidades, mas, sobretudo, procurando compreender a contribuição específica para a construção do perfil do aluno à saída do EB, estabelecido no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

O quadro de referência para o trabalho sobre a hipótese situa-se entre as três áreas de saber já referidas: a Educação, a História e a Museologia, contando com intervenções/colaborações/incursões na Sociologia, na Antropologia, na Geografia, na Pedagogia e nas Ciências da Comunicação em geral.

O ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico é então o objecto desta investigação que, ao longo do percurso investigativo, procurará concretizar a hipótese.

Tendo como um dos seus objectivos a realização de uma proposta curricular, o trabalho destina-se, de forma directa, aos professores da disciplina de História. Como qualquer proposta didáctica dirige-se, logicamente, aos seus utilizadores finais – os alunos – que, embora estando sempre presentes em todo o desenrolar do trabalho, necessitam da reflexão do professor e do seu carácter decisor, para a utilização concreta do tipo de trabalho que se propõe.

De acordo com indicações metodológicas no campo da investigação qualitativa, optámos por definir um conjunto de categorias que nortearam a revisão de literatura e a elaboração, em simultâneo, do estabelecimento de algumas relações entre essas categorias, consideradas conceptualizantes (Paillé & Mucchielli, 2003/2008).

O registo sobre as leituras da documentação e bibliografia foi sendo feito numa base de dados informática (Mattar, 2002/2005), estruturada segundo os seguintes temas/categorias: Educação; História; Património; Museologia; Local; Metodologia. Estas, funcionando como categorias conceptualizantes (Paillé & Mucchielli, 2003/2008), registadas numa matriz (com especificações sobre cada uma das categorias) foram gerando a classificação dos registos das leituras. A bibliografia foi sendo analisada e registada em fichas bibliográficas e temáticas. O acesso e organização destas fichas constituiu uma base de dados.

As fichas temáticas foram permitindo o estabelecimento de relações entre informações e conceitos, provenientes de fontes diferentes, agrupadas já segundo uma certa argumentação, baseada num sentido encontrado a partir do conjunto das categorias.

A organização do trabalho por categorias e as ligações entre elas, permitiram iniciar uma escrita analítica que, dispensando o capítulo específico de revisão da literatura, pretende ir delimitando o fenómeno em estudo (Paillé & Mucchielli, 2003/2008).

Definindo os professores de História como a população para esta investigação, a estrutura do trabalho organizou-se a partir dos conceitos comuns à população, introduzindo depois, a perspectiva museológica, no quadro das propostas didácticas.

Parece-nos oportuno fazer aqui uma precisão quanto à terminologia utilizada: tendo em conta que, analisando a História enquanto disciplina escolar, estamos sempre a falar de Didáctica, utilizámos, no texto, a seguinte distinção:

Didáctica da História: enquanto metodologias e técnicas do ensino da História[17]

História Ensinada: enquanto componente formativa da História, o «produto» ou resultado que se pretende atingir, com uma didáctica que visa optimizar a História enquanto conjunto de competências, que permitam uma leitura e intervenção social, para além do percurso escolar.

Estrutura do Trabalho:

O trabalho estrutura-se em três capítulos, procurando tornar inteligível um discurso argumentativo, apresentado «em espiral», na perspectiva de uma leitura/utilização dos seus destinatários directos: os Professores de História. Assim o primeiro capítulo centra-se no que é comum a todos os professores de História, o segundo capítulo introduz a Museologia e as relações entre as áreas do saber aplicadas ao contexto do ensino da História no 3.º ciclo e o terceiro capítulo, à luz dos dois anteriores, elabora a proposta de uma estrutura curricular «territorializada» (Pacheco, 2008), concretizada na Região de Alcobaça.

Passamos a apresentar as questões estruturantes de cada capítulo, assim como os recursos metodológicos usados para o desenvolvimento e aplicação das nossas perspectivas sobre o objecto de estudo e a realidade empírica que lhe é correspondente:

Primeiro capítulo

Ensinar História no 3.º Ciclo do Ensino Básico

Questões Orientadoras:

Qual o «lugar» da disciplina História no 3.º Ciclo do EB?

Quais as expectativas e funções atribuídas pela tutela ao professor de História?

Qual a «margem de manobra» do professor de História, quanto a inovação pedagógica, diferenciação curricular, etc?

Quais as principais dificuldades, reportadas por professores de História, à leccionação da disciplina?

Metodologia:

Nesta primeira parte do trabalho, utilizou-se a abordagem fenomenológica, quanto à procura do sentido da presença da História no currículo (Fortin, 1999/2003). A argumentação exposta neste capítulo utilizou sobretudo a hermenêutica para compreender, através da análise documental, o sentido – prescrito e percepcionado – do ensino da História no 3.º ciclo (Quivy,

[17] V., entre outra a literatura da especialidade, por exemplo, Proença, 1989

1992/2008). Constituiu-se assim uma exposição reflexiva sobre os condicionalismos e expectativas face à prática docente de História.

Reunindo e analisando o conjunto de documentos que, versando determinações, condicionalismos e oportunidades, enformam a prática actual dos docentes de História, procura-se problematizar questões específicas e gerais interligadas, como: teoria do currículo, relação entre a produção teórica na área das ciências da educação e as práticas docentes, relação escola-meio; relação escola-sociedade; formação para a Cidadania. Estas questões exigem reflexão continuada dos professores nas suas práticas docentes.

Faz-se, desde logo, (designadamente na organização de apêndices que complementam a leitura do trabalho) uma indicação da presença da História e Património Locais e Regionais, que servirão de suporte à argumentação desenvolvida, sobretudo, nos capítulos seguintes.

Segundo Capítulo

O Património Cultural e a Didáctica da História

Questões Orientadoras:

Como se caracteriza a relação entre História e Património nos documentos curriculares?

Qual o conceito de Património presente nesses documentos?

Existe convergência, relativamente ao conceito de Património, entre a «História Ensinada» e a Museologia?

Poderá a aplicação de caminhos metodológicos desenvolvidos pela Museologia revelar-se uma via adequada ao actual currículo da História na Educação Básica?

Metodologia:

Neste capítulo procede-se à análise do mesmo conjunto de documentação, mas numa abordagem descritiva (Fortin, 2003, Quivy, 2008), procurando caracterizar a presença do conceito de Património Cultural nos documentos que enformam a prática do docente de História.

Relativamente ao estudo realizado sobre manuais escolares, foi utilizado um registo e apresentação quantitativa dos dados relativos a uma amostra da informação disponível, segundo os critérios definidos no grupo multidisciplinar de estudo de manuais da CeiEF. Mantendo sempre o mesmo espírito que preside às análises qualitativas, os dados assim apresentados são sujeitos a uma análise interpretativa, de cariz idêntico à utilizada para toda a documentação analisada, sempre segundo as categorias definidas (Paillé & Mucchielli, 2003/2008).

Utilizando o desenvolvimento da própria escrita como uma técnica de análise (Paillé & Mucchielli, 2003/2008), são utilizadas citações frequentes que permitem acompanhar a relação que se vai fazendo entre os conceitos de diferentes áreas do saber e o sentido que se vai encontrando, para a sua utilização conjunta, numa proposta curricular disciplinar.

Terceiro Capítulo

Uma Proposta Curricular para Alcobaça

Questões Orientadoras:

O que define uma região ou uma localidade?

Será este o espaço adequado para uma experimentação metodológica sobre o ensino da História?

Qual o diagnóstico local relativamente à relação do Património com a Didáctica da disciplina de História?

Será possível criar uma estrutura curricular, específica para Alcobaça, com base nos indicadores da memória local?

É possível a articulação sistemática entre o local e o global numa «abordagem museológica» do programa da História?

Poderá uma estrutura deste tipo contribuir para o desenvolvimento das competências da História?

Poderá uma estrutura curricular deste tipo contribuir para desenvolver práticas de cidadania activa, designadamente, através do desenvolvimento da consciência histórica?

Metodologia:

A delimitação e caracterização da área de intervenção foi feita, segundo uma abordagem descritiva (Fortin, 2003; Quivy, 2008). A partir da análise das diferentes pertenças de Alcobaça[18] procede-se à definição e caracterização da área de intervenção, designadamente nos aspectos socioeducativos e na relação com o Património.

A investigação adquire, a partir daqui, características de um estudo regional (Flick,2005) que, embora não permitindo uma generalização, pretende criar uma base de discussão.

[18] A cidade de Alcobaça encontra-se entre várias pertenças que podem ser consideradas: administrativas – concelho, distrito, região; históricas – os Coutos do Mosteiro de Alcobaça; relativas ao Património – região de turismo, rota dos Mosteiros Património Mundial, Maravilhas de Portugal…Procede-se a uma análise destas diversas pertenças e à definição de opções, justificadas em função dessa análise.

Definiu-se como população o conjunto dos professores de História do concelho de Alcobaça. Constitui-se assim uma amostra total, da qual nos assumimos como participantes (Flick, 2005).

Para o levantamento de dados sobre a relação entre o Ensino da História e o Património na Região, foi criado um questionário semi-estruturado (Bell, 1997) aplicado – depois de uma testagem – ao total da população.

Os resultados foram submetidos a uma apresentação quantitativa, apresentada em quadros, que foram depois alvo de uma interpretação de carácter qualitativo (Paillé & Mucchielli, 2003/2008).

Após a caracterização da região, desenvolve-se a construção de uma Proposta Curricular que aplica uma perspectiva museológica ao currículo da História, com vista à sua implementação em Alcobaça. Nesta, tomam-se os temas/conceitos da Memória e Identidade como linhas de rumo de um ensino da História que, utilizando o Património Local e Regional como conteúdo curricular (Trigo, 1993), se organiza para que a História Ensinada desenvolva a Consciência Histórica de discentes e docentes.

Os conceitos de «local» e «regional», fundamentais para qualquer proposta curricular que opta pela «territorialização do currículo», revelaram-se espaços de polémica, levantando questões de legitimação e afirmação de identidades, – que assumem complexidade relevante na região em que se integra Alcobaça – com reflexos nas áreas culturais e designadamente no desenho de planos de desenvolvimento local e regional.

Alcobaça fora já estudada em alguns aspectos da sua identidade na análise do fenómeno patrimonial que gerou a nossa proposta de musealização inserida no Mestrado em Museologia. Esta região oferece-nos condições e desafios que nos parecem adequados para uma experimentação do tipo da que pretendemos levar a cabo: Ensinar/Aprender História a partir das pertenças que se cruzam num mesmo lugar.

Alcobaça é um local inequivocamente associado a Património Monumental de cariz mundial: Alcobaça é o seu Mosteiro, a junção dos Rios Alcoa e Baça aproveitados pelos monges cistercienses, os símbolos dos amores imortais de Pedro e Inês materializados nas jóias da arquitectura gótica que são os túmulos no interior do Mosteiro. O Mosteiro é o símbolo, o centro, a fotografia que não pode faltar aos muitos turistas que passam pela região. Há, sem dúvida, uma noção de património na região, mas, por vezes, revela-se difícil estabelecer relações com um passado múltiplo, havendo um pólo muito forte que monopoliza as atenções e os conceitos relacionados com o Património, a Memória e a Identidade. Isto ficou patente quando proce-

demos à análise das propostas de musealização na região de Alcobaça. Conseguir estimular uma relação da população jovem com o seu passado identitário, numa região marcada por um monumento de Património Mundial, constituiu-se assim como mais uma questão desafiadora.

Este trabalho, particularmente no seu último capítulo, procura realizar uma aplicação prática do «olhar museológico» (Chagas, 1994), na disciplina de História, utilizando "o património cultural como um referencial capaz de suscitar a criatividade, o questionamento, a reflexão e a busca de um novo fazer" (Santos, 1996), ou novas práticas de Cidadania Participativa, aprendidas nas aulas de História, tendo como âncora as noções de pertenças várias, da «complexidade das sociedades» (Programa, 1991) e de um devir social e historicamente enraizado.

Nas páginas que se seguem, numa estrutura articulada em três capítulos, procura-se então desenvolver uma reflexão no seio de um triângulo conceptual cujos vértices são a Educação, a História e a Museologia, que corporiza a interacção destas três áreas de saber e suas perspectivas, analisada na sua contribuição para a construção do perfil do aluno à saída do Ensino Básico[19].

A partir de um primeiro levantamento de Indicadores da Memória Local e Regional e avaliação das suas potencialidades pedagógicas, no quadro das metodologias da Museologia e do Ensino da História no 3.º ciclo, foi feita uma selecção e identificação de Componentes Locais do Currículo (Trigo, 1993, Bellem, 1995, Pacheco, 1995).

É a partir desta selecção que se constrói a Proposta Curricular, assente em estruturas de organização e linguagens comuns ao trabalho quotidiano dos professores. Esta Proposta inclui um conjunto de recursos pedagógico-didácticos sobre as Componentes Locais e Regionais do Currículo da História, concebidos para uma utilização dinâmica por parte do professor, prevendo a sua personalização e desenvolvimento.

Esta Proposta Curricular pretende tornar-se uma contribuição para o(s) debate(s) sobre o sentido da Educação numa sociedade ao mesmo tempo globalizada e localizada (Dale, 2008, Teodoro, 2003, Primo, 2007), numa interacção entre o passado e o presente que, sendo específica da História, se insere num desvendar de caminhos para a busca da Identidade e o exercício da Cidadania.

Apresentação

[19] Definido no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). V. Quadro 3.

Para a apresentação deste trabalho foram seguidas as **Normas** em vigor na ULHT, coligidas no documento *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento*, da autoria de Primo, Judite e Mateus, Diogo, apresentadas no III Encontro de Investigação Científica da ULHT (Junho de 2009), em que se recomenda, quanto às referências e citações bibliográficas, a utilização das normas APA.

Quando, no decurso do trabalho, um subcapítulo procede a uma análise específica de um só documento – situação que ocorre sobretudo no capítulo 2 e que está bem explícita na orgânica e exposição do texto – no sentido de não sobrecarregar o texto de forma repetitiva, foram suprimidas as indicações bibliográficas completas, indicando-se apenas a página citada.

O presente trabalho, na apresentação da argumentação, utiliza bastantes **citações.** Consideramos que estas são necessárias à compreensão de um percurso de investigação entre áreas do saber distintas, a uma mais fácil apreensão do sentido procurado nesta investigação entre «falas» de diferentes investigadores e as suas apreensões conceptuais do real. No sentido de criar uma leitura fluida, todo o texto está em português, o que implicou, frequentemente, a **tradução** de trechos de autores estrangeiros lidos no original. Em todos esses casos a tradução foi livre e é da nossa inteira responsabilidade.

No decurso do texto do trabalho, foi adoptado o procedimento de escrever com maiúscula os conceitos considerados centrais em cada segmento do trabalho. Algumas expressões são referidas entre aspas quando se pretende chamar a atenção para estas, designadamente quando se pretende introduzir um conceito relevante para o desenvolvimento do trabalho. Após a sua justificação e explanação, considerando-o já como parte integrante da argumentação, esse mesmo conceito já não surge destacado.

Na elaboração do índice remissivo foram tidos em conta os conceitos e noções trabalhados nesta investigação. Os conceitos presentes no currículo da disciplina como conteúdos de aprendizagem não foram aí incluídos, pois consideramos que a sua busca pode ser feita na matriz da proposta curricular e no quadro dos recursos pedagógico-didácticos, que desempenham, quanto a estes conceitos/temas, também uma função de índice remissivo.

Os apêndices e anexos, que integram o presente volume, apresentam numeração própria, conforme indicação das Normas da Universidade[20].

[20] Primo, J. & Mateus, D. (2009). Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às Dissertações de Mestrado). Lisboa: ULHT

Capítulo 1

Ensinar História no 3.º ciclo do Ensino Básico

O que tenho aprendido na História é que a capacidade do Homem para resolver os seus problemas é inimaginável e com soluções surpreendentes

José Mattoso

O 3.º Ciclo constitui a última fase da escolaridade básica obrigatória desde 1986. No sentido de contextualizar o perfil do aluno que, desejavelmente, ingressa no 3.º ciclo faremos, uma breve referência aos dois ciclos anteriores, procurando determinar quais as competências e conhecimentos históricos que já terão sido desenvolvidos em ciclos anteriores.

Ensaiaremos também uma reflexão sobre a escola, enquanto instituição que alberga e articula os diversos saberes, organizados em currículos disciplinares.

Uma vez que a problemática sobre a qual se estrutura este trabalho está directamente relacionada com a utilização curricular das memórias locais e regionais, procurar-se-á identificar esta área nos conteúdos e competências previstos nos segmentos da escolaridade básica anteriores ao 3.º ciclo.

1. A ESCOLARIDADE BÁSICA DE TRÊS CICLOS

1.1 Os Dois Primeiros Ciclos: Caracterização Geral e análise da presença da História

A definição pelo Estado de um segmento da escolaridade considerado como «escolaridade básica» pressupõe uma ideia de aprendizagens consideradas nucleares para o desempenho social dos seus membros.

> "(…) a ideia de educação básica corresponde a uma realidade social e cultural dinâmica, construída pelas e nas próprias sociedades, consoante o que projectam para elas e para os seus cidadãos. (…) Neste sentido a educação básica poderá mesmo incluir a ideia de educação permanente ou de educação ao longo da vida, se atentarmos às dinâmicas sociais e culturais e às limitações dos sistemas educativos formais nas sociedades contemporâneas." (Ferreira, 2008, p. 132)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)[1], de 1986, é o documento que estrutura actualmente todo o sistema educativo em Portugal, definindo como matriz de base para a escola, a Educação para a Cidadania. (Pacheco, 2008, p. 7) É a partir desta Lei que "se estabelece não só a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objectivos de cada nível de ensino, incluindo a organização curricular em termos de territorialidade administrativa (central, regional, local)" (Pacheco, 2008, p. 11).

Pelo Decreto-Lei 6/2001 o currículo nacional do ensino básico fica estruturado por competências, numa perspectiva de educação ao longo da vida, e surge um perfil de aluno à

[1] Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro ei de Bases do Sistema Educativo; com alterações pela Lei 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto.

saída do ensino básico, definido por um conjunto de dez competências, para o qual todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, devem contribuir de forma geral e específica, mas sempre desejavelmente articulada.

No caso da disciplina de História foram definidas competências específicas em torno de "três grandes núcleos" considerados como definidores do saber histórico. São eles: Tratamento da Informação/Utilização de Fontes, Compreensão Histórica (tendo como vectores a Temporalidade, a Espacialidade e a Contextualização) e a Comunicação em História.[2] Voltaremos às competências específicas da História de forma detalhada mais à frente, mas referimo-las agora, para enquadrar a breve perspectiva, que a seguir apresentamos, sobre a sua presença nos primeiros ciclos da escolaridade básica.

A escolaridade básica e obrigatória é constituída por três ciclos distintos de ensino[3]:

O 1.º Ciclo, (quase sempre designado por «escola primária»), é constituído por quatro anos de escolaridade. Até 1964 era o único ciclo de escolaridade obrigatório, organizando-se no sentido de fornecer "o mínimo de formação e cultura necessárias para tornar o indivíduo apto para a vida"[4] (Pereira, 2008, p. 85).

Actualmente, no contexto da escolaridade de nove anos para todos, o "conceito de ensino primário acaba por não se diluir, já que continua a contemplar uma iniciação às aprendizagens académicas" (Pereira, 2008, p. 86).

Do currículo definido para este ciclo de ensino consta a área curricular de «Estudo do Meio», na qual se insere o desenvolvimento de algumas das competências históricas. No «perfil do aluno competente em História» definido para o 1.º ciclo, estão contemplados, "alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal", "técnicas elementares de pesquisa" e de comunicação e o reconhecimento e valorização "do património histórico e cultural próximo".[5] Nos Conteúdos/Tematização referentes à História propostos para este ciclo, no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), salientamos: "Símbolos locais, regionais e nacionais" e "O passado do meio local e nacional" (CNEB, 2001).

---

[2] Cf. Anexo 1.

[3] Pela Lei 85/2009, de 20 de Agosto, a escolaridade obrigatória é alargada para 12 anos e até à maioridade do aluno. A Lei produz efeitos para todos os alunos que se matriculem no sistema de ensino, no ano lectivo 2009/2010, até ao 7.º ano de escolaridade. Esta Lei não alterou as estruturas dos ciclos nem os currículos, por isso consideramos ser válido as considerações que já tinham sido elaboradas no âmbito deste trabalho, tomando o 3.º ciclo como terminal; no que toca ao programa de História Geral este continua a ser, para a maioria dos alunos, o único contacto.

[4] Anjos, 1960, Discurso de saudação e a lição sobre as bases do Plano de Estudos da Escola Primária proferidos na sessão solene de abertura das aulas da Escola Normal de Luis de Camões p. 13 in Pereira, N. (2008).

[5] Cf. Anexo 2.

O 2.º Ciclo, composto por dois anos (5.º e 6.º), é ainda, para muitos, conhecido vulgarmente por «ensino preparatório», pois integrou o ensino secundário até meados da década de 60, e, sendo o primeiro contacto com um currículo organizado em várias disciplinas e leccionado por vários professores, funcionava como uma triagem, visando preparar os alunos para o desenvolvimento de estudos secundários, acessíveis a uma percentagem muito pequena da população.

Com a publicação, em 1964, do Decreto-Lei 45810, de 9 de Julho, criam-se as 5ª e 6ª classes, que alarga a escolaridade obrigatória para 6 anos. A designação a que aludimos acima, «Ciclo Preparatório», surge no final dos anos 60, com a criação de mais uma via diferente de concretização deste ciclo de complemento do ensino primário.

> ”Com efeito, continuaram a existir três vias de concretização do 5.º e 6.º anos de escolaridade, a saber: o ciclo complementar do ensino primário, o ciclo preparatório do ensino secundário e o ciclo preparatório através da televisão (CPTV), herdeiro da Telescola, criada em 1964 como via alternativa de cumprimento da escolaridade obrigatória (…).
> Estas três modalidades diferentes de ensino proporcionavam o cumprimento da escolaridade obrigatória, mas traduziam-se em diferenciações curriculares e organizativas muito significativas, o mesmo se passando relativamente aos professores, ao estatuto de cada um destes percursos escolares e aos seus públicos.” (Ferreira, 2008, pp. 133-135)

Com a LBSE, em 1986, o 2.º ciclo passa de ciclo terminal a ciclo intermédio da escolaridade básica obrigatória.

Na matriz curricular actual deste ciclo está contemplada a disciplina de História e Geografia de Portugal, considerada num conjunto de áreas curriculares disciplinares designado por Línguas e Estudos Sociais (que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e História e Geografia de Portugal), com uma carga horária total de 10,5 horas por semana (5 h no 5.º ano e 5,5 h no 6.º ano), cuja gestão deve ser feita pela escola.

Das competências relativas à área disciplinar da História que o aluno deve desenvolver durante este ciclo, salientamos, a utilização das “noções operatórias de espaço e de tempo”, de “conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa no presente e no passado, aplicando as noções de evolução e de multicausalidade”, “técnicas elementares de pesquisa” e a explicação e valorização de “elementos do património histórico português”. Os conteúdos/tematização definidos para este ciclo cobrem, de uma forma geral, toda a História do território nacional, desde os primeiros povos que povoaram a Península Ibérica até à actualidade (CNEB, 2001).

Actualmente, pela publicação da Lei 85/2009, de 20 de Agosto, os alunos que se encontrem no sistema de ensino, no ano lectivo 2009/2010 a frequentar níveis até ao 7.º ano, inclusive, deverão frequentar, obrigatoriamente, 12 anos de escolaridade. Apesar desta altera-

ção, surgida já no decurso da realização e redacção deste trabalho, o «lugar» da História não sofre grandes mudanças. Esta só é disciplina obrigatória até ao final do 3.º ciclo, continuando, para muitos alunos, a ser este o único contacto com a História Geral.

1.2 A Escola, o Currículo e a Sociedade

A escola tem de ser analisada como produto de uma dada sociedade. Independentemente de um conjunto de características transnacionais de um paradigma de escola (organização em turmas, o espaço da sala de aula, etc) que nos fazem reconhecer uma imagem ou cena escolar em diferentes partes do mundo,[6] o que se ensina e como se ensina, corresponde a uma ideia e forma de preparar o futuro da sociedade.

> "(…) qualquer teoria de educação e do currículo pressupõe uma opção… assim, descrever o que se espera de uma pessoa educada é especificar um contexto político, social e cultural no qual as potencialidades individuais desejadas se podem concretizar…Isto significa que uma teoria no domínio da educação e do currículo é sempre também, implícita ou explicitamente, uma teoria social e política."[7]
>
> (Roldão, 1994, p. 109)

O currículo é então a resposta às questões que, em termos gerais e institucionais, definem as práticas educativas: O que ensinar? Para quê? A quem? Como?

Podemos encontrar uma definição de Currículo Escolar em Roldão, (1999), que é a seguinte: o corpo das "aprendizagens que, em cada época e contexto, socialmente se considera que devem ser transmitidas a, e apropriadas por, todos os elementos de uma sociedade ou aquela parte deles que tem acesso à educação escolar" (Roldão, 1999, p. 9).

O currículo, como produto de uma dada sociedade, revela-nos as suas concepções sobre o papel da aprendizagem escolar na formação dos indivíduos e as expectativas face ao desempenho social futuro desses indivíduos.

Quando estamos a falar de escolaridade básica, obrigatória universal, podemos, pelo menos em teoria, divisar um projecto de sociedade no currículo escolar.

A escola justifica-se assim, como uma instituição curricular, que, idealmente, funcionaria, para cada sociedade, num dado momento, como o laboratório do seu projecto de continuidade sociopolítica.

> "A escola pode assim definir-se socialmente como uma *instituição curricular* no sentido em que a sua existência se justifica (1) por uma *finalidade curricular* – garantir uma passagem/apropriação de saberes tidos

[6] Sobre a «naturalização do modelo de escola» V. (Roldão, 2001).

[7] Egan, 1983, pp. 7-9 in Roldão, (1994).

> como necessários para certo tipo de competências numa dada época e contexto, e (2) pela especificidade processual/ metodológica da sua actuação no *desenvolvimento curricular dessa finalidade*, – pela escolha e estruturação de modos de fazer aprender (métodos e organização) aquilo que socialmente se considera que deve ser aprendido.(…)
> Trata-se assim de uma instituição cujo corpus definidor é o *currículo* entendido aqui – num sentido lato, como o *conjunto de saberes/aprendizagens que se considera necessário fazer passar/adquirir numa dada sociedade para (1) a inserção dos indivíduos nessa sociedade e (2) para o desenvolvimento/equilíbrio da própria sociedade (em termos de sobrevivência / manutenção /desenvolvimento /crescimento).*
> Estas aprendizagens e saberes que constituem o *corpus* curricular são mutáveis, (…)" (Roldão, 2000, p. 85)

Tendo consciência de que não existe consenso sobre o conceito de currículo,[8] referir-nos-emos a ele, na noção ampla de "corpo de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias" (Roldão, 2000).

Esta definição ampla de currículo compreende a selecção e organização das disciplinas, para as quais é definido um currículo específico. Este é normalmente assimilado ao «programa» de cada área curricular (disciplinar ou não).[9] Compreende conteúdos, objectivos, competências, metodologias e sugestões de actividades ou experiências de aprendizagem.

Na Lei 47/2006 sobre a adopção de manuais escolares, nas palavras do próprio Ministério da Educação (ME), a definição de programa é:

> " o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário." (Lei 47/2006, 28 de Agosto de 2006)

Para Pena-Ruiz (2005), que procura o sentido da escola, fazendo a história do seu conceito, esta instituição sempre viveu em tensão entre uma instituição reprodutora da sociedade e um espaço de liberdade, onde o aluno descobre tudo aquilo em que se poderá tornar.

> "Numa república, o ideal da escola tem fins simultaneamente de realização da missão humana, do exercício esclarecido da cidadania, e da formação com vista a uma actividade profissional. (…) A escola, a par das famílias e dos seus eventuais limites, deve colocar ao alcance de todos a instrução que conduz à consciência de si mesmo e ao cumprimento de

[8] "O conceito de currículo, aliás como tantos outros em educação, tem na sua definição diversas abordagens, a que correspondem diferentes visões que cada um de nós tem sobre a escola e seus processos de educação e formação. Educação e currículo são, assim, processos com afinidades específicas, sem fronteiras de demarcação muito vincadas, pois o currículo é conhecimento, e conhecimento é a educação nas suas dimensões formais, não formais e informais" (Pacheco, 2008, p. 7).

[9] "O programa é a concretização do currículo nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências aprovadas pelo ME através de orientações para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares" (Pacheco, 2008, p. 16).

> um conjunto de potencialidades das quais o pequeno homem não tinha de outra forma sequer ideia." (Pena-Ruiz, 2005, pp. 24-31)

A escola torna-se assim, pelo menos desde o ideal republicano de escolaridade universal, o lugar onde os alunos tomam consciência das suas capacidades, daquilo que podem ser, formando a sua capacidade de julgar e de tomar decisões, que são constituintes basilares da liberdade.

Assim se compreende, na esteira dessa tradição republicana, que hoje denominamos sobretudo por democrática, que a formação para a Cidadania esteja no centro de discussões sobre qual a sua relação com a escolaridade.

A actual estrutura do Ensino Básico (EB) foi definida em 1986, com a publicação da LBSE.[10]Apresentamo-la, de forma esquemática, no quadro seguinte:

Ciclo	Duração	Características
1.º	4 anos	"globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas"
2.º	2 anos	organizado "por áreas interdisciplinares de formação básica" e desenvolvido "predominantemente em regime de professor por área"
3.º	3 anos	organizado "segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas", e desenvolvido "em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas"

Quadro 1: Estrutura do Ensino Básico Obrigatório, Fonte: LBSE, art. 8.º.1

O 3.º Ciclo do EB torna-se então o último da escolaridade obrigatória, com um carácter geral, antes de o aluno optar por uma via a cumprir no ensino secundário.

Durante os três ciclos da escolaridade obrigatória o aluno terá percorrido nove anos, com áreas curriculares diversas – disciplinares e não disciplinares – e terá trabalhado segundo diversos tipos de projectos organizadores do trabalho da turma, da escola e/ou do agrupamento de escolas.

A presença da disciplina de História (ou de alguns dos seus conteúdos e competências específicas) é considerada relevante nos três ciclos que compõem a escolaridade básica obrigatória, como está actualmente previsto no CNEB, da responsabilidade do ME.

> "Dentro de uma tradição centralista, que remonta a meados do século XIX, o sistema educativo português tem conhecido um forte controlo do currículo, começando com os planos curriculares e terminando na avaliação. Num plano curricular são formatadas as áreas curriculares, o

[10] Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, posteriormente alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

> contexto de uma estrutura de disciplinas, bem como as cargas horárias atribuídas à sua leccionação. Ainda que seja reconhecida à escola a flexibilidade na gestão dos tempos lectivos, sobretudo no ensino básico, na verdade, é o ME quem decide o que se ensina, e quando se ensina, incluindo a duração dos tempos lectivos (de 90 minutos, regra geral)."
> (Pacheco, 2008, p. 15)

Numa estrutura que se quer articulada, o aluno terá contactado, no 1.º ciclo, com as características do meio em que se insere, abordando desde logo algumas das características identitárias locais e nacionais, no 2.º ciclo terá tomado conhecimento do devir histórico nacional, através da utilização da narrativa e da análise de episódios, mas, só no 3.º ciclo, do ponto de vista curricular, lhe será facultada uma visão ampla da História, uma perspectiva diacrónica que acompanha o devir da Humanidade desde o seu início até à actualidade.

A articulação entre os ciclos tem-se revelado de difícil implantação, não havendo, para a maior parte dos implicados em processos educativos, uma visão de conjunto:

> "No âmbito do sistema educativo português as inter-relações dos níveis e ciclos de ensino e/ou de formação nem sempre são muito explícitas para professores, alunos, pais e outros intervenientes, sabendo-se que tudo está devidamente estruturado, mas admitindo-se que apenas nos interessa saber o que directamente nos diz respeito, independentemente de alguém estar na educação pré-escolar, no ensino básico, no ensino secundário, no ensino recorrente ou em actividades de educação de jovens e adultos." (Pacheco, 2008, p. 7)

O Decreto-Lei 6/2001 veio fixar uma nova filosofia de organização do currículo nacional: o Desenvolvimento de Competências.

A introdução do conceito de Competência "enquanto referencial do currículo e eixo estruturante e finalizador do trabalho curricular da escola e dos professores"[11](Roldão, 2004, p. 10) veio alterar completamente a forma de encarar o ensino e a aprendizagem.

No documento que introduz a nova lógica de funcionamento no sistema de ensino português – o CNEB, (Lei 6/2001) – esclarece-se:

> "Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. (...) A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso **não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.** (...) As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos acaba-

[11] Roldão, (2001) cit. in Roldão, 2004.

> dos e fechados em cada etapa, mas sim como **referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas** que se proporcionam a todos os alunos no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico."
> (CNEB, 2001[12])

A noção de Competência engloba muitas das noções que anteriormente se utilizavam na gramática curricular, designadamente os clássicos «saberes» (saber, saber-fazer e saber-ser), não numa lógica de adição, mas numa lógica processual. A competência é então um processo, um sistema em que interagem, de forma integrada, recursos da área do conhecimento e do comportamento, mobilizados face a uma situação concreta[13] (Roldão, 2003/2005, p. 31).

A noção de Competência não vem substituir ou anular outros conceitos como o de objectivos – embora isso tenha sido em parte (mal) entendido por uma parte da opinião pública e mesmo docente[14].

> " [Este novo conceito] implica adquirir conhecimentos mas não se confundindo com a aquisição de conhecimentos desprovida de uma aprendizagem significativa e de experiências efectivamente levadas a cabo pelos alunos. O conceito de competência está relacionado com o processo de mobilização de recursos (conhecimentos, capacidades, atitudes) em diversas situações, especialmente situações problemáticas, implicando algum grau de «autonomia» em relação ao uso do saber."
> (Afonso, 2004, p. 126)[15]

A Escola continua a ser o lugar de aquisição de conhecimentos, de saberes específicos, organizados nas tradicionais «disciplinas», mas há uma clara insistência na aquisição de competências que permitam ao indivíduo compreender, dominar e continuar (mesmo para além da Escola) o seu desenvolvimento pessoal e social.

Possuir conhecimento não é garantia de funcionar com ele autonomamente, de se conseguir mobilizar o conhecimento para agir numa dada situação. Essa tónica na autonomia, no desenvolvimento das competências entendidas como processo, é, a nosso ver, a alteração fundamental introduzida pelo CNEB. Esta nova filosofia de trabalho é concebida como transversal a todas as áreas do currículo escolar, disciplinares e não disciplinares.

> "(…) todos os saberes que adquirimos ao longo da vida, e os do currículo escolar incluídos, se destinam afinal a tornar-nos mais capazes de exercer competências. Um indivíduo sem conhecimentos históricos dificilmente é competente para interpretar temporal e historicamente a realidade – mas pode ter imenso conhecimento histórico inerte e tam-

[12] Destaque nosso.

[13] Le Boterf in Roldão, 2003/2005.

[14] Cf.Roldão, 2004.

[15] V. também CNEB, 2001.

> bém não ser capaz de exercer essa competência de pensar historicamente. E o mesmo se pode dizer de todos os ramos do conhecimento (…)." (Roldão, 2003/2005, p. 20)

Esta alteração na forma de encarar o modo de ensinar e a forma de organizar o trabalho do professor insere-se em mutações que, com carácter internacional, visam preparar os jovens para uma constante adaptação a uma sociedade de conhecimento extremamente mutável e a um mercado de trabalho com características bastante inconstantes. Roger Dale (2008) analisa as transformações dos desenhos curriculares no contexto da emergência de uma sociedade globalizada, de uma economia global do conhecimento, que acompanha de par a queda do conceito de soberania do Estado-Nação e se rege por organismos internacionais, que funcionam em lógicas economicistas.

O conceito de Competência, de cariz eminentemente pragmático, prepara o jovem para responder aos desafios que lhe serão colocados no futuro, interagindo em permanência com o conjunto de conhecimentos e aptidões que a escola lhe fornece. É de facto uma resposta da ordem da economia do conhecimento, no sentido de preparar os jovens para que, face a cada desafio, possam equacionar de forma contextualizada os conteúdos que adquiriram na escola. Ao dizermos conteúdos, estamos a referir-nos a um conceito que engloba os tradicionais «conteúdos do conhecimento», «atitudes» *e «*comportamentos». A Competência implica mais do que deter um conhecimento da ordem dos conteúdos. Implica poder mobilizar os conhecimentos de acordo com a situação em presença. "A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade."(Roldão, 2003/2005, p. 25). Uma competência adquirida pode sempre ampliar-se e consolidar-se. É um saber possível de se adaptar a diferentes situações. "A competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde (pense-se em coisas tão concretas como tocar piano ou conduzir...) – mas pode ampliar-se e consolidar-se sempre" (Roldão, 2003/2005, p. 21).

A noção de Competência e a sua operacionalização fazem parte dos alicerces do edifício curricular nacional, pelo menos a dois níveis: "competências metodológicas (transversais), competências funcionais (comportamentais)" (Pacheco, 2008, p. 17). É neste sentido que se afirma a Competência como um conceito estruturante na actual organização do EB.

1.3 O Perfil do Aluno à Saída do Ensino Básico

A organização curricular do EB é então, actualmente, uma estrutura assente no desenvolvimento de competências cujo produto pretendido será um cidadão possuidor das competências essenciais para a sua integração na sociedade e para o seu desempenho social e a prática activa da cidadania.

O Currículo orienta-se por um conjunto de princípios e valores já presentes na LBSE, que se sistematizam e apresentam previamente à especificação das competências gerais consideradas essenciais ao desempenho social dos indivíduos e aos conteúdos programáticos disciplinares.

Princípios e valores orientadores do currículo

"A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam:

A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;

A participação na vida cívica de forma livre. responsável, solidária e critica;

O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;

A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;

O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;

O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;

A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;

A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros."

Quadro 2: Princípios e Valores Orientadores do Currículo; Fonte: CNEB, 2001

Esse «modelo de cidadão», que é no fundo um projecto sociopolítico, na já referida acepção de Egan, está definido no perfil de Competências à saída do EB, que aqui reproduzimos:

À saída da educação básica. o aluno deverá ser capaz de:
(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
(2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural. científico e tecnológico para se expressar:
(3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
(4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação da informação;
(5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
(6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
(7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
(9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Quadro 3: Competências Gerais; Fonte: CNEB, 2001

Os princípios, valores e competências gerais eleitos pelo ME e aqui apresentados nos Quadros 2 e 3, constituem-se como as coordenadas para orientar os caminhos das escolas e dos professores nelas inseridos.

O ME admite e incentiva a diversidade de soluções, pois considera que estas nascem da adequação aos contextos concretos:

> "As competências essenciais constantes do presente documento devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas." (CNEB, 2001)

A actual estrutura do EB em Portugal, pode ser, em nosso entender, enquadrada no que Nisbet (1992) define como os «currículos do pensar». Estes, nas palavras do autor, são respostas necessárias "numa sociedade em rápida mutação, [em que] o conhecimento depressa se torna obsoleto" (Nisbet, 1992, p. 23). Nestas circunstâncias é fundamental que os indivíduos saibam aplicar os conhecimentos de forma a adaptar-se a diversas situações, estar preparados para adquirir novas competências; no fundo, é preciso que os indivíduos saibam como aprender: "(…) de acordo com a teoria construtivista da aprendizagem, é exigido um esforço activo de compreensão por parte de quem aprende" (Nisbet, 1992, p. 23).

O conhecimento adquirido de uma forma menos activa, torna-se frequentemente inerte, não criando as condições para ser utilizado e aplicado sempre de forma adequada a cada situação. Um conhecimento retido desta forma é ineficaz em novas situações. Para que o conhecimento seja versátil – possível de aplicar em resposta a solicitações diferentes – é preciso que o sujeito aprendente construa as suas próprias estruturas pessoais de interpretação e compreensão.

> "Uma cultura tão rica como a nossa dispõe já de muitas dessas estruturas, feitas e disponíveis na língua, na matemática e nas ciências, mas cada um de nós tem de construir as suas próprias estruturas. Existem capacidades e estratégias no processo de pensar, construídas a partir da experiência; estratégias de raciocínio e de aprendizagem, técnicas de resolução de problemas. A mestria destas competências não deve ser deixada ao acaso – são demasiado importantes para tal – algumas pessoas são mais rápidas do que outras na aquisição destas competências; mas um ensino adequado pode ajudar qualquer um a melhorar as suas competências. Assim, pensar é um processo que tem de ser aprendido."
> (Nisbet, 1992, p. 23)

Segundo Nisbet, está provado por resultados de investigação que "pensar não é puramente um processo cognitivo". É um processo que requer esforço e empenho, em que estão envolvidos factores afectivos, tais como motivação ou valores, e em que é fundamental, para além das técnicas de um raciocínio eficaz, que haja uma vontade, uma disposição no sentido de "querer desenvolver o hábito de pensar" (Nisbet, 1992, p. 26). O autor conclui assim que tudo depende do clima ou ambiente de aprendizagem, onde deve haver tempo para questionar, ouvir, falar, debater, etc.

A adequação da organização da aprendizagem ao seu contexto passa pela implementação da diferenciação curricular, prevista nos documentos oficiais. Esta deverá ter em conta as especificidades de cada sujeito tais como os pontos de partida, os ritmos e os processos de aprendizagem, procurando a criação de aprendizagens significativas para cada um.

> "Se as finalidades do ensino estão voltadas para o conhecimento e à actuação para a vida, então parece lógico que o objecto de estudo deve

> ser o eixo estruturador das aprendizagens, seja a própria realidade. Por isso, o ensino de todos aqueles conhecimentos, estratégias, técnicas, valores, normas e atitudes que permitem interpretar e agir nesta realidade deveria partir de problemas concretos, situações verossímeis, questões específicas de uma realidade global mais ou menos próxima dos interesses e das necessidades dos futuros cidadãos adultos, membros activos de uma sociedade que nunca colocará problemas disciplinares específicos.(...) Se não se realiza o difícil exercício de integrar e relacionar estes saberes, será impossível que os conhecimentos possam se transformar num instrumento para a compreensão e actuação na sociedade." (Zabala, 1998, pp. 158-159)

Um currículo assim organizado visará "a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, na medida máxima possível, o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente actores activos" (Roldão, 2003, p. 58).

A implementação deste currículo passa pela assunção destes princípios e conceitos organizadores pelas escolas e também de uma ideia de educação que, cada vez mais, se assume não como um produto acabado, mas como um processo individual a ser desenvolvido ao longo da vida, de forma diferenciada por cada indivíduo.

1.4 A Escola Actual: Um Contexto de Trabalho Marcado por Tensões e Desafios

A Escola e os profissionais de educação vivem uma crise, que se corporiza, frequentemente, pelas acusações ou sentimentos de desadequação do modelo de aprendizagem e saberes da Escola às exigências, necessidades e expectativas da sociedade. Alguns autores falam mesmo de uma oposição entre Escola e Sociedade[16] e da necessidade da Escola se repensar num novo contexto social global[17].

A questão do acesso ao conhecimento nas actuais «auto-estradas da informação» e da forma como este é apresentado na Escola parece ser um dos principais pontos de afastamento, sentido muito fortemente na formação profissional e nas estratégias educativas, parecendo por vezes, nestas áreas, desenhar-se a Escola como uma instituição obsoleta. No entanto, vários autores chamam a atenção para a função socialmente útil que a Escola continua a desempenhar nestes campos, uma vez que "a informação não se constitui automaticamente em saber, nem o saber em competência" (Roldão, 2000, p. 12).

[16] Develay (1996/2002) e Pena-Ruiz (2005).

[17] Alarcão (2001) e Morin (1999/2006).

Para que a informação disponível possa ser apreendida e processada como conhecimento mobilizável é necessário o domínio de "saberes estruturantes" que permitam a leitura, a compreensão e a utilização dos conhecimentos.

> "A escola continua a ser o único espaço comum de fornecimento de quadros sistematizadores do saber disponível.(…) Cabe à escola – e só ela o pode fazer para todos os cidadãos num tempo em que se tornou quase na única instituição social por onde todos passam – garantir essa base de saber sistematizado comum que permita a cada um o construir do seu próprio conhecimento." (Roldão, 2000, pp. 11-12)

Neste sentido, Pena-Ruiz (2005) chama a atenção para a necessidade da revitalização do conceito de instrução, preterido actualmente em função do de educação, devido a um conjunto de mal-entendidos, que, segundo o autor, só prova que a escola é uma instituição muito falada, mas muito mal conhecida e constantemente considerada culpada pelos males da sociedade. "Esta situação provoca um mal-entendido frequente que vem da confusão entre a dimensão afectiva da educação da criança e da sua função ao mesmo tempo intelectual e moral da aprendizagem do rigor" (Pena-Ruiz, 2005, p. 18).

Liberta de uma acepção quase caricatural que a caracteriza como um «atulhar do cérebro», "feito pela memorização passiva de saberes reduzidos a coisas de que nos apoderamos" (Pena-Ruiz, 2005, p. 18), a instrução tem validade no actual contexto escolar. O autor salienta aspectos da instrução que considera muito positivos como favorecer a concentração, uma cultura de distanciamento e reflexão, a insistência na necessidade de método e de um trabalho rigoroso. Considera que a instrução tem um "alcance humano e moral que ultrapassa a simples formação intelectual. A instrução como tal pode portanto ser um fundamento essencial da educação e não tem que se revolucionar para assumir um tal papel" (Pena-Ruiz, 2005, p. 18).

Educar para o desenvolvimento de competências, envolver e responsabilizar o aluno na construção do saber, promover uma efectiva diferenciação curricular, trabalhar por projectos, tudo isto implica um esforço da escola no sentido de se reequacionar, de se repensar face a novas exigências, de enfrentar com coragem e saber as diversas tensões que a vêm assolando. Destas salientamos:

• a necessidade de articulação efectiva entre os ciclos e os saberes, que colide com o modo de trabalho usual nas escolas, normalmente um trabalho isolado ou só partilhado ao nível do grupo de professores da mesma disciplina;

• a afirmação de um saber próprio e necessário, que não pode estar cativo dos fascínios imediatos de uma dada sociedade:

> "Constatámos frequentemente – e é lógico – que as formações estritamente adaptadas ao último grito da moda ficam rapidamente fora de prazo, a não ser quando articuladas com uma sólida cultura geral e com uma capacidade de adaptação que só ela permite. Ora é claro que uma cultura assim implica um distanciamento da sociedade e não a tirania das suas urgências. (…) Aquilo a que chamamos, de maneira imprecisa, a crise do sentido e das referências, está directamente ligada a esta queda em desuso das humanidades, como com a transformação do saber em prestação mercantil, idolatrada pelo império da comunicação e reduzida à sua instrumentalização imediata."(Pena-Ruiz, 2005, p. 17)

• a reflexão conducente à compreensão da «indisciplina» e «insucesso», não como anomalias do sistema, mas como sinais da necessidade da mudança interior da escola.

> "A inadequação deste modo relativamente estático de a escola se organizar e funcionar emerge em dois sintomas que, pela sua persistência e agravamento, manifestam uma situação de disfunção persistente a que importa encontrar alternativas: o insucesso e a indisciplina, temas recorrentes do discurso político e da vivência das escolas e professores, que importa desmontar naquilo que traduzem de desencontro de fundo entre uma instituição e a sua função social, sinal de alarme face a uma escola que esbarra na sua própria ineficácia, com custos gravosos para todos, nomeadamente os profissionais docentes e, em última instância, os seus utilizadores primeiros – os alunos – em nome dos quais a escola se instituiu como garante do respectivo direito à educação."
> (Roldão, 2000, p. 7)

A disciplina de História, os seus objectivos, as suas competências específicas e a acção dos profissionais especialmente formados nesta área, tem de integrar-se no contexto (curricular e tensional) que, a traços largos, aqui procurámos expor.

Integrada nas chamadas «Humanidades», atacada pelos defensores de uma escola que deve veicular saberes úteis de aplicabilidade imediata, a disciplina de História (cuja presença é considerada pertinente nos currículos do ensino obrigatório em Portugal e noutros países) deve repensar-se neste contexto vivido actualmente pela instituição Escola.

> "Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (…) Atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida. (…) Desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e a estabilidade." (Alarcão, 2001, pp. 11-12)

Partilhamos da opinião de que as transformações necessárias só são possíveis num esforço conjunto dos vários elementos da instituição, mas acreditamos que a reflexão nos contextos de cada área disciplinar, feita pelos seus profissionais especialistas, com os seus concei-

tos e modos de ver próprios, pode constituir uma das pedras importantes da construção de uma "escola reflexiva"

Nesse sentido procuramos, em seguida, «situar» a disciplina de História do 3.º Ciclo do EB, nomeadamente analisando um conjunto de documentos que se apresentam dispersos, mas que, em conjunto, devem ser tidos em conta na prática reflexiva do professor desta disciplina.

2. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1 O 3.º Ciclo do Ensino Básico

O final do 3.º ciclo é um momento de ruptura, quer o aluno opte por terminar aí os estudos ou pela sua prossecução.

De facto, os alunos que prosseguem uma via escolar, devem optar, neste momento, por uma via profissionalizante ou de prosseguimento de estudos e, em qualquer dos casos, por uma escolha curricular, em parte fixa e em parte da responsabilidade do aluno, dentro de um quadro referencial oferecido. No que diz respeito à área curricular disciplinar que estudamos, para a maior parte dos jovens, este é o momento em que abandonam o estudo da História.[18]

Estão então finalizadas as aprendizagens comuns, consideradas essenciais (ou básicas, como indica o nome da escolaridade) ao cidadão português. Isso está expresso nos objectivos deste ciclo de ensino:

> "a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, **indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos**, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana."[19]
> (n.º 3, c) do artigo 8.º da LBSE)

O tronco comum das aprendizagens termina no final do 3.º ciclo.

[18] Segundo o actual currículo do ensino secundário, disponibilizado na página Web da DGIDC, apenas os alunos que escolham o "Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades" terão a disciplina de História. Dos restantes, os que frequentarem o "Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas" poderão ter "História B" como opção e os que frequentarem o "Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais" poderão escolher ter "História da Cultura e das Artes". (Oferta Formativa do Ensino Secundário. Acedida em 25 de Agosto de 2009, em http://sitio.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/ofertaformativa-CCH.aspx.

[19] Sublinhado nosso.

2.1.2 DESENHO CURRICULAR DO 3.º CICLO

A matriz curricular do 3.º ciclo está definida no âmbito do Decreto-Lei n.º209/02, de 17 de Outubro, que altera o art. 13.º e os anexos I,II e III do Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro. Compõe-se de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, com espaços e tempos previstos como delimitados e por áreas de formação transversais ao currículo, designadamente, "Educação para a Cidadania" e "Formação Pessoal e Social". A primeira destas áreas transversais está prescrita para ser desenvolvida em todo o currículo, sem excepção, a segunda está prescrita para ser desenvolvida nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, na disciplina de Educação Moral e Religiosa (que é de frequência facultativa) e nas actividades de enriquecimento curricular que possam existir na escola, também estas de frequência facultativa.[20]

A questão da presença curricular da Cidadania e da Formação Cívica tem sido algo polémica e provocado algumas discussões e alterações nos planos curriculares. Recordo que dentro desta Reforma Curricular que estamos a viver existiu já uma área curricular disciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social que pressupunha formação especializada dos professores. No actual desenho curricular esta área deu lugar a Formação Cívica, atribuída ao Director de Turma, seja qual for a sua área disciplinar e sem a obrigatoriedade de formação especializada.

> " [ao considerarmos a cidadania], «lato sensu» entendida enquanto modo de inteligir o todo social, relacionar-se com os outros e assumir competências participativas e interventivas numa dada sociedade" [verificamos que] "à escola, pela sua própria natureza institucional, sempre foram cometidas funções de educação para a cidadania."
>
> (Roldão, 1999, p. 9)

Com efeito esse parece ser o entendimento da actual concepção de currículo. Este segmento do currículo – Educação para a Cidadania – e a polémica com ele relacionada, têm colocado, por vezes, a disciplina de História no centro da discussão, uma vez que frequentemente se atribui a esta disciplina os conteúdos relacionados com esta área.

Apesar de essa área estar actualmente considerada transversal ao currículo, são bastantes as vozes dentro do grupo de professores que considera essa atribuição inerente às chamadas "Humanidades" e muito concretamente à disciplina de História.

Num estudo publicado em 2000, na revista Inovação, aplicado ao universo de uma escola de Lisboa, conclui-se que os professores de História consideram a sua disciplina essencial na preparação dos alunos para uma cultura política e uma cidadania activa, acentuam a dimensão formativa transdisciplinar da História, à qual atribuem papel privilegiado na formação cívica, que consideram não se adquire "no vazio"; considerando o currículo da História

[20] Cf. Anexo 3.

o terreno ideal para o fazer: " (…) o objecto da história, que ao nível do ensino se traduz nos conteúdos seleccionados nos programas, constitui o 'meio' pelo qual estas duas dimensões [educação cívica e cultural] ganham sentido e significados" (Santos & Sanches, 2000, p. 28). Os professores assumem o carácter não neutral da disciplina de História, embora recusem o carácter de endoutrinamento; situam os valores inerentes à disciplina de História no contexto dos valores universais ligados ao Homem, aos Direitos Humanos, à Democracia, ao Exercício da Liberdade e da Cidadania.

Voltando a Roldão e às concepções sobre Currículo, esta autora prefere considerar que em todas as disciplinas existe uma importante componente de formação cívica, aspectos que ajudam o indivíduo a crescer como pessoa, com múltiplos interesses e múltiplas ferramentas para obter e gerir informação. Considera que essa preocupação está ausente na maior parte dos professores e que se atribui um papel relevante nessa área a disciplinas como a História, as Ciências Sociais e outras Humanidades, o que lamenta, considerando mesmo uma "perda educativa" (Roldão, 1999).

A questão dos valores na disciplina de História voltará a ser referida mais à frente, contextualizada na análise da especificidade do conhecimento histórico na formação dos jovens.

2.2 O Currículo da História

2.2.1 ENQUADRAMENTO GERAL

No interior do Currículo Nacional como um todo – com os seus princípios, orientações e finalidades – cada uma das áreas curriculares dispõe de normativos próprios, que constituem o currículo de cada disciplina em particular. Como já referimos, esse currículo disciplinar é normalmente o documento do programa.

O programa da disciplina de História actualmente em vigor data de 1991. Publicado em dois volumes pelo ME insere-se na reforma curricular em curso nessa data, resultante da aplicação da LBSE, datada de 1986.

Os documentos dos novos currículos e programas de 1991 foram produzidos por uma equipa liderada por Fraústo da Silva e neles se explicita que foi privilegiada a articulação horizontal e vertical de conteúdos. Foi nessa determinação que se baseou a organização de uma mesma equipa para delinear os programas de cada disciplina para os vários ciclos, procurando atingir a "unidade" e "congruência" para o conjunto dos textos programáticos.

O projecto pedagógico global anuncia-se como inovador, promovendo uma renovação do processo de ensino-aprendizagem, em que se pretendem privilegiar as práticas participativas e estimuladoras da autonomia.

O eixo que norteia os programas é constituído pelos objectivos.

> "[estes] visam a progressão do aluno, adequando-se ao estado de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada.(…)As áreas de flexibilidade que se desenham dentro do contexto normativo geral poderão, assim, dar lugar a experiências de aprendizagem que vão ao encontro das motivações dos alunos e professores e permitirão, sobretudo, ressalvar especificidades sejam elas as da região, do meio local ou da escola."
> (1991, p. 10; 1.º vol. Programa)

O primeiro volume desta publicação específica destinada à disciplina de História não se encontra actualmente disponível «online», no sítio da DGIDC, onde se encontram os principais documentos orientadores do trabalho disciplinar nas escolas.

O segundo volume desta publicação de 1991 e as Competências Específicas no âmbito do Currículo Nacional do Ensino Básico, publicadas em 2001, são os documentos que estão disponibilizados nesse "sítio", no item "Programas e Orientações Curriculares do 3.º Ciclo/ Ciências Humanas e Sociais/História".[21]

Com a publicação do Currículo Nacional de 2001 saíram orientações curriculares que não substituem o programa. Existe a seguinte recomendação de articulação "A tematização apresentada poderá ser cruzada com os programas em vigor, para uma maior especificação dos conteúdos referidos" (CNEB, 2001, p. 103), que deixa a situação algo ambígua. O programa de 1991 continua em vigor, mas deverá ser aplicado de acordo com o novo documento de Competências, que, no entanto, apresenta uma listagem de conteúdos a leccionar, a que chama "Conteúdos/Tematização". Estes documentos não se contrariam, apresentando o segundo, em nosso entender, uma perspectiva menos pormenorizada, mas que por si só, é um enunciado de conteúdos, que devem ser explorados segundo as sugestões de actividades e correlativo desenvolvimento de competências.

Organizámos um quadro comparativo dos conteúdos programáticos e sua apresentação nestes dois documentos que, pela sua extensão e inserção em vários momentos deste trabalho, optámos por apresentar como apêndice.[22]

No Documento "Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais" (2001) o ME assume que procura implantar uma nova forma de trabalhar, que se centra sobre-

[21] Cf. Sítio da DGIDC no site do Ministério da Educação: www.min-edu.pt, consultado em 18 de Agosto de 2009.
[22] Cf. Apêndice 1.

tudo no desenvolvimento de competências e na criação de Projectos Educativos e Curriculares adaptados às realidades de cada contexto. Apesar de afirmar que este tipo de trabalho "contraria a forte tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersas pelas disciplinas e anos de escolaridade", não prescinde de orientações curriculares de tipo programático, pois afirma que este documento não exclui os programas das disciplinas, antes os enquadra, enquanto o ME procede à sua reformulação geral segundo estas novas perspectivas de trabalho:

> "(...) o presente documento, enquadrando os programas escolares em vigor, constitui assim um guia à luz do qual se procederá a uma reformulação geral desses programas. Uma tal reformulação basear-se-á na reconsideração do papel que os programas desempenham no conjunto das orientações curriculares e implicará a consequente revisão tanto do seu conteúdo como do seu estilo de organização." (CNEB, 2001, Nota de Apresentação)

Na realidade parece que a construção do Currículo Nacional tem vindo a ser feita com ritmos diferentes, o que não facilita o desenvolvimento de um trabalho coerente e articulado de todo o corpo docente:

> "Um aspecto negativo na regulamentação destes programas é o ritmo da sua aprovação, marcada pela medida avulsa e descoordenada, como se não existisse a necessidade de salvaguardar quer a articulação entre níveis e ciclos, quer princípios gerais para o entendimento do que é uma proposta curricular." (Pacheco, 2008, p. 16)

Devido a essa situação Pacheco (2008) caracteriza o conjunto dos programas como "uma manta de retalhos curriculares, sendo certo que cada programa é mais uma proposta autoral do que uma parte de uma matriz curricular, que deveria ser construída na base de determinados critérios" (Pacheco, 2008, p. 16). Isto agrava consideravelmente a dificuldade de articulação entre níveis e disciplinas, que já referimos, resultante de práticas de trabalho demasiadamente isoladas de cada professor ou grupo disciplinar.

No caso da disciplina de História, cujos conteúdos «tocam» constantemente outras áreas disciplinares, tomando criadores e criações no seu contexto espacio-temporal, pensamos que as articulações poderiam ter sido facilitadas se tivesse havido uma produção simultânea e concertada de programas. Baseando-nos na nossa experiência, consideramos que isso seria particularmente adequado numa articulação com as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Físico-Químicas, designadamente. No caso da primeira, o professor tem sempre de situar historicamente as obras literárias e seus autores, o que, devido à organização dos conteúdos programáticos de cada disciplina, acontece frequentemente em ritmos diferentes daqueles em que o professor de História insere os escritores e suas obras no contexto cultural de uma época.

Quando cientistas e suas criações são situados como elementos de inovação relevante de uma época na aula de História, esses conteúdos poderiam beneficiar de uma abordagem específica do carácter técnico e científico na aula de Ciências Físico-Químicas. Frequentemente e de forma assimétrica, aos alunos é solicitado o estudo biográfico de uma personagem, trabalho feito para uma disciplina isolada que beneficiaria certamente de um tratamento multidisciplinar das temáticas. No actual funcionamento da escola, impera ainda a abordagem de conteúdos de forma estanque, no contexto disciplinar, não contribuindo para uma visão global do mundo em que o aluno se insere. Este é um dos aspectos que dificulta a inteligibilidade e motivação de muitos alunos em relação a várias disciplinas, incluindo a História. Este problema é abordado com humor e numa representação gráfica por uma equipa de estudos liderada por Paulo Freire (1980), que aqui reproduzimos.

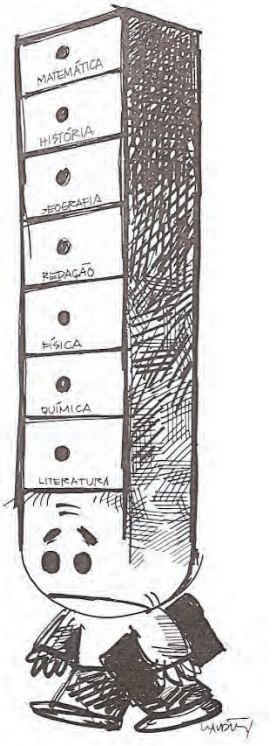


Ilustração 1: A Atomização e compartimentação do saber na Escola (Freire, 1980/84; p.64)

Num estudo solicitado pela Associação de Professores de História (APH), no âmbito do decurso da Reforma Curricular, Black (1997) considera que em vários países da Europa – incluindo Portugal – a disciplina de História tem um lugar relevante nos currículos do Ensino Básico, apresentando em geral, uma visão ocidentalizada e frequentemente europeísta. A autora considera que há, para a disciplina de História, a expectativa da formação dos "futuros cidadãos europeus" (Black, 1997, p. 14). Afirma, no entanto, que a análise do currículos, pela tematização ou conteúdos, é insuficiente para uma comparação eficaz, considerando que são sobretudo as perspectivas e metodologias de abordagem que determinam as diferenciações; estes aspectos são frequentemente omissos nos documentos normativos.

Num estudo comparativo dos currículos de História no ensino obrigatório em Portugal, França e Inglaterra, já no início do séc. XXI, conclui-se que a maior parte dos conteúdos programáticos e sua apresentação sequencial são comuns. A disciplina é considerada importante nos três países e os conteúdos que compõem os programas "constituem um conjunto de temáticas socialmente reconhecidas e aceites como necessárias para a criação de um sentimento de identidade nacional e europeia e para o desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos, como elementos integrantes dessa mesma sociedade (…)" (Afonso, 2004, p. 221).

Feito este enquadramento geral do currículo da disciplina de História passamos à análise de cada um dos normativos que estão na base da organização do trabalho do professor de História. Estes são:

• Programa (1991), da responsabilidade da tutela – Ministério da Educação.

• Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), da responsabilidade da tutela – ME. Deste constam a definição de competências gerais e específicas e a sequência de conteúdos/ tematização

• Os Manuais – Produzidos por editoras independentes, os manuais são considerados pela tutela como o primeiro dos recursos pedagógico-didácticos contemplados na Lei 47/2006, que se ocupa da sua certificação e dos critérios e procedimentos para a sua adopção nas escolas. Pela dimensão da influência que têm nas práticas educativas e na difusão dos conteúdos da disciplina, os manuais escolares são aqui tratados como um dos documentos-base das práticas dos professores de História.

• Documentos de Escola – A criação e desenvolvimento de Projectos Educativos e Curriculares estão consagrados no CNEB, acentuando a autonomia e responsabilidade curricular de cada escola. Ao nível das unidades mais pequenas do ME – as escolas e agrupamentos de escolas – estes documentos enformam também as práticas curriculares.

2.2.2 PROGRAMA

O Programa de História actualmente em vigor surgiu no contexto de um novo currículo para o EB, inserido na Reforma Curricular decorrente da aplicação da LBSE. Foi publicado em dois volumes em 1991. Sobre o conjunto dos novos programas explicita-se que:

> "o projecto contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear e em que o domínio de aptidões e capacidades sobreleva e, simultaneamente, condiciona a aquisição de conhecimentos. Deste modo, também se pretendem ver reformuladas a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais."
> (1991, p. 9, 1.º vol.)

Nesse documento, quando se caracteriza o programa de 3.º ciclo, em que a História assume um carácter de disciplina autónoma (depois de no 2.º ciclo ter sido leccionada em conjunto com Geografia e confinada ao espaço nacional), há um discurso claramente construtivista, vinculando o desenvolvimento da criança e do jovem às perspectivas piagetianas: "Necessário foi também atender às características do desenvolvimento psicológico dos alunos que frequentam este ciclo, os quais durante a frequência do mesmo só gradualmente acederão ao raciocínio abstracto e conquistarão a autonomia sócio-afectiva e moral" (1991, p. 121, 1.º vol.).

Os conteúdos privilegiam a História Geral da Humanidade. O programa inicia-se, no 7.º ano, com conteúdos relativos aos primeiros vestígios de hominídeos e termina, no 9.º ano, com dois temas opcionais vinculados aos problemas do mundo actual: "O Império da Ciência e da Tecnologia – Conquistas e Problemas" e "Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea".

A História Nacional e Local têm lugar privilegiado, procurando-se a sua compreensão num contexto mais geral. Após terem trabalhado estes conteúdos (nacionais e locais) nos 1.º e 2.º ciclos, em que "foi sendo feita uma iniciação à História, primeiramente a nível intuitivo e lúdico, depois a nível do episódico e do narrativo" procura-se agora "apetrechar os alunos que terminam a escolaridade básica com instrumentos que lhes permitam construir uma perspectiva global da evolução da humanidade, nas suas grandes fases de desenvolvimento", proporcionando-lhes, de forma contextualizada, "a compreensão da realidade mais próxima em que se inserem e em que são chamados a actuar: a europeia e a nacional" (1991, pp. 121-123, 1.º vol.).

A sequência de conteúdos é apresentada de forma cronológica, mas não exaustiva nem contínua, prevendo uma flexibilidade que advém do papel activo do aluno na construção da sua aprendizagem de forma, desejavelmente, cada vez mais autónoma[23]:

> "(…) as experiências de aprendizagem tidas como desejáveis são as que favorecem uma mobilização global do aluno e lhe garantem oportunidades para adquirir progressivamente confiança e autonomia.
> Estas opções metodológicas gerais conduzem a que se considere particularmente necessário:
> - partir da análise de factos concretos insertos nas fontes documentais para desenvolver gradualmente o domínio de conceitos e de generalizações;
> - colocar o aluno perante situações-problema que contribuam não apenas para estimular o espírito de pesquisa mas também para a afirmação do sentido crítico e da capacidade de decisão;
> - recorrer ao trabalho em equipa como meio de promover a autonomia pessoal e a socialização;
> - utilizar a maior variedade possível de recursos didácticos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias;
> - privilegiar o meio (paisagem, comunidade social, património cultural) como recurso didáctico, em ordem para contribuir para a compreensão da realidade local e regional.

[23] "A aprendizagem, entendida como construção de conhecimentos, implica o entendimento tanto da dimensão do conhecimento como produto como da dimensão do conhecimento como processo, isto é, do caminho através do qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos. (…) Nesta perspectiva torna-se clara a importância de ensinar ao aluno a aprender a aprender, e de o ajudar a compreender que, ao aprender, deve ter em conta não apenas o conteúdo objecto da aprendizagem mas também a forma como se organiza e actua para aprender. Por seu lado, o ensino passa a ser entendido como um conjunto de ajudas ao aluno e à aluna no processo pessoal de construção de conhecimento e na elaboração do desenvolvimento próprio" (Mauri, 2001, pp. 83-84).

> As orientações enunciadas inscrevem-se numa concepção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel do aluno na estruturação de aprendizagens significativas. (…)"[24]
>
> (1991, pp. 141-142, 1.º vol.)

Apesar de considerar que o conjunto das "finalidades, objectivos, enunciado de conteúdos, linha metodológica geral e critérios de avaliação" são "princípios básicos do programa, que pela sua natureza prescritiva devem pautar obrigatoriamente o trabalho do professor"(1991, p. 9, 2.º vol.), o segundo volume deste programa apresenta um amplo conjunto de propostas de carácter prático para ajudar o professor na organização e planificação do seu trabalho.

Alguns aspectos considerados nucleares, mas também complexos em termos de leccionação (como veremos mais à frente) são destacados no texto programático. Afirma-se a intencionalidade de uma progressiva noção da complexidade do tempo:

> "A partir do 8.º ano será progressivamente contemplada a abordagem de processos considerados fundamentais e de conjunturas relevantes, numa opção que privilegia a continuidade do processo histórico. Os alunos deverão ir sendo orientados para um estudo que exige já uma articulação permanente entre o tempo breve, o tempo médio e as estruturas de longa duração.
> Os conteúdos de 9.º ano encontram-se mais sistematicamente dirigidos para uma reflexão que articule passado/presente/futuro e haverá vantagem em que seja reforçada a cooperação multidisciplinar (…)"
>
> (1991, p. 8, 2.º vol.)

Em relação às estratégias e actividades propostas o programa oferece um conjunto diversificado, esclarecendo que estas, "sem serem necessariamente inovadoras, não são ainda suficientemente usadas por muitos professores e podem, nalguns casos, ser elas próprias um incentivo à inovação" (1991, p. 8, 2.º vol.). Refere-se que estas são apenas sugestões, assumindo que são em número excessivo e por isso impraticáveis na totalidade. É também referido que o ME tem a noção de que, em algumas escolas, devido aos recursos disponíveis (ou à falta deles) muitas actividades não serão possíveis. Fala-se, pois, na necessidade de seleccionar a partir das sugestões apresentadas e tendo sempre em atenção as características de cada contexto.

Como já foi referido, o (novo) programa – 1991 – não se apresenta, assim, como um documento fechado. Prevê áreas de flexibilidade, escolha de diferentes experiências de

[24] "(…) aprender algo equivale a elaborar uma representação pessoal do conteúdo objecto de aprendizagem. Esta representação não acontece a partir de uma mente em branco, mas a partir de alunos possuidores de conhecimentos que servem para «engatar» o novo conteúdo e permitem que lhe seja atribuído um determinado grau de significado. (…) O professor torna-se um participante activo no processo de construção do conhecimento, que tem como centro já não a matéria mas o aluno e a aluna que actuam sobre o conteúdo a aprender" (Mauri, 2001, p. 82).

aprendizagem que se relacionem com os contextos específicos e com as motivações de alunos e professores.[25]

Numa perspectiva de interpretação e plasticidade dos programas a própria tutela desenvolve estudos e publicações específicas, no sentido de "apoiar os professores e as escolas, no âmbito dos seus projectos de autonomia, no sentido de construir uma Gestão Flexível do Currículo que, (…) possibilite uma maior adequação das pedagogias às realidades concretas dos alunos e dos seus contextos situacionais" ou de acentuar e discutir as dimensões formativas da disciplina (Félix, 1996, p. 5).

Também a APH, reconhecida como "porta-voz" dos docentes da disciplina, promove encontros, discussões e estudos sobre os novos programas, dos quais destacamos o já referido estudo sobre os currículos de História na Europa.[26]

Em todos estes documentos nos parece que a autonomia e a especificidade da História são bem reforçadas, considerando-se inquestionável a sua pertinência no currículo do EB, para o desenvolvimento das práticas de uma Cidadania Democrática.

O historiador Vitorino Magalhães Godinho[27] acentua o carácter ímpar da disciplina, dizendo que esta é "uma maneira de pensar todos os problemas humanos" (Felgueiras, 1994, p. 33).

De facto, o conhecimento histórico é referido por vários autores como uma forma própria de estruturar conhecimento, com objecto, finalidades e metodologia próprias.[28] O carácter específico desta área do conhecimento que se apoia no estudo sobre o passado, confere-lhe características únicas e faz com que algumas das suas finalidades não sejam possíveis de cumprir noutras áreas do saber. É o seu carácter único que justifica a sua presença no currículo da escolaridade básica, entre as aprendizagens consideradas necessárias aos cidadãos. "Ora se a História constitui uma forma específica de conhecimento, e se o seu ensino visa finalidades próprias indispensáveis à formação integral do aluno, justifica-se a sua inclusão nos programas escolares como disciplina autónoma" (Proença, 1989,p. 74-75).

Numa análise retrospectiva do ensino da História em Portugal, Torgal, Mendes & Catroga (1996), consideram que o tipo de programas de História, se atendermos à relação e sequência de conteúdos, não tem variado muito nas últimas décadas, que o tipo de programa

[25] V. a citação já feita aquando do enquadramento geral do currículo da História.

[26] Black, 1997.

[27] Godinho, V.M., Portugal: Pátria Bloqueada e a responsabilidade da cidadania, p. 205, cit. in (Felgueiras, 1994).

[28] Cf. Hirst, P.H.,1965 e Piaget, J. cit in Proença, 1989, pp. 74-75.

do que actualmente é o 3.º ciclo do ensino básico não se alterou desde a reforma educativa de 1947-48:

> "Na verdade, apesar da alteração de conteúdos e de objectivos a que foi sujeito, foi sempre um programa virado para o ensino do que se poderá chamar «história universal», desde a Antiguidade aos nossos dias, integrando nela a história de Portugal. O que realmente se foi transformando foram os cortes cronológicos, em função dos anos de ensino e as acentuações temáticas."
>
> (Torgal, Mendes & Catroga, 1996, pp. 444-445)

Apesar de concordarmos que uma comparação dos temas e conteúdos alinhados nos programas pode conduzir a esta conclusão, de acordo com a evolução do pensamento educativo e curricular, consideramos que a forma de abordagem e operacionalização do programa tem vindo a modificar-se.[29]

Para Proença (1989), que se ocupa da Didáctica da História, a especificidade desta disciplina encontra-se bem patente nas suas finalidades, que não podem ser desenvolvidas noutras disciplinas. Dessas finalidades – e ainda segundo a mesma autora – destacamos:

> "- Promover o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese através duma abordagem científica da realidade;
> - Proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico;
> - Desenvolver a capacidade de formular hipóteses fundamentadas;
> - Contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e das capacidades de expressão;
> - Assegurar uma melhor formação cívica visando a preparação para o exercício consciente da cidadania;
> - Desenvolver atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos próprios;
> - Proporcionar a compreensão da relatividade e multiplicidade dos valores em diferentes tempos e espaços;
> - Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia;
> - Despertar atitudes de respeito e colaboração com os outros seres humanos como pessoas e como membros de grupos sociais e nacionais."
>
> (Proença, 1989, p. 66)

Da análise destas finalidades e da forma como elas se poderão concretizar no exercício da cidadania activa, releva a evidência de que o ensino da História é hoje necessariamente diferente do que se desenvolvia há décadas atrás, embora os conteúdos temáticos possam ser os mesmos.

O papel relevante de «formação para a cidadania» parece, de facto, naturalmente atribuído à disciplina de História. Note-se o facto de que, na obra de Letria, (2000) especialmente dedicada a explicar o conceito de cidadania aos jovens, a História é a única disciplina curricular referida e serve para enquadrar toda a explicação.[30]

---

[29] V. a importância conferida às experiências de aprendizagem (CNEB, 2001) e (Black, 1997).

[30] A obra, organizada na forma de um diálogo entre pai e filho, inicia-se com a seguinte frase: "- Pai, ontem a professora de História começou a falar-nos de Cidadania (…)" (Letria, 2000, p. 15).

Para Felgueiras (1994) "A aquisição de instrumentos intelectuais, que possam ser aplicados à compreensão do presente, é vista como parte importante da função formativa da História, garantindo-lhe desse modo lugar de relevo no currículo de qualquer escolaridade de base." (p. 21) A natureza específica da História – a análise de um passado estudado tematicamente, sempre situado no espaço e no tempo – faz com que esta autora considere que a organização do trabalho docente nesta disciplina pode encontrar na epistemologia da História instrumentos intelectuais e metodológicos para conduzir os alunos na abordagem do passado.

Ainda seguindo o pensamento da mesma autora, a presença da História no currículo da escolaridade básica, parece justificar-se por esta área do conhecimento ser fundamental para a estruturação do nosso conhecimento individual e colectivo: "(…) a História, como compreensão global das sociedades pretéritas, estabelece uma estrutura de referência, quer individual, quer colectiva, em permanente reorganização, tão indispensável ao desenvolvimento da consciência cívica como ao crescimento social e afectivo do eu" (Felgueiras, 1994, p. 38).

Assim, a favor da presença da História no currículo temos todos os argumentos do seu carácter formativo essencial à formação de cidadãos, do seu carácter humanístico ligado "às concepções e valores da sociedade em geral e das comunidades em que as escolas se inserem", a sua importância para o desenvolvimento cognitivo-moral dos adolescentes, compreensão da mudança e da continuidade, propiciando juízos fundamentados, relativizando o desespero por situações menos boas da sociedade ou o entusiasmo inusitado perante certas inovações. (Felgueiras, 1994)

Os argumentos desfavoráveis à História no currículo, centram-se, sobretudo na afirmação da complexidade desta área do saber. Como em qualquer outra área curricular a didáctica da disciplina tem de nortear-se pelas características da população a que se destina. Numa perspectiva claramente construtivista, Felgueiras destaca a idade e o seu correspondente estádio de desenvolvimento como características a ter em conta:

> "O importante é reconhecer o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e desenvolver toda uma acção pedagógica que estimule a sua passagem ao nível seguinte. A responsabilidade recai fundamentalmente na organização do currículo e na acção do professor."
> (Felgueiras, 1994, p. 40)

O carácter cronológico do ensino dos conteúdos parece ser o centro dos principais argumentos que acentuam a dificuldade do conhecimento histórico para os alunos. Aos alunos mais jovens – inseridos nas definições construtivistas piagetianas, no estádio das operações concretas (Argento, 2008) – é-lhes pedido a compreensão dos contextos mais longínquos e

diferentes de tudo o que conhecem. A questão não é ignorada pelos especialistas da Didáctica específica:

> "Em relação à abordagem cronológica levantam-se muitos problemas, e há mesmo quem se questione sobre a importância de se desenvolver um sentido do tempo através da estrutura dos programas quando é difícil que os alunos dominem completamente o conceito de tempo histórico antes dos dezasseis anos. Contudo, apesar da insistência das críticas à influência da cronologia na História, ainda não se demonstrou que, sem ela, se possa apreender o sentido da História. Como é sabido, existem dois tipos de ordenação cronológica: progressiva e regressiva. Parece-nos que a segunda é de mais difícil abordagem, e, actualmente, ainda se não dispõe de investigação suficiente sobre o assunto para se poder tomar uma posição definitiva." (Proença, 1990, p. 70)

A resposta dos especialistas em didáctica da História, reconhecendo embora alguma legitimidade a estes argumentos, é, assim, de que a perspectiva cronológica é considerada indispensável ao desenvolvimento do pensamento histórico.

2.2.3 CURRÍCULO NACIONAL – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

O CNEB introduz no currículo a noção de «competência», como base para uma nova forma de estruturar o ensino. É neste documento, de 2001, que é delineado o perfil do aluno à saída do EB, que são definidas competências gerais a serem desenvolvidas de forma transversal em todo o currículo e as competências específicas de cada área curricular, assim como modos específicos de operacionalização de todas elas. As competências específicas de cada área curricular disciplinar são apresentadas como:

> "(…) os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Isto pode conseguir-se a vários níveis e de modos muito diferenciados, mas dificilmente será alcançado se os alunos não viverem os tipos de experiências educativas que se consideram, hoje, fundamentais nas diversas áreas do currículo." (CNEB, 2001, Introdução)

As competências Específicas definidas para a História são apresentadas como três grandes núcleos a partir dos quais se estruturam o saber histórico. Esses núcleos são:

> "o **Tratamento de Informação/Utilização de Fontes,** a **Compreensão Histórica**, esta consubstanciada nos diferentes vectores que a incorporam: a temporalidade, a espacialidade e a contextualização, e a **Comunicação em História**. Estes núcleos de competências, formulados a partir da análise dos programas do Estudo do Meio (1.º ciclo), História e Geografia de Portugal (2.º ciclo) e História (3.º ciclo), emergem da necessidade de encontrar elementos que garantam a articulação e unidade fundamental desses programas, em alguns momentos de articulação porventura menos conseguida, e também de proporcionar aos professores um sentido, um **caminho comum de construção das**

> **aprendizagens** específicas da História no percurso da escolaridade básica." (CNEB, 2001, Competências Específicas, p. 87)

Fala-se de uma convergência das áreas curriculares, mas prevê-se a operacionalização das competências em cada uma das áreas, salientando que "deverá ter carácter transversal".

A lógica organizacional é disciplinar. Os tempos são de 90 minutos. Pensa-se no espaço físico da escola e estão previstas saídas, consideradas visitas de estudo.

A pertinência da História no currículo do EB é justificada da seguinte forma:

> "A presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior e no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. (…) Esta construção do pensamento histórico [assente em referenciais fundamentais] é progressiva e gradualmente contextualizada em função das experiências vividas."
> (2001, Introdução, Competências Específicas, p. 87)

Refere-se a uma construção do saber a partir de vivências dentro e fora da escola; e afirma-se que a escola deve partir das ideias que os alunos trazem sobre a História para as desenvolver "numa perspectiva de conhecimento histórico".

Em relação aos conceitos implícitos no conhecimento histórico fala de conceitos substantivos (os que podem ser incluídos no glossário) e conceitos relacionados com a natureza do conhecimento histórico explicitando:

> "As metodologias que os alunos experienciam veiculam uma determinada leitura destes conceitos: se a simples memorização da informação apresenta a História como um relato fixo do passado, propondo uma postura passiva perante o saber, a construção de inferências a partir de fontes diversas indicia uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade, que é dinâmica.
> Foi neste sentido que se elaborou um documento que determinasse os pontos de ancoragem da gestão dos programas em vigor que tornem significativa e pertinente a relação com o saber histórico. (…)Na verdade, valorizando-se a utilização pertinente do conhecimento de acordo com as necessidades e as situações, torna-se fundamental a organização do ensino/aprendizagem em vectores claros e bem definidos, sustentado em experiências de aprendizagem específicas que possa favorecer nos alunos, a construção de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada, e que contribua para o perfil de competências gerais."
> (CNEB, 2001, Competências Específicas, pp. 87-88)

Pensamos que está bem expressa neste documento a mudança de perspectiva na abordagem, não só dos conteúdos temáticos da História, como do próprio conhecimento histórico e da sua função no currículo. Afirma-se claramente "(…) o que se procurou alterar foi, sobretudo, o modo como se interrogam esses conteúdos e, consequentemente, como são geridos." (CNEB,

2001) Acentua-se o papel do professor de História como organizador do processo de aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento das competências gerais e específicas.

> "O trabalho do professor será o de desenvolver linhas de exploração dos temas e subtemas de conteúdos indicados, na perspectiva das competências específicas, tal como são formuladas, salientando os aspectos que lhe são específicos. Deste modo, torna-se indispensável a estruturação criteriosa, por parte do professor, de actividades e estratégias que assegurem um contexto favorável ao desenvolvimento, nos alunos, dessas dimensões da Compreensão Histórica, conforme se regista nas experiências de aprendizagem específicas sugeridas. (…) O documento que agora se apresenta não é um documento fechado sobre si mesmo, mas sim um documento que aponta caminhos possíveis de construção de um conhecimento válido em História." (CNEB, 2001)

Determina-se assim que o trabalho do professor é autónomo e responsável na utilização deste documento, sobretudo ao nível de:

- Escolha das linhas de abordagem
- Escolha das experiências de aprendizagem, consideradas adequadas
- Criação de aprendizagens significativas

A operacionalização das competências gerais na disciplina de História e algumas das experiências de aprendizagem sugeridas para desenvolver cada uma das competências específicas, foram por nós organizadas em quadros, que inserimos em apêndice. A elaboração destes quadros obedeceu a uma selecção das actividades relacionada com a problemática definida para este trabalho. Assim, as actividades citadas são sobretudo as que enunciam, a nosso ver, uma relação directa com a história e o património locais.[31]

Relativamente à disciplina de História é no documento de CNEB, de 2001, que encontramos, actualmente, as linhas para a planificação considerada adequada das actividades curriculares, designadamente:

- forma de operacionalização das competências gerais
- conteúdos/tematização
- sugestões de experiências de aprendizagem

2.2.4 MANUAIS ESCOLARES

2.2.4.1 Conceito e relevância no actual processo educativo

Pela Lei 47/2006, de 28 de Agosto, o ME "define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário", considerando que

[31] Apêndice 2.

essa adopção deve ser feita com base na liberdade pedagógico-científica das entidades que concebem e realizam manuais escolares – as editoras – e na liberdade dos agentes educativos, designadamente os professores, de optar pelo projecto de manual escolar que considerem mais adequado ao seu contexto específico. Neste processo cabe ao ME assegurar a qualidade destes importantes recursos pedagógico-didácticos, assim como a sua conformidade com o currículo nacional, regulamentar os procedimentos de promoção, adopção e vigência assegurando a "igualdade e equidade de oportunidades no acesso aos recursos didáctico-pedagógicos."

A Lei define o conceito de manual escolar da seguinte maneira:

> "b) «Manual escolar» o recurso pedagógico-didáctico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informações correspondentes aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor".
>
> (art. 3.º da Lei 47 de 2006, de 28 de Agosto)

A adopção formal do manual nas escolas, está definida pela Portaria 1628/2007, de 28 de Dezembro. Esta deve ser feita em conselho de docentes, após aturada análise (guiada por uma grelha de apreciação disponibilizada «online» pelo Ministério), e obedece a prazos instituídos, em cada ano escolar, de acordo com os prazos de vigência dos manuais[32]. Em vários artigos da Portaria citada se refere a necessidade da análise e adopção do manual escolar, ter em conta a adequação ao projecto educativo da escola ou agrupamento de escolas.

A eventual não adopção de manual escolar, está prevista como uma possibilidade quando assim for "considerado adequado ao respectivo projecto educativo", devendo "ser comunicados os fundamentos desta decisão ao Ministério da Educação"(Artigo 17.º, Secção IV, da Lei 47/2006).

Os critérios para adopção dos manuais escolares são definidos e divulgados pelo ME, na página Web da DGIDC. Incluímos no Anexo 4 os critérios em vigor para o ano lectivo 2009/2010.

A diversidade dos manuais é assim reconhecida pela tutela que, após certificação de qualidade da sua própria responsabilidade, atribui aos professores a função da escolha, de acordo com as suas preferências didácticas e as características do contexto escolar a que se destina.

[32] Estabelecidos pelo Decreto-Lei 261/2007, de 17 de Julho.

Isto faz com que o conselho de docentes presente na altura da escolha dos manuais analise as diferentes propostas e opte por uma, considerada a mais adequada. No período em vigência, esse manual deve ser utilizado por todos os alunos que frequentam a escola, no nível correspondente e pelos professores que leccionam a disciplina e nível.

A diversidade dos projectos de organização curricular é, como já vimos, reconhecida e incentivada pela tutela, desde que sejam respeitados os critérios estabelecidos e divulgados publicamente.

A partir do momento em que é adoptado, o manual torna-se, não só um importante elemento de estudo, mas ele é um instrumento que traduz uma concepção cultural e pedagógica. Morgado (2004) considera os manuais como "agentes difusores de uma dada cultura científica e de uma determinada «identidade nacional».[33](…) Daí a necessidade de reflectirmos sobre a forma com estes instrumentos didácticos se organizam, as mensagens e os valores que, directa ou indirectamente, veiculam e o papel que podem desempenhar na configuração dos processos educativos" (Morgado, 2004, pp. 26-27).

A análise dos manuais fornece, no entanto, apenas resultados parcelares sobre a forma como o aluno apreende, utiliza e estrutura a informação que consta deste recurso pedagógico, pois este destina-se a ser utilizado na aula e aí, depende, de forma decisiva, da actuação do professor. Esta pode ser tão variada quanto o número de professores e turmas que utilizam o manual.

> "Num estudo sobre a percepção do manual por parte dos estudantes e professores portugueses, Santo (2006)[34] conclui que o manual é considerado como uma ferramenta que contribui decisivamente para a construção do conhecimento pelos próprios alunos – o que significa que, a nível do discurso dos principais intervenientes na educação (alunos e professores) há uma concepção avançada do papel do manual escolar."
> (Duarte, J. 2008)

De qualquer forma uma análise cuidada dos manuais é de extrema importância pois estes podem ser instrumentos que estimulem um papel dinâmico e autónomo do aluno na aprendizagem, colocando-lhe desafios, situações problematizadoras, propostas de aprofundamento dos conhecimentos, ou, pelo contrário, apresentar os conteúdos de forma muito linear e definitiva, ou ainda, qualquer modalidade entre estes dois extremos.

---

[33] Citando Correia & Matos (Morgado, 2004).

[34] Santo, E., Os Manuais Escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. Revista Lusófona de Educação, 8, pp. 103-105 cit in Duarte, J. & all, Podem os Manuais Escolares Contribuir para a Melhoria da Escola?, http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/INVESTIGACAO/LINHA3/PROJECTO%20SOBRE%20MANUAIS%20ESCOLARES/CONFERMANUAIS%2008.09.2008.PDF.

Morgado (2004) chama a atenção para que "Não podemos esquecer que o processo de aprendizagem é essencialmente, um processo de construção pessoal," (p. 28) e que a forma como cada aluno apropria e utiliza o manual também não tem sido alvo de análise. Há ainda autores que falam na importância da utilização dos manuais pelos encarregados de educação dos alunos (Mendes, 1999). Na realidade esta é uma forma prática acessível dos encarregados de educação conhecerem as propostas curriculares, os conteúdos abordados e de poderem acompanhar o percurso escolar disciplinar dos educandos. Um dos manuais que analisamos considera seriamente este aspecto e dedica uma parte do projecto aos encarregados de educação, criando um Guia Prático para Pais e Encarregados de Educação: Como ajudar o seu educando a aprender História?.[35]

> "Reportando-se às possibilidades que os manuais escolares oferecem e às formas como podem ser utilizados – nas aulas ou em casa, por docentes ou por estudantes, individualmente ou em grupo, como «programa disciplinar» ou como mero instrumento de apoio -, Alain Choppin apelida-os de utilitários polivalentes. Na opinião deste investigador, o manual escolar usufrui de um estatuto particular (todos os estudantes o conhecem) e desempenha funções privilegiadas, na medida em que é através dos manuais que, por norma, os alunos estruturam, adquirem e avaliam a esmagadora maioria dos seus saberes e conhecimentos. Considera que qualquer manual escolar reúne quatro características importantes que lhe conferem um estatuto próprio: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico." (Morgado, 2004, p. 37)

Os manuais apresentam formas próprias de interpretação e apresentação dos currículos e da informação científica sobre determinada disciplina, sendo assim portadores "de determinadas orientações ideológicas sobre a vida e consubstancia uma determinada visão da sociedade, da história e da cultura" (Morgado, 2004, p. 38).

É muito importante que os professores tenham consciência dos valores que os manuais veiculam e que possam fazer uma selecção e adopção esclarecida.

Os manuais são produtos políticos, na medida em que, "por norma supõem concepções ideológicas e teorias acerca da realidade em que vivemos" (Morgado, 2004, p. 39). Uma análise do conceito de ideologia talvez nos leve a concluir que esta é uma componente inerente aos manuais, como de qualquer outra forma de estruturação e apresentação de saberes. Se considerarmos a "concepção neutral" apresentada por Mendes (1999) para "ideologia" – "sistema de pensamento, sistema de crenças, prática simbólica. Nesse sentido, como sublinha John B. Thompson, a ideologia está presente em qualquer programa político, ao que eu acrescentaria

[35] Cf. Apêndice 3 e Maia (2006).

que se encontra igualmente em qualquer programa curricular ou manual escolar." (p. 346) – esta será inevitável. Se consideramos que, por vezes, "alguns manuais escolares veiculam valores e atitudes aceites por determinados grupos sociais dominantes, apresentando-os como naturais," ignorando outras culturas "que, para além de não figurarem no padrão cultural que normalmente as escolas exibem, são tidas como fazendo parte de uma realidade que não pode ser transformada" (Morgado, 2004, p. 39), esta situação já pode ser considerada muito prejudicial ao ensino e inculcadora de valores contrários aos ideais democráticos.

Pelo que acabamos de expor, consideramos muito importante que, em relação aos manuais escolares, os professores tenham uma atitude reflexiva, de permanente análise crítica e questionamento. Esta atitude deveria ser preparada na formação inicial de professores e fazer parte de uma prática de formação contínua, pautada, entre outros factores, pela constante actualização científica e pedagógica, que permitiria uma análise mais competente dos manuais (Morgado, 2004).

Os professores têm, de facto, o poder da escolha do manual entre diferentes projectos. Vários especialistas criaram grelhas de análise – mais gerais ou mais específicas – que individualizam pontos de reflexão considerados relevantes (Morgado,2004), (Richaudeau, 1979) (Cabral, 2005). Encontrámos apenas uma que se destina especificamente a manuais de História. Incluímos, assim, como anexo 5, a grelha criada por Cabral e antecedida por uma apresentação das competências específicas da História.

Como instrumento pedagógico concebido para uma realidade nacional geral, a maior parte dos manuais escolares não considera os conhecimentos prévios dos alunos, a relação dos conteúdos programáticos com a realidade quotidiana dos jovens e os diferentes ritmos e processos de aprendizagem de cada um. Assim, muitos manuais são construídos como se todos os alunos fossem iguais, não contemplando a mobilização de conhecimentos anteriores, experiências interdisciplinares e incentivos à curiosidade e iniciativa (Morgado, 2004).

Muitos professores recebem o «programa» através das propostas interpretativas dos manuais (Morgado, 2004). De facto, segundo a nossa experiência, nas escolas, são escassos os hábitos de leitura e interpretação directa dos textos programáticos. Os diferentes manuais oferecem propostas de gestão do programa, planificações concretas e materiais didácticos que se tornam, para a maioria dos professores, nos instrumentos quotidianos da prática lectiva da disciplina.

Por tudo isto, (Morgado, 2004) considera que os manuais escolares "determinam muito do que se passa no interior de cada sala de aula" e também por isso, permitem um certo controlo do tipo de cultura científica veiculada nas aulas.[36]

No âmbito da APH, numa reflexão sobre os critérios de escolha de manuais de História, Rolando (1997) alertava para que, uma excessiva pormenorização das propostas apresentadas para o trabalho do professor poderia contribuir para uma certa desresponsabilização, diríamos mesmo desprofissionalização, do professor:

> "(…) [o manual] deve promover a apresentação da matéria de uma forma correcta e organizada, deixando para professores e alunos a gestão do programa e a planificação das aprendizagens, porque a eles pertence de direito. O contrário, equivalerá a desresponsabilização dos professores e a esvaziamento da sua função."[37] (Rolando, 1997)

É evidente que, na actual «sociedade de informação», com a multiplicidade de recursos acessíveis, o manual não será nunca encarado como recurso único pelos alunos. É também importante que o professor organize o seu trabalho nessa premissa e transmita esse conceito, de que o manual é um entre muitos recursos, pois "o professor que não se assenhorar dos instrumentos curriculares que utiliza acabará, inevitavelmente, por ficar refém deles" (Morgado, 2004, p. 49).

O historiador José Mattoso considera que, mesmo no tempo do livro único, havia utilizações diferentes do manual e que estas eram esperadas pelo próprio autor dos manuais. O autor do manual único de História era o pai do historiador e sobre esse tempo ele diz: "O meu pai nunca considerou o compêndio como um manual de ensino. Era um texto que servia de base para o ensino, mas o professor é que deveria ter bom senso para o adaptar" (À Conversa com José Mattoso, 1996).

Existem, portanto, muitos avisos sobre o perigo de uma utilização «seguidista» do manual, no sentido em que esta pode conduzir a um empobrecimento dos contextos de aprendizagem e das funções inerentes à profissionalidade docente.

Reconhecemos a importância e necessidade de estudos sobre a utilização dos manuais, (nos quais estamos empenhados, como explicamos de seguida), mas, consideramos que uma avaliação efectiva completa da utilização dos manuais se revela difícil, se tivermos em

[36] "O facto de os professores estarem obrigados, tal como estipulam os normativos, a seleccionar e adoptar um manual escolar para as disciplinas que leccionam, tem contribuído para que estes recursos sejam um meio de controlo curricular não despiciendo. Na verdade, ao funcionarem como um elemento estruturador dos conteúdos disciplinares e um dos principais meios para a sua transmissão, os manuais escolares desempenham um importante papel na regulação das práticas pedagógicas" (Morgado, 2004, p. 47).

[37] No entanto, actualmente, como já vimos, a Lei consagra, em relação aos Manuais "podendo incluir orientações para o trabalho do professor." (Diário da República, 26 de Agosto de 2006).

conta a diversidade dos contextos dessa utilização: pelo professor e alunos nas aulas, pelos alunos no seu estudo autónomo, pelos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos…

2.2.4.2 Estudo de análise de manuais

Existe actualmente uma variedade considerável de manuais para o ensino da História no 3.º ciclo. A sua análise e registo pormenorizado não seria possível nem desejável no âmbito deste trabalho. No entanto, uma análise por amostragem, parece-nos relevante, dado ser um instrumento pedagógico com um discurso sobre o currículo da disciplina, veiculado a nível nacional e certificado pelo ME. Aí encontramos definidos conceitos estruturantes como os de História, trabalho do Historiador, Fonte Histórica e Património. A análise destes afigura-se-nos importante, para o nossa problemática, designadamente, a procura de uma relação com a História e Património Locais.

A participação na equipa de estudo de Manuais Escolares da CeiEF[38], permitiu-nos uma visão mais abrangente das características dos Manuais de História, por comparação com manuais de outras disciplinas. A nossa análise dos Manuais de História – que será referida em vários pontos deste trabalho – respeitou os critérios definidos pelo grupo multidisciplinar de estudo dos manuais, criado no seio da UID-OPECE[39] e dirigido pelo Professor José Duarte.

Consideramos então oportuno explicar aqui os principais critérios desse estudo, uma vez que eles estão na base de diversas considerações presentes neste trabalho. A apresentação detalhada do estudo em curso e de alguns dos aspectos aqui referidos pode ser consultada no Apêndice 3.

As linhas gerais do trabalho são:

> "Neste projecto, tendo presente uma amostra representativa de disciplinas de várias áreas (…) dos 7.º e 10.º anos (primeiros anos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, níveis de transição entre ciclos), analisamos os manuais respectivos que ocupem o primeiro, segundo e quinto lugares da distribuição comercial (o quinto lugar e não o terceiro, porque bons manuais poderão ser esquecidos pela promoção comercial ou rejeitados pelos docentes pela sua inovação). Pretendemos avaliar de que forma as orientações dos programas daquelas disciplinas dos dois anos mencionados são, efectivamente, assumidas por alguns dos manuais mais divulgados e, num segundo momento, observar como essas orientações são desenvolvidas nas escolas. Cada investigador, com formação específica para cada disciplina, analisa os respectivos manuais e visitará, mais tarde, duas escolas por cada

[38] Anterior UID-OPECE da Universidade Lusófona.

[39] Actualmente CeiEF.

> manual mais adoptado e para os dois anos considerados, num total de 12 escolas por investigador e, portanto, num total de 84 visitas por toda a equipa, com uma distribuição percentual que terá em conta a população das várias regiões (NUTS)." (Duarte, 2008)

Para as considerações no âmbito da presente investigação só são relevantes os dados relativos ao 3.º ciclo, faz-se, de seguida uma apresentação dos três manuais seleccionados e dos temas analisados em cada um.

Código	Manual	Editora	Autores	Componentes do Projecto Editorial
7-1	Viva a História!	Porto	Cristina Maia, Isabel Paulos Brandão, Manuela Carvalho	Manual, 2 vols.(também disponível em e-book) Caderno do Aluno (também disponível em e-book) Guia Pedagógico (inclui o Guia de exploração do CD Sons da História) CD Sons da História Guia Prático para Pais e Encarregados de Educação Actividades de Acompanhamento Educativo Video Educativo; AudioTestes; Dossier Digital (CD do Professor)
7-2	História 7	Lisboa	Maria Emília Diniz; Adérito Tavares; Arlindo M. Caldeira	Manual Caderno de Actividades Caderno Desenvolver Competências Livro do Professor; CD-Rom do Professor Manual e Caderno de Actividades (versão PDF) – Professor 16 Transparências – Professor
7-5	Descobrir a História 7	Porto	Pedro Almiro Neves; Clúudia Amaral; Ana Lídia Pinto	Manual (também Disponível em e-book) Caderno de Actividades (também Disponível em e-book) Guia de Exploração de Transparências (Professor) Transparências Actividades de Acompanhamento Educativo Video Educativo; AudioTestes; Dossier Digital (Professor)

Quadro 4: Manuais analisados no âmbito do estudo do CeiEF (V. Apêndice 3)

Nos diferentes manuais analisados a subdivisão dos temas, embora baseada no programa, nem sempre é idêntica.

Optámos por analisar o tema B e D (2.º e 4.º de cada manual). Consideramo-los divididos em dois, tendo no último suprimido o subtema "Crises e Revoluções no séc. XIV" que, em

um dos projectos, foi adiado para o 8.º ano, segundo uma perspectiva de gestão do programa de 3.º ciclo, da qual os autores apresentam justificação.[40]

Assim, para cada manual foi tratado o seguinte volume de informação:

Tema	Páginas dos Manuais		
	7-1	7-2	7-5
B 1	1.º vol.: 56-75	56-85	60-83
B 2	1.º vol.: 76-99	86-113	84-117
D 1	2.º vol.: 52-67	166-191	168-185
D 2	2.º vol.: 68-83	192-207	186-201

Quadro 5: Volume de informação analisado em cada manual

Exposta a relevância atribuída aos manuais escolares no actual processo educativo português e a sua escolha e adopção como uma das atribuições do professor, cremos que fica justificada a abordagem destes instrumentos pedagógico-didácticos como uma condicionante importante do actual ensino da História no 3.º ciclo.

A relação do professor de História com o manual escolar é então mais um aspecto que necessita de formação e reflexão no quadro da profissionalidade docente, nomeadamente, no quadro da autonomia das escolas e, neste, da gestão curricular.

2.2.5 DOCUMENTOS DE ESCOLA

Dentro de um quadro de flexibilidade curricular e de autonomia das escolas, previstos na LBSE, as escolas devem elaborar documentos curriculares próprios: os Projectos.

Segundo (Madeira, 1994) "Dada a diversidade de situações e especificidades de escola para escola, de população para população, a concepção de uma rede de estabelecimentos de ensino com objectivos, estratégias, e recursos uniformes tornou-se obsoleta." (Madeira, 1994, p. 34) Numa noção uniforme e centralizadora da rede escolar, os recursos e potencialidades de cada escola em particular e do seu meio envolvente, eram completamente desperdiçados. Segundo o mesmo autor, as orientações da LBSE perspectivam o desenvolvimento humano em relação com o desenvolvimento económico, privilegiando vectores de descentralização, autonomia e participação. A descentralização da Educação está assim integrada numa estratégia de desenvolvimento: individual, social, regional, local (Madeira, 1994).

A flexibilidade curricular, num quadro de autonomia das escolas, vem assim propiciar e incentivar "a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos, e assegurar mar-

[40] Para esclarecimento sobre a sequência programática dos conteúdos cf. Apêndice 1.

gens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos distintos contextos locais" (Morgado, 2004, p. 16).

Assim parece caminhar-se para uma "realidade educativa cada vez mais complexa e entendida como uma construção participada pelos vários actores sociais" (Morgado, 2004, p. 16) em que os projectos de cada escola corporizam a autonomia na implementação das orientações curriculares definidas pela tutela.

O cumprimento integral das orientações curriculares não deve nunca ser posto em causa, na óptica da tutela. Esta parece recear a conciliação desta premissa com o desenvolvimento da autonomia das escolas, pois um dos problemas que o ME individualiza, em 1997, ao fazer a análise da implementação dos programas dos ensinos básico e secundário, é a "necessidade de prevenir riscos de flexibilização excessiva" (Pacheco, 2008, p. 17).

A autonomia das escolas é então uma autonomia relativa, controlada pelo Estado e, sempre que possível, fixada por contratualização entre cada escola e o ME: o contrato de autonomia previsto na Portaria 1260/2007, de 26 de Setembro. Esta autonomia das escolas, estipulada e limitada pela tutela, é caracterizada por Pacheco (2008) como uma autonomia "de margens curriculares", comparando-a com o leito de um rio que corre entre margens que são, neste caso, as normas estabelecidas pelo ME com alcance nacional.

Pelo Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, ficam estabelecidas as seguintes competências a serem desenvolvidas pela escola, num quadro de autonomia de gestão curricular:

> "a) Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, no respeito pelas normas orientadoras estabelecidas e mediante a selecção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares coerentes com o projecto educativo de escola e adequados à variedade dos interesses e capacidade dos alunos.
> b) Participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio e elaborar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características próprias de cada uma.
> c) Organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola.
> d) Planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas, bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino.
> e) Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante.

> f) Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos serviços competentes do Ministério da Educação."[41]
>
> (Art. 9.º, Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro)

2.2.5.1 Projecto Educativo (PE)

O documento principal que deve ser elaborado pela Escola, no quadro desta margem de gestão autónoma, é o Projecto Educativo:

> "o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa."
>
> (alínea a), ponto 1, art. 9.°, Decreto-Lei n.o 75/2008)

Este Projecto, que se insere em práticas que visam desenvolver "iniciativa local mediante a disponibilização de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parceiros escola-instituições comunitárias" (Decreto-Lei 286/89) é elaborado pelo Conselho Pedagógico e deve ser aprovado pelo Conselho Geral, que tem também como função "acompanhar e avaliar a sua execução" e pelo Conselho Municipal de Educação (Pacheco, 2008, p. 29).

É este Projecto Educativo que faz a ponte entre as orientações gerais da tutela e as orientações específicas de cada escola. É neste documento que ficam estabelecidas as directrizes próprias de cada escola ou agrupamento de escolas, servindo de enquadramento aos outros projectos de escola ou escolas.

O Projecto Educativo permite assim, no quadro da autonomia outorgada pelo ME às escolas, identificar e hierarquizar objectivos, componentes curriculares, metodologias de aprendizagem e actividades, nomeadamente de complemento curricular. Permite também estabelecer normas próprias de funcionamento, que estão na base dos Regulamentos Internos de cada Estabelecimento de Ensino ou Agrupamento de Escolas.

E esta é, desde a reforma curricular alicerçada na LBSE, de 1986, uma nova orientação para o sistema de ensino, uma nova concepção de escola, integrada numa comunidade educativa que com ela interage de forma responsável e consciente, procurando o "desenvolvimento de práticas pedagógicas ajustadas a cada realidade específica"(Madeira, 1994, p. 34).

[41] Cf. Também Pacheco (2008), p. 26.

2.2.5.2 Projecto Curricular de Escola (PCE)

Este Projecto está previsto no Currículo Nacional: "As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão" (ponto 3, art. 2.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

O PCE emerge dos departamentos curriculares, em lógicas parcelares, como contribuições para o projecto no seu todo, cuja construção e aprovação são da responsabilidade do Conselho Pedagógico.

O PCE apresenta o currículo como algo de dinâmico, em permanente processo de construção e adaptação, que exige uma atenção continuada dos professores nas diversas estruturas de trabalho e decisão da escola. "O currículo assume-se assim como um espaço integrador e dialéctico, sensível à diferenciação, não ignorando a existência de uma realidade que se constrói na diversidade" (Morgado, 2004, p. 18).

O PCE incentiva a definição de uma filosofia de escola ou agrupamento de escolas que permite integrar as especificidades de cada contexto no currículo, em sentido lato. O PCE torna-se então, a nosso ver, o instrumento que explica e define as «personalidade» de cada estabelecimento de ensino ou agrupamento, que o une ao Sistema Educativo Nacional e que o diferencia naquilo que prioriza e nos modos de actuação que adopta.

2.2.5.3 Projectos Curriculares de Turma (PCT)

Sendo a turma a unidade de organização dos alunos na escola e o grupo que acompanha, ao longo de pelo menos um ano lectivo, todo o conjunto das actividades curriculares, o Currículo Nacional prevê, para o ensino básico, a elaboração de Projectos Curriculares para cada Turma, de forma a "coordenar actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares (...), bem como de outras actividades educativas, constantes do plano aprovado pelo conselho de escola" (alínea a), art. 3.°, Portaria n.º 921/92).

No caso do 3.º ciclo, os PCT são elaborados em Conselho de Turma, do qual fazem parte os professores da turma e os representantes dos encarregados de educação e dos alunos da turma.

A elaboração dos PCT obedece às linhas de desenvolvimento dos PE e PCE dos Departamentos Curriculares e a uma caracterização de cada turma em concreto, que passa também

pelo diagnóstico de problemas e potencialidades, assim como de medidas para superar os primeiros e desenvolver os segundos.

Para Pacheco (2008) "Trata-se de um projecto que inclui a programação ao nível dos departamentos curriculares e a planificação ao nível dos professores, no sentido da territorialização do currículo, isto é, contextualizar o que se ensina a um território escolar e a um grupo de alunos, administrativamente organizado em turmas, que especificam não só percursos de escolarização, bem como grupos de nível no plano das aprendizagens" (Pacheco, 2008, pp. 30-31). Uma das principais preocupações que deve nortear a elaboração deste documento é a articulação interdisciplinar, para a qual devem ser delineadas estratégias específicas.[42]

A elaboração de Projectos Educativos em relação com outras instituições da comunidade (escolas ou outras) apresenta uma visão dinâmica do currículo, uma oportunidade de, no âmbito deste processo, a escola se repensar ao nível local, numa perspectiva de investigação--acção incentivada pela tutela: "Desenvolver e apoiar projectos educativos de âmbito local e regional, numa perspectiva de investigação-acção, de acordo com os recursos da escola através da colaboração com outras escolas e identidades" (alínea f, art. 3.º, Portaria 921/92).

Em todos estes documentos de escola podem ser contempladas as componentes do currículo que não dispõem de tempo e espaço previstos na matriz curricular definida a nível nacional, tais como as componentes transversais do currículo e as actividades extra-curriculares, como os clubes.[43]

Em cada escola ou agrupamento de escolas os PE, PCE e PCT, sempre tendo por base os princípios enunciados nos normativos oficiais – dos quais os principais são a LBSE e o CNEB – acentuam as especificidades locais e um certo «modus operandi» da instituição, designadamente, preocupações, necessidades, prioridades e estratégias de actuação.

Estes documentos, sem nunca contrariarem os nacionais, são os últimos a enformar, em termos legais, as práticas dos professores em cada contexto.

2.3 A especificidade do conhecimento histórico

Vimos já as condições estabelecidas para o Ensino da História no 3.º ciclo, comuns à maior parte das áreas curriculares: os normativos gerais – dos quais destacamos a LBSE e o

[42] Cf. Art. 8.º Portaria 921/92.

[43] "As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação" (art. 9.°, Decreto-Lei n.º 6/2001).

CNEB – o Currículo específico da História – Programa; Competências Específicas e Manuais – e os Documentos criados em cada escola – Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Turma.

Cumpre-nos agora analisar quais as contribuições específicas desta disciplina para a formação considerada básica e essencial dos cidadãos – o perfil definido para o aluno à saída do ensino básico – analisando também as principais dificuldades e constrangimentos, reportadas por professores de História e outros, ao pleno desenvolvimento do currículo da disciplina.

Recordamos a justificação apresentada pela tutela para a presença da História no currículo do Ensino Básico:

> "A presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior e no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. A função do professor de História, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através de expressão de "ideias históricas" na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade."
>
> (CNEB, 2001: Competências Essenciais)

A História surge assim como a área do conhecimento que permite compreender a sociedade, numa dimensão espacio-temporal, e analisá-la criticamente no tempo presente: a História surge como uma ferramenta fundamental para se viver em sociedade.

Na tese de mestrado em que (Afonso, 2004) analisa de forma comparativa os currículos de História em Portugal, França e Inglaterra, conclui-se que, em todos estes países, se reserva à disciplina de História um papel semelhante:

> "contribuir para alargar as noções de espaço e tempo, alargar os horizontes culturais, contribuir para a compreensão do mundo contemporâneo na sua pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores, estimular o rigor crítico e ainda promover atitudes de autonomia pessoal, de tolerância, sociabilidade, solidariedade e respeito pelas diferenças, consideradas fundamentais para uma intervenção cívica responsável." (Afonso, 2004: Resumo)

Podemos assim concluir que a História é reconhecida como uma disciplina fundamental para a formação dos alunos, enquanto cidadãos. Ao compreender a análise da totalidade daquilo a que chamamos uma sociedade (apesar dos conteúdos específicos de estudo se referirem ao passado) a História, como disciplina muito abrangente e diversa, fornece os instrumentos para compreender a complexidade das sociedades e, por tratar a sua dimensão evolutiva, desenvolve também a compreensão da dinâmica social.

As competências da História são específicas na medida em que fazem parte de um método de abordagem da realidade, que parte de vestígios (fontes históricas/indicadores da

memória), procura reconstituições aproximadas e refere-se sempre a contextos (tempo/espaços) ocorridos no passado.

Numa sociedade que, por vezes, parece não ter tempo para a reflexão, face ao imediatismo das decisões e rapidez de circulação de informação, alguns questionam a utilidade do conhecimento histórico, analisando-o apenas como uma listagem de conteúdos referentes ao passado. Todo o currículo escolar está pensado para assegurar uma formação básica, que mais tarde, quando o jovem se inserir no mundo do trabalho e das responsabilidades sociais, se articulará, no sentido de lhe permitir tomar decisões e desempenhar funções. A História talvez seja das disciplinas nas quais não se divisa uma utilidade imediata, um conjunto de competências directamente aplicáveis em áreas profissionais, mas a sua presença na generalidade dos currículos do EB a nível internacional, demonstra o seu reconhecimento como uma área de saber fundamental à formação dos indivíduos.

> "A História é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania. A sua utilidade vê-se na falta que faz aqueles que não entenderam que até o útil tem que ser belo e que a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado." (Alves, 1998, p. 118)

A especificidade da História provém, não tanto dos seus conteúdos, mas sim da abordagem que lhes é feita. A História pode abordar qualquer conteúdo – qual é o tema que podemos considerar fora da História? – tomando-o sempre no seu contexto espácio-temporal e multicausal.

Se tomarmos atenção às competências específicas definidas para a História elas falam-nos do método e da linguagem própria da História: Tratamento da Informação/Utilização de Fontes; Compreensão Histórica – Temporalidade, Espacialidade, Contextualização e Comunicação em História. São portanto as metodologias que são formativas, por proporcionarem ao aluno o contacto com os documentos, a reflexão, a tomada de posição, a participação na construção dos próprios conhecimentos. (Félix, 1995)

A problematização a partir da leitura, análise e interpretação dos documentos é o elemento fundamental e específico da educação histórica.[44]

> "Neste tipo de ensino o documento deve ser o ponto de partida para toda a actividade histórica, e não para funcionar apenas como ilustração da palavra do professor. Porém, sempre que possível, não devemos limitar-nos apenas aos documentos escritos. Procuraremos explorar todas as solicitações históricas do meio que nos permitam pôr os alunos em contacto com vestígios históricos" (Proença, 1990, pp. 58-59)

[44] Schmidt (1997) citado por Santos & Sanches, 2000, p. 37.

A História surge-nos então como uma área de conhecimento fundamental para desenvolver o raciocínio e a problematização a partir de vestígios do passado ou indicadores da memória.

Numa perspectiva activa e envolvente do papel do aluno na construção da sua própria aprendizagem, o trabalho com documentos e realidades que lhe sejam próximas, cognitiva e afectivamente, tornou-se o fundamental das aulas de História, patente nas competências definidas pela tutela[45] e enfatizada pelos autores que se ocupam da didáctica desta disciplina.

O professor deverá conduzir o aluno no trabalho com os documentos, estimulando a sua capacidade de problematização, que deverá ser progressivamente autonomizada.

A História fala-nos de memória, mas de memória social, que é necessariamente construída, preservada e transmitida tendo como referência os valores do presente. Assim, a História não nos fala pura e simplesmente do passado, fala-nos da presença do passado no presente. A História trabalha com uma memória histórica ou colectiva, considerada importante porque assegura a identidade do grupo em que o aluno se insere, elegendo no passado os marcos de referência que são coerentes com os valores do presente (Félix & Roldão, 1996).

Assim, a apreensão da memória colectiva que habita nos conteúdos da História, oferece ao aluno a possibilidade de se integrar numa comunidade, participando nos seus factores/valores de coesão, aquilo a que Machado Pais chama «Consciência Histórica» (Pais, 1999).

A disciplina de História, o seu método, a prática das suas competências, surgem-nos, então, como fundamentais para criar as bases de uma inteligibilidade da dinâmica das sociedades que deverá funcionar como uma «ferramenta para apreender o mundo», numa perspectiva de «educação e formação ao longo da vida»[46].

Nesse sentido, seleccionamos alguns dos princípios presentes na LBSE que, não sendo apresentados como especificamente relacionados com a disciplina de História, pensamos que encontram grande desenvolvimento nesta área de conhecimento:

> "Artigo 2.º
> Princípios Gerais
> 4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para 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.

[45] Cf. CNEB, 2001.

[46] Note-se que o referido estudo, publicado por Machado Pais, faz parte integrante de um trabalho de investigação de cariz internacional sobre a consciência histórica e identidade dos jovens. Cf. Pais. (1999). Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses no Contexto Europeu, Oeiras: Celta.

> 5 – A educação promove 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 e de se empenharem na sua transformação progressiva.
> Art 3.º Princípios organizativos
> O sistema educativo organiza-se de forma a:
> a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
> b) 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 (…)
> c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens
> d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
> e) Desenvolver a capacidade para o trabalho (...) que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
> f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos (...)
> g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
> (…)
> l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes do processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias." (Cf. LBSE)

Pensamos mesmo que isso é bem patente na forma como é apresentado, no CNEB, de 2001, a operacionalização das competências gerais da disciplina:

> "No caso específico da História, a articulação com as competências gerais far-se-á a dois níveis. A um primeiro nível quando essa articulação é directa e imediata entre a formulação das competências específicas da História e determinadas competências gerais. Isso significa que, no contexto da História, a operacionalização transversal dessas competências gerais materializa-se no próprio exercício das competências específicas, tal como estão definidas. (...) A um segundo nível, a articulação é conseguida quando as competências gerais definem um ambiente de aprendizagem que pressupõe uma organização do processo de ensino-aprendizagem centrada na acção/intervenção autónoma e relacional/cooperativa do aluno e que deverá enquadrar as experiências de aprendizagem, quer de carácter genérico, quer específico." (CNEB, 2001)

No geral, só não aparecem realmente relacionadas directamente com a disciplina de História a quarta e a sétima competências gerais definidas, uma vez que se relacionam de modo muito específico com as Línguas Estrangeiras e com a Matemática respectivamente.[47]

Com o carácter completo e fundamental com que aqui apresentamos a especificidade do conhecimento histórico,[48] a dificuldade está em seleccionar, enquadrar e limitar a abordagem das temáticas.

Uma das principais dificuldades reportadas pelos professores de História é a complexidade dos programas, que, frequentemente, justifica a leccionação incompleta em cada ano. Este é um dos factores apresentados como mais preocupantes para os profissionais da disciplina, não só porque incumprem uma das obrigações profissionais – "(…) tanto para o ensino básico como para o ensino secundário, o currículo nacional, na fase dos programas, é apresentado no sentido do seu cumprimento pelos professores que o leccionam. Constitui um dever dos professores" (Pacheco, 2008, p. 19) – mas também porque, dado o carácter sequencial cronológico da apresentação dos conteúdos, o passado mais recente fica frequentemente por abordar, o que faz perigar um dos objectivos fundamentais da disciplina, que é a compreensão do presente. Nas próximas páginas, «ouvimos» alguns argumentos.

Os programas têm sido elaborados tendo como fio condutor a evolução cronológica, começando do mais longínquo (mais antigo) para o mais recente. "Essa ordenação tem implicado uma enorme sobrecarga de conteúdos nos programas impedindo, muitas vezes, o seu correcto cumprimento por parte dos professores" (Proença, 1990, p. 66).

No entanto, logo desde o início da entrada em vigor do programa de 1991, foram feitas muitas chamadas de atenção para a necessidade de seleccionar conteúdos e linhas de abordagem, que permitam uma compreensão extensiva do programa, sem dar o mesmo ênfase a todos os conteúdos presentes:

> "De qualquer forma, o número de aulas disponível em cada ano lectivo será sempre insuficiente se não se proceder a uma cuidadosa planificação a longo prazo das actividades pedagógicas (feita individualmente ou de preferência a nível de escola) de forma a conciliar os aspectos

[47] V. Apêndice 2.

[48] Reconhecemos a atribuição de uma grande importância ao conhecimento histórico na formação dos jovens. No entanto, cremos que isso é também inerente ao facto de termos optado pelo ensino da História, de crermos na sua validade formativa; provavelmente fenómenos semelhantes acontecerão nas várias disciplinas, decorrentes da relação que os professores têm com os saberes que leccionam. (Develay, 2002) O estudo das culturas de professores de História, publicado em 2000, na revista Inovação, afirma, logo no resumo, que os professores participantes no estudo não escondem "uma concepção hegemónica do potencial formativo desta disciplina, em relação às outras disciplinas do currículo" (Santos & Sanches, 2000, p. 7).

específicos do contexto educativo com as prescrições fundamentais do programa." (ME, Programa de História, 3.º Ciclo, 2.º vol. p. 8)

"O programa de História do 3.º ciclo é um programa diacrónico que procura estabelecer uma linha evolutiva das vivências humanas desde os primeiros homens até aos nossos dias. Consequentemente, e apesar das descontinuidades que os autores do programa introduziram nessa sequência a nível dos temas de 7.º ano, o currículo da disciplina, no 3.º ciclo, revela-se muito extenso. (…)
Em primeiro lugar [o professor] deverá proceder à leitura integral, articulando os diferentes elementos que constituem o programa, tendo sempre presentes os princípios que enformam a Reforma do Sistema Educativo.
Terá de considerar que os programas de História do 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º Anos) formam um todo sequencial, dada a sua organização numa perspectiva diacrónica.
A compreensão do mundo contemporâneo, sendo uma das finalidades do programa implicará, sistematicamente, a relação passado/presente, constituindo um norteador das opções que o professor deverá tomar, a longo prazo, para a gestão do programa. (…)
Mas o trabalho do professor no que respeita à gestão do programa não se limita à dinâmica dos conteúdos. Implica também uma gestão das estratégias e das actividades que devem ser encontradas em função dos objectivos de ensino-aprendizagem, dos interesses e necessidades dos alunos. Não esquecendo que as aprendizagens activas são a pedra de toque deste programa, o professor seleccionará, dentro do amplo leque proposto pelos autores, estratégias e actividades diversificadas a serem concretizadas ao longo dos 3 anos do Ciclo."

(Antunes & Cardoso, 1990-93)

"A extensão dos programas, por exemplo…Eu penso que há com certeza algum desajuste, mas também penso que a extensão tem a ver com o modo como se desenvolvem os temas propostos e é, muitas vezes, mais resultado dos meios disponíveis e tradicionais na prática docente – como os manuais, por exemplo – do que da natureza dos textos programáticos ou da decisão dos professores face às suas práticas. Mais uma vez julgo que se deverá caminhar para uma menor dependência da letra do "programa" – que continua a ser o objecto privilegiado das críticas e análises da reforma – quando o que está em causa, do meu ponto de vista, é o "currículo" como tal, com as suas dimensões de intencionalidade, finalidade e operacionalidade, que não se esgota no texto programático e é, em boa parte, construído pelos professores no seu modo de desenvolver a leitura desse corpo curricular enunciado nos textos. O peso de uma tradição grande de dependência do professor face ao texto do programa bloqueia mudanças no sentido de os professores terem e assumirem maior protagonismo na gestão curricular."

(Roldão M. , 1996, p. 6)

"Chegou-se mesmo a afirmar que o principal problema da implantação da reforma passava pela «tirania dos manuais». Não vamos extremar posições, mas vamos concordar que, a influência da gestão dos programas apresentada pelos manuais escolares, tem uma grande importância e influência na forma como é concretizada a sua leccionação."

(Alves, 1996, p. 27)

"Apesar dos contributos positivos que estes programas trouxeram ao ensino da História, não podemos deixar de sublinhar que nenhuns dos (grandes) velhos problemas deste ensino foram resolvidos (extensão dos conteúdos; concepção da História enformante dos programas (…).

> Contudo, não queremos, desde já, deixar de referir que alguns problemas colocados pelos novos programas foram já diagnosticados na fase de experimentação dos mesmos, sem que tal se tivesse tido em conta na sua redacção definitiva. A este propósito, relembramos que a opinião dos professores sobre a inexequibilidade dos mesmos estava claramente expressa na avaliação da experimentação dos novos programas levada a cabo pelo Departamento de Avaliação Pedagógica do IIE. (…) O não cumprimento dos programas afecta, a nosso ver, as potencialidades formativas da História em todos os níveis e ciclos de ensino e, em especial, no 3.º ciclo do ensino básico (terminus da escolaridade obrigatória). Os alunos que terminam o 9.º ano deixam de ter História como disciplina obrigatória e, deste modo, ficam impedidos, apesar do relevo dado à História contemporânea nos programas depois do 25 de Abril, do ensino-aprendizagem de temas deste período, porque constituem os segmentos finais dos programas em cada nível de ensino. Assim os objectivos atribuídos à História nos vários programas continuam por concretizar, nomeadamente aqueles que directamente se relacionam com o valor formativo da disciplina: «Habilitar, através do conhecimento do desenrolar histórico, nomeadamente do passado próximo, à participação consciente e interveniente que é o exercício da cidadania» (MEIC, 1978)." (Santos, 1996, pp. 14-16)

A acrescentar a estes argumentos, cremos também que existe um certo pudor dos professores em abordar os temas com diferentes graus de importância ou profundidade, que poderá ter origem na própria estrutura da licenciatura em História Geral.

A maior parte dos cursos de História enfatiza o carácter cronológico e linear da evolução das sociedades. Cada «cadeira» do curso de licenciatura é ministrada por um especialista e apresentada como pedra fundamental da construção da nossa memória e do mundo em que hoje participamos. Independentemente da sua preferência por um ou outro período, o professor de História é formado na convicção da necessidade e importância de cada período/momento do passado.

Este factor, aliado à apresentação dos conteúdos nos manuais e às rotinas criadas nas escolas, fazem com que frequentemente, o professor não assuma o seu papel de gestor de currículo e se limite a «seguir» programas e manuais, queixando-se, no fim, da sua inexequibilidade.

Findo este «desenrolar» de argumentos, constatamos que a extensão dos programas é um problema de facto, reconhecido no próprio texto introdutório do Programa, que remete para um protagonismo activo do professor, numa gestão criteriosa do programa.

O professor de História tem, pois, de assumir, cada vez mais, uma atitude reflexiva activa sobre o currículo da disciplina e o seu desenvolvimento. A planificação anual (ou, desejavelmente, trianual, por ciclo) feita pelo professor (ou, desejavelmente, pelo grupo de professores da disciplina) deve organizar os conteúdos segundo linhas conceptuais de abordagem precisas e assumidas conscientemente, que dêem ênfase à compreensão global do que é o conhecimento histórico e ao desenvolvimento das competências gerais e específicas definidas.

Ensinar, no sentido de «fazer aprender», tem sempre de ter em conta as características do aluno, os seus interesses os seus conhecimentos anteriores, a sua forma de se envolver nas actividades:

> "Nesta perspectiva o educando encontra-se em evolução contínua em resultado da experiência que vai adquirindo. A aprendizagem é, assim, encarada como uma actividade funcional, imaginativa e criadora, que se situa entre 2 pólos: as experiências anteriores e os fins que o sujeito pretende alcançar." (Proença, 1990, p. 45)

O fundamental parece-nos aqui a metodologia escolhida, a didáctica, segundo a definição de (Proença, 1990): "A Didáctica da História visa, assim, a orientação cientificamente conduzida do ensino da História, numa perspectiva multidimensional onde se entrecruzam as dimensões humanista, técnica e político-social.", que são:

- dimensão técnica: o professor encara "o processo de ensino/aprendizagem como uma acção intencional e sistemática, organizado da melhor maneira, tendo em conta objectivos educacionais, conteúdos programáticos, estratégias de ensino e sistemas de avaliação; (...)"
- dimensão humanista: o professor orienta o processo de ensino/aprendizagem "preocupando-se, em especial, com a aquisição de determinadas atitudes dos seus alunos."
- dimensão político-social: "O professor também não se pode esquecer que a sua prática lectiva se desenrola num meio com uma cultura própria, envolvendo pessoas de estratos sociais específicos" e que isso constitui também um factor condicionante (Proença, 1990, pp. 20-29).

Assim o cumprimento do programa poderá ser compreendido, não na exaustividade da abordagem dos conteúdos, mas na compreensão de um «ser» específico da disciplina de História. A orientação do trabalho na disciplina de História deverá visar a inteligibilidade da matriz disciplinar da História – salientando a sua especificidade, os seus conceitos integradores (noções-chave), noções principais e procedimentos metodológicos. (Develay, 2002) Ao apresentar o global da disciplina na sua especificidade e naquilo que se espera da relação dos alunos com a disciplina, criam-se as bases para um trabalho mais motivado e implicado do aluno, percebendo a disciplina no seu global – incluindo a sua pertinência no currículo – e para menos «perdas» por conteúdos não leccionados. Compreendendo o essencial da disciplina (na sua visão epistemológica de saber escolar[49]) o aluno está na posse dos conhecimentos e competências que lhe permitem continuar a usar o pensamento histórico na sua vida, complementando, se

[49] Develay, 2002.

for caso disso, «conteúdos em falta». Se não tiver a visão global da disciplina, os conteúdos em falta serão sentidos como «falhas», «hiatos» e obstáculos ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Assim, sobretudo desde a organização do currículo pelo desenvolvimento de competências (2001), pensamos que a disciplina de História se deve organizar no sentido de dotar os alunos da capacidade de formação de opiniões próprias, de desenvolvimento de argumentação fundamentada na análise interpretativa de documentos diversificados.

Mas o «treino» da metodologia própria ao saber histórico visa sobretudo – e é necessário que os alunos tenham disso consciência – a compreensão da dinâmica das sociedades. As sociedades são constituídas por pessoas. A interpretação dos documentos visa «encontrar neles» os homens e as mulheres que viveram situações no passado, tal como hoje as estamos a viver no presente.

A aula de História deve ser organizada de forma a proporcionar:

> " (…)uma abordagem da ciência histórica que permita aos alunos compreender e sentir a complexidade do devir da humanidade, corporizada em homens e mulheres que, como cada um de nós, viveram experiências únicas, constituindo e construindo a malha complexa da vida e da mudança das sociedades ao longo do tempo." (Roldão, 1997, p. 248)

É necessário acentuar o aspecto humano da História, promover uma compreensão dos outros, que nos antecederam. Este tipo de compreensão depende muito de factores, como a empatia e a imaginação, necessários a uma relação com um passado irrecuperável, do qual só possuímos pistas que têm de ser completadas.

> "Ora, a interpretação das fontes não é mecânica, nem apenas dedutiva, o que permite utilizá-las *com imaginação,* para delas extrair algo mais do que é directamente apreendido. Na expressão de G. R. Elton, «a descoberta de verdades requer (...) reconstituição imaginativa e interpretação.» (Felgueiras, 1994, p. 57)

A imaginação é assim uma condição necessária ao desenvolvimento do pensamento histórico. Existe uma imaginação específica do pensamento histórico, que Collngwood caracteriza como cognitiva e racional, distinguindo-a de outros tipos de imaginação[50]. É uma imaginação apoiada nas fontes históricas – que podem ser permanentemente verificadas – construindo, de forma consciente, o que nos falta em dados concretos para uma compreensão do passado como uma realidade vivida. Assim, a imaginação torna-se uma componente do pensamento histórico, sendo sempre apoiada nos vestígios do passado, não perdendo, por isso, o contacto com

[50] Collingwood (1981) cit in Felgueiras (1994).

a realidade. É ela que nos permite realizar operações de dedução necessárias à interpretação dos documentos.

> "Atentemos na seguinte passagem: «Se olharmos para o mar e nos apercebermos da presença de um navio, e se, cinco minutos mais tarde, voltarmos a olhar e nos apercebermos que se encontra num lugar diferente, somos levados *a imaginar* que ocupou posições intermédias, enquanto não estávamos a olhar. É já *um exemplo de pensamento histórico».*"[51]
> (Felgueiras, 1994, p. 58)

Porque as competências históricas se encontram necessariamente interligadas, a imaginação está também presente nas operações de compreensão e comunicação histórica.

A imaginação é, pois, uma componente do conhecimento histórico, quer enquanto área do saber científico – o campo de trabalho do historiador – quer enquanto área do saber escolar: a disciplina de História.

> "A interpretação histórica encontra na imaginação, associada à empatia, um elemento decisivo para discernir opiniões, argumentos, diferenças e similitudes. Implica a empatia, por parte do historiador, como projecção e, sobretudo, como *propensão* para considerar pontos de vista e sentimentos diferentes dos próprios. Permite a ponte entre presente e passado, facto e fantasia." (Felgueiras, 1994, p. 79)

A disciplina de História tem então de fazer apelo à empatia e à imaginação, mas dentro de um quadro próprio da metodologia da História, em que todas as competências são canalizadas para a interrogação das fontes e não para construções fantasiosas sobre um passado povoado de heróis ou outras figuras míticas.

> "Ao mesmo tempo que o prepara para a aquisição de uma cultura histórica operatória, o ensino pela iniciação ao método de pesquisa histórica desenvolve no aluno atitudes de interrogação e de pesquisa que o incitam a ultrapassar as interpretações mágicas ou teológicas da História. Esta deixará de ser vista como uma narrativa, um produto acabado que lhe pode ser apresentado verbalmente, por escrito, ou filmado, para passar a ser encarada como uma História em construção na qual ele, aluno, como parte integrante da humanidade também participa."
> (Proença, 1990, p. 56)

Mas este recurso constante à imaginação e à empatia para compreender contextos passados e desenvolver, a partir deles, uma consciência crítica do presente, apresenta-se para o professor de História simultaneamente como uma mais-valia e um obstáculo. A implicação do aluno nesta forma de conhecimento próprio da História constitui normalmente a fronteira que é para uns o atractivo desta disciplina e para outros uma barreira.

> "A história, arrumação racional do passado, anterior e exterior ao Sujeito, apenas se torna memória colectiva ao se tornar, ela própria, significante. É preciso que seja "entendida", que o passado reencon-

[51] Idem.

> tre, algures no seu consciente ou no seu inconsciente, o presente do Sujeito."
>
> (Citron, 1990, p. 43)

Para que os alunos compreendam a História e se sintam implicados nela, a disciplina deve ser-lhes apresentada, não como uma sequência de factos que devem ser aprendidos, mas como uma construção dos sujeitos no presente. Não uma construção arbitrária, porque feita segundo critérios a partir de testemunhos ou indicadores da memória, mas sempre e só, uma construção. O aluno deve compreender que a memória é um eco do passado, mas que a História não será nunca um conhecimento verdadeiro e completo da totalidade do passado[52]. Ao praticar o método da História, ao desenvolver as competências históricas, o aluno deve compreender o essencial do pensamento histórico, que se relaciona, em simultâneo, com as várias dimensões do tempo: passado, presente e futuro.

> "O olhar «científico» duma história nova é humilde perante a complexidade e perante os limites do conhecer. O que dá, sobre o presente, a mesma humildade de olhar: não mais um demiurgo a entregar-nos o passado na totalidade das suas «leis», o presente por uma análise infalível, o futuro no conforto de uma certeza. Não mais a ilusão lírica ou romântica que decifraria o movimento do Progresso numa História teleológica ou na imagem mítica de uma nação, duma classe ou dum partido predestinados." (Citron, 1990, p. 101)

Para que haja a construção progressiva do conhecimento o aluno tem de se reconhecer nas sociedades que estuda. Daí a importância de humanizar a História, de a compreender como uma construção e de abandonar os cortes arbitrários que têm marcado a concepção clássica de "períodos históricos" [53].

Isto coloca desafios constantes aos professores de História que deveriam ser trabalhados em práticas reflexivas nas escolas, fazendo parte de uma formação contínua. Esta deveria estruturar-se a partir das angústias e das dúvidas que marcam o quotidiano dos que se propõem

[52] "As fontes não falam e não contam tudo. Trata-se de, como refere um historiador francês, a impossibilidade e possibilidade da história em simultâneo: essa história que ambiciona toda a verdade nunca pode atingi-la (só pode ser sempre um relato verdadeiro) devido à miríade de coisas que têm de permanecer desconhecidas; é precisamente este o problema que permite – ou melhor, exige – que o passado seja um assunto de estudo, ao invés de uma verdade evidente" (Arnold, 2000/2006, p. 80).

[53] "(...) quando a distância entre o que se sabe e o que tem de se aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para relacionar e tirar conclusões (Ausubel, Novak e Hanesian, 1983) sua aprendizagem é uma aprendizagem significativa que está de acordo com a adopção de um enfoque profundo. Quando estas condições são insuficientes ou não estão presentes, a aprendizagem que se realiza é mais superficial e, no limite, pode ser uma aprendizagem mecânica, caracterizada pelo escasso número de relações que podem ser estabelecidas com os esquemas de conhecimento presentes na estrutura cognitiva e, portanto, facilmente submetida ao esquecimento. (...) Assim concebe-se a intervenção pedagógica como uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno; uma intervenção que criando Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1979) e que ajuda os alunos a percorrê-las. Portanto a situação de ensino e aprendizagem também pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios, desafios que possam ser enfrentados e que façam avançar um pouco mais além do ponto de partida (...)" (Zabala, 1998, pp. 37-38).

ensinar História hoje. Consideramos que Citron (1990) sintetizou já muitas dessas «nuvens» que ensombram, na actualidade, o ensino da História:

> "Hoje em dia, num mundo revisto e modificado pela ciência pós-newtoniana, que linguagens, que chaves, que estrutura de saberes utilizar para os jovens, a partir da sua diversidade familiar e social, os meios para descodificarem o mundo que os rodeia, para traçarem as suas referências numa cultura tecnológica, audiovisual, informática? Como representarmos o universo em categorias contemporâneas e não segundo as do século passado? O fim proclamado da escola é transmitir «o» conhecimento e «o» saber. Poderemos fazê-lo sem nunca nos interrogarmos acerca do que se transmite? Que cosmogonia, que concepção de homem neste século XX? Que instrumentos forjar e quais os que para nada servem na confusão dos programas escolares cristalizados na sua estrutura anacrónica por um modo de redacção anónima e burocrática?(…)
> «Não se pode «tecer uma história universal a partir de um só foco, até mesmo de uma só instituição» (Marc Ferro). A liberdade justapõe várias tradições históricas. Como construir para todas essas crianças uma memória comum e diferente?" (Citron, 1990, pp. 113-114)

As questões aqui enunciadas continuam em aberto. Se para muitos representam obstáculos a uma clarificação e homogeneização das práticas lectivas da disciplina de História, para outros representam um estimulante desafio que obriga a uma busca reflexiva constante.

Não consideramos ser possível (nem desejável) fechar este debate.

Procuramos, em seguida, fazer uma síntese dos vários aspectos focados neste ponto e que são os argumentos pelo qual defendemos o valor formativo do conhecimento histórico e, por isso, a pertinência da disciplina no currículo do EB. Pensamos também que estes pontos-chave da especificidade do conhecimento histórico devem ser as bases para uma organização das práticas lectivas, procurando a inteligibilidade deste tipo de saber, no sentido de que ele seja compreendido como um olhar específico sobre a realidade.

Assim, o conhecimento histórico:

- permite integrar os factos e os problemas num contexto multicausal
- incentiva a respeitar a pluralidade de modos de vida – sensibilidades, valores, hábitos – logo, pode contribuir para desenvolver a sociabilidade e a tolerância
- proporciona a visão da sociedade (de cada sociedade) como o resultado da interacção de factores e campos de ordem vária: políticos, económicos, sociais, culturais…
- permite compreender a actualidade como o resultado de um processo histórico, situado no espaço e no tempo: "A perspectiva temporal, característica da História, confere historicidade aos problemas humanos e contribui para o estabelecer de quadros de referência individuais e colectivos" (Felgueiras, 1994, p. 70).

- proporciona a compreensão do passado vivido como resultado das dinâmicas sociais, podendo contribuir neste aspecto, para o desenvolvimento de hábitos de participação
- fornece os quadros de referência para a integração dos indivíduos em comunidades com identidades próprias, resultantes de processos históricos, situados no espaço e no tempo
- propicia a identificação com as personagens da História, logo, a compreensão da integração do indivíduo num processo histórico – entre os que o antecederam e os que se lhe seguirão
- desenvolve o espírito crítico e a capacidade de argumentação, nomeadamente pela análise e interpretação criteriosa de testemunhos diversos
- desenvolve os hábitos e métodos de problematização e dedução a partir dos vestígios históricos existentes, podendo, a partir destes aspectos, contribuir para compreender a realidade como «produtora» de documentos e desenvolver a capacidade de uma leitura problematizadora da realidade circundante
- proporciona uma visão mais informada do presente e a percepção do futuro como um espaço de possibilidade

Pensamos assim que a História, compreendida em função da sua epistemologia como saber escolar, poderá oferecer uma visão plural e informada da realidade. Isto parece-nos fundamental no desempenho social dos cidadãos, sobretudo porque pensamos que confere uma certa segurança face à abundância de informação – que frequentemente prima pelo imediatismo, superficialidade, falta de objectividade e alarmismo (para já não falar de informação fraudulenta) – à «inundação» de mensagens propagandísticas relativas a vários assuntos, que exigem, cada vez mais, apetrechos mentais de distanciação, descodificação e visão crítica.

A compreensão da "historicidade dos problemas humanos" (Felgueiras, 1994) e da filiação em comunidades de pertença, também se nos apresentam como utensílios de formação pessoal e social e de cidadania, perante uma realidade em que as comunidades de integração dos indivíduos são cada vez mais amplas e fluidas.

> "Podemos concluir que o objectivo englobante será desenvolver a consciência histórica que através da interacção entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a especulação sobre o futuro, estabelece as identidades colectivas e ajuda a compreender as bases socio-culturais de cada indivíduo e de cada grupo."
>
> (Félix & Roldão, 1996, p. 55)

A disciplina de História, devido às suas características que não se encontram noutras disciplinas do EB, pode ser o «lugar» de aquisição de uma visão descentrada da sociedade,

de uma perspectiva global sobre a realidade humana – passando por aquilo que se designa de forma vaga por «cultura geral» e que é também a expressão de uma memória social – e do desenvolvimento de métodos e hábitos de reflexão e problematização, que permitam ao aluno/cidadão uma análise crítica da sociedade e, a partir dela, a escolha de formas de intervenção/participação social.

3. O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A GESTÃO DO CURRÍCULO

Retomamos aqui alguns dos aspectos da análise de documentos feita anteriormente para nos focarmos neste aspecto da profissionalidade docente: a gestão do currículo.

Em todos os normativos e outros documentos que têm vindo a ser analisados neste trabalho por terem um carácter influente nas práticas dos professores, surge explícito que a organização do trabalho do professor obedece a uma gestão própria do currículo nacional.

O CNEB assume as competências como "referenciais nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas." (CNEB, 2001, Introdução)

Em quase todos os documentos se refere a necessidade do professor adaptar as estratégias de ensino, que proporcionam experiências de aprendizagem, ao contexto concreto em que actua. Nesse contexto terá de ter em conta factores como recursos disponíveis, a caracterização da turma ou as suas próprias concepções sobre o ensino da disciplina de História e o ensino em geral.

Como refere (Alarcão, 2001), " o currículo, inerte nas folhas de papel torna-se vivo na acção do professor com os seus alunos" (p. 11). Essa acção do professor, porque é um trabalho de investigação, reflexão e adaptação constante, faz parte de uma formação, que se quer contínua, no aspecto científico e didáctico.

Ao procurar repensar o ensino da História, (Felgueiras, 1994) afirma a sua obra como uma contribuição para esta acção do professor como gestor de currículo.

> "Pensamos poder contribuir para a definição de critérios, nomeadamente para o tratamento dos programas, a selecção de conteúdos e organização das matérias a explicar. Como resultado, tornar-se-á mais evidente a função formativa da História no currículo. Poderão, decerto, ficar mais claras as vantagens da descentralização e as responsabilidades do corpo docente das escolas na condução pedagógica das mesmas. Simultaneamente, visa-se contribuir para um amplo debate que conduza a estudos aprofundados sobre os programas de História existentes e sua adequação local, segundo critérios científicos, que tenham em conta o contributo das Ciências da Educação.(...)"
>
> (Felgueiras, 1994, pp. 22-23)

Esta mesma autora afirma a necessidade de, em cada escola e em relação a cada turma, se desenvolver um trabalho de organização de conteúdos e materiais do qual dependerá o sucesso do desenvolvimento da formação histórica dos alunos. Esta gestão do currículo, no sentido da formação histórica adaptada a cada contexto, deverá, na opinião da autora, ser avaliada pelas instâncias locais e regionais (Felgueiras, 1994, p. 87).

Esta tarefa de gestão reflexiva do currículo, tem de procurar de forma constante, o desenvolvimento das competências históricas, articulando a complexidade desta área do conhecimento com o processo de desenvolvimento dos jovens alunos, no sentido de criar aprendizagens significativas e motivadoras[54].

Nas práticas quotidianas das escolas, a esta necessidade de reflexão/formação, sobrepõem-se frequentemente outras de cariz mais imediatista. Isto aumenta o risco de burocratização da profissão docente, com a consequente desmotivação dos profissionais, que se poderá reflectir num ensino mais «mecanizado» e menos envolvente para os educandos.

As rotinas das escolas criam modelos de funcionamento, que, embora sejam a sua resposta às solicitações quotidianas, por vezes se cristalizam em linhas de acção rígidas, que podem funcionar como travões à inovação, que é, por inerência, desestabilizadora. Barroso (2005) classifica isto como a "cultura escolar", um modelo de escola "seja no plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc." (Barroso, 2005, p. 42) que se caracteriza pela homogeneidade, com muito pouca plasticidade para mudanças. Dentro deste modelo naturalizado de escola, cada estabelecimento escolar cria também as suas próprias formas organizacionais, "o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc", o que o autor designa por "cultura de escola". Esta, sendo a "expressão da própria maleabilidade organizativa" do sistema, cria também estruturas pouco plásticas (Barroso, 2005, p. 56).

A relação passado/presente, que, como já referimos, deve ser estimulada no quadro do desenvolvimento da compreensão histórica, exige uma atenção constante aos contextos da actualidade. Podem ser estimulados os debates, a análise de materiais recentes, como por exemplo, recortes de imprensa ou programas de televisão ou materiais surgidos na Web. Isto remete

[54] "(…) a actividade didáctica cumpre outra função, que é a de constituir o contexto em que a actividade mental dos alunos se exerce a determinado nível e a de fazer com que esta actividade se oriente no sentido de se alcançarem os objectivos educativos e do desenvolvimento de capacidades. (…) a actividade a que nos referimos é uma actividade mental intensa. Caracteriza-se pelo facto de o aluno e a aluna estabelecerem relações não arbitrárias, mas pertinentes e valiosas, quer cultural quer pessoalmente, entre o que pessoalmente conhecem e aquilo que pretendem aprender. (…) um processo de elaboração pessoal em que nenhum aluno ou aluna pode ser substituído por ninguém, quer dizer, é algo que ninguém pode realizar no seu lugar" (Mauri, 2001, p. 85).

a função do professor para a investigação e produção de materiais didácticos. Actualmente, as condições do sistema de ensino – maior tempo de permanência na escola em funções administrativas, burocráticas, de substituição de outros docentes, actividades de complemento curricular, maior número de reuniões, etc – parecem não deixar muito tempo para este tipo de actividades, tornando-se, por vezes, quase uma inevitabilidade, seguir literalmente um programa ou um manual.

Sendo os manuais propostas de gestão dos programas, a adopção daquele que melhor se adequa ao contexto e às concepções de ensino do professor, ao ser uma atitude de gestão do currículo (determinada pela tutela) pode transformar-se, numa demissão da função de gestão quotidiana, ao adoptar um programa «pronto a aplicar».

Vários manuais fazem propostas de actividades (nomeadamente trabalhos de pesquisa) em que é solicitada como necessária a intervenção do professor.[55] Seria interessante observar se esta maior ou menor solicitação do professor é um factor que influencie a selecção do manual.

O papel de gestor do currículo passa, necessariamente pela selecção de conteúdos e pelas suas formas de abordagem.

Esta questão revela-se sensível para alguns professores, devido ao perigo de acentuação de preferências pessoais, nomeadamente, devido à ligação que se faz entre a leccionação dos conteúdos em História e a abordagem de valores. Muitos professores de História reconhecem o carácter não neutral da disciplina e consideram que esta fornece um terreno propício para compreender a relação entre os valores e as acções humanas, assim como para formar opiniões fundamentadas, nomeadamente através da análise de fontes históricas diversificadas.[56]

Actualmente reconhece-se que a História deve transmitir os valores universais ligados à Humanidade (que são os valores da Democracia), recusando liminarmente a doutrinação. Esta é, aliás, a perspectiva que emana do currículo. Os valores devem ser abordados num quadro de liberdade, procurando que os alunos cheguem às conclusões e que possam questiona-las, colocando as suas dúvidas e opiniões, desenvolvendo o espírito crítico e a capacidade de argumentação (Santos & Sanches, 2000). Assim, não negando a relação entre a disciplina de História e os valores, designadamente políticos, podemos considerar que actualmente, o modelo político que se veicula nas aulas (de História também) é o da Democracia, associada aos Direitos Humanos como a Liberdade e Igualdade perante a lei, mas também a individualidade e a diferença,

[55] V. Apêndice 3.

[56] Não podemos esquecer que paira ainda sobre esta disciplina um certo estigma do endoutrinamento de valores de que foi alvo durante o Estado Novo e que a relação entre História e valores, foi um dos pontos fortes da necessidade de transformação dos programas da disciplina após a revolução de 25 de Abril de 1974 (Sá, 1975).

pessoal e colectiva, – "A educação escolar promove o desenvolvimento, na medida em que estimula a actividade mental construtiva do aluno, e é responsável por torná-lo uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado"(Solé & Coll, 2001, p. 18) – designadamente a autodeterminação dos povos e a sua identidade: "A cultura confere significado à actividade humana. Este significado depende não apenas da existência de signos e símbolos e seus referentes mas também da existência de alguém capaz de os interpretar" (Mauri, 2001, p. 87).

No quadro dos documentos normativos observamos a recomendação para que a escola se ligue cada vez mais ao meio envolvente, reservando para esta instituição e os seus professores, uma função de diálogo com as várias estruturas da comunidade – nomeadamente através do desenvolvimento dos projectos educativos e curriculares – que é, também, um alargamento da área de intervenção educativa da escola:

> "Aos docentes é exigida uma conduta e um perfil de intermediação entre as políticas educativas nacionais e as necessidades de diversificação das práticas educativas e de formação de recursos humanos locais e sectoriais. O papel de «alavanca» que lhe é acometido como dinamizadores do Projecto Educativo de Escola, e em última análise, do Projecto Educativo de toda uma comunidade, faz depender da sua acção o exercício do princípio da participação democrática e não apenas da representação. Eles serão, no futuro, os elementos de articulação entre a organização escolar e a sua organização social mais ampla."
>
> (Madeira A. , 1994)

Não podemos deixar de notar aqui uma tensão evidente – que carece de reflexão e de tomada de posição dos professores – entre um carácter uniformizador de um currículo nacional, que visa preparar todos os cidadãos para o mundo do trabalho e a participação social, e uma diferenciação, que parece ser desejável no quadro da flexibilização, mas que se afigura para muitos como factor de desigualdade.

A vastidão de conteúdos contemplada nos programas, a necessidade de apelo à abstracção, empatia e imaginação (por vezes difíceis devido aos ritmos do processo de desenvolvimento dos jovens), o carácter não experimental da disciplina (a compreensão histórica não pode utilizar a repetição dos acontecimentos), são alguns dos pontos que constituindo barreiras para alguns alunos, têm de ser encarados como desafios para os professores, no seu trabalho de gestão curricular.

A nosso ver, em função dos dados que coligimos – análise documental sobre as condições de ensino da História no 3.º ciclo, os espaços de decisão previstos nos normativos, o que se espera da actuação docente, a especificidade do conhecimento histórico e a sua contribuição para a formação do aluno do EB – e da nossa experiência docente, é necessário que cada professor pense o currículo em função da definição de uma linha de rumo.

Consideramos que é necessário desenvolver as práticas reflexivas no interior das escolas para que, partindo da epistemologia da História enquanto disciplina científica, se trabalhe sobre a epistemologia da História enquanto disciplina escolar (Develay, 2002). Dessa reflexão deverão sair as directrizes para que, em cada contexto escolar e em cada momento, se encontrem formas adequadas de optimizar o valor formativo da História.

É necessário que o professor (ou grupo de professores) realize um esforço no sentido de criar aprendizagens significativas para os alunos[57]. Estas dependerão das opções que o professor tomar, que deverão ser reflectidas e assumidas como opções. O historiador José Mattoso, questionado sobre uma possível simplificação dos programas, também fala da necessidade de fazer opções: "Saber distinguir o essencial do secundário é uma questão fundamental em pedagogia. É preciso fazer um esforço de rigor para aquilo que é essencial" (Mattoso, 1996, p. 41).

Na impossibilidade – reportada por muitos – de «dar o programa» completo e em profundidade é necessário eleger as linhas mestras do programa[58] e comunicá-las ao aluno, como as «chaves da disciplina» (Develay, 2002). Na posse desse conhecimento o aluno poderá desenvolver uma relação mais informada com a disciplina, compreendendo o essencial do conhecimento histórico, as suas competências e o que se espera de si no contexto da disciplina. No «desenrolar» dos conteúdos será importante que o aluno apreenda o sentido humano da História, podendo identificar-se com os conteúdos (vividos por pessoas) facilitando o recurso à imaginação e à compreensão contextualizada, necessários ao «pensamento histórico».

A complexidade do raciocínio implicado no conhecimento histórico é uma realidade, que deverá ser trabalhada como tal e não simplificada face às dificuldades: "O professor deve situa-la a um nível elevado, para o qual os alunos devem tender. Deve estabelecer uma gradação de níveis de compreensão e trabalhar com os alunos no sentido de os ajudar a percorrê-los" (Felgueiras, 1994, p. 134). Isto poderá ser facilitado utilizando diversos métodos e estratégias de ensino, «bebidos» quer na epistemologia da disciplina quer na pedagogia: a hermenêutica, a analogia, as generalizações, os jogos de papéis, a dramatização, a escrita criativa a partir de determinados contextos históricos, etc. Sobre o debate nas aulas de História como forma

[57] O conceito de aprendizagem significativa é analisado e desenvolvido por diferentes autores que perfilham o construtivismo. Nestes, a noção do contexto do aluno e dos seus conhecimentos prévios, são considerados muito importantes para o processo de aprendizagem: "(…) os conhecimentos que os alunos possuem não são um obstáculo à aprendizagem, mas antes um requisito indispensável – os alunos e alunas não aprendem apesar dos seus conhecimentos prévios, mas aprendem exactamente através desses conhecimentos. A compreensão da realidade é um processo gradual, que ocorre em simultâneo com o enriquecimento dos conhecimentos prévios, pois não se trata de os suprimir mas de os usar, analisar e enriquecer progressivamente" (Mauri, 2001, p. 93-94).

[58] Isto dependerá também das concepções do próprio professor sobre o ensino em geral e sobre o ensino da História em particular.

de desenvolver as competências, diz Felgueiras: "O debate, o diálogo sobre questões abertas devem fazer parte da rotina da aula de História, como meios de «desaprender» preconceitos, visões parciais ou incorrectas, assim como para dar voz à diversidade cultural presente na sala de aula" (Felgueiras, 1994, p. 135).

Estes métodos implicam que a gestão do currículo feita pelo professor preveja espaços de escuta activa, de debate, prevendo algum grau de imprevisibilidade nas aulas, que, longe do improviso, denota uma atitude de integração dos contributos dos alunos, a partir das suas experiências ou dos resultados das actividades. Esta interacção dos alunos – uns com os outros, com o professor, mas, sobretudo, com a História ensinada – pressupõe uma atitude de abertura do professor, que planifica o ensino, mas integra nele o que possa surgir decorrente de um processo, cujo produto é impossível de prever de forma rígida:

> "Trata-se de fazer com que os alunos não só conheçam as finalidades que orientam determinada actividade, mas também que as façam suas, que participem activamente na planificação dessa actividade, na sua realização e nos seus resultados, o que não significa que apenas façam, actuem e realizem; exige-se, além disso, que compreendam o que fazem, que se responsabilizem pelo que fazem e que disponham de critérios para o avaliar e modificar, se necessário. (…) A percepção de que se pode aprender actua como um requisito imprescindível para que se possa atribuir sentido a uma tarefa de aprendizagem. Esta, como já se observou, deve constituir um desafio." (Solé, 2001, p. 51)

Dependendo da idade dos alunos e da relação destes com o «saber histórico», poderão ser clarificadas as opções realizadas quanto à gestão do currículo; pensamos que deve sempre ser explicitada, pelo menos, a necessidade de opções perante a vastidão dos «conteúdos» da História. Isto proporcionará ao aluno a compreensão do carácter dinâmico do conhecimento histórico e de que este depende, também, da abordagem que é feita, sobretudo, do tipo de fontes e do questionamento a que são submetidas.

A gestão local do currículo pelo professor de História poderá passar pela exploração de indicadores diversificados da memória local, que permitam ao aluno situar-se no quadro das "identidades colectivas" (Félix & Roldão, 1996) a que pertence – local, regional, nacional, europeia, global -, na procura de construir para todos os jovens uma memória e consciência históricas, simultaneamente comum e diferente (Citron, 1990).

No capítulo seguinte procuramos analisar vários aspectos desta perspectiva de abordagem do currículo da História do 3.º Ciclo do EB, em conjunto com as perspectivas da Museologia, enquanto área do conhecimento aplicada e didáctica do Património.

Capítulo 2

O Património Cultural e a Didáctica da História

"(…) a maioria dos casos em que paisagens, edifícios e estações arqueológicas exibem as cicatrizes de uma existência conturbada contam-nos outra parte da história do património: falam-nos de como a relação das sociedades com o seu património natural e cultural tem evoluído a par da própria evolução da sua consciência histórica e identitária."

Almeida & Belo (2007), Portugal Património, vol. 1, (pp. 7-8),

Lisboa: Círculo de Leitores

No capítulo anterior fizemos o inventário e a análise dos documentos e informações que enformam a prática do docente de História do 3.ºciclo do EB. Analisámos o «lugar» desta disciplina no currículo do EB e as principais dificuldades reportadas pelos docentes e pela própria tutela, considerando-as, em simultâneo, como desafios a uma gestão mais implicada e reflexiva para o professor.

No presente capítulo propomo-nos analisar o papel do Património Cultural na Didáctica da História, tomando o primeiro conceito como central e recorrendo às áreas do saber que dele se têm ocupado especificamente, com destaque para a Museologia.

1. O CONCEITO (EVOLUTIVO) DE PATRIMÓNIO

Estando o trabalho com o Património Cultural previsto, aconselhado e encorajado em vários documentos da Educação e especialmente da História, procuramos, antes de mais, definir este conceito.

Frequentemente, a forma como aparece referido em vários documentos, leva-nos a pensar que existe um conceito assumido como consensual pela tutela do Ensino, mas, a análise dos documentos e bibliografia revela-nos alguma falta de precisão sobre o conceito. Antes de nos dedicarmos a analisar a presença do Património Cultural no currículo, sentimos, então, necessidade de fazer algumas considerações e observações sobre o conceito de Património Cultural.

Actualmente, em Portugal, a Lei 107/01, de 8 de Setembro de 2001 – conhecida como Lei de Bases do Património (LBP) – "estabelece as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural"[59], integrada nas atribuições que são conferidas ao Estado pela Constituição da República Portuguesa. A política do Património compreende acções da Administração Pública: Estado, Regiões Autónomas e Autarquias Locais[60]. A protecção e valorização do Património Cultural é apresentada como "realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura."[61]

O Património Cultural é definido como "todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objecto

[59] Lei de Bases do Património, Nº 2 do artigo 1.º.

[60] Idem, Cf. n.º 2 do artigo 1.º.

[61] Idem, n.º 1 do artigo 1.º.

de especial protecção e valorização."[62] A avaliação do "interesse cultural" desses testemunhos, "reflectirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade."[63] Esclarece-se que o interesse cultural pode ser de ordem vária (histórico, arqueológico, documental, etc.),[64] que a língua portuguesa "é um elemento essencial do património cultural português",[65] que os bens podem ser materiais ou imateriais e incluir, "quando for caso disso os respectivos contextos".[66] Nesta lei, o Estado assume como sua tarefa fundamental "assegurar a transmissão de uma herança nacional, cuja continuidade e enriquecimento unirá as gerações num percurso civilizacional singular."[67] Esta tarefa é assumida como "instrumento primacial da realização da dignidade da pessoa humana."[68] O conceito de Património Cultural Português incide também em espaços fora do território nacional, como os países lusófonos (decorrente do percurso histórico da Nação, que tutelou espaços diversificados durante um longo período de tempo) ou outros que também representem o país, nas suas vertentes europeia e universal. Isto encontra-se consignado no artigo 5.º, intitulado "Identidades Culturais".

Como objectivos de toda esta política patrimonial definem-se, entre outros:

> "Vivificar a identidade cultural comum da Nação Portuguesa e das comunidades regionais e locais a ela pertencentes e fortalecer a consciência da participação histórica do povo português em realidades culturais de âmbito transnacional; (…) Promover o aumento do bem-estar social e económico e o desenvolvimento regional e local." [69]

Os bens classificados como Património Cultural, são aqueles aos quais é reconhecido um "inestimável valor cultural".[70] De acordo com as disposições do direito internacional – designadamente as Convenções da UNESCO[71] – podem ser imóveis (monumentos, conjuntos ou sítios), móveis, materiais e imateriais. "Podem ser classificados como de interesse nacional,

[62] Idem, n.º 2 do artigo 2.º.

[63] Idem, n.º 3 do artigo 2.º.

[64] Idem, Cf. n.º 3 do artigo 2.º.

[65] Idem, n.º 2 do artigo 2.º.

[66] Idem, n.º 5 do artigo 2.º.

[67] Idem, n.º 1 do artigo 3.º.

[68] Idem, n.º 2 do artigo 3.º.

[69] Idem, Cf. n.º 1, b) e c) do artigo 12.º.

[70] Idem, n.º 1 do artigo 18.

[71] A sigla UNESCO refere-se ao organismo integrante da ONU (Organização das Nações Unidas) e significa United Nations for Education, Science and Culture Organization. Os documentos referidos são: UNESCO, (1972). Convenção para a Salvaguarda do Património Mundial, Cultural e Natural; UNESCO, (2003), Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial.

de interesse público ou de interesse municipal."[72] No caso dos bens imóveis, quando classificados como de interesse nacional, (incluindo os que se encontram na lista de património mundial), passam a ser designados por "monumentos nacionais", sendo os bens móveis classificados na mesma categoria, designados por "tesouro nacional".[73]

Em termos gerais podemos situar as primeiras preocupações manifestas com a preservação do Património no período histórico do Renascimento. A própria designação do período se reporta a um passado considerado glorioso e exemplar – a Antiguidade Clássica – cujos testemunhos eram eleitos como preciosidades a preservar.

Em Portugal, o primeiro documento que exprime a vontade de preservar "monumentos" referentes ao passado (neste caso um passado longínquo, anterior à nacionalidade), data do século XVIII: é o Alvará de 20 de Agosto de 1721, assinado pelo Rei D. João V.[74]

Com o grande interesse que no século XIX se demonstra por um passado medieval, nomeadamente pelas raízes dos Estados europeus, surgem vários textos que consideram a preservação do Património – os monumentos – uma das atribuições do Estado. Desde a Revolução Francesa, no intuito de documentar e socializar os bens do Estado-Nação, surgem os Museus Nacionais.

Inicialmente a instituição Museu fixa-se como o lugar de conservação e exposição de um passado comum, o cofre dos tesouros nacionais da memória, altar dos nossos ancestrais, destinado a fornecer-nos a noção (educativa) das nossas raízes, os exemplos de actuação e o sentimento de orgulho pátrio. A conservação, a exposição e transmissão de uma herança cultural (materializada em Património Cultural) eram as principais funções do Museu como instituição e do Conservador, como seu profissional de topo.

Em Portugal, só no século XX está documentada a classificação de Património, a partir do Decreto-Lei de 27 de Setembro de 1906, que institui o Castelo de Elvas como primeiro monumento nacional.[75]

A partir de 1932 a lei portuguesa introduz o conceito de Património de Interesse Público e em 1949 o de Interesse Concelhio, que, como já vimos, ainda se mantêm na actual Lei de Bases do Património.

---

[72] Lei de Bases do Património, n.º 2 do artigo 15.

[73] Idem, n.º 3 e n.º 7 do artigo 15.

[74] IPPAR, Património: Informar para Proteger, pp. 6-7.

[75] O Mosteiro de Alcobaça foi classificado pelo Decreto de 14 de Janeiro de 1907, juntamente com outros imóveis emblemáticos como o Mosteiro da Batalha, o Mosteiro dos Jerónimos e o Convento de Cristo, que actualmente constituem A Rede de Mosteiros Património da Humanidade. Cf.IPPAR, (1994) e www.portaldacultura.gov.pt/imprensa/Pages/20090601_RedeMosteiros.aspx).

O conceito de Património Cultural tem vindo progressivamente a alargar-se, incorporando novas valências e categorias. Em Portugal é notória a relação deste movimento com o desenvolvimento da democracia, do espírito cívico, da tomada de consciência das populações da sua história, do seu poder e da sua identidade.

Coincidente com a época do final do Estado Novo/explosão da Democracia e do poder local, é o texto pedagógico de Pais da Silva, em que se expressa assim uma noção alargada de Património ou Monumento em Portugal:

> "Monumentos serão, pois, neste sentido, o frasco de faiança, a armadura, o castelo, o pelourinho e o sítio arqueológico, a renda e a imagem de madeira, a catedral e o ostensório, o azulejo, o paramento, o galeão submerso, ou a zona histórica de um aglomerado urbano. Serão, também, monumentos no plano dos bens naturais, o jardim, o conjunto de uma paisagem urbana, certa árvore. Alargando o conceito aos bens culturais de um povo teremos igualmente de considerar como "monumento" os tipos moinho de água, as alfaias agrícolas, a solução construtiva tradicional do vigamento de um telhado, a ferramenta e o barco caído em desuso pelo avanço tecnológico e prestes a desaparecer do cenário da vida nacional, ou a peça de artilharia, a sobrecasaca novecentista, a lápide romana, o traçado islâmico de um aglomerado urbano."
>
> (Silva, J.P, 1975, pp. 25-26)[76]

Em termos internacionais, a urgência da preservação e divulgação do Património e a sua classificação/categorização, têm sido fixadas e desenvolvidas em diversos documentos, sobretudo da UNESCO, de que salientamos a Convenção de 1972 – que estabelece a categorização em que se baseia a lei portuguesa já analisada – e a Convenção e 2003, que se ocupa da introdução da nova categoria de Património Imaterial ou Intangível.

O conceito de Património tem-se, assim, revelado um conceito evolutivo, no sentido em que se vem alargando para incluir todos os aspectos da expressão das sociedades humanas.

> "O património explodiu em todos os sentidos. Em vinte anos apenas deixou a economia e o «monumento histórico», a igreja e o castelo, para se refugiar no lavadouro da aldeia e num refrão popular. Escapou-se do notório e do artístico, para invadir todos os domínios de onde estava excluído…O património deixou a sua idade histórica para entrar na sua idade memorial: a nossa." (Nora, 1986, p. 27)

A nossa «idade memorial» revela agora contornos da Memória, até aí pouco abordados: para além do Museu Nacional – espelho e cofre do orgulho do Estado-Nação[77] – surgem muitos museus locais e regionais, etnográficos, históricos, que documentam o percurso especí-

[76] Este texto foi produzido para um curso na Faculdade de Letras de Lisboa, no ano lectivo 1974/75, por ocasião do Ano Europeu do Património Arquitectónico.

[77] Finais do século XVIII e séc. XIX, com a afirmação do Liberalismo. V. Rocha-Trindade (1993).

fico de uma dada comunidade, que acentuam as suas características próprias e se tornam local de aprendizagem de «um local» e «um regional».

Património (Pater+Monere) no sentido de recordar o pai, ou os ancestrais, ou Monumento (Monere) no sentido de recordar, de evocar, são conceitos cada vez mais apropriados no seio de cada comunidade particular.

> "Não são só as colecções de pintura ou escultura, o mobiliário dos palácios ou dos conventos que têm o direito a ser considerados objectos museáveis. Os edifícios, as histórias de vida das populações rurais, piscatórias ou urbanas, os seus utensílios de trabalho nos mais variados sectores, são património. A memória colectiva de uma determinada população estende-se aos territórios onde vive, aos seus monumentos, aos vestígios do passado e do presente, aos seus problemas, à cultura material e imaterial e às pessoas. (…)
> Como podemos estabelecer uma ponte, na vida de uma comunidade local, entre o passado e o presente?
> As respostas têm, forçosamente, que sair da comunidade, pois cada região tem as suas próprias características e respostas diferentes para os problemas específicos que o quotidiano coloca." (Duarte, 1993, p. 12)

À noção de elemento extraordinário do passado – o Monumento, frequentemente constituído propositadamente para perpetuar uma memória – acrescenta-se actualmente todo e qualquer elemento que possa constituir parte significativa de uma identidade – "A memória colectiva valoriza-se, institui-se em património cultural" (Le Goff, 1997, p. 100) – e que possa fornecer respostas às inquietações do quotidiano.

Desta forma, actualmente, o conceito de Património Cultural é um conceito plural e polissémico (onde podem ter lugar tanto o castelo e a estrada que a ele conduz, como a navalha do barbeiro, ou as rezas que acompanham a amassadura do pão) dependendo o seu valor, mais do significado no seio de uma comunidade, do que do seu aspecto – artístico, monumental – ou valor monetário.

A definição de Património é hoje tão abrangente quanto as expressões da condição humana que possamos reconhecer. Isso reflecte-se, necessariamente, numa transformação das instituições que estão voltadas para o trabalho com o Património Cultural – designadamente os Museus – e seus profissionais[78].

Um conjunto de tipificações e abordagens diferenciadas revela por vezes olhares particulares (Património arquitectónico, arqueológico, industrial, agrícola, urbano, científico, etc) que pode trazer consigo o perigo de uma pulverização do conceito em tantas categorias que faça

[78] "A Educação está no coração do pensamento e acção do Museu. Não é encarada hoje como uma actividade periférica, mas antes uma luz que brilha em cada actividade museológica. É na função educativa que o Museu cumpre verdadeiramente o papel de uma instituição ao serviço dos indivíduos" Arpin, R. (1992) p. 62.

perder a noção de unidade que preside a toda e qualquer classificação de Património: ele é uma expressão particular do passado que encontra um significado valorizado no presente.

De facto, cada geração reavalia e redefine o seu Património, segundo os seus valores, os seus conceitos, os seus interesses e preocupações: "(…) a sua própria grelha de leitura e a função social e simbólica que ela atribui ao seu próprio património." (Limouzin, 2008, p. 18) Expressão do passado, o Património só existe porque é, também, expressão do presente. Os Museus são também instituições do presente e não do passado. Não se constroem museus para o passado, mas sim para falar do passado no presente e para um futuro, assumindo o Património como essa herança em relação à qual se tem responsabilidades, porque se acredita que ela é importante para os vindouros também: é um legado.

Tal como uma herança particular,[79] o Património, quando é recebido, é alvo de um questionamento e de uma ressignificação: só se preserva, cuidando, aquilo que tem valor. Seja porque é uma memória de outros que para nós são importantes ou um laço identitário com o passado e algo com que gostamos de conviver. Há assim uma cadeia social de procedimentos em relação ao Património – recepção, enriquecimento e transmissão – que o colocam no centro das preocupações do presente.

Para Poulot (2006) o sentido da preservação do Património tem mudado ao longo dos tempos, mas está sempre ligado a um imaginário:

> "A idade clássica foi marcada pela pesquisa da excelência da informação: a publicitação dos fundos é sempre cerimónia ao serviço do fausto da pessoa do príncipe. A idade das revoluções liberais viu triunfar o projecto de formar os cidadãos pela instrução e o culto do Estado-Nação: o sentido do património era então dominado pela pedagogia da sua divulgação. Enfim, o património, chegando aos séculos XX e XXI deve contribuir para revelar a cada um a sua identidade, graças ao espelho que fornece de si e ao contacto que permite com o outro, outro de um passado perdido e como que "selvagizado", o outro, no caso presente, da alteridade etnográfica. Lugar da pessoa pública, da figura do rei em particular, lugar da história edificante, lugar da identidade cultural: assim se podem descrever muito grosseiramente os imaginários do património ocidental." (Poulot, 2006, pp. 5-6)

Embora consideremos que o debate sobre o conceito é legítimo e não se encontra encerrado[80] para nós é claro que o Património é um assunto do presente e se insere nas preocupações que as comunidades têm em relação ao futuro. Essas preocupações passam pelos cami-

[79] Note-se que, em inglês a expressão para designar Património é 'heritage' (podendo, no entanto, usar-se também Patrimony).

[80] V. Limouzin (2008) e Poulot (2006).

nhos do desenvolvimento. O uso da herança patrimonial é, cada vez mais, o questionamento dos caminhos percorridos em busca de pontes para o futuro.

Alvo de interrogações diversas, o Património Cultural «abre-se» à comunidade, encontrando-se crescentemente nos Museus a preocupação de «servir a comunidade» numa plêiade de iniciativas que vão desde as visitas guiadas para públicos específicos, à criação de centros de documentação, passando por realização de palestras, exposições temporárias e itinerantes, realização de workshops, etc.: "O património passou a ser entendido como um vínculo atemporal de coesão social, que oriundo do passado é reconhecido, estudado e interpretado no presente e quanto maior for a eficácia dessas acções melhor se projectará para o futuro" (Primo, 2007, p. 57).

Tudo isto se reflecte nas transformações dos papéis socio-profissionais ligados ao Património. Se a conservação não deixou de ser importante, existe hoje toda uma cadeia de procedimentos relacionados com o Património, que exige novos sentidos, novas funções e novos profissionais[81].

2. A (NOVA) MUSEOLOGIA E O ENSINO DA HISTÓRIA POR COMPETÊNCIAS

A Museologia, inicialmente a «ciência dos museus» muito ligada aos procedimentos de adquirir, conservar, classificar e expor um conjunto de objectos resultantes de práticas coleccionistas e pedagógicas, começa, na segunda metade do século XX, a abrir-se a novas perspectivas e a reestruturar-se como área do conhecimento.

No mesmo ano em que a UNESCO assina a Convenção para a Protecção do Património Mundial Cultural e Natural – 1972 – assina-se no ICOM (International Committee for Museums Organization), a Declaração de Santiago do Chile, em que se afirma o conceito de «museu integral»[82].

> "Que o museu é uma instituição ao serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na acção, situando suas actividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas actuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais."
>
> (ICOM, 1972).

[81] Cf. Cadernos de Sociomuseologia em geral e, mais especificamente, n.º 1 (1993) e n.º 9 (1996).

[82] Este surge particularmente relacionado com a realidade da América Latina (ICOM, 1972).

Assim encarada como área do conhecimento, implicada nos processos de desenvolvimento das comunidades, a Museologia abraça os desafios relacionados com este processo, reconhecendo que isso implica uma profunda transformação nas mentalidades e procedimentos que tradicionalmente lhe estão associados e o recurso "a título permanente ou provisório, da ajuda de especialistas de diferentes disciplinas e de especialistas de ciências sociais." (ICOM, 1972)

Esta Declaração é considerada um ponto de viragem na Museologia e o fundamento ideológico do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), que se delinearia no I Encontro Internacional Ecomuseus/Nova Museologia, no Quebéc, em 1984, sendo oficialmente fundado em Lisboa em 1985, durante o II Encontro da Nova Museologia.[83]

A Nova Museologia afirma-se como privilegiando a intervenção na vida das comunidades, colocando-se ao serviço delas, enfatizando assim a «função social do museu». Este é aliás o tema genérico das Jornadas anuais que o MINOM promove em Portugal, tendo já contribuído para a divulgação e discussão de muitas questões comunitárias, actuando numa linha de descentralização, percorrendo diferentes regiões e temáticas e sendo já responsável por uma importante reflexão, nem toda publicada.

Desde a Declaração de Santiago do Chile podemos encontrar uma Museologia comprometida com a acção e com o desenvolvimento e fazendo destas as prioridades da sua acção – "Que os museus devem criar sistemas de avaliação que lhes permitam determinar a eficácia de sua acção em relação à comunidade." (ICOM, 1972) – podemos então falar de uma Museologia Social.[84]

No âmbito desta Museologia Social, em Portugal, para além das Jornadas já referidas e, dentro do mesmo espírito, da realização dos Encontros Museologia e Autarquias, destacam-se a publicação dos Cadernos de Sociomuseologia e o desenvolvimento de Formação Superior, designadamente, Mestrado e Doutoramento, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A Museologia vem conquistando o seu espaço como área de conhecimento e formação especializada no Ensino Superior em Portugal: Actualmente existem cinco Mestrados e um Doutoramento em Museologia em Universidades Portuguesas. Segundo a informação disponi-

[83] Cf. "O que é o MINOM" in Selecção de textos do XIII Jornadas sobre a Função Social do Museu, Alcoutim, 2001.

[84] Foi com esta concepção de Museologia que foi iniciada a nossa formação específica na área, com uma pós-graduação em 1991, como já foi referido na introdução.

bilizada pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior,[85]para o presente biénio 2009/2010 está ainda a ser publicitado um Mestrado em Museologia na Universidade de Évora.[86]A disciplina de Museologia, isolada ou associada a outros temas, como Património, Gestão ou Turismo, entre outros, existe em vários cursos. Existem também actualmente cursos de pós-graduação em Museologia.

No Brasil, na definição desta Nova Museologia, Museologia Social ou Sociomuseologia[87], destaca-se o vulto de Waldisa Russio Camargo Guarnieri. O seu empenho no desenvolvimento de formação nesta área e na criação de um aparelho conceptual e metodológico, é notório a nível internacional, designadamente, nos seus trabalhos como membro do ICOM. O estudo recontextualizado do seu pensamento, analisando a contribuição desta pensadora para o desenvolvimento da Museologia, chega-nos agora numa colectânea publicada em 2008:

> "«O Museu tem sempre como sujeito e objecto o homem e o seu ambiente, o homem e a sua história, o homem e as suas ideais e aspirações. Na verdade o homem e a vida são sempre a verdadeira base do museu e que faz com que o método a ser utilizado em Museologia seja essencialmente interdisciplinar, posto que o estudo do homem, da natureza e da vida, depende do domínio de conhecimentos científicos muito diversos." (Bruno & Neves, 2008, p. 36)

Ao preocupar-se com o Homem e todas as suas interacções não é possível desenvolver o trabalho da Museologia confinado a uma «área disciplinar» do saber, pois nenhuma consegue abarcar o tema. A Museologia afirma-se então, nas palavras desta museóloga, como um espaço conceptual e metodológico necessariamente interdisciplinar. A consciência desta especificidade da Museologia deve, por isso, pautar a organização da formação para os profissionais da área.

> "Quando o museu e a Museologia no sentido global do termo, estudam o ambiente, o homem ou a vida, são obrigados a recorrer às disciplinas que a exagerada especialização actual separou por completo. A interdisciplinaridade deve ser o método de pesquisa e de acção da Museologia e, portanto, o método de trabalho nos museus e cursos de formação de museólogos e funcionários de museu.»"[88]
>
> (Bruno & Neves, 2008, p. 36)

[85] http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Ofertaformativa, consultado em 3/9/09.

[86] http://www.uevora.pt/ensinos/cursos, consultado em 3/9/09.

[87] "A Sociomuseologia constitui-se assim como uma área disciplinar de ensino, investigação e actuação que privilegia a articulação da museologia em particular com as áreas do conhecimento das Ciências Humanas, dos Estudo do Desenvolvimento, da Ciência de Serviços e do Planeamento do Território. A abordagem multidisciplinar da Sociomuseologia visa consolidar o reconhecimento da museologia como recurso para o desenvolvimento sustentável da humanidade, assente na igualdade de oportunidades e na inclusão social e económica." Moutinho, (2007), Definição evolutiva de Sociomuseologia, Proposta de reflexão, disponível em http://sociomuseologia.ning.com/, consultada dia 3 de Junho de 2010.

[88] A Interdisciplinaridade em Museologia, s/d, citado por Bruno & Neves, 2008, p. 36.

Ao falarmos do Homem em sociedade, quer abordemos o passado, o presente ou o futuro, estaremos sempre a falar de um percurso de desenvolvimento. Actualmente podemos considerar que o museólogo é, sobretudo, um técnico de desenvolvimento[89]. O desenvolvimento humano, no seu desenrolar pelo tempo até ao presente, é, precisamente, o objecto genérico dos conteúdos da disciplina de História[90].

A relação passado-presente, que deve ser um dos pontos fortes do currículo da História, visando a compreensão do mundo contemporâneo,[91]esteve sempre presente nas reflexões e acção de W. Guarnieri que, segundo as estudiosas do seu pensamento, denotava "preocupações reiteradas com equilíbrio entre preservação patrimonial e desenvolvimento social." (Bruno & Neves, 2008, p. 37)

Sobre a formação para a Cidadania (área transversal ao actual currículo da escolaridade e muito associada à disciplina de História, como já tivemos ocasião de expor[92]) encontramos nas palavras de Mário Moutinho a sua presença constante e inequívoca nas (novas) práticas museológicas. Estas são assim factor, instrumento e forma de expressão dos grupos sociais:

> "Por mais elementar que seja atenção que se preste ao panorama da Museologia contemporânea em Portugal dever-se-á reconhecer o seu carácter multifacetado, onde se cruzam conceitos, atitudes, e objectivos que traduzem não só orientações gerais da museologia, mas o papel e o lugar que os diferentes actores dos mais variados processos, pretendem ocupar na sociedade na afirmação do direito partilhado a uma plena cidadania." (Moutinho, 1996)

Nas palavras deste pensador, independentemente da forma que assuma, a Museologia é, de facto, instrumento ao serviço das populações locais:

> "São dezenas de milhar de pessoas que de formas diferentes e mais ou menos elaboradas ou teorizadas, encontraram na museologia o meio privilegiado de expressão sobre questões de tantos patrimónios – histórico, arquitectónico, linguístico, arqueológico ou antropológico num contexto de valorização e identificação das especificidades e competências locais.
> (…) esta NOVA MUSEOLOGIA (…) demonstra nas suas diversas formas uma consciência mais clara da ideia de participação e provoca uma implicação social mais evidente." (Moutinho, 1996)

[89] "Varine, H. de (1969) afirma-nos claramente que o ponto fulcral do Museu é o Homem e as questões relacionadas com o seu desenvolvimento em comunidade. Assim, para este autor – um dos mentores do movimento da Nova Museologia – o Museu deve mesmo abandonar as suas restrições disciplinares, (arte, antropologia, etc) tendo como único limite o Homem e a sua complexidade. Nesse sentido o responsável do Museu tem de ter sobretudo como preocupação o desenvolvimento, ele deve mesmo ser um *"técnico de desenvolvimento"*. O Museu deve pois ter como objectivo norteador da sua acção a participação no desenvolvimento da comunidade em que se insere" (Carvalho, 2002, pp. 161-162).

[90] Cf. CNEB, Competências Específicas e I capítulo deste trabalho.

[91] Cf. pp. 81-82.

[92] V. Letria (2000) citado anteriormente.

As instituições museológicas encontram, pois, no final do século XX, novas funções e sobretudo uma maior vocação para a comunicação a partir dos seus acervos e dos seus saberes.

Esta profunda transformação no pensamento museológico – que em Portugal coincide com o processo de estruturação e afirmação do poder democrático, após a revolução de 25 de Abril de 1974 – insere-se numa vasta transformação da relação das sociedades com os seus patrimónios e as formas institucionais criadas em torno deles. A proliferação de associativismo de cariz popular – associações e comissões de moradores, associações culturais e recreativas, associações de defesa do património, etc – que marcou, em Portugal, os finais dos anos setenta e seguintes, demonstra uma tomada de consciência do poder das populações, designadamente em relação ao seu Património e Identidade Culturais. Nos dois casos que nos são mais próximos salientamos a formação do CCRG, na Amadora – com as acções de levantamentos patrimoniais e a criação do Núcleo Museológico de Arqueologia[93] – e a ADEPA, que é actualmente a segunda associação de defesa do património mais antiga em Portugal, que se propõe, nos seus estatutos fundar um Museu para a Região e que conta no seu currículo com variadíssimas iniciativas, das quais se destaca, logo em 1978, a realização do I Congresso Internacional para a Investigação e Defesa do Património de Alcobaça, onde foram debatidas formas contemporâneas de musealização.[94]

Podemos considerar estas associações e iniciativas integradas no movimento que foi considerado pelo Director Geral da UNESCO, na XV Conferência do ICOM, como uma «revolução museológica do nosso tempo»:

> "Esta evolução é evidentemente, tanto qualitativa quanto quantitativa. A instituição distante, aristocrática, olimpiana, obcecada em apropriar-se dos objectos para fins taxonómicos, tem cada vez mais – e alguns disso se inquietam – dado lugar a uma entidade aberta sobre o meio, consciente da sua relação orgânica com o seu próprio contexto social. A revolução museológica do nosso tempo – que se manifesta pela aparição de museus comunitários, museus 'sans murs', ecomuseus, museus itinerantes ou museus que exploram as possibilidades aparentemente infinitas da comunicação moderna – tem as suas raízes nesta nova tomada de consciência orgânica e filosófica."[95] (Moutinho, 1996)

Decorrente de toda esta evolução de cariz internacional, Identidade, Comunicação e Desenvolvimento, assumem-se nos anos 90, como as novas palavras-chave das instituições museológicas.

---

[93] Este foi o embrião do actual Museu Municipal de Arqueologia existente na Cidade da Amadora.

[94] Garcia, E.B. (1978). Proposta dum Esquema de Organização para o Futuro Museu de Alcobaça, Comunicação ao I Congresso Internacional para a Investigação e Defesa do Património de Alcobaça (não publicado).

[95] Discurso do Director Geral da UNESCO, Frederico Mayor, na XV Conferência do ICOM, citado por Moutinho, 1996.

Os Museus procuram a interacção com a população. A comunicação, mais do que um sector do Museu, é, agora, a própria vocação do Museu[96].

> "A mudança e renovação dos museus é hoje uma prioridade, dado que a comunicação visual é privilegiada pela sociedade contemporânea, que cada vez é mais exigente.
> [Actualmente o museu é] uma instituição da comunidade e para a comunidade, onde ela se encontra e descobre soluções para os problemas que a sociedade contemporânea lhe coloca." (Nabais, 1993, p. 73)

A Museologia assume cada vez mais o papel da área do conhecimento que se ocupa da relação do Homem com o seu Património num dado Território[97].

A compreensão desta relação passa por compreender a razão e formas de selecção e preservação de Patrimónios (os critérios valorativos que constituem a «grelha» que cada época aplica ao Património) e a função desse Património como Indicador de Memória, logo, factor de Identidade de uma Comunidade.

> "Revisitando essas ideias, constata-se que a preocupação desta disciplina está voltada para dois grandes fenômenos (…). Por um lado, a necessidade de compreender o comportamento individual e/ou colectivo do homem frente ao seu patrimônio e por outro lado, desenvolver mecanismos para que a partir desta relação o patrimônio seja transformado em herança e esta, por sua vez, contribua para a necessária construção das identidades (individuais e/ou colectiva)."
> (Bruno, 1996, p. 17)

A "consciencialização relativamente ao património cultural" e a "defesa da identidade nacional (…) no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo" são, precisamente, pilares organizacionais do Sistema Educativo Português, como está expresso no art. 3.º da sua Lei de Bases.[98]

No sistema educativo português o Património Cultural surge expressamente ligado à noção de Identidade Nacional e esta é um aspecto fundamental da educação básica, enquanto projecto de sociedade.

A noção já referida de «vínculo de coesão social»[99] é uma condição (quase diríamos garantia) de uma melhor preparação para o futuro:

> "A busca do futuro melhor deve ser complementar, mas não antagónica, ao reencontro com o passado. Todo o ser humano, toda a colectividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma as suas necessidades, e o futuro, no qual projecta aspirações e esforços." (Morin, 1999/2006, p. 77)

[96] Bruno, 1996.

[97] Bruno, 1996.

[98] Cf. LBSE, e p. 79, deste trabalho.

[99] Primo (1997) já citado anteriormente.

A tomada de consciência do Património Cultural como um conjunto de indicadores da memória, transforma-o em matéria-prima, quer para a História (fontes históricas e competências ligadas à metodologia da História[100]) quer para a Museologia (objectos e factos museológicos[101]):

> "É fundamental, então, compreender que tanto as colecções sectárias e elitistas, quanto as vertentes do património integral são indicadores da memória e, de acordo com a linha de trabalho, podem servir para a «construção» e «releitura» sobre o passado e mesmo «ajustar» e «dinamizar» o presente." (Bruno, 1996, p. 22)

A relação entre o passado e o presente e os aspectos formativos da disciplina de História passam pela compreensão da complexidade das dinâmicas sociais, expressas frequentemente naquilo que se retém, valoriza e comemora, do passado: Património Cultural, Indicadores da Memória, Símbolos Identitários, frequentemente patrimonializados e/ou musealizados[102].

> "O processo de reapropriação de sentidos e de redistribuição cultural supõe a adopção de uma multiplicidade de formas de patrimónios, assim como de uma reflexão colectiva sobre os movimentos das identidades locais e das memórias colectivas." (Primo, 2007, p. 57)

O ensino da História por competências é, como já vimos, sobretudo, aprender a «manejar» as técnicas e linguagens da História, a utilizar de forma criteriosa as fontes (diversificadas), a interpretar vestígios das sociedades do passado considerados importantes para a construção identitária, e compreender a complexa interacção de factores (tempo, espaço, política, economia, mentalidade…) na criação de momentos únicos; a saber lê-los, imaginá-los e comunicá-los, na forma específica da História: uma narrativa compreensível à luz das fontes disponíveis e do nosso aparelho conceptual sobre a sociedade.

---

[100] "A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a actividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Não consistirá toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiador, num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, fazer com que digam o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram – e, finalmente, constituir entre elas essa vasta rede de solidariedade e de entreajuda que supre a ausência do documento escrito?" Febvre,1977, vol. II, pp. 212-215.

[101] "No contexto da museologia, «objecto» é entendido como referências de memórias, como fragmentos da realidade, ou ainda como recortes que representam uma parte da história e dos mecanismos de socialização. Assim, percebemos que para o universo museológico o «objecto» é algo que está para além da «coisificação da forma», do artefacto em si mesmo e passa a ser entendido e utilizado como uma representação, como um recurso para relacionar o real com as suas representações." (Judite Primo, 2008) ; Facto Museal: "a relação profunda entre o Homem, sujeito que conhece, e o Objecto, parte da Realidade à qual o Homem também pertence e sobre a qual tem o poder de agir, relação esta que se processa num cenário institucionalizado, o museu" (W. Guarnieri, 1990, cit in Bruno, 1996, p. 23).

[102] Sobre os conceitos de Musealização e Patrimonialização V. Bruno, 1996 e Primo, 2008.

> "Entender as novas categorias de patrimónios implica reconhecer que uma das suas funções sociais é o questionamento colectivo acerca das transformações das sociedades. Sendo através desse questionamento que essas novas categorias, elaboradas no presente se projectam para o futuro." (Primo, 2007, p. 57)

A Museologia desenvolve-se sobretudo como discurso argumentativo sobre Identidade, apoiado nas informações contidas nos vestígios patrimoniais preservados e tomados no seu aspecto de indicadores de memória.

Nesta vertente, a Museologia interessa-se por compreender a relação do Homem com o seu Património num dado cenário – "os objectos retêm as informações referentes aos sistemas sócio-culturais onde estão inseridos." (Bruno, 1996, p. 24) – logo, compreender as relações entre o Património e o Desenvolvimento de cada Comunidade.[103]

"A preservação e o conhecimento do Patrimônio levam à constituição da Herança, como base da identidade das comunidades, e de seu desenvolvimento." (Bruno, 1996, p. 31)

Assim compreendido, o estudo do Património tem de ser necessariamente interpretativo e, como tal, interdisciplinar. Entendida assim, a Museologia não pode ficar confinada aos museus. Ela deverá estar em qualquer leitura das referências patrimoniais de uma comunidade.[104]

2.1 Memória(s), Identidade e Pertenças

O sentimento de «primeira identidade ou pertença» dá-se certamente no primeiro espaço onde tomamos consciência de algum património comum: "A cidade – o concelho, a freguesia, o lugar – é a nossa casa humana mais próxima, inserida necessariamente na casa humana global" (Cabral, 2004, p. 156).

Sendo a cidade um espaço de construção colectiva,[105] ela pode ser lida e interpretada como um cenário de relação do Homem com o seu Património. Esse cenário situa-se num espaço com determinadas coordenadas geográficas, onde estão inscritos os traços de um percurso temporal de relação de uma determinada comunidade com esse espaço-tempo, no seu processo do seu desenvolvimento, respondendo a desafios consecutivos. Dos traços desse percurso e da apreensão deles pela comunidade nasce uma determinada «matriz identitária» que marca a relação dos indivíduos dessa comunidade com os outros e com outras identidades e

[103] V. Bruno 1996, pp. 30-34, conclusões do grupo ICOFOM.

[104] O conceito de referência patrimonial é assim definido por Bruno: "elemento extraído do universo patrimonial, significativo em relação a um conjunto maior, e que a sua preservação pode representar o universo referido" (Bruno, 1996, p. 24).

[105] Sobre a cidade como espaço de construção colectiva, ver Bruno, 1996, p. 43.

pertenças que vai adquirindo. Essa é a dimensão cultural humana, inscrita nos traços patrimoniais de uma comunidade, que o museólogo H. Varine define assim:

> "É necessário em seguida promover a ideia ampla e frutífera de «cultura humana», constituída pelo conjunto de soluções espirituais, morais, científicas e tecnológicas encontradas pelo homem nos problemas da sua vida intelectual e material. A cultura torna-se então, no seio de uma comunidade determinada, a combinação (quase diríamos a aliança) das influências exercidas pelo meio sobre o indivíduo e pelo indivíduo sobre o meio, tudo colocado numa continuidade tanto histórica como geográfica em que a comunidade actual se inscreve numa evolução «genealógica», ainda que numa série homotética de comunidades cada vez mais amplas, regional, nacional, internacional."
>
> (Varine, 1969/1992, pp. 56-57)

A noção de uma interpretação museológica «in situ» tem sido bastante desenvolvida no âmbito do estudo do património natural. Este, pelas suas características próprias, conduziu ao surgimento de novos conceitos – como o de exomuseu[106]:

> "(…) uma vez que os objectos a musealizar são da Natureza e estão «in-situ», o espaço/cenário onde acontece a relação homem/sujeito com o objecto/bem cultural é o território, o que nos remete para a organização do espaço e, eventualmente, nos sugere uma articulação com as necessidades de desenvolvimento das populações/comunidades"
>
> (Póvoas, 2001)

O contacto com os vestígios do passado é apontado como uma das estratégias mais motivadoras para os alunos, num dos raros estudos que conhecemos que promovem a recolha e análise de testemunhos dos alunos sobre esta matéria[107].

Em 1994 e 1995 foi realizado um estudo internacional sobre "Consciência Histórica e Identidade" em jovens europeus, no final da escolaridade obrigatória. Este estudo foi dirigido, em Portugal, por Machado Pais, que publicou os resultados, bastante pormenorizados, em 1999[108]. Neste estudo concluiu-se que os alunos manifestam agrado quanto a museus e locais históricos como representações da História, sendo estas as fontes para o estudo do passado que mais confiança lhes inspiram. Essa conclusão é particularmente acentuada no caso dos alunos portugueses que evidenciam ser dos que mais prazer retiram do estudo da História e do contacto com os vestígios do passado.

> "Os legados históricos são, na verdade, as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isso é «museus e locais históricos» (…) e «documentos/fontes históricas» (…). No entanto, os jovens europeus têm, em geral, bastante mais agrado por «museus e

[106] Póvoas, 2001.

[107] Existem alguns estudos sobre as valências educativas do Património Cultural no contexto do ensino da História (de que destacamos Manique & Proença, 1994 e Duarte, 1993), mas poucos são os que indagam os alunos sobre o assunto.

[108] Pais, J. (1999), Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses no Contexto Europeu, Oeiras: Celta.

> locais históricos» do que por legados escritos (…). Os jovens portugueses são aliás dos que mais satisfação retiram do contacto com «museus e locais históricos».” (Pais, 1999, p. 34)

Outra conclusão desse estudo é que os alunos manifestam também um interesse considerável pela micro-história, particularmente a que lhes diz directamente respeito:

> “Nestas identidades ligadas à «terra»- à aldeia, à localidade, à região, ao próprio país -, dá-se a passagem de uma «memória imediata», confinada à experiência singular de cada um para uma «memória exemplar» que pressupõe o reconhecimento do que se tem em comum com outros, que vivem numa relação de vizinhança territorial.” (Pais, 1999, p. 73)

Essa propensão, no entanto, não exclui um interesse evidenciado pela história de outras regiões: “(…) os jovens portugueses (…) são dos que mais tendem a valorizar a história das várias regiões geográficas (localidade, região, país, Europa, mundo)” (Pais, 1999, p. 74).

Num recente estudo de Museologia (Lima, 2009), foram questionados alunos de 5.º ano sobre as sensações que a palavra “museu” inspira[109]. Os resultados situaram-se maioritariamente nas “sensações positivas”, apurando-se classificações como “espaço de contemplação”, “de objectos antigos”, “de prazer”, “de conhecimento/descoberta”. Quando questionados sobre o tipo de museu que criariam para o futuro, a maioria dos alunos apostaria num “museu de História”, sendo evidente a relação natural que os alunos estabelecem entre o património musealizado e a disciplina de História (Lima, 2009).

Não é possível estudar o Património Cultural de uma forma estática ou cronológica, como que atribuindo um lugar numa barra do tempo a cada elemento patrimonial.

Essa será uma versão muito redutora sobre o Património e a relação que as sociedades têm com as produções materiais e imateriais dos tempos anteriores.

Se durante muito tempo os objectos considerados excepcionais deveriam integrar um museu, onde estariam para ser contemplados como celebração de um acontecimento ou uma personagem, dentro de uma suposta e desejada neutralidade científica, hoje assume-se que esses mesmos objectos devem ser sobretudo interpretados; o trabalho com os objectos é, actualmente, sobretudo, reflexão crítica (Ramos, 2004).

Esta é hoje uma das principais preocupações da Museologia, que procura muito mais que a apresentação dos objectos, que procura sobretudo transmitir – através de um objecto[110] – toda uma atmosfera perceptível por um público, considerado a principal preocupação do Museu.

---

[109] Apesar deste estudo se referir ao 2.º ciclo, dada a escassez de estudos sobre o assunto, pareceu-nos pertinente referir aqui os seus resultados.

[110] Referimo-nos ao conceito de «objecto museológico» expresso por Primo (2008).

A Interpretação como um trabalho específico com o Património é estudada por Tilden (1957), a propósito do Património Natural, num dos textos considerados fundamentais para a Nova Museologia[111].

> "Milhares de naturalistas, historiadores, arqueólogos e outros especialistas empenham-se em desvelar aos visitantes que o solicitam um pouco da beleza, do milagre, do sopro criador e do sentido espiritual que se escondem atrás daquilo que os visitantes podem perceber sensorialmente. A interpretação, é esta tarefa à qual se entregam os guardiões dos nossos tesouros." (Tilden, 1957/1992, pp. 243-244)

O discurso interpretativo é assim analisado como tendo regras próprias e obedecendo a um rigor que advém da investigação. Apesar de acentuar o carácter emotivo da experiência de contacto com o Património, Tilden enfatiza que é a pesquisa que está na base deste trabalho e que a interpretação faz a junção dos resultados da pesquisa numa explicação de conjunto, em presença, dos vestígios patrimoniais: "A interpretação é uma actividade educativa que visa desvelar o significado das coisas e suas relações pela utilização dos objectos de origem, a experiência pessoal e exemplo, mais do que apenas pela comunicação de conteúdos." (Tilden, 1957/1992, pp. 248-249).

A Interpretação é então um tipo de comunicação específico, muito mais provocação que informação; a verdadeira Interpretação deverá sobretudo desenvolver a consciência das questões e dos problemas. Tilden exprime mesmo que o melhor resultado de um bom trabalho de interpretação do Património será compreender a necessidade da sua preservação[112].

Isto reconduz-nos à sintonia que encontramos entre a Educação, a História e a Museologia: o trabalho interpretativo sobre a memória poderá conduzir os alunos ao desenvolvimento da consciência histórica – "a preservação proporciona a construção de uma memória que permite o reconhecimento de características próprias, ou seja a identificação. E a identidade cultural é algo extremamente ligado à auto-definição, à soberania, ao fortalecimento de uma consciência histórica." (W. Guarnieri citada por Bruno, 1996, p. 17) – e à preparação destes para a acção concreta no futuro – "É a partir dessa memória musealizada e recuperada que se encontra o registro e, daí, o conhecimento susceptível de informar a ação." (Idem, p. 26)

A Museologia (sobretudo no seu ramo da Sociomuseologia) pode fornecer-nos conceitos e metodologias para uma acção educativa mais eficaz, no âmbito da Didáctica da História,

[111] Desvallées, A. (org. de), (1992). Vagues: une anthologie de la nouvelle muséologie, Savigny-le-Temple: W. M.N.E.S.

[112] Tilden(1957/1992).

sobretudo naquilo que consideramos a contribuição fundamental da História (enquanto disciplina escolar) para a formação do cidadão: o desenvolvimento da Consciência Histórica.

2.2 Flexibilização (Local) do Currículo da História

A História Ensinada veicula a apresentação de uma determinada Memória. Apresentados normalmente de forma cronológica, os temas de História sucedem-se (no programa, no manual, na aula) apelando a uma sequência que pressupõe o conhecimento e compreensão do "conteúdo" anterior: por isso se começa lá no processo de hominização e se acompanha o percurso de uma Memória da Humanidade até à actualidade.

Como todas as disciplinas escolares, a História desperta paixões e ódios entre os alunos. Frequentemente alguns dos argumentos em desfavor da História são o facto de «já estarem todos mortos», de «já não se poder mudar nada» ou «de não servir para nada». No entanto recordamos a razão explicitada pelo ME para a presença da História no currículo do 3.º ciclo, – a construção de uma "visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança" (CNEB, 2001) – que, como já vimos, é comum a vários currículos desta disciplina em vários países.

Parece-nos pois, que o primeiro passo do trabalho do Professor (gestor do currículo) será mostrar aos alunos o interesse e a utilidade do conhecimento histórico, logo, justificar-lhes a presença desta disciplina no currículo, para que compreendam a sua pertinência e o trabalho que devem desempenhar no seu contexto. De acordo com uma perspectiva construtivista (assumida explicitamente pelos documentos curriculares) o aluno deve envolver-se activamente na construção das suas aprendizagens. Deverão então, ser-lhe explicitados os aspectos principais dessas aprendizagens, designadamente, os principais conceitos e métodos, assim como as finalidades. Isto implica que o Professor opere a desconstrução do programa oficial e a reconstrução desse programa, em função do público-utente a que se destina. (Bellem, 1995 e Pacheco, 1995)

Assente na estrutura do desenvolvimento das competências gerais e específicas prescrito no CNEB, a organização do trabalho do Professor deverá visar a inteligibilidade do conhecimento histórico para os seus alunos. Isso poderá passar por proporcionar aos alunos o envolvimento na construção do conhecimento histórico, levando-os assim a compreender o carácter provisório das explicações históricas e, nesse caso, a relação entre a História e o presente. Ao compreender o processo de construção, sempre renovado e implicado, da História, operar-se-á na destruição do argumento de que a História nada tem a ver com o presente.

> "A aquisição de instrumentos intelectuais, que possam ser aplicados à compreensão do presente, é vista como parte importante da função formativa da História, garantindo-lhe desse modo lugar de relevo no currículo de qualquer escolaridade de base. (...) Pensamos, pois, ser possível que da epistemologia da História, como forma característica de pensar a organização do conhecimento histórico e a realidade humana, se retirem normas, critérios, elementos balizadores da actividade docente, na tarefa de procurar, com os alunos, abordar o passado, provocando neles compreensão e «autoconhecimento humano»."[113]
>
> (Felgueiras, 1994, p. 21)

O debate entre a História e a Memória tem mostrado que, frequentemente, houve assimilação entre os dois conceitos, nomeadamente assumindo uma narrativa histórica de uma memória nacional – uma "versão oficial da História" – como a Verdade, necessária de conhecer, impossível de questionar.

> "A historiografia escolar tem-se limitado a transmitir uma memória nacional, apresentada como memória colectiva de todo o povo, mas que não passa da memória das suas elites. Hoje sabemos que a memória escrita pelos estratos instruídos – na sua sucessão de heróis, batalhas, tratados… – nada diz à maioria das populações rurais, detentoras de uma memória longa, nos seus ritos, costumes e tradições, nem aos estratos urbanos, sem dúvida mais populosos, dos trabalhadores (operários ou artesãos) que têm como marco referencial estruturante dos seus comportamentos a memória familiar."
>
> (Manique & Proença, 1994, p. 24)

Mas na realidade a História também é uma Memória. Sem Memória é impossível fazer História. Mas sem Espírito Crítico também. "A memória é matéria-prima para quem trabalha com a História, tanto no ensino como na pesquisa. É como matéria-prima e não como produto final que a memória deve ser trabalhada" (Giron, 2000, p. 23).

É fundamental que os alunos percebam, numa postura activa, as características do conhecimento histórico, que o tornam único e por isso, necessário num currículo escolar que visa a preparação dos cidadãos com os "ingredientes" considerados indispensáveis ao exercício da Cidadania Democrática.

O passado vivido é impossível de recuperar e reconstituir. O que temos do passado – a História e o Património – são formas de Memória, integradas, reconstruídas e com novos significados, no presente.

O Património, no seu sentido amplo e encarado como factor de coesão social,[114] pode ser trabalhado como a presença do passado no presente, a herança, a reinterpretação constante de uma Memória Social, de uma Identidade, que é também a do aluno:

---

[113] Na expressão destacada, a autora está a referir-se a Collingwood.

[114] V. (Primo, 2007) já citado.

> "Para além da educação patrimonial, interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado património cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e emoção de lidar com as diferenças."
> (Chagas, 2004)

Algumas dessas formas de Memória foram construídas intencionalmente para serem preservadas e perpetuarem o passado – é normalmente o caso dos monumentos – outros foram mantidos como parte da vida do dia a dia, outros foram conservados intencionalmente por alguém que lhes reconheceu valor, outros são usados diariamente em novas ressignificações… Por isso o que temos do passado é apenas o que se tornou presente, sendo o passado "puro" irrecuperável:

> "Os vestígios, por definição, são apenas indícios do que irremediavelmente se perdeu ou pode perder-se – daí o seu valor histórico ou patrimonial – coisas que se passaram e deixaram apenas sinais da sua passagem, entre outras coisas que se terão passado, mas das quais não há vestígios, nem memória, nem História." (Pais, 1999, p. 190)

Não é fácil fazer compreender este «ser» da História aos alunos, sendo por ventura mais fácil «contar-lhes uma história» sequencial, linear, pontuada por episódios e personagens, que tem para muitos um sentido lúdico muito apelativo. No entanto, se atentarmos nos documentos basilares do ensino da História, sobretudo no 3.º ciclo, não é isso que se pretende. Com esta disciplina pretende-se que o aluno compreenda o presente como resultado de uma multiplicidade de factores em interacção e perceba o futuro como espaço de possibilidade; que compreenda assim a sociedade como espaço de intervenção.

Acreditamos que só com este sentido a disciplina assume o seu lugar no currículo do 3.º ciclo, a sua função específica no conjunto de saberes considerados pela sociedade necessários ao futuro desempenho social dos seus membros:

> "Está reservado à História o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que desagúe numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um património que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de conhecer-proteger-valorizar-divulgar e difundir." (Alves, sd)

Num sentido lato, como participantes da Humanidade, todos os Patrimónios pertencerão a todos. Mas, devido a várias características do conhecimento histórico que abordámos anteriormente e que, para muitos, constituem obstáculos na didáctica da disciplina,[115] será mais fácil, para os jovens, compreenderem-se primeiro como membros da sua comunidade de «vizi-

[115] V. Capítulo 1.

nhos». "A História, sempre num quadro curricular o mais interdisciplinar possível, pode e deve cumprir a função social e individual de inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que vivem" (Alves, s.d.). Isto implica uma abordagem «localizada» da Memória. Isto implica que a selecção de recursos e estratégias que o Professor faz na gestão do programa tenha em conta o contexto local. Assim, isto concretiza-se, necessariamente, numa flexibilidade curricular de adaptação aos contextos – um dos aspectos de diferenciação curricular.

> "Nesse complexo processo operatório desempenhará um papel central o professor que for capaz de se integrar no espaço/comunidade educativa onde lecciona e que for capaz de trazer para a sua sala de aula os recursos que saindo da identidade dos seus alunos sejam capazes de os mobilizar para colaborarem na sua procura e que os transformem em cidadãos activos e intervenientes na preservação da sua identidade patrimonial. A competência histórica medir-se-á pela capacidade cívica de reivindicar a preservação da sua e nossa identidade, pois, «sem memória a consciência fica diminuída.» (Alves, s.d.)

O trabalho com a Identidade Local nas aulas de História, longe de acentuar uma memória localizada, pode servir-se desta como «porta de entrada» para a compreensão de outras pertenças mais latas. Compreendendo a sua Comunidade como espaço de Identidade, alicerçada numa Memória que gera constantemente Patrimónios, o aluno poderá ter mais facilidade em compreender-se como membro da Humanidade, que, a esse nível tão vasto, gerou também mecanismos de preservação e apreensão de Patrimónios.

Tal como uma planta que pode elevar as suas folhas alto, mas não pode nunca abdicar da raiz para viver, o trabalho sobre a História e Património Locais poderá permitir ao aluno a compreensão da sua «raiz identitária», visando o seu crescimento para outros níveis de Identidade.

O estudo do meio local oferece a possibilidade de criar uma maior empatia com a disciplina de História, a possibilidade de o aluno experimentar o trabalho do historiador (compreendendo assim as contingências e especificidades do conhecimento histórico), transformando assim o espaço lectivo num laboratório e dando ao professor a possibilidade de apreciar o desenvolvimento das competências históricas.

Este último ponto tem sido algo difícil para os professores que, por vezes, enfrentam dificuldades de avaliar as competências, preferindo centrar-se sobretudo nos conteúdos, como analisa Roldão (2004):

> "(…) na minha perspectiva, é impossível discutir a questão da avaliação de competências sem a articular com os pressupostos da avaliação em sentido geral. Até porque as questões que afligem os professores acerca da dificuldade de avaliar competências se prendem sobretudo com as representações que os professores têm de avaliação, construída ao longo de décadas pela prática social e institucional – a ideia domi-

> nante de avaliação como associada a classificação, por um lado, e a conteúdos a saber, ou «matérias a dar» por outro.
> Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (2) a verificação da sua consecução."
> (Roldão, 2003/2005, p. 41)

O estudo do meio local – que inclui, obviamente, diversos Patrimónios – surge assim para vários autores como uma forma privilegiada de atingir as finalidades do ensino da História. «Ouçamos» alguns argumentos neste sentido:

> "A recuperação das memórias locais e a articulação entre estas e a memória nacional permite a compreensão de problemas que, sem o estudo do meio, não passam de abstracções difíceis de situar, por parte dos alunos, no processo histórico das comunidades em que se inserem."
> (Manique & Proença, 1994, p. 6)

> "Com esta nova funcionalidade dos conteúdos disciplinares, importa criar uma motivação acrescida para as «exemplificações» que levamos para a sala de aula e será fundamental encontrar um espaço laboratorial onde seja possível verificar o exercício da competência histórica. Para um e outro caso, a localidade, seja na sua componente testemunhal seja na arquitectónica, pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e o aproxima do saber histórico." (Alves, s.d.)

> "A região que os cerca fornece os meios para o conhecimento da realidade. O estudo regional, porém, não exclui o estudo geral, apenas o completa e exemplifica. As peculiaridades locais devem ser trabalhadas, não em oposição, mas em complementação da história geral."
> (Giron, 2000, p. 38)

> "(…) a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto directo com os vestígios do passado: «A visita a umas ruínas pré-históricas pode situar o jovem numa forma de vida muito diferente da actual (…). Numa excursão a observação de uma calçada romana, os caminhos e estradas de então, serve para motivar o aluno para a compreensão de um 'modo de vida'»".[116] (Pais, 1999, p. 44)

A organização do tempo histórico e a sua compreensão pelos alunos é um dos principais argumentos que afirmam uma excessiva complexidade da História Ensinada para alunos mais jovens, devido à exigência de abstracção.

Na realidade existe uma grande separação entre o tempo histórico estudado nas aulas e o tempo vivido pelos alunos. A característica específica da disciplina de História – enquadrar todos os conteúdos factuais de outras disciplinas nos seus contextos espacio-temporais – raramente é alvo de análise ou discussão na aula. Frequentemente é difícil para os alunos perceber

[116] Citando Fabregat, 1991.

que «o tempo de que se fala nas aulas de História» foi um tempo vivido, igual àquele em que todos nós vivemos actualmente[117].

A complexidade da noção de tempo e da relação que as sociedades têm tido com ela raramente é abordada nas aulas.

> "Em geral, as situações didáticas propostas para implementar a aprendizagem das noções de tempo não levam em conta o processo dos/das alunos/as nessa empreitada e, nem tampouco consideram a dimensão histórica e cultural do tempo, de como é experienciado nos diferentes tempos e grupos sociais. Ensina-se a leitura do calendário e do relógio, sem pontuar que ambos são invenções dele para a nossa sociedade; abordam-se as questões relacionadas ao tempo, ou seja, formas e artefatos de medições, referências, períodos, eras, sem a preocupação de ouvir o que os/as alunos/as pensam sobre isso, ou sem, ao menos, mencionar que essas questões foram construídas historicamente."
> (Bergamaschi, 2000, p. 40)

Os alunos aprendem as divisões do tempo – hora, dia, mês, ano, século, milénio… – mas não discutem a noção «tempo». Abordar ideias que os alunos têm sobre o tempo e os seus ritmos não aparece nos instrumentos pedagógico-didácticos que analisámos. A noção de tempo é considerada um dado adquirido pelos alunos que deve ser aplicada nos diferentes contextos históricos estudados.

> "Atividades intencionais para ensinar noções de tempo são, em geral, atribuições das séries iniciais do ensino fundamental, já que, a partir do momento em que a História passa a ser ensinada como uma disciplina, o cenário predominante na maioria dos programas escolares é a transmissão de longos e enfadonhos conteúdos, que pretendem abordar desde tempos pré-históricos até os nossos dias, em que nem esse "longo tempo", estudado de forma periodizada, é alvo de questionamento. Quem, ao longo de sua trajetória escolar, teve oportunidade de pensar a História fora dos canonizados períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea?" (Bergamaschi, 2000, p. 40)

A compreensão do tempo histórico poderá beneficiar da explicação da artificialidade desse tempo e do carácter simbólico, e não absoluto ou universal, dos seus marcos. Compreender a construção dos períodos históricos como uma forma «datada» de organização das memórias, de categorização destas, que é também uma interpretação, poderá ajudar os alunos a relacionarem-se melhor com as noções e divisões de tempo da disciplina de História.

Tomando como medida a nossa experiência consideramos a noção e designação de «Idade Média» muito adequada à abordagem da construção dos períodos históricos como uma forma de arrumar a memória em função do presente. Neste «conteúdo» é fundamental que os

[117] "O passado em si não é uma narrativa. Na sua globalidade, é tão caótico, deescoordenado e complexo como a vida. O papel da história é dar sentido a esse caos, descobrindo ou criando padrões, significados e relatos a partir do turbilhão" (Arnold, p. 22).

alunos percebam que os medievais não se consideravam como tal: Como poderiam eles saber que estavam «no meio» de algo? E de quê?

Já os Renascentistas adoptaram essa designação por assumirem uma atitude de fazer renascer a Antiguidade Clássica e por isso designaram os anteriores de «medievais» por considerarem que eles se situavam no meio de dois períodos muito importantes[118]. Mas estas ideias não eram do conhecimento geral ou comum. E devido a estas ideias foi criada uma imagem desvalorizada do período medieval que perdurou por muito tempo; uma imagem historicamente construída, que se deve compreender como tal.

Será também importante que os alunos percebam que a divisão dos tempos históricos é artificial e não é absoluta e que, na realidade, conseguimos viver simultaneamente características atribuídas a tempos diferentes. Cremos que esta compreensão será facilitada se for tornada mais concreta, por exemplo, explicada a partir da análise interpretativa dos objectos que marcam o nosso quotidiano.

> "Bruno Latour lembra que, em uma mesma atividade, podemos usar objetos de tempos distintos (…) No uso que fazemos dos objetos e no uso que o objeto faz de nós, nunca estamos no presente puro. Viver com objetos de variadas épocas não é avanço nem recuo no tempo, não é progresso nem atraso. Ter tal questão como ponto a ser levado em consideração significa romper com a ideia de que vivemos num progresso que fala do passado como coisa ultrapassada, que coloca o que passou como evolução para o mundo atual. O que fazemos é selecionar elementos de tempos diferentes (…) Não somos modernos nem antigos. Como diz Michel Serres, «somos misturadores de tempos»."
>
> (Ramos, 2004, pp. 35-36)

Assim, se a História Ensinada se estruturar a partir de elementos do Património, deixará de lidar com uma (falsa) noção de tempo linear para passar a lidar com a noção de multiplicidade de tempos, ou de um presente que «mistura tempos».

A coexistência de Patrimónios oriundos de diferentes épocas e reutilizados na actualidade, poderá levar o aluno a compreender a artificialidade da organização histórica do tempo, nomeadamente, da criação de «períodos históricos» que marcam a organização dos «conteúdos» em capítulos, correndo o risco de transmitir uma noção de tempos e períodos estanques.

Fazer relações entre objectos diferentes, usando um saber desenvolvido na e pela Museologia, pode ser uma estratégia educativa usada para criar "uma tensão hermenêutica", em que o "facto histórico" é compreendido não na sua dimensão estática (uma data numa sucessão de acontecimentos), mas na sua dimensão problemática, reflexiva.

[118] A designação de Renascimento aplicada ao período histórico é registada como tal pela primeira vez na obra de Vasari (1511-1574)Vidas dos Melhores Pintores, Escultores e Arquitectos, de 1550. Tornou-se vocabulário aceite na História a partir do uso que dela faz o historiador Jakob Burkhardt (1818-1897). Macedo. (1989), vol. III.

> "A história-problema enxerga o passado como fonte de reflexão acerca do presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências. Assim a história deixa de ser uma sucessão de eventos e assume a condição de pensamento sobre a multiplicidade do real." (Ramos, 2004, p. 26)

É através de uma aprendizagem hermenêutica da História que defendemos a utilização dos vestígios patrimoniais como presença do passado a ser questionada, permitindo aos alunos familiarizar-se com o «fazer História», desenvolver «pensamento histórico» (conforme previsto no currículo) e compreender-se como parte integrante dessa História – vivida e contada.

> "Embora fundamentada em «factos», a *aprendizagem hermenêutica* busca relações e problematizações. A História deveria, nesta perspectiva, afirmar-se como um enorme ponto de interrogação e não tanto como um manancial de factos consumados. Ou seja, a *aprendizagem hermenêutica* centra a sua atenção na formulação e reformulação de problemas, separando a parte documentaria da parte interpretativa, fugindo a um certo modo preguiçoso de descrição do passado, que evita as questões e mistura factos com ideias, numa espécie de «magia do tempo que passa»." (Pais,1999, pp. 49-50)

Os elementos considerados Património Cultural devem a sua classificação, como já vimos, a critérios valorativos ligados nomeadamente à memória, antiguidade, autenticidade ou exemplaridade. Esses critérios valorativos, como também já vimos, são emanados do presente e não do passado. Aquilo que Limouzin (2008) chama a «grelha de leitura de cada sociedade para o seu património», é sempre uma reavaliação e ressignificação desses vestígios do passado, que só mediante essa avaliação (do presente) mantêm ou ganham o estatuto de Património: São bens patrimonializados.

Assim, o Património Cultural, continuamente reavaliado e ressignificado, perdeu já a sua função inicial para ganhar outro significado como «bem cultural», como testemunho, como elemento que se expõe às nossas inquietações para nos fornecer explicações ou pistas explicativas. A Museologia tem sido estudada por vários autores em vertentes diferentes. Sobre a Comunicação Museológica como uma Pedagogia do Património diz-nos Bruno (2002): "Estes processos aproximam, de forma singular, os objectos interpretados de olhares interpretantes, e os museus, dessa forma, têm a potencialidade de transformar os objetos testemunhos em objetos diálogos." (Bruno, 2002, p. 92)

É nessa função que pensamos que o Património deve ser compreendido no âmbito da Didáctica da História, enfatizando o diálogo, a valorização das percepções dos alunos, a construção e reconstrução de ideias sobre a sua Identidade e sobre a História Ensinada, acompanhando, propiciando, potenciando o desenvolvimento das Competências Históricas definidas no CNEB, como orientadoras do ensino da disciplina. Pensamos que assim a História poderá ser compreendida na sua essência como área do saber, na sua essência enquanto disciplina escolar e na sua função enquanto ferramenta de Cidadania.

O trabalho com os objectos (muito desenvolvido e aprofundado pela Museologia) permite, propicia – quase obriga – ao trabalho interdisciplinar, que, como é reconhecido, tem muitas vantagens sobre a apresentação compartimentada dos conhecimentos – o que Ramos (2004), chama "conhecimento esmigalhado". Permite também eliminar qualquer tentativa de reprodução ou reconstituição do passado; este deve ser compreendido e questionado a partir do presente (Ramos, 2004) como marca de uma Identidade Cultural.

> "Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. Ao entrar no espaço expositivo, o objecto perde o seu valor de uso: a cadeira não serve de assento, assim como a arma de fogo abandona sua condição utilitária. Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses**."** (Ramos, 2004, p. 19)

Memória, Identidade e Património (matérias-primas, conceitos e objectos comuns da História e da Museologia) são então construções sociais de uma dada comunidade, presenças do passado no presente, que funcionam como factores e pontos de apoio para o desenvolvimento dessa mesma Comunidade.

A Identidade Cultural é a pertença a "um sistema de representação das relações entre indivíduos e grupos que envolve o compartilhamento de patrimônios comuns (…)." (Oliveira, s.d.). É um processo social dinâmico, feito de relações entre as pessoas e, como tal, também de tensões e de lutas pelo poder. "A legitimação e afirmação dos marcadores identitários de uma região passa por uma negociação, interacção, conflitos e antagonismos vários. Nesta interacção há jogos de poder na reivindicação sobre quem decide, como e o que serve para objectivar uma identidade" (Vieira & Magalhães, 2009, p. 7).

A lista de Património Cultural é o resultado de toda esta dinâmica que define os «marcadores identitários» ou «indicadores da memória» nos vários níveis de Identidade. Ela pode ser o ponto de partida e de chegada de uma História Ensinada que apresenta no seu seio a Memória, a Identidade e o Património como construções sociais, resultado das relações entre as pessoas, factores de coesão e sobrevivência das Comunidades como tal.

José Sobral, (2006),[119] fala da Memória como social por inerência. Mesmo as memórias individuais, ao estarem ligadas a tempos, lugares e conceitos que nos colocam sempre em relação com os outros, têm uma matriz social. "(…) também a memória nacional é o resultado por uma parte, de experiências de vida num espaço definido como nação; mas também o é da produção intencional de determinado passado como memória" (Sobral, 2006, pp. 31-32): Este

[119] Referindo-se a Halbwachs.

passado determinado como memória está patente na linha de conteúdos e de experiências de aprendizagem que constituem o currículo específico da História, enquanto disciplina escolar.

A Memória é, assim, também, um Património social que engendra pertenças e relações sociais a partir dessas pertenças: as Identidades. "A identidade social é uma propriedade dos indivíduos enquanto seres sociais – de classe, género, ocupacional, religiosa – sendo a identidade nacional uma delas. (…) A identificação pressupõe auto-identificação, similitude – *Nós* – e constatação da diferença – os *Outros*" (Sobral, 2006, p. 34).

A Identidade torna-se assim naquilo que nos aproxima e nos separa dos outros, mais propriamente aquilo que nos distingue, aos nossos próprios olhos. Ao desenvolvermos sentimentos de pertença a um determinado grupo, definimos uma Identidade, também por oposição aos outros, que não partilham da mesma Identidade.

Esta Identidade, apoiada em símbolos e rituais que se tornam herança transmitida e transmissível, é socialmente construída por determinados grupos da sociedade a quem é reconhecida legitimidade para tal[120] e estão naturalmente associadas a um espaço – aquilo que Anthony Smith chama a «territorialização da memória» (Sobral, 2006, p. 35).

A forma como as sociedades administram a sua memória e as suas referências patrimoniais é uma das áreas epistemológicas da Museologia enquanto campo do saber: "A Museologia como o estudo da implementação e integração de um conjunto de atividades visando à preservação e uso da herança cultural e natural."(Bruno, 1996, p. 15)[121]

A Identidade, enquanto construção social, pressupõe assim a vinculação a um dado espaço e a um dado tempo. Este é linear – colocando-nos numa linha, entre os antepassados e os vindouros – mas é também cíclico, que se revive por meio de evocações e comemorações de factos, personagens e abstracções, representados por elementos patrimoniais ou indicadores de memória e é ainda múltiplo, uma vez que mistura características de tempos diferentes.

A «territorialização da memória» opera-se em vários níveis. As fronteiras do Estado são espaços de delimitação de Identidades e pertenças: separam Identidades Nacionais.

> "A identidade e a memória nacional são algo incessantemente aprendido e reproduzido no quotidiano, através dos processos pelos quais os indivíduos identificam – e se identificam – com o nacional, lendo o jornal, contemplando a bandeira, repetindo estereótipos, estabelecendo uma familiaridade quotidiana com o meio que os rodeia (…) algo que é mais *vivido, sentido e querido,* do que imaginado ou descrito."
>
> (Sobral, 2006, p. 36)

[120] "São finalmente os intelectuais quem desenvolve o discurso sobre o conteúdo das identidades nacionais. Este é objecto de afrontamento entre definições distintas e contraditórias. As nações são «zonas de conflito»" (Sobral, 2006, p. 35).

[121] V. também Peter van Mensch (1994).

Essa Identidade Nacional apoia-se numa matriz histórica, construída como percurso comum de um povo. A mesma «matriz histórica», cujo conhecimento está previsto, como fundamental, na orgânica do sistema de ensino[122].

A forma como essa «matriz histórica» é aprendida também obedece a construções sociais, a critérios valorativos e à definição de legitimidades. Vejamos, no caso concreto de Portugal, a transformação/adaptação da memória de um dos mais importantes momentos da História nacional, que é também um conteúdo curricular de vários anos e ciclos de ensino:

> "Todavia, a «Idade de Ouro» da narrativa histórica nacional permaneceu a Época das Descobertas, com as reformulações próprias de uma adaptação à nova situação. A Exposição de 1998, que marcou a mais importante intervenção do século XX no espaço da capital, invocava – e celebrava – ainda a chegada das naus à India. O tempo da Exposição, que se pretendia um manifesto da modernidade e do cosmopolitismo dos portugueses, coincidia, em termos de calendário, com (mais) um centenário da «descoberta» da India, que explicitamente comemorava. (…)" (Sobral, 2006, p. 44)

O mesmo passado – digamos, factual – é apreendido e comunicado de forma completamente diferente, de acordo com as características do «ser» português hoje. Os valores e os traços culturais que se enfatizam, face ao mesmo percurso vivido, são completamente distintos; são aquilo que hoje «cabe na nossa grelha interpretativa do passado» como merecedor de comemoração, legitimação, preservação, comunicação e fruição. É desta forma que será integrado nos currículos escolares.

> "Às imagens bélicas do conquistador e do navegador aventureiro, enaltecidas intensamente desde finais de Oitocentos, sobrepuseram-se as da exaltação de um Portugal pioneiro no contacto cultural. A imagem nacional continuou portanto a apoiar-se num fundo temático antigo constitutivo de uma memória e de uma identidade nacionais que se vão adequando a conjunturas distintas e que servem para manter a continuidade entre situações radicalmente diferentes como o passado e o presente portugueses." (Sobral, 2006, p. 44)

Esta «matriz histórica nacional», presente nos documentos basilares da Educação em Portugal, insere-se numa matriz universalista e a grelha de organização dos conteúdos programáticos da História acentua um carácter europeísta.

A Identidade Nacional – feita de múltiplas Identidades Territoriais que se constroem na "rotina, no quotidiano, na conversação, em tudo o que assegura a perpetuação não intencional do facto nacional" (Sobral, 2006, p. 44) – insere-se depois numa Identidade Europeia e a «sociedade de informação», assim como os sistemas económicos, deixam-nos sentir parte de um mundo global: "Um mundo onde as várias escalas de acção – local, regional, nacional,

[122] Cf. LBSE.

supranacional, global – deixaram de estar claramente separadas (veja-se o caso do direito e da economia) para se entrelaçarem, quase indestrinçavelmente, em cada acção humana concreta" (Cabral, Silva & Saraiva, 2008, p. 17).

Esta situação leva-nos a considerar actualmente o estudo da identidade cultural e das pertenças como um campo fluido.[123]

Se para muitos o «mundo globalizado» é considerado uma ameaça e se transforma «num gigante a abater», outros encaram o fenómeno como o desenvolvimento natural de um processo histórico – o historiador Jacques Le Goff fala da vocação globalizadora dos Impérios, incluindo o português.[124] Este processo, tem produzido, como contraponto, o desenvolvimento de Identidades Locais, que tanto se constituem como espaço de afirmação e resistência[125] como de negociação: valorizar o fortalecimento do «nós» para poder dialogar com os «outros».

A Identidade e a Cultura, enquanto processos incessantes, são frequentemente resultados de mestiçagens e hibridações, como a própria narrativa histórica escolar enfatiza – vejam-se, por exemplo, os temas do programa "A Península Ibérica: Dois Mundos em Presença, (7.º ano) ou "A Abertura ao Mundo" e "Os Novos Valores Europeus" (8.º ano).[126]

A História Ensinada apresenta o devir da Humanidade neste processo constante de contactos culturais devido a razões variadas: comércio, conflitos militares, alianças políticas, migrações, etc.

"As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes alimentos, indivíduos vindos de fora" (Morin, 1999/2006, p. 57).

A globalização pode ser encarada como um espaço de possibilidades também para a Educação e para a Cultura, que, libertas de características estanques e convidadas a comungar de novos espaços e novas solidariedades, vão engendrando novas redes e novas pertenças:

---

[123] "Como consequência do processo de globalização, as identidades culturais não apresentam hoje contornos nítidos e estão inseridas numa dinâmica cultural fluida e móvel" (Oliveira L.)

[124] "Seguindo Jacques Le Goff poderíamos afirmar que toda a nossa história está marcada pela vontade de produzir aberturas globais; desde o Império Romano até à época dos descobrimentos, ou mesmo até à constituição, no século XIX de uma economia mundial, temos assistido à génese de um processo que viu nascer no seu seio as primeiras reacções internas de contestação, ainda no coração desse mesmo século XIX" (Fernandez, 2006, pp. 151-152).

[125] "Ambos os factos, a ameaça e a sua reacção, têm estado historicamente e de modo pragmático, sempre ao serviço da constituição de marcos identitários em âmbitos relegados. (…) [Estes tornam-se] refúgio e espaços de resistência e sobrevivência para a cultura autóctone em momentos de ventos menos favoráveis. A sua história passada e recente tem constituído um exemplo claro e continuado de vocações globais que viabilizaram e propiciaram, paradoxalmente, também aquelas outras paixões identitárias de signo local" (Fernandez, 2006, p. 152).

[126] Para conferir os conteúdos programáticos, V. Apêndice 1.

> "(…) outro dos cenários emergentes que estão sendo provocados em paralelo com a dinâmica globalizadora é o do surgimento de instâncias mediadoras entre os âmbitos propriamente locais e as formas globais e dominantes da cultura. Neste sentido, âmbitos tais como Latinoamérica, Europa, a Lusofonia, o Arco Atlântico, a Comunidade Ibérica e outras «regiões», mais ou menos fundamentadas em factos históricos ou socioestratégicos, podem chegar a desempenhar uma função articuladora e facilitadora de iniciativas como suportes para empresas e projectos culturais. E isto tudo num momento em que a rede de redes nos obriga a estabelecer apostas afinadas e eficientes no modo de apresentar e verter o local no global." (Fernandez, 2006, p. 162)

No caso concreto do Património como símbolo e factor de Identidade, e do seu tratamento museológico, vejam-se as redes constituídas que se vão multiplicando, mas que afirmam identidades tão amplas, como o Património da Humanidade.[127]

A globalização pressupõe sempre a localização (Teodoro, 2003). Não se pode pensar o global sem se considerar as instâncias locais. Estamos a viver um momento de crise e transformação do Estado-Nação, que se reflecte necessariamente na Educação. Vão-se delineando novos cenários, ainda pouco definidos. Ao analisar e perspectivar esses cenários Boaventura S. Santos defende uma nova função para o Estado: o «Estado Articulador».[128] Este, cuja institucionalização está ainda por inventar, deve assumir-se como um novíssimo movimento social que estimule a experimentação de desenhos institucionais alternativos, que não se confinem à democracia representativa e afirmem o que classifica de democracia redistributiva. O novo Estado de bem-estar, conclui Boaventura de Sousa Santos[129] «é um Estado experimental e é a experimentação contínua com participação activa dos cidadãos que garante a sustentabilidade do bem-estar»" (Teodoro, 2003, pp. 63-64). Em qualquer dos contextos parece-nos que a Escola, enquanto espaço de preparação do futuro, deve criar as condições para que os indivíduos participem activamente nos vários espaços identitários a que pertencem:

> "Nesta época de transição paradigmática, o Estado deve transformar-se num campo de experimentação institucional. Admitindo que a escola tem algumas características de lugar estrutural, poderá então defender-se que ela constitui um espaço público de experimentação institucional, no qual se podem dotar as futuras (e actuais) gerações com novos modos de pensar a construção de um mundo mais justo."
>
> (Teodoro, 2003, p. 65)

[127] A título de exemplo, e por se relacionarem com a região em que pretendemos intervir com este trabalho, referimos, o V Seminário do Património do Oeste, que decorreu em Outubro de 2008, com o tema "Património, factor de desenvolvimento" ou a Rede de Mosteiros Portugueses Património da Humanidade, recentemente constituída e que deu já origem a publicações de guias (Turismo de Portugal, 2009).

[128] "Uma tal proposta parte da constatação de que existe uma erosão da soberania do Estado nacional e das suas capacidade regulatórias, pois assume-se que o poder se exerce «em rede num campo político mais vasto e conflitual», através de um «conjunto de organizações e de fluxos», onde a «coordenação do Estado funciona como imaginação do centro». Santos, (1998, p. 66) citado por Teodoro, 2003.

[129] Santos, 1998, citado por Teodoro, 2003, pp. 63-64.

A globalização vai gerando novas Identidades e novas pertenças, que é preciso reconhecer e tratar como realidades do mundo actual[130]. Mas não invalidou as Identidades existentes anteriormente. O nosso primeiro contexto cultural (identitário) continua a ser a família, a escola, a cidade, a comunidade de origem.

> "Falar de globalização da acção educativa não significa que esta deva assumir um carácter homogéneo relativamente a contextos sociais específicos. Antes pelo contrário: globalização da acção educativa significa, antes de mais, construir situações de aprendizagem potencialmente educativas adequadas a contextos e públicos singulares e localizados."
> (Madeira & Ribeiro, 1996, p. 302)

Por vezes pode existir a perspectiva de analisar estas questões na óptica de confronto, colocando a Identidade Local como forma de «resistir», recusando as novas Identidades. O ensino da História nunca visará «contrariar» ou «resistir» ao processo de globalização, uma vez que ele faz parte da História e, como já vimos, esta disciplina explica-o, no contexto de um processo contínuo de alargamento da comunicação e das interacções, nomeadamente em questões comerciais e culturais. A globalização – que não cabe aqui discutir – é assim mais um conteúdo da História, um processo explicado historicamente no contexto do devir da Humanidade.

Um ensino da História partindo do Local, pode criar as condições para a compreensão desse processo e a compreensão dos indivíduos, hoje, na intersecção de muitos níveis de pertença. O mais próximo deles é o local. Este será possivelmente o que apresentará melhores condições de inteligibilidade para os alunos e, por isso, a sua abordagem afigura-se-nos uma metodologia com boas probabilidades de desenvolver uma compreensão empática da disciplina.

> "Este centramento no "local" deve-se, em parte, a que é a pequena escala o quadro mais favorável à exequibilidade de estratégias centradas nos recursos endógenos (materiais, financeiros e humanos, patrimónios, acções e projectos, grupos e pessoas) e sobre a apropriação e utilização participativa deles. Local não designa pequenez física, mas um espaço cuja escala melhor potencia a proximidade, conseguindo transformar problemas em oportunidades, (…)".
> (Madeira & Ribeiro, 1996, p. 303)

Pensamos que é nesta perspectiva que a disciplina de História poderá contribuir para o desenvolvimento da Consciência Histórica, a partir do espaço identitário mais próximo de cada um. Pensamos que a Museologia nos oferece um quadro pedagógico próprio, que propicia a leitura dos Indicadores da Memória integrados na própria localidade, transformando-os em

[130] "A globalização e os localismos ganham significados múltiplos e força organizativa na contemporaneidade. Pensamos que desta forma o espaço global, transformado em palco promotor de contactos intensos entre culturas e economias, acaba por indirectamente contribuir para o nascimento e renascimento da valorização das referências locais e nacionais" (Primo, 2007, pp. 352-353).

«objectos-diálogo»[131], facilitando assim a compreensão da «complexidade das sociedades», e o desenvolvimento de «pensamento histórico», previstos no CNEB.

O trabalho com os elementos do Património Local – que fazem parte do nosso quotidiano, como as expressões, os utensílios ou a toponímia, por exemplo – aproxima os conteúdos estudados do sujeito que os estuda, permite revalorizar o quotidiano, integrarmo-nos na História e encetar um diálogo com a realidade, que faz também parte do desenvolvimento da Consciência Histórica[132].

Este é um trabalho para o qual a Museologia tem desenvolvido muita reflexão teórica associada às suas práticas: encarar os objectos como geradores de um diálogo necessariamente interpretativo e interpelativo. Este está também presente na «escrita da História», que se pretende a compreensão de realidades tão complexas como as actuais, e que, por isso, devem ser analisadas não só nos vestígios que quiseram deixar, mas em todos os sinais que nos seja permitido interpretar. Essa interpretação depende mais das qualidades (competências) do observador que das do objecto analisado:

> "O homem, além de produzir um discurso sobre si mesmo, para uso dos vindouros, discurso esse geralmente muito deturpante, porque nele só têm lugar os chefes, os proprietários e os heróis, deixa muitas outras marcas, cuja eloquência depende justamente da curiosidade e da receptividade do observador." Mattoso, (1986)[133]

Neste tipo de abordagem da realidade não há uma chave ou uma solução; não há só uma resposta certa. Utilizando esta metodologia nas aulas de História o trabalho poderá tornar-se, de facto, um processo individual de desenvolvimento de competências, que, embora desenvolvido em grupo, terá, para cada elemento desse grupo, ritmos, significados e pontos de chegada diferentes.

> "Em sala de aula, no museu ou em outros espaços educativos o professor ou o orientador faria uma pesquisa e escolheria objetos significativos para os alunos, ou participantes de certo grupo, e a partir daí realizaria exercícios sobre a leitura do mundo através dos objetos selecionados.(…) Ora tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras." (Ramos, 2004, p. 32)

[131] Bruno, 2002.

[132] Para a maior parte dos enigmas que Pais considera no seu estudo de Sociologia do Quotidiano utiliza uma metodologia de interrogar livremente o quotidiano, procurando elucidar o percebido ou vivido pelo concebido. Conclui que "Os ensinamentos de Lefebvre e Souza Martins mostram-nos que ao negarmos aos nossos olhos a possibilidade de verem através das lentes da história confirmamos, inevitavelmente, a sua miopia" (Pais, 2009, p. 24, nota 19).

[133] A Escrita da História, Conferência realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, em 22 de Outubro, de 1986.

Nesta perspectiva, o Indicador de Memória é encarado como suporte de informação (fonte ou documento para a disciplina de História) e a sua interpretação como a expressão dos múltiplos tempos e contextos que operaram na construção do presente histórico de cada comunidade.

O ensino da disciplina assumirá uma forma de «aprendizagem hermenêutica» (Ramos, 2004 e Pais, 1999), com vista ao exercício das competências históricas e à compreensão da dimensão problemática, reflexiva, da memória social e do conhecimento histórico. Perspectivada assim, a disciplina de História orienta-se para promover a "convocação permanente do passado ao presente", um constante "fluir do passado num tempo presente, projectado para o futuro" – a «Consciência Histórica» (Pais, 1999, p. 3).

A cidade ou a localidade da escola, como um todo, pode ser o espaço de iniciação à leitura patrimonial. Utilizando a "pedagogia dos passos" (Ramos, 2004), percorrendo e fruindo a cidade, e encarando os objectos sempre na multiplicidade de tempos que os faz estar presentes no presente, o aluno poderá aprender a questionar a cidade, a compreender a «espessura histórica» do seu meio, a preencher o espaço com memórias de um passado vivido, que perduram no presente e se impõem como herança a necessitar de decisões ponderadas.

O aluno aprenderá assim a questionar os contextos que o rodeiam, a interpretar os indicadores de uma Identidade em permanente construção, a conhecer e problematizar o «perfil da localidade» que lhe exige, também, envolvimento e participação[134].

> "Ora, o desafio do ensino repousa, em grande parte, na responsabilidade de se saber o que se transmite. E o que se transmite é também um saber que tende a perpetuar a experiência humana considerada como «histórica», isto é, tudo o que é vivido, pensado, produzido e susceptível de ser virtualmente comunicável e memorável, a partir de cristalizações de saberes cumulativos que, de alguma forma, se vão transmitindo e formando uma consciência social que também é histórica – memória viva, incessantemente reactivada, mas também olvidada, permanentemente ameaçada: fios ora precários, ora resistentes, de cuja união resulta o tecido que abriga as continuidades intergeracionais e a própria reprodução social. As identidades sociais não se formam apenas horizontalmente, por referências a experiências compartilhadas, mas também

[134] Este tema foi já abordado na nossa dissertação de Mestrado, designadamente na análise das valências educativas da musealização de estruturas industriais em Alcobaça: "Não poderemos discorrer aqui sobre a importância que a afectividade e a motivação têm nos resultados da aprendizagem, mas estamos seguros que é um conhecimento consensual que são de enorme importância. Todos sabemos também quanto a proximidade, o sentimento de identificação ou de pertença com os contextos de aprendizagem melhoram os resultados. A demonstração, no âmbito do concelho, de conteúdos como a produção de electricidade (conteúdo da disciplina de Ciências Fisico-Quimicas do ensino básico), o desenvolvimento da indústria em Portugal (conteúdo da História do 3.º ciclo) ou o recurso a "histórias de vida" de pessoas próximas dos alunos poderia aumentar uma empatia destes com o ensino, actuando também de forma decisiva na criação de uma consciência de defesa do património, no fundo da tão procurada (por vezes de forma vaga e imprecisa) cidadania" (Carvalho, 2002 pp. 218).

> verticalmente, por alusão a lugares de filiação que se enraízam num passado histórico comum." (Pais,1999b, p. 89)

Pensamos que, no actual currículo do EB, só a disciplina de História, está vocacionada para proporcionar esta percepção das identidades sociais.

Parece-nos então possível e adequado, à luz das actuais condições, criar propostas curriculares para o Ensino da História no 3.º ciclo, assentes na Museologia, enquanto campo epistemológico e pedagogia da Memória e do Património, visando o desenvolvimento da Consciência Histórica nos jovens alunos.

3. UMA PERSPECTIVA MUSEOLÓGICA APLICADA À ABORDAGEM DO PATRIMÓNIO CULTURAL PREVISTA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

3.1 Componentes Locais do Currículo

3.1.1 DECRETO-LEI 43/89

No âmbito da Reforma Educativa que acentua, como já vimos, a flexibilização curricular, estão previstas – no quadro das atribuições das escolas em regime de autonomia – componentes locais do currículo.

Isso é matéria do Decreto-Lei 43/89, que se ocupa da "reorganização da administração educacional visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local" [designadamente para as] "escolas de 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário como entidade decisiva na rede de estruturas do sistema educativo."

Prevê-se redimensionar o "perfil de actuação das escolas", enfatizando a necessidade e amplitude da "capacidade de diálogo com a comunidade", em diferentes planos, dos quais destacamos os cultural e pedagógico[135].

Uma das competências próprias da autonomia das escolas, consignada neste diploma, é "a gestão de currículos e programas e actividades de acompanhamento curricular," expressando que " compete à escola "participar em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio e elabo-

[135] Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro.

rar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características próprias de cada uma" (Artigo 9, b).

A nosso ver, e numa leitura geral do documento, esta gestão local de currículos no âmbito específico da disciplina de História, pode orientar-se de forma a "promover encontros entre gerações com características diversas (a, Artigo 7.º), promover realizações e iniciativas de apoio aos valores culturais locais, participando na defesa do património local (Artigo 6.º, b)"

Acções que tenham por base esta autonomia de escola, que se pretende ver desenvolvida "nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei", podem ser previstas nos diversos documentos da escola, designadamente, Projecto Educativo, Regulamento Interno e Planos Anuais de Actividades, no âmbito do primeiro dos princípios orientadores da escola, explicitados no diploma, que é "Defesa dos valores nacionais, num contexto de solidariedade com as gerações passadas e futuras" (Artigo 3.º, a), perfeitamente adequado ao currículo da disciplina de História e à Perspectiva Hermenêutica e de cariz Construtivista que utiliza as metodologias da Museologia, enquanto Pedagogia, centrada na Comunidade, necessariamente Educativa.

3.1.2 CADERNOS PEPT2000 – EDUCAÇÃO PARA TODOS

No âmbito do «Programa Escola para Todos no Ano 2000» (PEPT2000), o Ministério da Educação tutelou diversos trabalhos e publicações (Cadernos PEPT2000) que versam directamente a temática das Componentes Locais do Currículo.

A publicação intitulada *Educação para Todos: A Construção Local dos Currículos e a Relação Escola-Meio*, (1993) destina-se a incentivar e estruturar o trabalho dos professores, numa perspectiva que valoriza o meio em diversos aspectos, nomeadamente como recurso pedagógico e estratégico, quer para as aprendizagens dos alunos quer para a formação dos professores. Um currículo planeado estrategicamente para o meio específico de cada escola permitiria – segundo os conceitos apresentados nesta publicação – transformar representações sociais (frequentemente estereotipadas) dos professores em relação aos meios de proveniência dos alunos, valorizando o aprendente a partir da sua identidade.

O documento defende que a planificação da acção da escola centrada no seu meio específico, permitirá, não só enriquecer as práticas pedagógicas facilitando a dinâmica da aprendizagem e relação das turmas, mas também estabelecer parcerias com outras instituições locais, facilitar a relação com as famílias e contribuir para o desenvolvimento das instituições comunitárias existentes.

Procura-se assim usar as Componentes Locais do Currículo como forma de fortalecer a relação entre a Escola e o seu meio e, sobretudo, transformá-la numa instituição interventiva e formadora de indivíduos interventivos. Mais uma vez se pode salientar uma sintonia entre a Museologia e a Educação, ao serviço do bem estar das populações e do Desenvolvimento Comunitário e do Conhecimento Histórico como ferramenta de Cidadania Participativa.

Visando que a Escola use o meio como recurso e se torne, ela própria, um recurso do meio, esta publicação inclui textos de apoio e sugere metodologias para o trabalho do professor, no sentido do conhecimento do meio: trabalhos individuais ou de grupo, só entre professores ou envolvendo alunos desde o início, métodos de "observação impressionista", criação de "guiões", processos de "investigação-acção" e outros. Todo o caderno se orienta no sentido do conhecimento e valorização de uma identidade local, que considera peça fundamental ao acto de "fazer aprender"[136].

No mesmo ano, da responsabilidade de Trigo, é publicado *Educação para Todos: Componentes Locais e Regionais dos Currículos* que acentua a ideia do meio como conteúdo curricular. Deixa bastante explícito que há uma diferença entre encarar o meio envolvente como um conteúdo e servir-se do meio envolvente para leccionar conteúdos. Apesar de se situar a favor da primeira proposição, adverte que o meio não deve tornar-se o único conteúdo de estudo, devendo ser compreendido como parte da «aldeia global» que habitamos.

Define currículo como abrangendo "todas as actividades programadas e desenvolvidas sob responsabilidade da escola e que envolvem os alunos, actividades essas que podem ou não ser lectivas e desenvolverem-se na escola ou fora dela" (p. 7) e considera que "há espaço para as componentes regionais do currículo em todas as áreas que esses currículos propõem" (p. 9)

Embora nas disciplinas de frequência obrigatória, exista um programa com carácter nacional, "é possível e desejável que cada escola privilegie aspectos regionais e locais em todas as áreas/disciplinas, para o que devem contemplar o meio desde o mais próximo até à região, não só como conteúdo curricular, mas também como espaço onde se aprende" (p. 9).

Muitos são já os trabalhos sobre o Património Local de que os depoimentos dos professores, recolhidos e analisados nesta publicação, dão conta, como, por exemplo, a constituição de bases de dados, a recolha de depoimentos, o levantamento de instrumentos e ofícios tradicionais, a promoção de colóquios e conferências.

[136] «Educação para Todos: A Construção Local dos Currículos e a Relação Escola-Meio», (1993).

Os autores da pesquisa pronunciam-se assim a favor de uma pedagogia diferenciada, "centrada na identidade pessoal e cultural de cada criança, valorizando e potenciando esses saberes diferentes, esse ser-se diferente, esse estar-se/comportar-se/exprimir-se de forma diferente" (p. 3).

> "É nossa convicção que a escola que se deixa envolver nestes múltiplos sentidos, se modifica também a si própria e dá um significado às aprendizagens que têm assim oportunidade de quebrar rotinas desmotivadoras para professores e para alunos, podendo alterar as práticas educativas. (…) Falar de Componentes Locais do Currículo é ao mesmo tempo falar de como pode a sala de aula estar com a realidade e reciprocamente como pode a realidade ser modificada pelas intervenções conscientes da escola." (pp. 33 – 34)

Isto revela uma concepção de Escola inserida na Comunidade, assumindo um papel de intervenção e transformação. A Escola, tal como o Museu, nestas (novas) concepções interventivas, passariam a desempenhar papéis activos e imediatos na Comunidade.

Parece-nos que, neste conceito, a Escola deixaria de ser o local de afastamento da realidade onde se prepara o futuro, para passar a ser uma instituição da Comunidade em que as tarefas de ensino visariam uma interacção com a realidade circundante, certamente transformadora. A Cidadania, apreendida na Escola, traduzir-se-ia em práticas concretas e imediatas, a que a Comunidade não pode ficar indiferente. No âmbito da nossa problemática, perspectivamos, dentro desta concepção de Escola, possibilidades de actividades relacionadas com o Património Local, que poderiam ir desde o conhecimento e sensibilização, até actividades de conservação ou debates sobre o futuro do Património existente.

Nesta visão de Escola – preconizada como uma filosofia geral de organização e actuação em que a disciplina de História estaria integrada – os conceitos de Património e Identidade poderiam ser apreendidos numa perspectiva dinâmica e interventiva, que seria, certamente, geradora de novos Patrimónios.

Permitimo-nos aqui fazer mais uma relação de proximidade com a (Nova) Museologia: Utilizando o Património como Componente Curricular de uma Educação que visa a participação e a intervenção na comunidade, Escola e Museu instalar-se-iam inequivocamente no presente, afastando as concepções que encaram a Escola como espaço de afastamento da sociedade para preparar o futuro e as que encaram o Museu como espaço de afastamento para contemplação e aprendizagem do passado. Ambas as instituições devem orientar as suas acções para o presente, onde se exige que assumam o papel de parceiros sociais no desenvolvimento, fazendo uso das suas características e saberes específicos.

Noutra publicação do PEPT2000 dá-se conta de reflexões surgidas no decurso do Programa Educação para Todos, na temática das Componentes Locais do Currículo: *Educação para Todos: Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais*, dirigido por Pacheco (1995). O coordenador desta publicação considera que houve, de facto, a aplicação de uma gestão local e regional dos currículos, prevista em vários documentos da reforma educativa e considera este um «conceito-charneira» para implementar práticas que assentam na cultura dos alunos e num sentido de pertença. Para isto considera que é necessário que os professores "reescrevam os programas", que traduzam os programas oficiais (destinados aos profissionais da educação e usando, por isso, uma linguagem técnica) para o seu verdadeiro público – os alunos. Para que estes compreendam e se envolvam nas actividades que se preparam para eles na escola, esta é uma nova "competência técnico-profissional do professor: tornar entendível e significativo para os seus alunos o que vão aprender durante o ano" – é fundamental[137] (p. 12). Alerta para que é necessário que a Escola, enquanto organismo, assuma esta nova forma de trabalhar, pois considera que "qualquer proposta inovadora que não tenha em conta ou não se insira na orgânica dos órgãos de poder das escolas, estará irremediavelmente votada ao fracasso ou afastada para situações pontuais cobertas pelo estatuto efémero das experiências pedagógicas" (p. 34).

Usando as palavras da própria coordenadora do ME do Programa PEPT2000, analisam-se os esforços que vêm sendo feitos como a construção de uma pedagogia diferenciada, "a partir do que cada criança é, sabe e conhece, em cada domínio científico (disciplina ou área disciplinar), mas sem que isso sirva um currículo que desvalorize as aquisições cognitivas necessárias e identificadas como essenciais, e por isso obrigatórias em cada um dos níveis e graus de ensino." Há por isso um aviso para que a implementação desta nova forma de gerir o currículo, explorando as suas componentes locais e regionais, não caia na "exaltação excessiva da cultura de origem ou da cultura popular, porque acentua a divisão, aumenta a marginalização (…)" (p. 28).

Há portanto um apelo à «justa medida» entre o local e o geral que nos parece implicar a conciliação dos instrumentos normativos e pedagógicos gerais, que já analisámos, com materiais e estratégias produzidos no local e para o local.

[137] Esta é a apresentação dos núcleos principais da disciplina e da epistemologia do saber escolar que Develay (2002) defende como necessária para implicar os alunos no seu processo de aprendizagem e tornar coerente o percurso escolar.

Da responsabilidade de Bellem (1995), é mais uma publicação desta mesma série, surgida no mesmo ano, sobre a Gestão Local e Regional dos Currículos: *Educação para Todos: A Gestão Local e Regional dos Currículos*. Nesta, o meio surge como recurso didáctico ou componente curricular em duas vertentes: como lugar de aprendizagem e como fonte de obtenção de dados (p. 63), numa concepção que consideramos muito próxima da «Cidade Educadora»[138].

> "O meio adquire um significado curricular quando se torna uma parte constituinte da organização do processo didáctico, ou seja, quando são utilizados os recursos que os diferentes protagonistas locais proporcionam à escola e que permitem não só o estabelecimento de uma relação de proximidade entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem, como também a experimentação e a observação focalizada."
>
> (Bellem, 1995, p. 65)

Nesta publicação é muito claro que o professor tem de adaptar o que está prescrito e recomendado nos programas oficiais, realizando uma "recontextualização curricular", que será sempre diferente porque adaptada ao meio e quotidiano dos alunos e assente numa metodologia activa (p. 71).

Considera-se assim que este aspecto da reforma educativa – a Gestão das Componentes Locais e Regionais do Currículo – se traduz para o professor no exercício de uma destreza ou competência nova, que "exige não só um trabalho de equipa ao nível dos professores, alunos e outros actores locais, bem como uma formação no plano do conhecimento pedagógico, ou da transformação didáctica dos conteúdos, somente compatível com uma concepção processual do currículo" (pp. 71-72).

Considerando especificamente o 3.º ciclo, diz-se:

> "Uma análise detalhada da organização curricular e dos objectivos gerais do 3.º ciclo permite verificar que a transversalidade da aprendizagem assenta fundamentalmente na preservação do património cultural, na consolidação da identidade do aluno e na capacidade de acesso à informação. Assim, a música, a história, a geografia, a língua e as manifestações artísticas serão mais facilmente entendidas se integradas num património comum. A definição da identidade do aluno como

[138] V. Carta de Princípios de uma Cidade Educadora (2008): "Cidades educadoras são, assim, todas as que assumem coerente e consequentemente – através de um programa sistemático e intencionalmente dirigido de acção formadora – o imenso potencial que o seu património culturalmente construído lhes proporciona, transformando-o, deste modo em capital educativo. (…) A Cidade educadora concebe a educação, simultaneamente como um processo, como um meio e como um produto que, através destas diferentes dimensões, se constitui como um bem social que a valoriza e dinamiza. (…) A cidade educadora explora educativamente o património das tradições, no mesmo movimento em que, com a identidade que elas proporcionam, faz delas o solo da inovação. (…) Os cidadãos tornam-se, em permanência por isso, potenciais educadores e educandos." Carta de Princípios de uma Cidade Educadora, consultado em www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=2826 em 19/10/2008. A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) encontra-se sedeada em Barcelona; tem um banco de documentação disponível www.edcities.bcn.es e, em Portugal existe a Rede Portuguesa de Cidades Educadoras, da qual Leiria (sede de distrito a que pertence Alcobaça) faz parte desde 2006. Cf. Leiria: Cidade Educadora, disponível em www.cm-leiria.pt, consultado em 7 de Fevereiro de 2010.

> cidadão português passa também pelo confronto com outras culturas promovendo valores fundamentais como a solidariedade, a tolerância e o respeito pelas diferenças numa sociedade pluricultural." (p. 84)

A utilização das fontes de informação locais – rádios e jornais locais e regionais, bibliotecas, empresas, organismos oficiais, como as autarquias e outros que existam no concelho, estruturas associativas culturais, desportivas e recreativas e a própria população – levarão o aluno a desenvolver competências de conhecimento do meio e utilização dos seus recursos na resolução de "problemas e situações do quotidiano" (p. 84), sendo assim mais fácil desenvolver o trabalho numa perspectiva construtivista, em que as aprendizagens se vão integrando em estruturas cognitivas pré-existentes (p. 84).

Considerando que esta gestão curricular local, também por polemizar questões locais e se tornar mesmo um campo de luta, promove a capacidade crítica dos alunos no sentido de compreenderem a realidade de que fazem parte, alerta para o perigo destas abordagens se tornarem redutoras e eticamente reprováveis, se o local se transformar na "fonte exclusiva de conhecimento", considerando que "o aluno precisa não só de referências simbólicas do meio a que pertence bem como de referências a valores mais globais". Considera que deve existir uma "estrutura básica de conteúdos" que incluirá Componentes Curriculares de carácter Nacional, Regional e Local.

Inquiridos sobre a estruturação de Componentes Locais e Regionais do Currículo, no âmbito do Programa PEPT 2000[139], os professores apontam muitas dificuldades, designadamente quanto a quebrar hábitos e tradições do sistema educativo, tais como os programas "orientados mais pelo saber que pelo viver", a rigidez da organização de tempos e espaços na escola ou o cumprimento dos programas (Trigo, 1993). No entanto, a maior parte dos inquiridos, manifesta opiniões muito favoráveis sobre este tipo de flexibilização curricular, referindo, não só os benefícios para o sucesso escolar dos alunos, mas também relacionando o conhecimento do meio com a apetência para a preservação do Património e o Desenvolvimento Local e um maior entrosamento da Escola com a Comunidade. Nesse sentido, consideram que a formação de cada professor – inicial e contínua – deveria "contemplar esta vertente, capacitando-o para intervir integradamente na sua escola" (Trigo, 1993).

Ainda no mesmo estudo se referem, algumas tentativas de avançar para um trabalho que valorize o meio como conteúdo curricular no âmbito dos Projectos Educativos de Escola. Estes passam essencialmente pela procura de um quadro local de apoio ao trabalho dos pro-

[139] Trigo, 1993.

fessores – que deve contar com Autarquia Local, Juntas de Freguesia, Associações de Pais, entre outros – e de procedimentos que enquadrem e motivem os professores que chegam pela primeira vez ao meio local, como organizando acções de formação, visitas de estudo, criando um corpo de bibliografia disponível e um conjunto de sugestões de trabalho. A sugestão da constituição de redes (de escolas do mesmo nível ou de níveis diferentes, de escolas ligadas por um centro de formação, de instituições locais que incluam a escola, etc.) emerge de muitos depoimentos recolhidos junto de professores. (Trigo, 1993)

3.2 A Disciplina de História do 3.º Ciclo

Não temos conhecimento de reflexão teórica escrita sobre a criação de currículos locais para esta disciplina.[140]

Na publicação do ME, de 1995, dedicada à Gestão Local e Regional dos Currículos, existe alguma reflexão dedicada especificamente à História, no 3.º Ciclo, de onde extraímos:

> "É indubitável que a conceptualização do meio em que vivemos é vital para a plena integração do indivíduo na comunidade como membro activo, consciente e responsável. Este facto apresenta-se com maior acuidade na disciplina de HISTÓRIA conforme apontam as finalidades:
> - «proporcionar o conhecimento e utilização adequada de processos de recolha e tratamento de informação, tendo em vista a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica»;
> – «promover a formação da consciência cívica numa perspectiva que corresponda ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida colectiva.» (ME, 1991:125)
> O contacto directo com as fontes históricas, com a raiz cultural patrimonial do aluno proporcionará uma compreensão mais profunda da realidade levando-o a confrontar-se com situações problema que emergem dessa mesma realidade. A abordagem de documentos escritos, a elaboração de mapas a realização de trabalhos em equipa, as visitas de estudos são alguns dos processos de operacionalização das finalidades apontadas, que privilegiam «o meio (paisagem, comunidade social, património cultural) como recurso didáctico, em ordem a contribuir para a compreensão da realidade local e regional.»(ME, 1991; 141)"
>
> (p. 85)

Para o autor deste "caderno" a grande mudança educativa é precisamente a "relação do que se ensina, de uma forma integrada, com a vida real dos alunos, de modo que o meio se torne num conteúdo curricular" (p. 23).

Uma estrutura curricular deste tipo para o ensino da História implicaria toda uma reorganização do currículo a partir do foco local, do qual irradiariam todos os «conteúdos» de forma

[140] Em 9 de Maio de 2009 a APH organizou um Encontro sobre este tema – "Contributos para a elaboração de um programa curricular de História Local", mas este não chegou a realizar-se devido a número insuficiente de inscrições.

a que, ao invés de ficar confinado no local, o aluno compreenda a participação do local no global e vice-versa. Pensamos que esta será uma forma de contribuir para que os alunos aprendam a condição humana, pois ela está inscrita nos elementos patrimoniais e na forma como as sociedades se relacionam com eles.

"A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana" (Morin, 1999/2006, p. 55).

A Museologia, especialmente na sua vertente de comunicação (pedagógica), fornecendo as ferramentas para um diálogo com os objectos enquanto Indicadores da Memória, surge-nos como particularmente adequada como componente da formação de professores de História.

As nossas experiências de formação de professores em áreas de confluência da Educação, Museologia e História, como Visitas de Estudo, foram bastante participadas e revelaram-se como espaços de experimentação de uma outra forma de olhar os objectos musealizados, que, a nosso ver, potencia o valor pedagógico das visitas de estudo a monumentos e museus e confere um papel mais dinâmico aos professores e mais satisfatório, quer para os profissionais docentes quer para os técnicos de museus, mas, sobretudo, para os alunos, enquanto experiência educativa e formativa transdiciplinar[141].

A Museologia desenvolve, de facto, uma forma própria de olhar e interagir com os objectos[142], que se nos afigura francamente adequada a uma educação que se quer formadora e por isso deve privilegiar o diálogo.[143] O «olhar museológico» é um conceito definido por Chagas (1994), da seguinte forma:

> "Um olhar que é capaz de questionar o imediatamente vivido e deslumbrar-se com as novas descobertas. Um olhar constituidor de signos, a medida em que busca um 'outro' sentido além do sentido aparente. Um olhar que sem eliminar definitivamente a função primeira dos objectos/bens culturais, acrescenta-lhes novas funções, transformando-os em representações, em semióforos, em documentos ou suportes de informação." (Chagas, 1994, p. 52)[144] .

[141] Nos anos lectivos 1999/2000 e 2000/2001, o Centro de Formação de Alcobaça/Nazaré desenvolveu três acções de formação com o tema "As Visitas de estudo e a Aprendizagem", da nossa responsabilidade.

[142] Pensamos ser esta a característica distintiva e legitimadora da Museologia que nos interessa explorar no âmbito da Didáctica da História, salientando as suas características como área de formação e de intervenção na realidade social (V. Moutinho, 1996, Moutinho, 2007 e Primo, 2008).

[143] V. a concepção dialógica de Educação de Paulo Freire, presente em toda a sua obra e especificamente em "Algumas notas sobre a humanização e suas implicações pedagógicas" (Genebra, 1970), publicado e "Algumas notas sobre a conscientização", ambos os textos publicados em Freire, P. (1977) Acção Cultural para a Libertação, Lisboa: Moraes Editores.

[144] V. também Primo, 2008.

De facto, e tendo em conta os conceitos já anteriormente abordados, a Museologia não necessita de uma instituição Museu para acontecer, mas sim, de um certo olhar específico sobre um determinado objecto, que o torne um dos interlocutores de um diálogo. A Museologia aborda uma dimensão simbólica e testemunhal do objecto, um aspecto que vai para além do material e do funcional, mas que engloba também estes aspectos. Isto é a Musealidade dos objectos patrimoniais.

O conceito de Musealidade foi inicialmente aplicado aos objectos musealizados, salientando o seu carácter documental ou testemunhal: "a característica do objecto museológico que inserido numa realidade singular (contexto museológico) pode ser documento e testemunho de uma outra realidade." (Stransky, 1970).[145]

É a partir do conceito de Musealidade que se revêem os objectos musealizados, procurando compreendê-los como testemunhos, mas sobretudo, como o seu valor de «resposta» às perguntas do presente sobre aspectos do passado. Este movimento de «voltar a olhar», «inquirir de outra forma» os objectos está em sintonia com novas formas de fazer História desenvolvidas no século XX. Como já referimos os objectos da História alteram-se de acordo com a «grelha» de análise presente. Como surgiu a História da Vida Privada no Ocidente, se não podemos recriar o passado? Como surge uma História Nova? A História das Mulheres? A História dos Brinquedos?...Através de novas perguntas aos mesmos documentos, ou através da consideração como fontes históricas de testemunhos até então ignorados ou subalternizados[146]. O historiador deve agora levantar-se da mesa da biblioteca e olhar pela janela, observar as paisagens, questionar os elementos arquitectónicos, a toponímia, o traçado das ruas…extrair de tudo isto informação necessária ao reescrever da narrativa histórica. O professor deve ensinar ao aluno como pode ele mesmo «ler» a realidade circundante, o museólogo pode fornecer «as lentes adequadas» para facilitar a leitura.

Ou seja, se tomarmos a cidade e a região como uma construção das sociedades humanas, podemos interpretar os testemunhos dessa construção e transformar a região em documento, com o qual dialogamos, utilizando as técnicas desenvolvidas pela História e pela Museologia e presentes também no movimento das Cidades Educadoras[147]:

> "(…) a cidade é um espaço de construção coletiva, ao longo de um tempo permeado por relações sociais quotidianas, ligadas ao trabalho, lazer, família e devoção. Este binómio espaço-tempo é sustentado pelas

[145] Citado por Primo, 2008.

[146] V.Febvre, L. (1977) e Duby, G. (1992) .

[147] Carta das Cidades Educadoras, já citada.

> características ambientais do território, da mesma forma que é vulnerável às influências de agentes externos" (Bruno 1996, p. 43)[148].

O Professor de História, de preferência num trabalho colectivo assumido pelas diferentes estruturas da Escola, deve começar por seleccionar no meio envolvente (local, cidade, região[149]) o que pode tornar-se «conteúdo» da História, componente local do currículo, fontes históricas, que podem testemunhar uma História vivida na região, que se refere aos conteúdos gerais constantes do currículo. Tomando-os como Componentes Locais do Currículo deverá planificar a sua abordagem de forma a interagir constantemente com o currículo geral. Isso obriga a um aturado conhecimento da região e um grande à-vontade em manejar os conteúdos programáticos e as competências da História, para poder prever experiências de aprendizagem que propiciem aos alunos a compreensão da História vivida, a compreensão da História estudada e a relação passado-presente.

A análise da selecção de elementos da realidade que se tornam Património (processo de patrimonialização) tem sido alvo de estudo por parte da Museologia: a forma como as sociedades se relacionam com a Memória, quais e quantos os elementos, como os preservam, e qual a intencionalidade desta preservação.[150] Para verdadeiramente compreenderem o «ser» da História, os alunos devem ser conduzidos de forma a compreenderem estas questões da intencionalidade na preservação e não preservação de indicadores da memória, na construção da narrativa histórica, na escolha de dias e monumentos para celebrações de carácter municipal, regional, nacional, europeu, etc.

Esta é uma forma de encarar o ensino da História na EB, que não deixa de ser também uma proposta política: descodificar a intencionalidade dos actos da sociedade democrática, do que se determina como Identidade, do que se pretende de uma Cidadania Participativa (ou plenamente democrática).

Assim, consideramos que a Museologia oferece hoje instrumentos conceptuais e metodológicos que, tomados na sua sintonia com a História como uma permanente interrogação das fontes, propiciam um caminho didáctico para a disciplina de História. Este visa facilitar a empatia dos alunos com a disciplina (e o saber que lhe está associado), desenvolver aspectos

[148] V. também a explicação da estrutura de um lugar, do geógrafo Milton Santos, citada a propósito do conceito de região, no próximo capítulo deste trabalho.

[149] V. a discussão destes conceitos no capítulo seguinte.

[150] "O processo de musealização pressupõe 3 elementos estruturantes: a pré-existência de objectos patrimonializados; a intencionalidade de seleccioná-los e preservá-los através do olhar museológico e das museografias; e a intencionalidade de comunicar e divulgar os valores atribuídos" (J. Primo, 2008).

cognitivos e afectivos ligados ao conhecimento histórico e actuar na perspectiva de uma intervenção cidadã continuada.

Por outro lado consideramos que o currículo da História, assim encarado pelos professores, pode potenciar a relação entre a Escola e as Instituições Museológicas. Existe actualmente um vasto trabalho nos Museus relacionado com os Serviços Educativos e com a disponibilização de trabalho específico com as Escolas. No entanto, este trabalho, frequentemente, não tem em linha de conta as solicitações dos professores. Estes, na sua maior parte, «seleccionam» o monumento ou Museu a visitar e delegam na instituição museológica a função educativa dessa visita e outras actividades. Esta é uma situação que nos vem preocupando desde o Estágio na Docência e que mereceria talvez um trabalho específico. A nossa percepção é que existe muito bom trabalho, intencionalmente preparado pelos Museus para servir as Escolas, mas que as Escolas não têm hábitos de interagir com esse trabalho, adequando-o verdadeiramente ao contexto da turma. Sendo esta uma questão que nos vem preocupando, aproveitámos a recolha de dados desta investigação para o levantamento de dados que poderão vir a ser alvo de uma investigação específica: a forma como as escolas interagem com os serviços educativos dos museus. Este foi um conteúdo abordado na já referida formação sobre visitas de estudo, foi uma questão por nós trabalhada no âmbito do Serviço Educativo no Museu de Cerâmica (1996-98) e na visita de estudo efectuada a São Paulo em 2009, assim como a intenção de uma das questões inseridas no questionário aos professores do concelho[151]. Pensamos que é necessário aprofundar a relação entre as Escolas e os Serviços Educativos dos Museus, mas que isso depende também de hábitos de diálogo e de uma «saber museológico» que faltam aos professores e que defendemos como pertinente na formação, neste caso, dos professores de História.

De seguida analisaremos a viabilidade desta sintonia de conceitos e métodos em cada um dos documentos que estruturam o ensino da História, com vista a possibilitar a criação de uma proposta curricular que experimente a aplicação da Museologia na Didáctica da História, através da leitura interpretativa – perspectiva hermenêutica – de uma selecção de Património Cultural Local e Regional, musealizado ou não.

[151] V. apêndice 6.

3.2.1 LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986)

A LBSE, refere explicitamente o Património Cultural, nos "Princípios Organizativos":

> "O sistema educativo organiza-se de forma a:
>
> a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;"
>
> (Artigo 3.º)[152]

Aqui, o Património Cultural aparece inequivocamente ligado à noção de Identidade Nacional e esta noção surge filiada numa "tradição universalista", referindo mesmo "todos os povos do mundo". Neste artigo, a consciencialização face ao Património Cultural é considerada importante na defesa da Identidade Nacional, um dos princípios organizativos do sistema educativo português.

A referência à Identidade Nacional surge também nos objectivos do sistema de ensino, referindo aspectos como a "língua, história e cultura portuguesa"(art. 7.º, g), que são, como já ficou exposto anteriormente, parte integrante do Património Cultural[153].

Tendo em conta diversos princípios organizativos (Artigo 3.º) enunciados, consideramos que uma abordagem da disciplina de História na óptica de uma Didáctica Museológica poderá aplicar-se directamente em:

- a formação de "cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva."
- "[a] consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas"
- "contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos"
- "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes"

[152] Na secção que se destina especificamente ao ensino básico, há um objectivo que consideramos similar, mas que não explicita a noção de património cultural – "Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional" (Art.7.º, f).

[153] Cf. Lei de Bases do Património.

Pensamos também que este tipo de trabalho potencia alguns dos objectivos enunciados para o ensino básico (n.º 7), como:

- [o equilíbrio entre] "a cultura escolar e a cultura do quotidiano",
- "as experiências que favoreçam a (…) maturidade cívica e sócio-afectiva, criando [nos alunos] atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante",
- [a] "formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária."

3.2.2 PROGRAMA DE HISTÓRIA (1991) E CNEB (2001)

O Programa, como já dissemos, é constituído por dois volumes. No primeiro volume está delineada toda uma orgânica e filosofia de actuação que actualmente foi substituída pelo ensino por competências, expresso no CNEB.[154]

Recuperamos aqui as palavras desse primeiro volume para mostrar que o Património Cultural Local esteve contemplado nas estratégias de ensino-aprendizagem neste currículo desde o seu início: "privilegiar o meio (paisagem, comunidade social, património cultural) como recurso didáctico, em ordem para contribuir para a compreensão da realidade local e regional" (p. 142) e que isto se integra numa perspectiva de gestão curricular flexível, que preside à organização do ensino desde o estabelecimento da LBSE:

> "As áreas de flexibilidade que se desenham dentro do contexto normativo geral poderão, assim, dar lugar a experiências de aprendizagem que vão ao encontro das motivações de alunos e professores e permitirão, sobretudo, ressalvar especificidades, sejam elas as da região, do meio local ou da escola." (Programa, 1.º volume, p. 10)

No segundo volume, o programa é apresentado tematicamente, com sugestões de gestão, incluindo objectivos, conceitos, estratégias de aprendizagem e previsão do número de aulas para cada tema e subtema[155]. O programa está apresentado de forma a parcelar o que deve ser leccionado em cada um dos três anos do ciclo de escolaridade. Na apresentação das sugestões

[154] Será provavelmente essa a causa do primeiro volume do programa de História não estar disponível «online», no conjunto de documentos que a DGIDC apresenta para a História no 3.º ciclo.

[155] Esta previsão do número de aulas refere-se a uma organização dos tempos lectivos anterior à reorganização curricular de 2001. Actualmente as Escolas devem gerir os tempos lectivos dentro das disciplinas que integram o Departamento de Ciências Humanas e Sociais, fazendo esta decisão parte da autonomia curricular das escolas. (cf. Anexo 3) Esta situação faz com que não exista, actualmente, homogeneidade na distribuição dos tempos lectivos da disciplina de História, estando assim a indicação de tempos, contida no programa de 1991, desajustada da realidade actual.

de estratégias de aprendizagem assume-se o seu número excessivo, procurando oferecer ao professor um leque de actividades possível, que este deverá gerir de acordo com o seu contexto e uma planificação adequada. Algumas das estratégias referem-se especificamente ao Património e História Locais, outras são de carácter muito genérico, permitindo a inserção de dados ou trabalhos específicos sobre a área da escola. Porque seria fastidioso e desadequado nomeá--las todas aqui, foi feito um levantamento de todas as estratégias sugeridas que propiciam, a nosso ver, uma utilização pedagógica da História e Património Locais e Regionais. Esse levantamento, apresentado na relação tema programático/sugestão de estratégia de aprendizagem, constitui o Apêndice 4 deste trabalho. Em seguida tratamos as referências específicas a aspectos locais e regionais e a análise do que, em nosso entender, se integra na flexibilidade e adaptação ao contexto específico da escola.

Na abordagem do conteúdo "O Mundo Romano no apogeu do Império", há recomendações directas para "especial atenção aos vestígios da presença romana na Península Ibérica" e "na região em que a escola se insere".

No conteúdo "Península Ibérica: Dois Mundos em Presença" é explícita a recomendação para "o recurso, sempre que possível a episódios relacionados com a região em que a escola se insere."

Para a leccionação dos conteúdos sobre a Idade Média, mais exactamente séc. XII a XIV, indica-se "a consideração sistemática da história regional e local, cabendo ao professor a sua inserção de forma adequada"; organização de dossiers e exposições sobre "aspectos de história local", eventualmente relacionados com visitas a monumentos e instituições vocacionadas para a guarda de Património, assim como "correspondência com alunos de escolas de outras regiões (…) sobre as actividades no âmbito da história local e regional, que forem sendo desenvolvidos", das quais se explicita "recolha pelos alunos de elementos da tradição popular, local e regional".

Quanto aos conteúdos que temporalmente se referem aos séc. XVII e XVIII (tema 6) sugere-se "recolha pelos alunos de elementos da história local referentes às transformações económicas que ocorreram na época".

Já para o tema 7, designadamente para o período vivido em Portugal com as invasões francesas e a guerra civil, é sugerida a realização de recolha de testemunhos da tradição popular e dados da toponímia.

Sobre o período da industrialização (tema 8) indica-se "a pesquisa, na região em que a escola se insere, de vestígios materiais ou recolha de testemunhos orais sobre a utilização da

máquina a vapor, a criação ou modernização de fábricas, a construção de pontes e de linhas de caminhos de ferro", assim como, "a pesquisa pelos alunos, na comunidade em que vivem, de vestígios relacionados com a emigração para o Brasil, nomeadamente no folclore, no património construído, em representações fotográficas ou na memória dos mais velhos, com posterior exploração na sala de aula".

Sobre a Primeira República mais uma vez se recomenda "pesquisa pelos alunos de topónimos evocativos de figuras e factos da 1.ª República, na localidade onde a escola se situa ou na cidade mais próxima."

Para a história mais recente de Portugal, nomeadamente o Estado Novo e a Democracia, de novo se sugere "Recolha pelos alunos entre os familiares mais velhos, de testemunhos orais sobre o salazarismo e as suas instituições," a questão das liberdades ou a guerra colonial e também recolha de dados sobre o poder autárquico "na freguesia ou no concelho em que habitam, assistindo, se possível, a uma sessão de Assembleia de Freguesia ou de Assembleia Municipal."

Para além das estratégias que acabamos de referir que explicitam um envolvimento do aluno com elementos de Património Local, sejam monumentos ou recolha de testemunhos orais que espelham uma «imagem» ou «um sentir» daquele local a que a escola pertence, foram inseridas, também, no levantamento que constitui o Apêndice 4, estratégias de carácter mais geral, que nos parecem adequadas para um trabalho «localizado». São elas:

- contacto com o património arqueológico
- constituição de dossiers sobre temas vários de História de Portugal
- visitas a museus e monumentos
– trabalhos sobre a herança cristã nas tradições actuais
- analisar a permanência de técnicas agrícolas tradicionais
- recolha de vocábulos (de origem árabe, por exemplo)
- pesquisas na toponímia
- realização de biografias de personagens históricas
- análise comparativa de textos com posições antagónicas

A elaboração de cronologias e mapas temáticos, estratégias frequentemente sugeridas, parecem-nos perfeitamente adequadas, caso o professor disponha de informação relevante sobre a região, para contemplar dados do local, contribuindo para que o aluno situe a sua localidade em relação aos conteúdos estudados que, por vezes podem parecer difíceis de interligar num estudo necessariamente parcelado.

Da mesma forma, quando o programa sugere estratégias de análise de documentos da época, audição de trechos musicais, leitura de descrições literárias, etc, estas podem, caso o professor possua informação relevante sobre o local, serem desenvolvidas com documentos que se relacionem directamente com a região.

Há conteúdos que, relativamente a certos locais de Portugal, têm uma relação evidente, que, pensamos, será impossível não abordar. Tomando como exemplo a região de Alcobaça – em que se projecta a aplicação prática deste estudo – é frequente os manuais escolares apresentarem imagens do Mosteiro de Alcobaça para estudar a arte gótica, a batalha de Aljubarrota (localidade do concelho de Alcobaça) é um conteúdo importante estudado no âmbito da crise de 1383-85 e ao estudar-se as invasões francesas e as batalhas das Linhas de Torres, necessariamente se está a falar da região do Oeste, a que Alcobaça pertence[156]. O mesmo se aplicará a outros locais, para conteúdos como os Descobrimentos, relacionados directamente com Lisboa e com Sagres ou o Absolutismo em que é impossível não referir o Convento de Mafra. E muitos outros exemplos seriam possíveis.

Por fim, queremos ainda referir a possibilidade de abordar o conceito de Património e a sua importância para a vivência e exercício da Cidadania a partir das estratégias propostas pelo programa em dois temas específicos. O primeiro desses temas é a ONU (inserido no tema 10) em que é recomendado o estudo e a realização de painéis expositivos sobre os vários organismos desta instituição. Parece-nos bastante adequado a abordagem pormenorizada da UNESCO, do seu papel na Educação e Cultura, da sua função como certificadora de elementos de Património Mundial (como o Mosteiro de Alcobaça), criando assim referências e itinerários de uma Memória da Humanidade.[157] Poder-se-á, a partir do estudo do trabalho desta organização (que se aborda no último ano do 3.º ciclo) promover um debate sobre as questões da Memória, do Património e da História.

O segundo tema que poderia, em nosso entender, proporcionar uma abordagem de temáticas semelhantes é Subtema B (um dos dois temas opcionais com que fecha o programa), que tem como um dos tópicos para abordar a Cultura Contemporânea "A expansão da escolaridade e o acesso aos bens culturais". Não faremos aqui qualquer desenvolvimento sobre este tema contemplado no programa de 1991, pois, apesar da situação algo ambígua em

[156] V. no 3.º capítulo deste trabalho a discussão das pertenças da cidade de Alcobaça.

[157] Veja-se a recente criação dos Roteiros Turísticos do Património Mundial: Alcobaça-Batalha-Tomar, (cujo lançamento foi feito no Mosteiro de Alcobaça) e que se insere no produto Touring Cultural e Paisagístico, criado pelo Turismo de Portugal, no âmbito do Plano Estratégico Nacional de Turismo.

relação aos textos programáticos, os subtemas opcionais não fazem parte, nesta forma, dos "Conteúdos/Tematização" do CNEB, de 2001.

Ao propor uma nova organização para o Currículo Nacional, em 2001, o ME esclarece que esta é uma nova forma de concretizar os princípios e objectivos consignados na LBSE. Na indicação desses objectivos está expressa a "construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural" (CNEB, Competências Gerais, p. 15).

De facto, do perfil do aluno competente em História no 3ª ciclo constam as seguintes competências adquiridas:

- "Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial
- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação
- Integra e valoriza elementos do património histórico português o quadro do património histórico mundial
- Manifesta respeito por outros povos e culturas."[158]

O primeiro dos valores e princípios referido neste documento é "a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social". Este, em nosso entender, desenvolve-se também nas aulas de História e de uma forma muito específica no contacto com o Património. A interpretação do Património conduz o indivíduo a compreender-se na qualidade de sujeito histórico, elemento de uma cadeia espacio-temporal, cujas referências do "antes" se encontram na Memória presente através do Património, que, funcionando como factor identitário e de coesão social, é âncora para os desenvolvimentos futuros que envolvem o indivíduo, como parte da sociedade e do seu devir histórico.

Como também já explicámos anteriormente, consideramos fundamental o desenvolvimento da identidade e da consciência histórica, para o desempenho de uma cidadania empenhada e crítica, e para o respeito pela diversidade dos outros, nomeadamente quanto às suas pertenças e opções com elas relacionadas; valores também expressos nesta apresentação dos princípios que fundamentam e norteiam o Sistema Educativo desde a LBSE[159].

[158] Cf. CNEB (2001) e Anexo 2.

[159] Cf. CNEB, 2001.

3.2.2.1 Operacionalização das Competências Gerais na Disciplina de História

As competências gerais definidas, que devem ser articuladas com as várias disciplinas, relacionam-se quase todas directamente com a História.

Para compreender, de uma forma «mais gráfica», como é apresentada a operacionalização das competências gerais no quadro da disciplina de História, realizámos um quadro de conjunto, a partir do que está expresso na legislação, que constitui o apêndice 5. Este apêndice deve ser consultado em complemento da análise que efectuamos de seguida:

Quanto à **primeira competência geral**, que envolve a abordagem do quotidiano para desenvolver a compreensão da realidade, é considerada como sendo operacionalizada directamente na Competência Específica da Compreensão Histórica (nas suas vertentes de Temporalidade, Espacialidade e Contextualização). Esta competência parece-nos ser particularmente propícia a um olhar em redor, sobre a realidade local, desenvolvendo os saberes e competências para uma leitura do perfil da localidade – identidade – e sua(s) justificação histórica. Consideramos que, neste âmbito, será pertinente desenvolver actividades conjuntas na turma (debates ou trocas de opinião em pequenos grupos) que propiciem a compreensão de uma «espessura histórica» da realidade local, aquilo que nos permite reconhecer no presente elementos de diferentes épocas, alguns recontextualizados com novas funções e significados, como, por exemplo, a instalação de serviços públicos actuais em edifícios antigos. Como exemplo local de Alcobaça, pode observar-se que a Câmara Municipal está instalada num edifício do século XIX, construído para habitação particular[160].

A **segunda competência geral**, que se refere ao conhecimento e utilização de diferentes linguagens, é considerada operacionalizada na Competência Específica da Comunicação em História, por se referir a uma linguagem específica do conhecimento histórico. Parece-nos aqui importante uma relação que podemos fazer com a leitura da realidade circundante e as diferentes linguagens presentes no seu património: na arquitectura, na paisagem, na toponímia, na iconografia, etc. Para a leitura e descodificação destas linguagens presentes na realidade local (necessariamente interpretações) consideramos particularmente úteis e adequadas as metodologias desenvolvidas pela Museologia.

Quanto à **terceira competência geral** pensamos que é particularmente adequado na disciplina de História explicitar a consideração da Língua Portuguesa como elemento da identidade e património nacional e divisar nela variações – como regionalismos – que contribuem

[160] Cf. Recurso específico elaborado na proposta curricular (cap. 3) e Marques, 2003.

para a sua compreensão simultaneamente na sua unidade e diversidade. Experiências de aprendizagem relevantes neste âmbito poderão ser a exploração dos recursos do meio, como por exemplo a toponímia ou documentação local ou os meios de comunicação locais: jornais e rádios locais.

A **quarta competência**, por se referir à utilização de línguas estrangeiras, não aparece operacionalizada directamente nas Competências Especificas da História. No entanto, tendo em conta experiências de aprendizagem sugeridas como correspondência ou intercâmbio com escolas de outros países que versem especificamente temas de história local e regional, esta competência poderá ter aplicação directa em projectos e actividades deste género. Num local turístico, como o é Alcobaça, será fácil analisar recursos do meio em línguas estrangeiras, como folhetos turísticos, publicidade ou as ementas dos restaurantes. Pode também, neste âmbito, promover-se o intercâmbio com escolas de outros países, (previsto nas experiências de aprendizagem do currículo) em que, necessariamente, serão abordados os aspectos culturais. Este intercâmbio pode ser motivado por afinidades identitárias entre as escolas ou regiões, como por exemplo regiões geminadas, por terem nomes ou características similares, como monumentos património mundial.

As competências gerais seguintes – da **quinta à nona** – são aplicáveis nas actividades e competências específicas da História, pois relacionam-se com o desenvolvimento de técnicas de trabalho que mobilizam diferentes saberes e visam proporcionar aos alunos a capacidade e resposta a problemas vários.[161]

A **última das dez competências**, ao falar do relacionamento do corpo e do espaço, da saúde e da qualidade de vida, está também interligada com acções que pensamos podem ser desenvolvidas no âmbito da disciplina de História (numa perspectiva muito próxima da Museologia), nomeadamente no que toca à leitura e fruição do meio envolvente. Promover actividades que permitam compreender a diversidade da paisagem caminhando nela, identificar características de paisagem de serra, urbana, ribeirinha, etc., distinguir diferentes espaços como as zonas residenciais ou as zonas industriais, e aprender a usufruir de espaços criados especificamente para o lazer, muitos deles preservados e embelezados devido ao seu valor como património, serão também actividades possíveis (e desejáveis, atrevemo-nos a dizê-lo) no âmbito da disciplina de História, tal como a entendemos.

[161] Exceptua-se a sétima competência, que não surge relacionada com a História, pois a sua linguagem sobre resolução de problemas está mais associada a questões do foro das Ciências e Matemáticas, mas que não nos parece, de todo, incompatível com competências e saberes da História.

3.2.2.2 Experiências de Aprendizagem Sugeridas

Quanto às experiências de aprendizagem propostas neste documento (que, recordamos, segundo as palavras do mesmo, devem ser articuladas com o programa em vigor) elas apresentam um carácter mais geral do que as do documento de 1991 e dirigem-se sobretudo às metodologias e "forma de olhar" a realidade que constituem a especificidade do conhecimento histórico.

As experiências de aprendizagem estão explicitadas em cada competência específica, embora estas não possam desenvolver-se de forma isolada.

Mais uma vez e para facilitar a consulta, foi elaborado um apêndice com as experiências de aprendizagem, dirigidas a cada competência específica, que consideramos se adequam a um trabalho com base no Património. Esse quadro constitui o Apêndice 7, que passamos a analisar:

Estão contempladas experiências de aprendizagem que proporcionem "o contacto com o património histórico-cultural nacional", em que, obviamente, se insere todo o património local e aconselham-se actividades como "visitas de estudo" e "trabalho de campo com carácter de recolha". É explícito que as actividades devem ser desenvolvidas numa "perspectiva interventiva no meio em que a escola se insere" e que "permita a aplicação dos saberes históricos em situações próximas do real". O conhecimento sobre a realidade local, no âmbito da História, está também presente ao sugerir-se actividades de correspondência e intercâmbio com jovens de outras regiões ou países, centradas em "temas de história regional e local", actividades que devem possibilitar "o reconhecimento recíproco da respectiva história e património histórico-cultural".

Refere-se explicitamente a utilização da "informação do meio" e a organização de dossiers personalizados sobre história local e regional.

3.2.3 MANUAIS ESCOLARES

Reportando-nos ao estudo de Manuais Escolares que já explicámos no capítulo 1 e que se encontra apresentado na íntegra no apêndice 3, passamos a fazer uma análise da presença do Património nos Manuais Escolares, com vista à sua abordagem numa perspectiva museológica.

Sendo os Manuais, conforme o que foi dito no capítulo 1, propostas de gestão do currículo com grande peso na determinação do que se passa na sala de aula e na percepção do currículo da disciplina por alunos, professores e encarregados de educação, considerámos importante analisar a presença do Património Cultural nestes recursos.

Foi feita uma análise da forma como os Manuais integram o(s) conceito(s) de Património Cultural nas práticas lectivas que propõem para a disciplina de História no 7.º ano. Procurámos compreender se existe uma preocupação com o fomento de uma relação dos alunos/cidadãos com o seu Património Cultural, relação essa, que perdurando para além do percurso escolar, podemos considerar integrada na formação ao longo da vida.

Se o Património é a herança e Memória de uma Identidade Humana, considerada, segundo a LBSE, factor de defesa da Identidade Nacional, como fazem os Manuais de História uso dessa herança no desenvolvimento das competências e finalidades da disciplina? De que forma contribuem para que o aluno se compreenda como herdeiro (beneficiário e guardião) dessa herança?

Procurámos então registar e compreender a presença de conceitos e imagens de Património nos Manuais e a forma como estes poderão desenvolver nos utilizadores destes recursos capacidades, competências e apetências para conservar, desfrutar e transmitir a Memória e o Património, acções que, considerados deveres e direitos inerentes ao exercício de uma Cidadania Democrática, estão também presentes nas responsabilidades da disciplina de História de 3.º ciclo.

As considerações que se seguem resultam de uma análise extensiva dos três Manuais de 7.º ano seleccionados, análise essa feita sobre as várias componentes de cada projecto e de um registo sistemático das actividades e imagens presentes no volume de manual de cada projecto.[162]

Em relação a cada um dos projectos procurámos registar e compreender:

- os conceitos explicitados
- relação do Património com a disciplina de História
- actividades propostas aos alunos que se relacionam com o Património Local
- informações sobre os elementos de Património que potenciem uma procura de contacto directo (real ou virtual) para além do contexto escolar.

Sobretudo em relação a este último item a nossa procura visa analisar o Manual Escolar como elemento de informação/formação utilizado por alunos, professores e encarregados de educação, que consideramos – tal como Mendes (1999) e Morgado (2001) – transmite uma determinada apresentação de Cultura e Identidade.[163]

[162] Recordamos que a apresentação completa do estudo se encontra no Apêndice 3.

[163] V. Capítulo 1.

Nos Manuais analisados o conceito de Património surge apresentado como sinónimo de «fonte histórica» ou «vestígio do passado», documentos para o conhecimento dos conteúdos da disciplina de História.

No **Manual 7-1**[164] é assim que é apresentado o conceito de Património, ao indicar, na rubrica "Outras Fontes", que encerra o manual, as "visitas de estudo que podes realizar para conhecer melhor o património histórico"(pp. 109-110, 1.º vol.). Podemos considerar que evidencia um conceito alargado de Património referindo, neste âmbito, "património construído e cultural", "museus, monumentos ou povoações" (pp. 110-111 no 1.º e 2.º volumes).

A utilidade da História surge ligada à "compreensão da memória colectiva do passado", ao desenvolvimento de "um espírito de respeito e preservação pelo património cultural e pelo meio ambiente", à formação da "identidade cultural pelo conhecimento do país e região onde nasceste e habitas". A ponte entre o passado e o presente aparece explicitada como uma das grandes finalidades formativas da História na "10.ª razão para estudares História": "A História mostra-te quem és e donde vens. Fornece-te os meios necessários para intervires activamente na sociedade, participando num mundo mais digno, estável e democrático" (Caderno do Aluno, p. 3).

Esta mesma "razão" é apresentada ao professor, nas "10 Razões para Ensinar História", classificando a disciplina como "uma das mais fortes componentes culturais em qualquer sociedade"[165] (Caderno do Professor, p. 10).

Para os Encarregados de Educação (a quem é dedicado um Caderno específico neste projecto) é também a "identidade cultural" proporcionada pela História, que surge apresentado como o grande apelo motivador de múltiplas actividades, como, por exemplo, visitas de estudo.[166] Nesse mesmo volume surgem indicações de «sites» de Internet, considerados de interesse. Vários destes estão explicitamente relacionados com instituições de preservação e divulgação do Património, como a Rede Portuguesa de Museus, o Instituto Português de Museus (actualmente designado por Instituto Português de Museus e da Conservação), Conímbriga e o British Museum.

[164] V. Quadro 4.

[165] O facto de o manual apresentar ao professor as razões para ensinar a sua disciplina afigura-se-nos um pouco peculiar e leva-nos a concluir que, neste projecto específico, o manual se assume também como um dos elementos da formação do professor. Não sendo aqui e agora adequado desenvolver esta perspectiva de análise, referimo-la apenas por considerarmos este aspecto interessante para uma investigação no âmbito dos manuais de cada disciplina.

[166] Neste item são feitas várias sugestões, entre as quais, o Mosteiro de Alcobaça.

No **Manual 7-2**[167] há uma preocupação de pontuar regularmente uma relação da História com o Património. Intercalados com a sequência do texto narrativo e actividades relacionadas, surgem dossiers intitulados «História e Património», que evidenciam um conceito alargado de Património. O quadro seguinte mostra os temas de Património escolhidos e a sua relação com os temas em estudo:

Tema Programático	Património	Página
A1	Gravuras do Vale do Coa	26
A2	Bíblia	52
B1	Poemas Homéricos	82
B2	Conímbriga	110
C3	Mértola – Vila Islâmica	160
D1	Pelourinhos	188

Quadro 6: Dossiers História e Património do Manual 7-2

Neste projecto a interpretação do Património é assim expressa como uma competência específica da disciplina de História:

> "A história é o estudo da vida dos homens no passado. (…) nas sociedades humanas tudo o que acontece nos dias de hoje é influenciado pelo que aconteceu em tempos anteriores. Daí a importância da História. (…) O historiador estuda acontecimentos que tiveram lugar no passado, por vezes há muitos e muitos séculos. (…) Podem ser textos ou pinturas, objectos do dia-a-dia, monumentos grandiosos ou simples ruínas… A esses vestígios chamamos fontes históricas ou documentos históricos. (…) Para isso, a par dos conhecimentos que vais adquirindo, há técnicas, métodos e modos de pensar que precisas dominar e tens de saber aplicar. São as competências próprias desta disciplina." (pp. 6-7)

Para "aprender mais" sugerem-se visitas de estudo a museus, estações arqueológicas e outros monumentos, indicando que, a nível local, existem muitos museus com interesse.[168]

No **Manual 7-5**[169] a especificidade do conhecimento histórico surge explicitamente ligada ao desempenho da Cidadania Nacional e Universal:

> "A História é a ciência que estuda a evolução dos seres humanos ao longo do tempo (…) Conhecendo o passado, compreendemos mais facilmente o mundo em que vivemos, podendo desempenhar consciente e activamente o nosso papel de cidadãos de um país e de um mundo que queremos cada vez melhor. (…)" (p. 8).

Todos os Manuais incluem actividades em que há uma preocupação explícita com o conhecimento e estudo do Património Local. Estas actividades revestem-se normalmente de um carácter de pesquisa individual ou de grupo, suficientemente genéricas para se poderem adaptar a qualquer região do país.

[167] V. Quadro 4.

[168] Caderno Desenvolver Competências, pp. 44-48.

[169] V. Quadro 4.

	Actividades Totais	Património e História Locais
Manual 7-1	396	13
Manual 7-2	236	4
Manual 7-5	209	2

Quadro 7: Actividades Relacionadas com o Património Local

Ao lado, encontra-se o quadro com o registo quantitativo das actividades que se referem ao Património Local, nos temas analisados[170].

Todos os Manuais propõem trabalhos de pesquisa sobre os vestígios materiais, designadamente, os que se referem à presença romana no território, abundantes em muitas regiões do país.

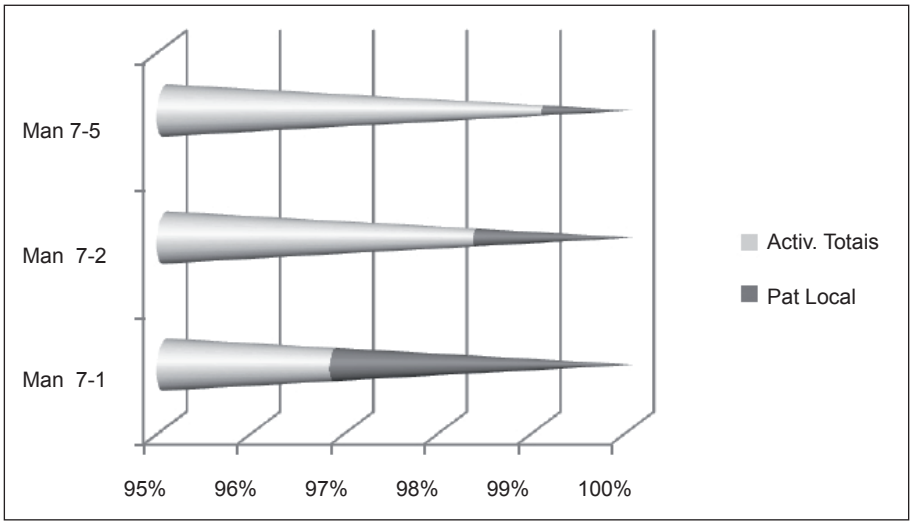


Gráfico 1: Representatividade das Actividades relacionadas com o Património Local, no conjunto da informação analisada em Manuais Escolares

No **Manual 7-1**[171] propõe-se a pesquisa sobre Património Imaterial, designadamente a tradições da quadra religiosa da Páscoa, tomando-a nas suas especificidades da religião judaica e cristã. É também sugerida uma pesquisa sobre toponímia. Afigura-se-nos assim este Manual como o que apresenta um olhar mais abrangente e diversificado sobre a realidade dos alunos, tendo em conta os temas analisados.[172]

No **Manual 7-2**[173] é proposto um trabalho sobre o percurso do concelho, do passado ao presente, que se apresenta como suficientemente aberto para, dependendo da orientação dada por cada professor, incluir indicadores de Memória Local muito diversificados.

[170] V. Quadro 5.
[171] V. Quadro 4.
[172] V. Quadro 5.
[173] V. Quadro 4.

Em todos os Manuais existe então uma preocupação manifesta com a criação de hábitos de «olhar à volta» e interpretar alguns dos Indicadores de Memória/Elementos Patrimoniais da localidade ou região, tomadas como fontes históricas relevantes. Estas indicações apresentam-se como suficientemente gerais para se adaptarem a qualquer realidade regional em Portugal.

No **Manual 7-5**[174] a preocupação de enquadrar a História Local no contexto da História Geral está também patente numa actividade de localização no tempo: o preenchimento de lacunas numa barra cronológica, que contempla espaços específicos para "História da Minha Região".

Quase citando textualmente o CNEB, nas sugestões para o professor, este Manual refere como fundamental para o aluno o "contacto directo com o património histórico e natural", recomendando, sempre que se considere adequado, o estudo da História Local.

Como os Manuais incluem elementos de Património de diferentes locais em Portugal, existe, nesses casos, uma redundância ou quase perda de sentido de certas actividades propostas: depois de apresentar o Mosteiro de Alcobaça como exemplo da arte gótica aconselhar "procura um monumento de arte gótica na tua região e escreve sobre ele", não terá grande sentido para os alunos dessa região, o mesmo acontecendo para os alunos de Bragança que tenham o Manual que inclui um dossier sobre essa região.[175]

Numa disciplina como a História, em que as competências específicas incidem sobre metodologia própria, nomeadamente o tratamento de informação, a utilização das fontes e a comunicação em História, o uso da imagem como documento, como suporte de informação e elemento de trabalho, é particularmente importante. Por isso, no âmbito da pesquisa sobre os conceitos de Património presentes nos Manuais Escolares de História, considerámos pertinente a análise das imagens. Nestas incluem-se as legendas que, segundo Gerard e Roegiers, (1998), fazem parte integrante da imagem.

Apresentamos nas páginas seguintes, os resultados do estudo feito sobre as imagens nos manuais e temas seleccionados[176].

[174] V. Quadro 4.

[175] Seria interessante saber se, em certas regiões, a presença de imagens sobre o património local, é um factor com peso nos critérios de adopção de manuais dos professores, ou se, pelo contrário, será preferida a inclusão de outros monumentos diferentes dos da região.

[176] V. Quadros 4 e 5 e Apêndice 3. Parte deste estudo foi apresentado, por nós, ao Colóquio "Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem", promovido pelo grupo de estudo de Manuais Escolares do CeiEF em que estamos, como já foi referido, envolvidos. Este Colóquio decorreu em 19 de Junho de 2009. A comunicação encontra-se publicada em Duarte, J (org). 2010, Manuais Escolares e a Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais contribuir para a transformação da Escola?, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 51-68.

Todos os manuais

	7-1	7-2	7-5	Total
Fotografia	106	105	115	326
Desenho	38	41	34	113
Texto	25	46	32	103
Misto	29	3	16	48
Esquema	5	15	12	32
Outro	1	6	1	8
Total	204	216	210	630

Quadro 8: Tipo de Imagem constante dos Manuais

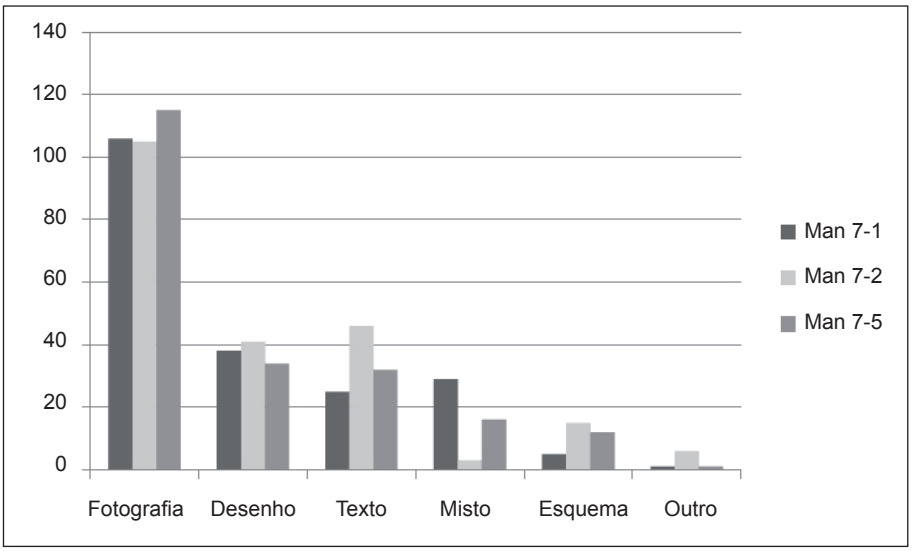


Gráfico 2: Tipo de Imagem constante dos Manuais

As imagens que surgem no Manual são sobretudo fotografias, desenhos e textos, ou documentos compósitos que agrupam estes vários tipos de imagem. Existem também imagens constituídas por esquemas, para apresentação e sínteses de temas.

As imagens que constam dos Manuais são apresentadas como «documentos». Para chegar aos nossos dias como documento, ou seja com valor testemunhal ou indicador da memória de uma época e constar dos bancos de dados de imagens «historicamente relevantes», estes elementos foram necessariamente preservados, ou seja, alvo de procedimentos que podemos considerar no âmbito de um tratamento museológico. O conceito de musealização tem sido alvo de reflexões, sobretudo de autores ligados à nova

museologia e à sociomuseologia. Consideramos aqui, para a categoria «musealizados», os objectos que são tomados no seu carácter documental ou testemunhal.

> "A noção de musealização é ainda muito recente, visto termos as primeiras referências internacionais de sua utilização em artigos científicos da área da Museologia em torna da década de 80. O sentido mais comummente atribuído ao termo musealização é o de valorização dos objectos patrimoniais em contexto museológico.
> Esta valorização, para além de atribuir novos significados aos objectos patrimonializados implica na divulgação, partilha e comunicação desses significados, no reconhecimento da documentalidade do objecto patrimonial musealizado em referência de identidade e de memória colectiva." (Primo, (2008)

	7-1	7-2	7-5	Total
Com legenda	122	203	190	515
Sem legenda	82	13	20	115
Total	204	216	210	630

Quadro 9: Situação das imagens dos Manuais quanto à legendagem

Se tivermos em conta que os Manuais Escolares de História inserem estas imagens de elementos patrimoniais na categoria de «documentos» a ser analisado pelos alunos, eles estão a ser encarados no seu carácter documental e testemunhal, na vertente comunicação, analisada por Bruno (1996) como um dos elementos fundamentais da cadeia de procedimentos museológica.

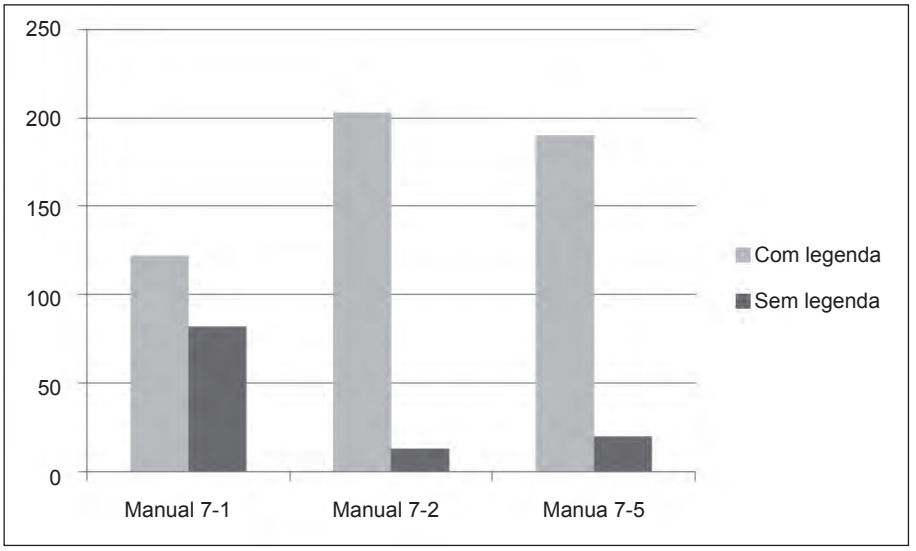


Gráfico 3: Situação das imagens dos Manuais quanto à legendagem

Assim, consideramos que podemos aplicar-lhes a classificação de elementos de Património e a tipologia constante na legislação.[177]Essa foi a categorização usada na análise que se segue.

Em relação ao Património construído, a sua compreensão como Património musealizado, foi feita a partir da indicação da localização e de, muitas imagens, indicarem a sua situação actual,

[177] V. início deste capítulo.

distinguindo o vestígio musealizado – ruína – do edifício completo, enquanto desempenhava a função para que foi criado; nestes casos são apresentadas, por vezes, reconstituições.

Foram também considerados na categoria de Património musealizado edifícios cuja imagem evidencia o seu carácter monumental e para o qual é indicada a localização, como os mosteiros de Alcobaça e Batalha e vários outros edifícios em vários locais da Europa.

Procurámos registar então, em cada uma das imagens, se é dada informação sobre o tipo de Património – nomeadamente se está classificado e quem detém a sua guarda – e se é oferecida (ou mesmo incentivada) a possibilidade do contacto directo com o elemento patrimonial, apresentado como "documento para o estudo da História."

Utilizando então a tipologia presente na legislação sobre Património[178] registamos os documentos nas categorias de Património Material (Construído e Móvel) e Património Imaterial. Dentro do Património Móvel distinguimos a categoria de Documento Escrito – pela sua relevância no uso tradicional do Documento em História – e dentro destes foi feita uma distinção entre Documento da Época (frequentemente adaptado para se tornar inteligível para os jovens em idade escolar) e Texto Historiográfico. Foram também consideradas como Património as Paisagens apresentadas.

Manual 7-1

Tipo de Património – Manual 7-1					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Construído	22	27	8	15	72
Móvel	12	0	19	13	44
Documento Escrito	9	10	7	4	30
Paisagem	2	0	0	0	2
Outro	2	9	0	0	11
Total	47	46	34	32	159

Quadro 10: Tipo de Património

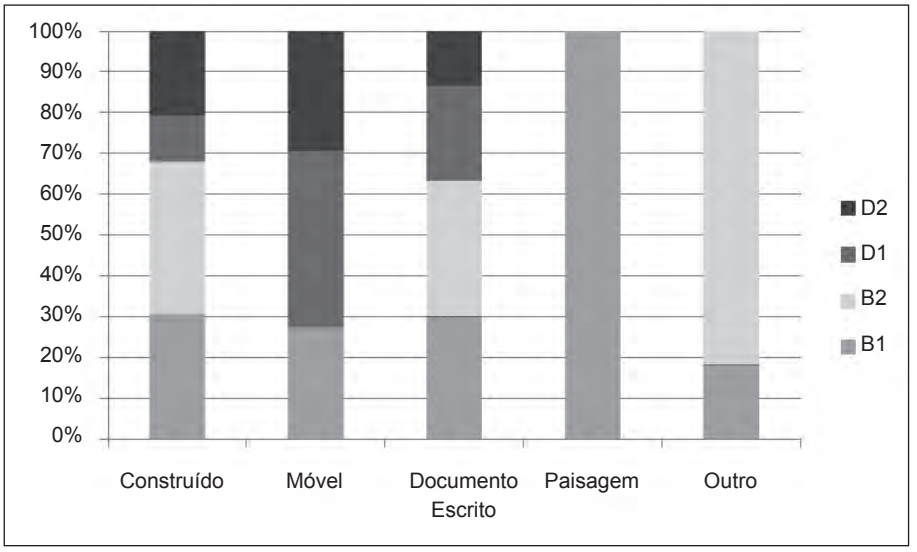


Gráfico 4: Tipo de Património

[178] Cf. Lei de Bases do Património e, supra, o conceito (evolutivo) de Património.

Musealizado – Manual 7-1					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Sim (Explícito)	4	8	6	11	29
Sim (NãoExplícito)	39	28	26	16	109
Não	0	2	2	1	5
Confuso/Indeterminado	4	8	0	4	16
Total	47	46	34	32	159

Quadro 11: Situação quanto à musealização

Legendas – Manual 7-1					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
C/ legenda	35	39	27	21	122
S/ legenda	21	18	21	22	82
Total	56	57	48	43	204

Quadro 12: Situação quanto à legendagem

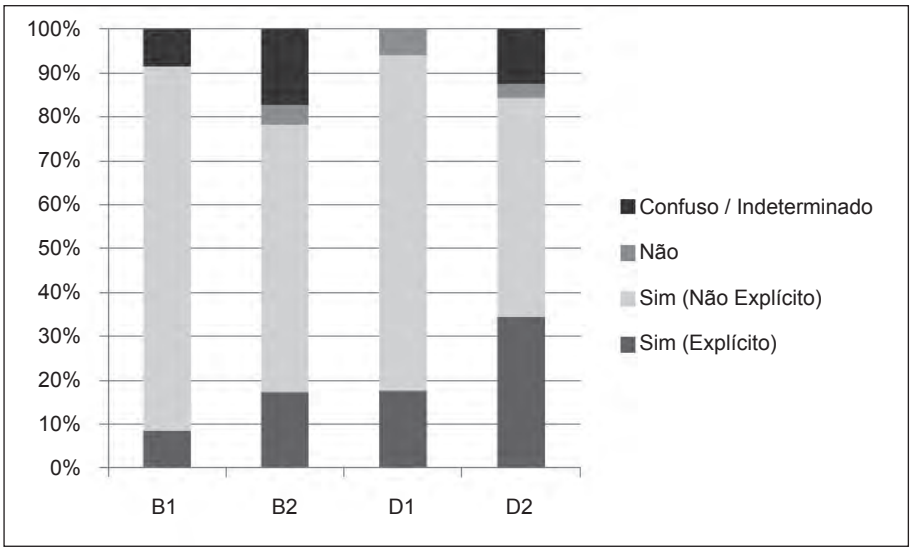


Gráfico 5: Situação quanto à musealização

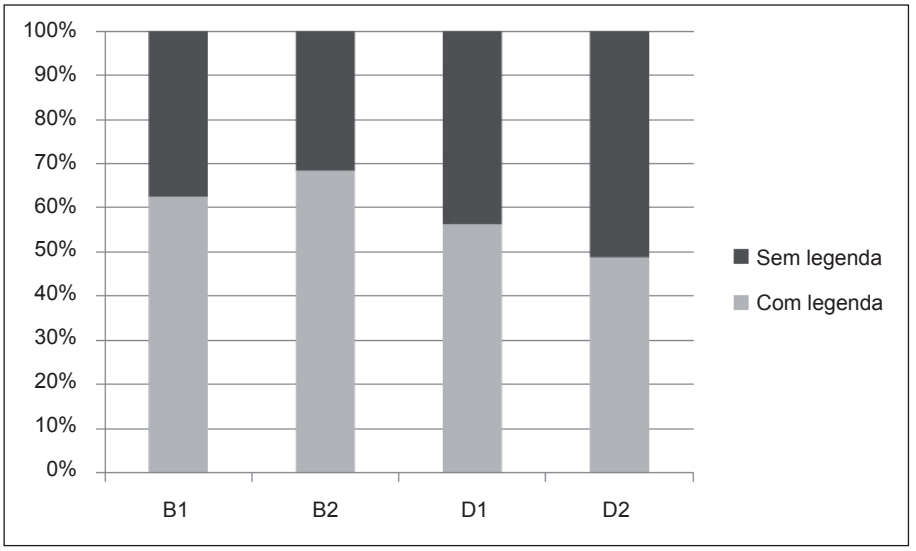


Gráfico 6: Situação quanto à legendagem

Em face da análise dos registos constatamos sobre **o Manual 7-1**, que:

- predominam as imagens referentes a Património Construído;
- muitas das imagens não têm legenda;
- só 29 imagens, num total de 159 (18%) indicam a sua "condição de património", possível de visitar. Em alguns casos aconselha-se mesmo a visita aos vestígios patrimoniais musealizados, como por exemplo, num dossier designado "História local", que indica estações arqueológicas romanas (pp. 92-93) ou o dossier sobre o património da cidade de Bragança (pp. 62-63). Em relação a todos os outros elementos considerados nesta análise «património musealizado» (68%) não encontrámos qualquer referência à situação em que se encontram;
- em todos os elementos de Património Construído apresentados existem duas esculturas de grande porte, no tema B1, para as quais são indicadas as instituições museológicas em que se encontram: "Estátua de Poseidon ou Zeus, Museu Arqueológico de Atenas" (p. 69) e "Estátua do deus Hermes de Praxíteles, Museu de Olímpia, Grécia" (p. 75). Ainda nesta categoria de Património Construído, considerámos que se encontrava explícito como Património Musealizado (no sentido de visitável no seu carácter de monumento/documento) a sala da Assembleia da República, pois, sobre esta imagem e o tema que ilustra há um conjunto de sugestões de actividades que implicam visitas reais e virtuais ao espaço da Assembleia da República (p. 71).
- O único elemento de Património Móvel cuja legenda indica a instituição onde se encontra preservado e visitável é uma pintura, que, não indicando o título, a data ou o autor, tem a informação "Tate Britain, Londres"(p. 71).
- O Património Móvel representado não apresenta qualquer referência à sua situação/localização, utilizando-se o seu valor documental no âmbito do desenvolvimento dos conteúdos curriculares. São sobretudo pormenores de peças mais completas – como pinturas – que têm a função de fornecer informação sobre a época. A maior parte delas não está sequer legendada, tendo-lhe sido aposto um título referente ao conteúdo que ilustra. Eventualmente surge a identificação do tipo de Património (exemplo "Iluminura", p. 59).
- No caso dos Documentos Escritos, estes são sobretudo Textos de Época, para os quais é indicado o género, como por exemplo, "Crónica" ou "Inquirição" e a data, precisa ou aproximada, situando, por exemplo, o reinado da publicação. No tema B2 um destes Documentos é considerado explicitamente Musealizado, pois a legenda

dá-nos conta de que é um Documento Original e descreve a sua descoberta arqueológica, embora não indique onde se encontra preservado actualmente (p. 91).

- Apesar de ser difícil considerar representado numa imagem "Património Imaterial", consideramos que nas páginas 90-91 e 94-95, há uma explicitação desse tipo de Património e sua importância, ao exibir imagens de símbolos e rituais do cristianismo, chamando a atenção para o seu valor simbólico, como por exemplo os símbolos do corpo e sangue de Cristo e as procissões que evocam (repetindo, ritualizando) a crucificação e morte de Cristo.

Neste tema é incluído um dossier sobre tradições locais da Páscoa, já referido e registado nos quadros e gráficos que se referem às questões do Património Local.

Manual 7-2

Tipo de Património – Manual 7-2					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Construído	18	25	8	23	74
Móvel	17	6	9	10	42
Documento Escrito	17	11	14	5	47
Paisagem	1	0	0	0	1
Outro	0	1	5	0	6
Total	53	43	36	38	170

Quadro 13: Tipo de Património constante do Manual

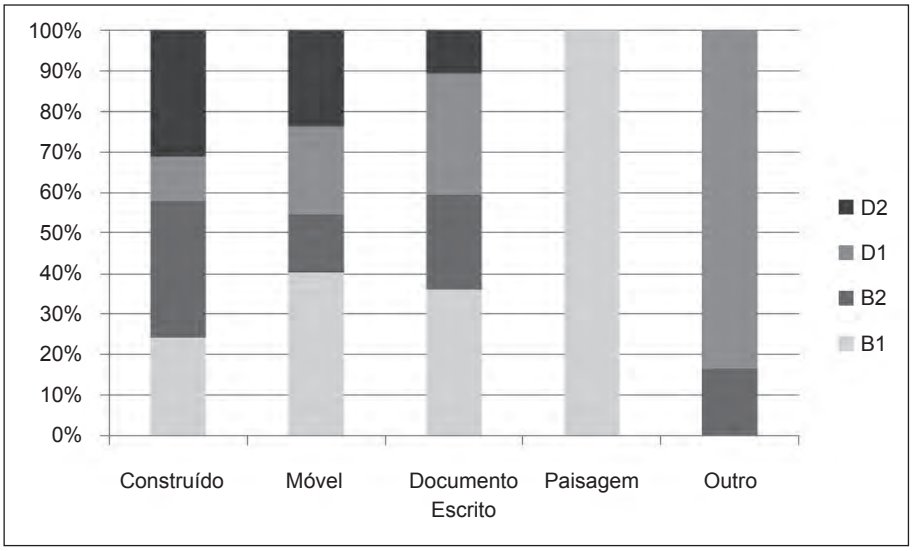


Gráfico 7: Tipo de Património constante do Manual

Musealizado – Manual 7-2					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Sim (Explícito)	3	13	8	20	44
Sim (Não Explícito)	49	27	16	13	105
Não	0	1	1	1	3
Confuso/Indeterminado	2	2	11	4	19
Total	54	43	36	38	171

Quadro 14: Situação quanto à musealização

Legendas – Manual 7-2					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
C/ legenda	63	51	52	37	203
S/ legenda	5	3	2	3	13
Total	68	54	54	40	216

Quadro 15: Situação de legendagem

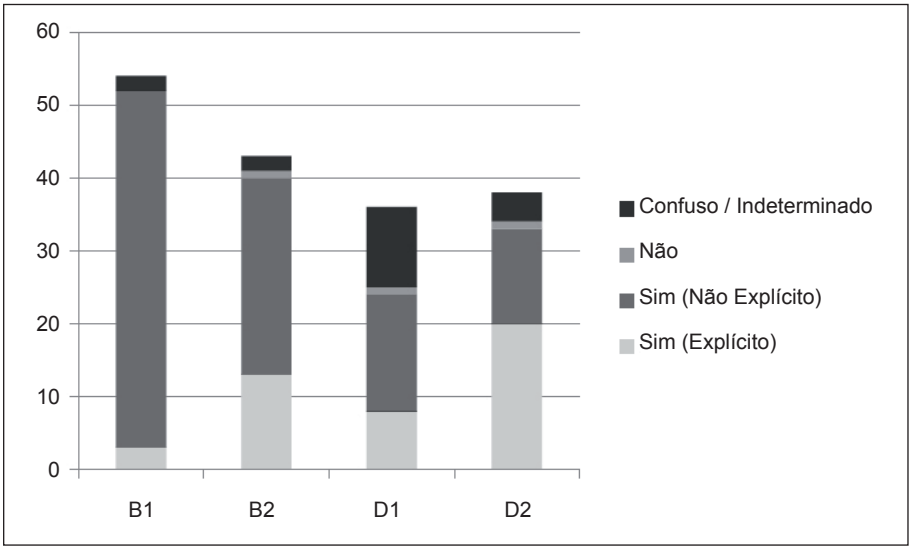


Gráfico 8: Situação quanto à musealização

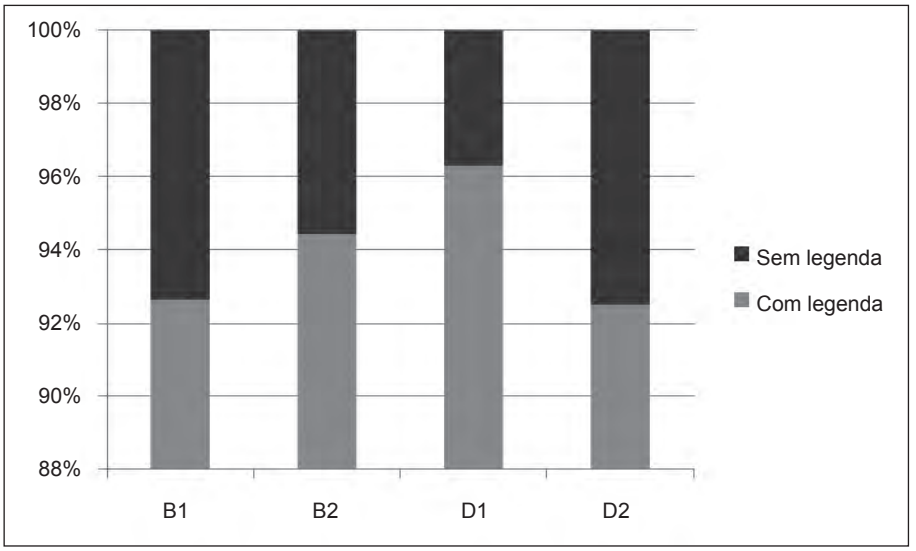


Gráfico 9: Situação de legendagem

Da análise destes registos ressalta que:

- parece haver uma grande preocupação com a legendagem das imagens e com o fornecimento de informações sobre elas, que permitem, em muitos casos, o aprofundamento do conhecimento, talvez até com visitas aos locais.
- São poucos os Textos Historiográficos inseridos nos temas analisados, onde há uma preferência pelos Textos da Época em estudo.
- Para 25% das imagens apresentadas as informações permitem-nos considerá-las explicitamente como musealizadas, – quer porque é mostrado o seu estado actual (que se compreende como uma ruína ou um vestígio) quer porque se indica o local a que pertence, como Conímbriga, ou Pompeia, locais reconhecidos como musealizados.
- A maior parte das legendas fornece alguma informação sobre o elemento patrimonial, como a data, material ou localização. Muitos referem-se a centros históricos de cidades actuais, devidamente identificados e por isso foram considerados explicitamente musealizados. De referir que neste Manual foram escolhidos elementos representativos de diferentes lugares (como os pelourinhos), o que nos permite pensar numa intenção expressa de mostrar que tanto as cidades mais populosas como os locais mais pequenos possuem elementos patrimoniais importantes como valor documental.
- Algumas das legendas oferecem informações como o material das esculturas. Em quatro situações informa-se que as esculturas apresentadas são cópias, o que faz crer que as restantes sejam originais (Cf. p. 67, 76, 80 e 81).
- Todas as imagens consideradas de Património Móvel estão legendadas, no entanto nenhuma explicita situação de musealização. Em alguns casos são dadas informações sobre as peças, como a datação ou o material e só num caso se refere que a peça (no caso uma máscara funerária), foi "encontrada num túmulo real"(p. 60).
- Quanto aos Documentos Escritos são quase todos Documentos da Época, identificados com data (precisa ou aproximada) e autor, por vezes com uma pequena explicação biográfica deste. Em dois casos foi possível compreender colecções a que pertencem e a instituição em que estão preservados.

Manual 7-5

Tipo de Património – Manual 7-5					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Construído	18	46	5	19	88
Móvel	9	5	7	9	30
Documento Escrito	6	12	14	5	37
Paisagem	1	0	0	0	1
Outro	9	1	1	0	11
Total	43	64	27	33	167

Quadro 16: Tipo de Património constante do Manual

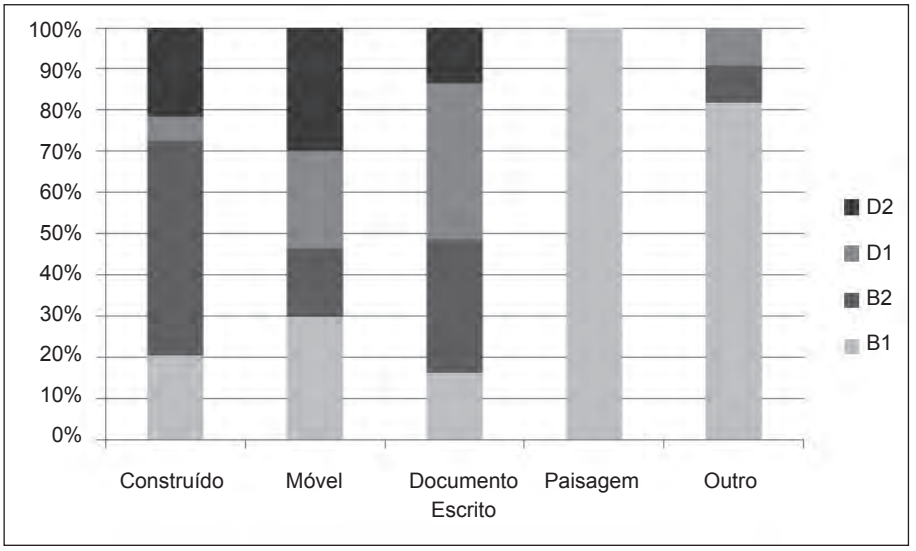


Gráfico 10: Tipo de Património constante do Manual

Musealizado – Manual 7-5					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Sim (Explícito)	11	26	5	17	59
Sim (Não Explícito)	25	32	8	12	77
Não	3	5	7	2	17
Confuso/Indeterminado	4	1	7	2	14
Total	43	64	27	33	167

Quadro 17: Situação quanto à musealização

Legendas – Manual 7-5					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
C/ legenda	47	69	37	37	190
S/ legenda	5	10	3	2	20
Total	52	79	40	39	210

Quadro 18: Situação quanto à legendagem

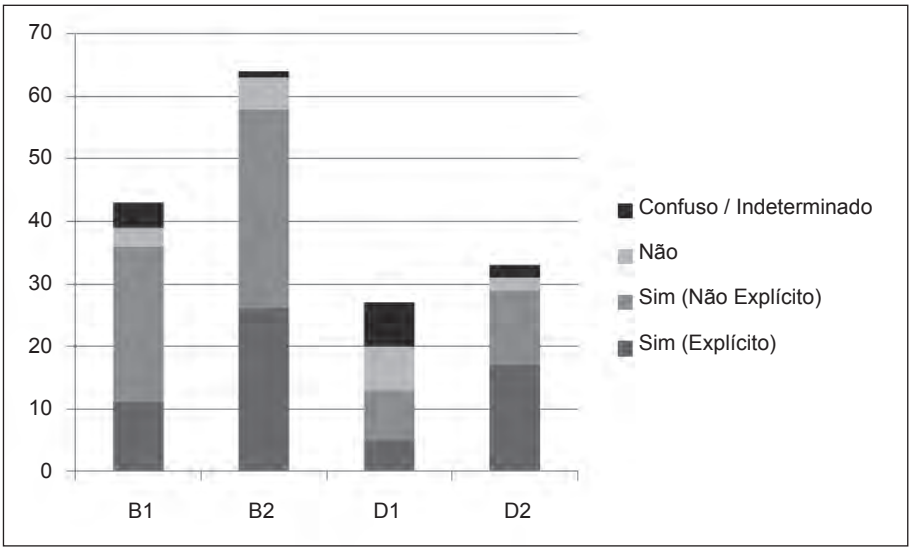


Gráfico 11: Situação quanto à musealização

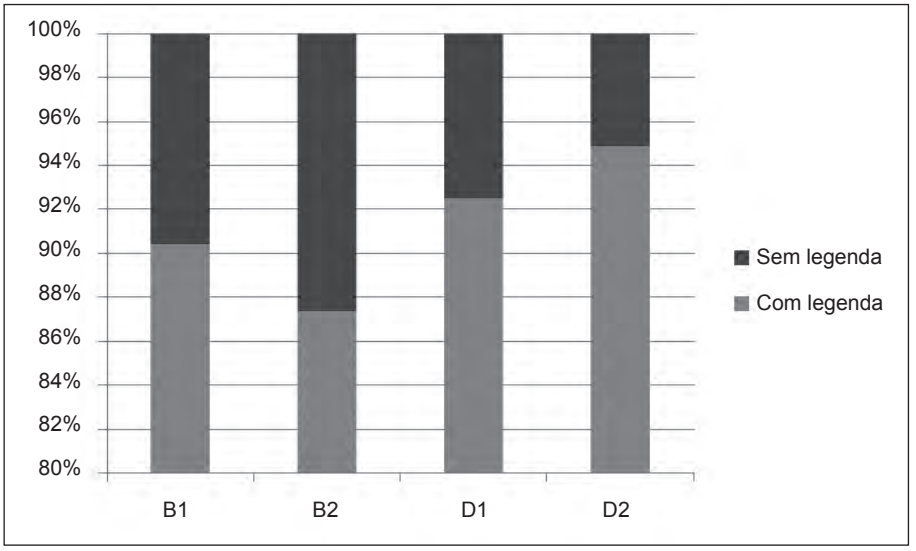


Gráfico 12: Situação quanto à legendagem

A análise dos resultados mostra-nos que:

- nas imagens apresentadas há um predomínio do Património Construído, sendo, dos Manuais analisados, aquele em que é possível indicar mais situações de musealização explícita: 35%.
- Para os elementos de Património Construído é indicado a sua localização e é possível compreender a sua situação de preservação, pela indicação do estado actual, por exemplo ruína ou integração em centro histórico, em Portugal e noutros países.
- Só na página 78 se indica que uma escultura é cópia, não podendo determinar se a ausência desta informação em todas as outras é indicativo da sua autenticidade.
- Apesar de, em alguns Documentos, sobretudo referentes aos estilos artísticos, não ser indicada a data, considerámos que eles estão situados no tempo, devido ao tema em que se integram.
- Existem alguns elementos gráficos construídos especialmente para fins didácticos que integram imagens de elementos de Património Construído, como por exemplo o mapa dos monumentos de arte gótica em Portugal (p. 192) ou um desenho esquemático sobre elementos arquitectónicos (p. 195).
- Todas as imagens referentes aos elementos de Património Móvel, estão legendadas.
- Só no caso da maquete da cidade de Olímpia se indica que está exposta no British Museum, em Londres (p. 73).
- Quanto aos Documentos Escritos apresentados, estes são Documentos da Época e Textos Historiográficos, todos identificados na legenda, que, no caso dos Textos Historiográficos, indica também a editora na qual estão publicados.

Todos os Manuais

Tipo de Documento – Todos os Manuais				
	Manual 7-1	**Manual 7-2**	**Manual 7-5**	**Total**
Fotografia	106	105	115	326
Desenho	38	41	34	113
Texto	25	46	32	103
Misto	29	3	16	48
Esquema	5	15	12	32
Outro	1	6	1	8
Total	204	216	210	630

Quadro 19: Tipos de Imagem, em todos os Manuais

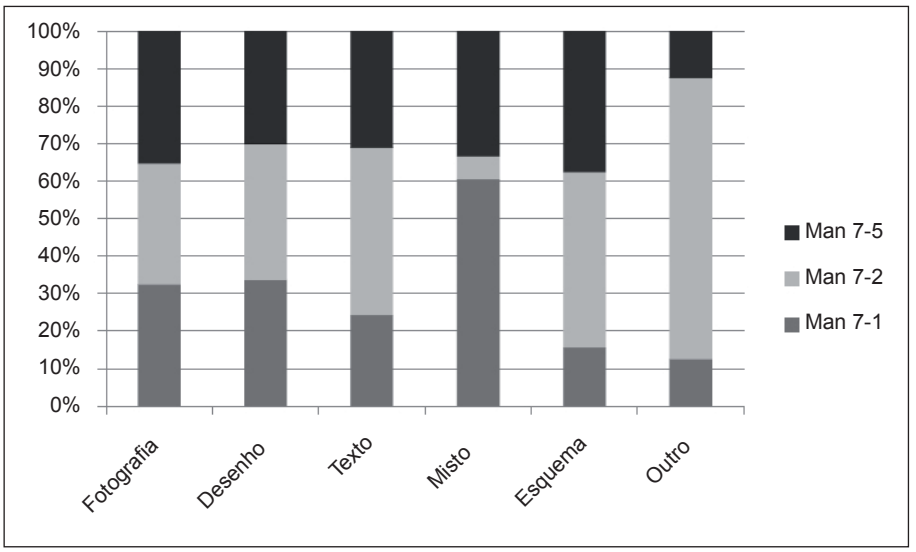


Gráfico 13: Tipos de Imagem, em todos os Manuais

Tipo de Património – Todos os Manuais				
	Manual 7-1	**Manual 7-2**	**Manual 7-5**	**Total**
Construído	72	74	88	234
Móvel	44	42	30	116
Documento Escrito	30	47	37	114
Paisagem	2	1	1	4
Outro	11	6	11	28
Total	159	170	167	496

Quadro 20: Tipos de património nas imagens de todos os Manuais

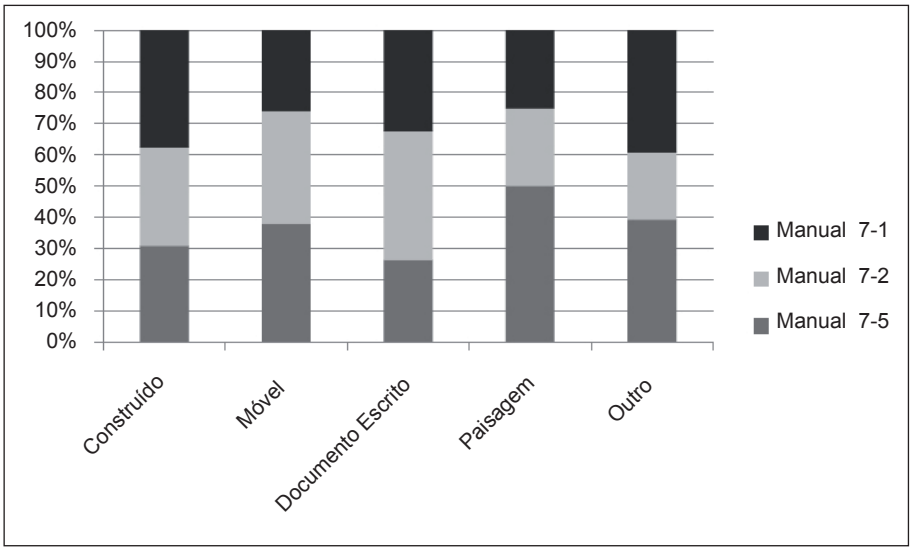


Gráfico 14: Tipos de património nas imagens de todos os Manuais

Musealizado – Todos os Manuais				
	Manual 7-1	**Manual 7-2**	**Manual 7-5**	**Total**
Sim (Explícito)	29	44	59	132
Sim (NãoExplícito)	109	105	77	291
Não	5	3	17	25
Confuso/Indeterminado	16	19	14	49
Total	159	171	167	497

Quadro 21: Situação quanto à musealização de todo o património presente nas imagens dos manuais

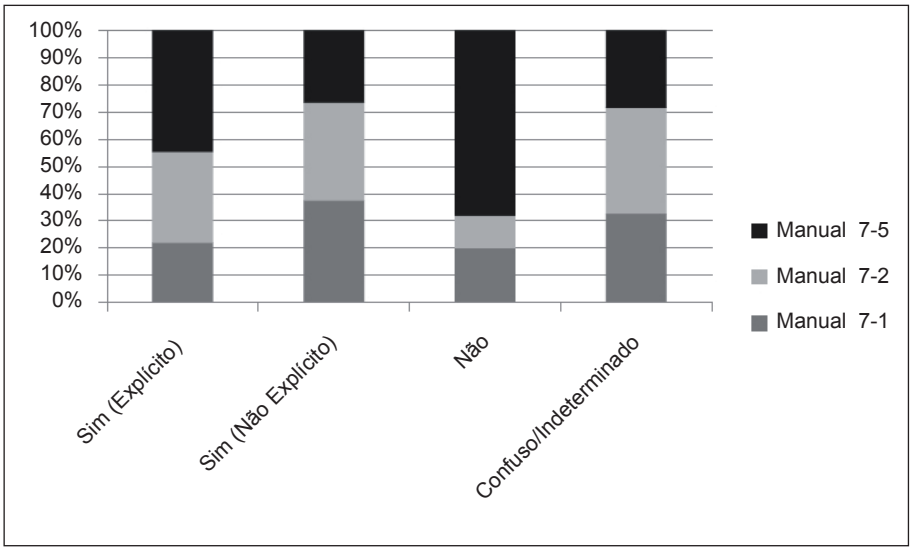


Gráfico 15: Situação quanto à musealização de todo o Património presente nas imagens dos Manuais

Analisando os resultados em conjunto constatamos que, quanto ao tipo de ilustração apresentado, há uma predominância da fotografia, sendo também utilizado em número significativo, o desenho. Muitos destes desenhos são mapas temáticos e barras cronológicas que incluem imagens de Património, relacionando-as especificamente com o desenvolvimento da Compreensão Histórica, nas suas vertentes de Temporalidade, Espacialidade e Contextualização.

De salientar que os textos representam 25% dos documentos, o que mostra uma noção alargada de Documento, muito diferente de uma História apelidada normalmente de «tradicional», que se centrava quase exclusivamente na análise de Documentos Escritos.

Nas imagens consideradas Património destacam-se as representações de Património Construído e escasseiam as de Património Imaterial, mais difíceis de representar graficamente.

As imagens de Documentos Escritos e Património Móvel têm uma representatividade numérica semelhante, sendo estes últimos apresentados frequentemente em imagens de apenas parte do «objecto» com a função de ilustrar graficamente situações do quotidiano. Assim, as cenas representadas são apresentadas aos alunos para que «transformem as imagens em textos», descrevendo as cenas representadas ou identificando os atributos das figuras.

São apresentadas poucas Paisagens. A espacialidade é normalmente "treinada" através da leitura de mapas, frequentemente mapas temáticos, como os que representam a distribuição de feiras no território português ou dos monumentos de arte românica e gótica na Europa. No entanto existem algumas actividades que incentivam a leitura de paisagens, como no caso da economia grega em que todos os Manuais analisados relacionam as características geográficas do território com as actividades económicas desenvolvidas e apresentam para isso imagens da paisagem da Grécia.

Feita esta análise da apresentação das imagens nos Manuais, não conseguimos divisar a existência de um critério uniforme para a apresentação das informações que constituem as legendas das figuras entre os vários Manuais. Em cada um dos Manuais, em relação às indicações sobre os elementos de Património, também não nos é possível encontrar critérios evidentes.

Embora a análise dos Manuais não possa ser conclusiva, quanto à sua utilização na aula, sem o complemento de uma pesquisa junto de professores e alunos, consideramos que o tipo de indicações contidas nas legendas das figuras deveria ser alvo de mais atenção, pois têm grande importância no modo de abordagem do Património na aula de História, ao oferecerem informações a alunos e professores que permitem um conhecimento mais preciso de cada «objecto», comparações entre «objectos» e uma análise mais detalhada destes enquanto documentos. Se tivermos em conta a utilização que pode ser feita dos Manuais também pelos encarregados de educação, as indicações precisas sobre os elementos de Património, nomeadamente aquelas que permitam um contacto directo, poderão tornar-se factores de Desenvolvimento Cultural, de Educação e de Cidadania, num âmbito que ultrapassa a população escolar.

3.2.4 O PATRIMÓNIO LOCAL E REGIONAL: SUBSÍDIOS PARA UM TRABALHO TRANSDISCIPLINAR

Em 1998, o Departamento do Ensino Secundário do ME lançou uma publicação com o título em epígrafe.

Apesar do nosso estudo se situar no 3.º ciclo consideramos a iniciativa desta publicação como a expressão da vontade de implementação de um trabalho transdisciplinar nas escolas sobre o Património Local e Regional e por isso a incluímos nesta análise.

Da autoria de membros da APH, da Associação de Professores de Geografia, da Associação de Professores de Português e do Instituto Alexandre Herculano da Faculdade de Letras de Lisboa, esta publicação apresenta textos sobre "teoria e prática em História Regional e Local" e sobre "Preservação em Memória", que precedem a apresentação de sugestões concretas de actividades e das abordagens específicas em cada uma das disciplinas consideradas.

Na "Nota Preliminar" da responsabilidade do Director do Departamento do Ensino Secundário justifica-se a publicação:

> "com o intuito de estimular as iniciativas que visam a promoção do estudo do Património Local e Regional e na tentativa de canalizar para as escolas alguns meios que viabilizem um acesso mais fácil a recursos bibliográficos e documentais, bem como fomentar uma articulação profícua entre várias disciplinas (…) a fim de serem veiculadas propostas de intervenção na comunidade escolar e local."

Salvaguarda que todo o interesse pelas "realidades regionais e locais da história e da cultura portuguesa" se acentua "sem desprezo pelas perspectivas de integração e articulação com o contexto europeu e mundial" (p. 5).

Uma vez que esta publicação se destina ao ensino secundário, não aprofundamos a sua análise.

3.2.5 PROJECTOS EDITORIAIS QUE EXPLORAM ESPECIFICAMENTE A QUESTÃO DO PATRIMÓNIO, NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA, NO 3.º CICLO

Tendo já operado considerações sobre a natureza e força curricular dos Manuais Escolares, consideramos que se justifica a inserção, neste ponto do trabalho, de documentos produzidos pelas editoras de Manuais Escolares, que foram apresentados aos professores como materiais de apoio ao trabalho docente e partes relevantes de projectos didácticos destinados aos alunos.

Não procurámos ser exaustivos nesta análise, limitando-nos a assinalar projectos editoriais de que tivemos conhecimento na qualidade de docentes e que nos parecem importantes contributos para um trabalho com o Património nas aulas de História.

3.2.5.1 Dossier Documental História: Museus e Instituições de Defesa e Conservação do Património Histórico – Editorial O Livro, 1998

Como apoio à leccionação da disciplina de História para o 7.º ano de escolaridade a Editorial o Livro, com o apoio do Instituto Português de Museus, procedeu a uma compilação de materiais pertencentes a 14 instituições museológicas portuguesas. A publicação tem um formato invulgar – A4 «ao baixo» – e 384 páginas, pelo que nos parece estar pensada como um documento de consulta e não um guia para levar em visitas de estudo.

A publicação não faz qualquer referência a autor ou coordenador e justifica-se como uma divulgação de informação preciosa ao nível científico "no que se refere à qualidade das peças que constituem cada um dos acervos, mas também pela publicitação da actividade dos Serviços Educativos ao nível das acções de formação para professores e de estruturas de apoio a visitas de estudo." A publicação assume-se como "uma ponte entre as escolas e as instituições museológicas, de forma a que o processo de ensino/aprendizagem possa ultrapassar os limites da escola e venha a assumir uma diversidade e um dinamismo motivadores tanto para professores como para alunos" (p. 3)[179].

3.2.5.2 Rumos da Cidadania Patrimonial: Roteiros de História Local/Regional – Edições ASA, 2002-2003

Já após a publicação do mais recente documento por que se rege o currículo da disciplina de História – CNEB de 2001 – as Edições ASA lançam "um conjunto de roteiros de História local e regional" organizados segundo as divisões cronológicas dos conteúdos da disciplina de História no 3.º ciclo.

Estes roteiros têm autores e preços diferentes, mas surgem integrados num "bloco pedagógico" intitulado Rumos da História, da autoria de Aníbal Barreira e Mendes Moreira.

Justificam-se como "acompanhando de perto as orientações curriculares para a disciplina de História do 3.º ciclo" e surgem em caixas que contêm pequenos cadernos, de formato leve e prático, para cada região – Norte (do Minho ao Vouga), Porto (e arredores), Centro (entre Vouga e Tejo), Lisboa, Alentejo e Algarve, Açores e Madeira – e para cada divisão cronológica dos conteúdos programáticos da História: da Pré-História ao Séc. XIV, do séc. XV ao Séc. XIX e séc. XX, respectivamente.

[179] Foi editado um Dossier Documental Ambiente, em dois volumes, apresentando o mesmo formato e o mesmo espírito de apoio à leccionação de disciplinas do 7.º ano de escolaridade – Ciências da Natureza e Geografia.

Cada "caderno" tem uma introdução sobre a região, mapa, um texto sobre a História regional, diversos itinerários históricos, endereços úteis e bibliografia onde se poderá obter mais informações.

Tendo tomado o conceito de Património Cultural como central neste capítulo, procurámos analisar este conceito nas perspectivas da História e da Museologia, destacando as sintonias existentes, sobretudo na perspectiva do Ensino Básico por Competências e do lugar específico da História no seu seio.

Tomando as indicações prescritas e as possibilidades de flexibilização do currículo da História, no sentido da «territorialização», como forma de cumprir parte dos objectivos gerais do EB e o desenvolvimento das Competências Históricas, observamos que estas pressupõem (ou preconizam) a elaboração de planificações e recursos específicos em cada território.

Procurando abranger vários dos conceitos já focados neste capítulo e no anterior – designadamente uma educação construtivista que se desenvolve pelas zonas de desenvolvimento próximo, a empatia com os conteúdos da História, a filosofia da Cidade Educadora, a explicitação da epistemologia dos saberes escolares aos alunos e a Educação para uma Cidadania Participativa – procuraremos, no próximo capítulo, discutir algumas questões prévias à territorialização (especialmente a definição de um território de intervenção) e o desenvolvimento de uma proposta curricular concreta, assente nas Componentes Locais e Regionais do Currículo, trabalhadas segundo uma Didáctica Museológica, para a consecução dos objectivos e metas da disciplina de História no 3.º ciclo do EB.

Capítulo 3

Uma Proposta Curricular para Alcobaça

"É a partir das questões (enigmas) do presente que a historicidade do quotidiano mostra a sua relevância heurística."

(**Machado Pais**, Sociologia do Quotidiano, p. 22)

Após a análise feita nos capítulos anteriores sobre a flexibilização aplicada ao currículo da História, designadamente no sentido de uma territorialização, procuramos agora experimentar, num caso concreto, a viabilidade de uma proposta assente nas Componentes Locais e Regionais do Currículo. Tomar-se-á especificamente o Património Cultural, como fio condutor de todo o currículo de três anos, e uma perspectiva didáctica que, utilizando a sintonia entre a Didáctica da História e a Museologia (nas perspectivas contemporâneas destas duas áreas) procura implementar uma abordagem hermenêutica da História, no sentido do desenvolvimento das competências específicas e do cumprimento das finalidades da Educação Básica.

Ao procurar elaborar uma proposta curricular assente nas Componentes Locais e Regionais do Currículo, designadamente elementos do Património Cultural Local e Regional, consideramos necessário debruçarmo-nos sobre os conceitos de «local» e «regional». Parece-nos pois importante, previamente à elaboração da proposta curricular, determo-nos sobre a delimitação, física e cultural (que não deixa de ter, também, uma fundamentação ideológica) a que nos referimos.

1. EM TORNO DO CONCEITO DE REGIÃO

Quando se fala de Património e Identidade Nacionais ou Europeus podemos associar de imediato uma delimitação concreta – as fronteiras do país ou os limites do continente – mas as inúmeras referências a Património e Identidade Locais e Regionais, não são frequentemente assimiláveis a uma unidade territorial bem definida.

Se os discursos culturais – nos quais se insere o da Museologia – se referem a uma relação entre os indivíduos, um território e uma identidade, da qual os elementos são indissociáveis (Bruno, 1996), raramente esses elementos aparecem delimitados de forma clara. Toda a relação aparece envolta nas noções de identidade e pertença, que se filiam em características comuns que, por sua vez se referem a uma ou várias comunidades, frequentemente com carácter pouco definido. (Duarte, 1993; Manique & Proença, 1994; ME/DES, 1998)

A «identidade nacional» aparece-nos fundada numa «matriz histórica»[180], que é normalmente a narrativa da constituição do Estado-Nação e da delimitação das suas fronteiras e dos seus símbolos, mas, quando se fala de identidade local e regional, não é tão fácil definir as «fronteiras».

[180] V. capítulo 1, referências a LBSE.

Se, como indivíduos, nos definimos geograficamente como pertencendo a uma freguesia, um concelho e um distrito – unidades administrativas, reguladas por lei, e discriminadas nos documentos básicos de identificação dos cidadãos portugueses – afectivamente definimo-nos também como membros de uma região.

Alcobaça define-se – para os locais e para os de fora – como pertencendo à região Oeste. Assim o percebemos aquando da fixação na cidade (então vila), mas não comungando ainda de um conjunto de valores, que hoje percebemos como oestinos.

Se o Estado-Nação é uma entidade jurídica, política e administrativa definida, procuremos então, no âmbito local e regional, as entidades que nos possam servir de apoio à definição de área local e regional, sobre a qual trabalharemos o currículo da disciplina de História.

A alusão à «Região» conduz-nos necessariamente à Regionalização, processo/projecto polémico, ainda em aberto em Portugal. [181]

Etimologicamente Região significa "território dotado de poder próprio, com capacidade de se «reger»" (Claudino, 2006, p. 106). Perante esta definição a Região não existe em Portugal Continental,[182] estando ainda em aberto o debate sobre o processo de Regionalização.[183] No entanto, são reconhecidos particularismos regionais e locais no seio da identidade cultural nacional. Estes são interiorizados pelos indivíduos e mesmo utilizados como símbolos de uma delimitação cultural regional, apresentados aos que vêm de fora.

Administrativamente são os municípios ou concelhos que constituem as unidades mais antigas no território continental. Estes foram legitimados pelos monarcas portugueses na era medieval e terão funcionado como pontos de organização e desenvolvimento do território, e mesmo como pontos de apoio para o fortalecimento do poder régio.

As referências a divisões do território nacional surgem em diversos documentos oficiais da monarquia portuguesa, ligados sobretudo à nomeação de funcionários do poder central e suas atribuições, questões militares e de administração de justiça: regiões, comarcas, províncias.[184]

Podemos considerar que existe uma memória identitária (com provável origem no período medieval) que se refere à existência – com alguma individualidade em termos culturais

[181] "A divisão regional do continente dificilmente suscita consensos, mas não desperta igualmente grandes polémicas, também entre os geógrafos portugueses, e é ciclicamente trazida para o primeiro plano do debate público." Claudino (2006), p. 2.

[182] Pela Constituição de 1976 foram criadas as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, com estatuto próprio.

[183] Este será sempre um processo de descentralização política. Cf. Claudino, 2006.

[184] Cf. Claudino, 2006 e Serrão, s.d..

– de uma divisão do território em províncias, consagrada nas corografias do séc. XVIII e em alguma legislação liberal. [185] Nesta divisão Alcobaça integra a província da Estremadura.

1.1 Região de Alcobaça: Dúvidas e pertenças

Durante o período medieval, de formação e afirmação da nacionalidade portuguesa, o território do actual concelho de Alcobaça pertencia aos Coutos do Mosteiro de Alcobaça. Por carta de 1153, D. Afonso Henriques (primeiro rei de Portugal), faz doação deste território aos monges franceses de Cister. Esta ordem religiosa era presidida por Bernardo de Claraval.[186] Esta doação reveste-se de um profundo significado político e económico, estando ligado à consolidação da nacionalidade: "(…) devemos considerar que D. Afonso não tinha ainda nessa época a confirmação papal do título de rei e que S. Bernardo gozava, além da fama de alma eleita, do prestígio de homem político" (Serrão, s.d., 1.º vol. p. 83).

A doação de D. Afonso Henriques reveste-se assim da importância de um acto político, que visaria, essencialmente, dois objectivos:

- a legitimação da independência de Portugal e da sua chefia perante o Papa,
- a organização do território recentemente conquistado aos mouros e ainda de consolidação incerta, pois era frequentemente atacado nas batalhas, que marcaram todo o processo de luta entre cristãos e muçulmanos, conhecido e ensinado por «Reconquista Cristã».

A formação dos Coutos foi uma estratégia de povoamento utilizada pelos monges, como nos descreve Cocheril (1989):

> "Desde o início os monges viram-se a braços com grandes dificuldades. O território doado pelo rei estava exposto às incursões dos Muçulmanos. (…) O domínio era demasiado vasto para que os monges, por si sós, o pudessem explorar, pelo menos na sua totalidade. Por isso lançaram mão de um expediente original para atrair a mão de obra que precisavam.
> Nas zonas mais difíceis de povoar, por exemplo onde grassava a maláriа, instituíram «coutos». O couto – do latim «cautum», que significa «segurança» – era um privilégio outorgado a um território ou a um simples local, que assim ficava excluído da jurisdição régia. O «marco de couto», ou «lugar de couto», tanto podia ser uma casa ou uma simples porta, um acidente do terreno ou um curso de água, etc., que o fugitivo devia alcançar para se encontrar ao abrigo da justiça do rei. A cada marco do couto correspondia um delito específico. Os monges de Alcobaça usaram-nos de maneira sistemática, colocando-os em todos

[185] Claudino, 2006, p. 108.

[186] Os monges de Cister estavam em Portugal há cerca de uma dezena de anos, tendo já fundado um Mosteiro em S. João de Tarouca.

> os sítios onde se tornava urgente fixar uma população. (…) foi este sistema original que mereceu aos domínios de Alcobaça a designação popular de «Coutos do Mosteiro» ou «Coutos de Alcobaça».”
>
> (Cocheril, 1989, p. 27-28)

Os Coutos do Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça estabeleceram-se como uma unidade institucional, desde o início da nacionalidade até à Idade Contemporânea: os últimos monges abandonaram o Mosteiro em 1833, em plena época da guerra civil, já muito próximo da vitória liberal. Durante todo este tempo os monges administraram o território, aplicando-se na organização, povoamento e aproveitamento agrícola.

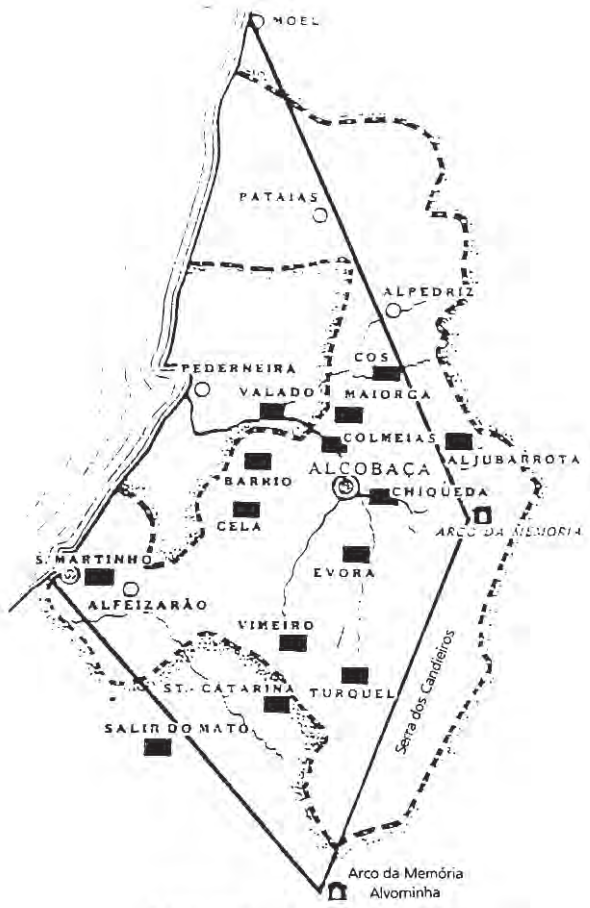


Ilustração 2: Imagem do Limite máximo dos Coutos do Mosteiro de Alcobaça in (Marques, 1994; p. 11)

Segundo Barbosa (2006) e Serra (1991/2003) o trabalho dos monges foi ganhando terras para a agricultura.

Os monges manifestavam-se particularmente exímios na hidráulica, cujas obras são referenciadas desde o século XVIII, particularmente no Ministério de Pombal e seguintes.

> "A acção dos «monges agrónomos do Mosteiro de Alcobaça» estendeu-se desde a Serra dos Candeeiros até ao litoral e ao Vale tifónico das Caldas da Rainha. Sob o seu controlo, desenvolveu-se o cultivo da vinha e da oliveira, dos cereais e das árvores de fruto. Mas a propriedade – tanto urbana como rural – dos monges alcobacences estendia-se aos actuais concelhos do Norte do distrito de Leiria, aos concelhos da margem norte do Tejo e do actual distrito de Lisboa. Lourinhã, Cadaval, Óbidos, (onde aliás o Mosteiro dispunha de celeiraria) e Atouguia não deixaram de se relacionar com os circuitos de trocas, que os coutos fomentaram, e praticar o mesmo tipo de cultivos. (…)"
>
> (Serra, 1991 pp. 473-474)

A importância da Abadia Cisterciense de Alcobaça manifestou-se também ao nível cultural. Aí existia uma importante livraria e cartório que parece terem reunido cerca de 25 000 volumes e 476 códices (dos mais belos trabalhos manuscritos em pergaminho e papel que se conhecem da época); parte deste espólio encontra-se actualmente no Arquivo Nacional da Torre do Tombo. No século XVI os monges estabeleceram a imprensa dentro do Mosteiro, na qual parece ter sido impressa, em 1597, a primeira parte da "Monarquia Lusitana" de Frei Bernardo de Brito. Aquela que foi considerada a primeira escola pública em Portugal também nasceu no Mosteiro de Alcobaça, em Janeiro de 1269, por ordem de Frei Estêvão Martins – abade do Mosteiro – que "determinou que no Mosteiro de Alcobaça se ensinasse para sempre as disciplinas de gramática, lógica e teologia e que as lições fossem públicas para todos os que dela quisessem tirar proveito."[187]

Aí se estabeleceram também as primeiras «indústrias» deste território: tecidos, papel, cerâmica, metalurgia, etc…[188]

O desenvolvimento algo assimétrico do povoamento do território, deve-se, segundo Serra (1991/2003), à lógica da administração da Abadia, notando-se um crescimento mais lento e controlado do centro urbano de Alcobaça, em relação a outros territórios mais afastados do agrupamento central.

Só quando o Estado Moderno substitui o velho Estado Feudal – muito baseado nas relações pessoais de vassalagem – surge a ideia de dividir o território em unidades administrativas. Esta é caracterizada pelos historiadores como uma ideia «moderna», posterior à Revolução Francesa.[189] Em Portugal, até aí, a divisão do território em províncias estava claramente defi-

[187] Escola Básica Frei Estêvão Martins, 2002 e Carvalho,2002, p. 16.

[188] Cocheril, 1989.

[189] Serrão, s.d. , vol. 5, pp. 199-200.

nida como independente do poder municipal, sendo uma circunscrição de âmbito militar.[190] O território estava dividido em províncias (sendo uma delas a Estremadura), chefiadas, para fins de manutenção da ordem pública, por um general. "A província como órgão administrativo aparece com o Decreto n.º 23, que o Duque de Bragança, regente em nome da rainha D. Maria II, expediu da cidade de Ponta Delgada, a 16 de Maio de 1832." Neste Decreto "de bem marcada inspiração francesa" o reino divide-se em oito províncias e estas em comarcas e concelhos. (Serrão, s.d., pp. 199-200)

Pelo Código Administrativo de 1836, surgem os distritos, como divisão administrativa do território. Estes, constituem agrupamentos de municípios e "foram delimitados em função de um centro urbano, tendo em conta as acessibilidades e o equilíbrio entre a área e a população residente" (Barreto & Mónica, 1999, vol. 7, pp. 567-569). Alcobaça integra, desde então, o distrito de Leiria.

O debate sobre a regionalização atravessou o século XX português, continuando a divisão provincial (extinta em 1959) a povoar a imaginário social – impulsionado pela sua legitimação como conteúdo curricular [191] – e a servir de ponto de apoio para contestar os distritos, considerados, por muitos, ainda hoje, divisões artificiais do território.[192]

Já com a Democracia instituída, anuncia-se uma futura regionalização. Os municípios ou concelhos tornam-se as regiões administrativas em Portugal Continental, mantendo-se os distritos, enquanto se prepara a instituição de regiões.

O processo tem sido algo tumultuoso e com algumas sobreposições de figuras institucionais.[193] Vejamos:

- No último plano de Fomento do Estado Novo (1968/73) são criadas regiões administrativas: Norte, Centro, Lisboa e Sul.
- Desde o final dos anos 70 vão surgindo associações de Municípios (coincidentes ou não com os distritos), que viabilizam iniciativas de gestão concertada de recursos.

[190] Veja-se a referência ao Regimento de 1678, Serrão, (s.d.), vol. 5, pp. 199-200.

[191] Claudino, 2006.

[192] "Por isso tenho defendido que o distrito não é uma boa base de apoio para discutir regiões. O Oeste prova-o. Vejo que hoje há mais vozes noutros pontos do país que vem concordando com este ponto de vista" (Serra, 2002, p. 23).

[193] Esta questão coloca-se também na Introdução de uma recente publicação que pretende inventariar e divulgar o Património de Portugal, em que se explica: "A divisão do território em zonas não adoptou a tradicional divisão administrativa (em concelhos e distritos) ou a das regiões «naturais», também frequentemente seguida. Estas divisões do território têm sido objecto de constantes variações, pelo que se revelam instáveis" Almeida & Belo (2007). vol. 1,p. 9.

- Surgem, no âmbito estatal, projectos e instituições que apontam para uma efectiva regionalização no âmbito da administração e gestão de recursos (Comissões de Planeamento e Coordenação Regionais, até à Lei-Quadro das Regiões Administrativas) com evidentes dificuldades e hesitações de delimitação de espaços e competências.
- Apesar do referendo sobre a Regionalização, de 1998, não ter viabilizado um projecto, persistem situações algo ambíguas, como por exemplo a administração de Fundos Comunitários de acordo com um certo espírito de «Europa das Regiões»: veja-se, como exemplos o FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional ou o programa Leader, Oeste.

A «Europa das Regiões» é considerada por Henri del Pup (2001) como algo que não está ainda concretamente definido, mas que é uma questão muito valorizada pela União Europeia e um ponto a ter em conta numa reflexão política, no seio da Europa. Este autor considera que a questão regional é um desafio para os Estados Europeus.[194]

Entretanto, obedecendo a directivas comunitárias, Portugal é dividido desde 1989 em NUTS – Unidades Territoriais para Fins Estatísticos – que configuram associações de municípios, acabando por "esboçar novas configurações regionais ou consolidar outras" (Claudino, 2006, p. 114).

Independentemente dos vários desenhos administrativos propostos e implementados pelos vários governos desde o fim do Estado Novo, Claudino (2006) considera que são os concelhos que oferecem "o elemento de identificação territorial mais forte e o único que, na actualidade, parece capaz de suscitar situações de confronto significativas" notando que "os próprios municípios, com um dinamismo consensualmente reconhecido, aderem rapidamente às propostas de associação intermunicipal veiculadas pelo poder central" (Claudino, 2006, p. 117).

No caso do Oeste, confirma-se uma identificação regional, consolidada a partir de 1987, com a formação da Associação de Municípios do Oeste, não coincidente com a divisão distrital vigente.[195] No âmbito de outra figura administrativa posterior, criada pelo Governo, Alcobaça passa a integrar a Comunidade Intermunicipal do Oeste (OesteCIM), decisão que levantou alguma polémica expressa na comunicação social local. [196]

[194] Pup. 2000.

[195] Claudino, 2006.

[196] V. Tinta Fresca, jornal de arte, cultura e cidadania, n.º 37, 30/11/2003, n.º 38, 24/12/2003; n.º 39, 15/1/2004; n.º 40, 24/2/2004; n.º 41, 24/3/2004; n.º 42, 3/4/2004; n.º 44, 23/10/2004; n.º 95, 16/09/2008; n.º 97, 19/11/2008; n.º 103, 22/5/2009.

Na caracterização da região do Oeste alguns autores fazem apelo a uma delimitação geográfica – um espaço balizado pelo mar e Serra dos Candeeiros e Montejunto[197] – mas insistem sobretudo numa construção histórica de uma individualidade regional: "A apropriação social do território corporizada numa consciência regional, é um produto da história" (Serra, 1997, p. 505). Da mesma opinião é Andrade Santos (2002b), que considera que é a História do Oeste que faz dele um verdadeiro território, na acepção de "um espaço onde vive uma comunidade que tem uma experiência de passado, constrói o presente e pretende dirigir-se ao futuro, ou seja um conjunto social que possui uma História" (Santos, 2002b, p. 10).[198]

Essa História remonta à organização do espaço em Coutos do Mosteiro de Alcobaça – que, criou «uma forma de vida» no território[199] – mas, consolida-se sobretudo com a nova ordem liberal e a necessidade de uma união face, quer à ameaça externa das invasões francesas (1807-1810), quer à divisão política e ideológica do país, durante a guerra civil que opôs liberais e absolutistas.

O início do século XIX manifestou-se muito complicado nesta região devido às invasões francesas e às contestações liberais ao poder das ordens religiosas, sendo neste contexto que vários autores[200] situam a formação e/ou fortalecimento de um sentimento de pertença regional. Há notícias do Abade de Alcobaça solicitando apoio da Coroa para remediar os estragos das invasões francesas no Mosteiro (1814)[201]. D. Miguel visita o Mosteiro em 1830. Em 1833 houve um levantamento popular dos Coutos contra o Mosteiro, incitado pelos liberais, "tendo havido bastante desrespeito pela riqueza patrimonial e artística que se guardava na abadia cisterciense e um imenso saque a tudo o que existia, incluindo os víveres das quintas, dos lagares, das adegas e dos celeiros" (Barbosa & Moreira, 2006, p. 182). Em Janeiro de 1834 houve "confrontos no Rossio da Roda entre liberais e miguelistas" (Barbosa & Moreira, 2006, p. 183). Em Maio seguinte foi publicado o decreto de extinção das Ordens Religiosas pelos liberais vencedores da guerra civil. A partir de 1836 é a Câmara Municipal

[197] Serra, 2002, p. 469.

[198] Milton Santos, na sua obra *A Natureza do Espaço*, considera que a configuração territorial é sobretudo uma construção histórica, resultado da aplicação da(s) técnica(s) por grupos sociais no seu desenvolvimento. "Essas técnicas particulares (…) são manejadas por grupos sociais portadores de técnicas socioculturais diversas e se dão sobre um território que, ele próprio, em sua constituição material, é diverso, do ponto de vista técnico. São todas essas técnicas, incluindo as técnicas de vida, que nos dão a estrutura de um lugar" (Santos, 1996/2006, p. 36).

[199] Andrade, 2002b.

[200] Andrade, 2002b, Serra, 2002.

[201] Barbosa & Moreira, 2006, p. 182.

de Alcobaça que se encarrega de obras várias na vila: limpeza, aformoseamento, medidas sobre a ameaça de ruína do castelo e instalação de dependências municipais no edifício do Mosteiro, então já devoluto.[202]

A guerra civil, finda oficialmente em 1834,[203] deixa «ecos» que só terminam com o governo da Regeneração. Este período traz consigo um outro factor que, segundo vários autores[204], vai definir, unir e individualizar a região: a linha férrea do Oeste.

> "Depois das linhas do Leste (1863) e do Norte (1864), a Linha do Oeste, partindo de Lisboa, chegou a Torres em 1886, a Sintra em 1887, e à Figueira da Foz em 1888. De facto a linha tornou mais cómodas e rápidas as deslocações, mais baratos os transportes de pessoas e mercadorias. Ela foi criada para servir o turismo das praias e das termas da região (de Mafra e Torres às Caldas e Alcobaça), a indústria e as frutas (Caldas e Alcobaça) e a saída dos vinhos destinados ao abastecimento de Lisboa e dos mercados coloniais. Mas também ofereceu a toda uma região um eixo estruturante, com os seus apeadeiros e as suas estações, os seus armazéns e cais de embarque e desembarque, em suma, um sistema de circulação. Este eixo tem por pólo orientador Lisboa e é tanto mais coerente quanto essa proximidade se faz sentir activamente.
> A designação da linha acabou por se estender a toda a região."
>
> (Serra, 2003, p. 506)

Assim, a Linha do Oeste, inseriu plenamente a Região – assumida como tal pelos seus naturais e/ou habitantes – na lógica do mercado nacional, com a afirmação dos produtos regionais, designadamente, o vinho, as frutas, o turismo (praias e termas) e produtos industriais, como os tecidos e a cerâmica. [205]

A região Oeste e a sua individualidade desenvolveram-se, então, ao arrepio da organização distrital, chegando mesmo as elites locais – sobretudo de Alcobaça e Caldas da Rainha – a encetar um movimento de passagem da região para a dependência do distrito de Lisboa. [206]

Essa demarcação/contestação da organização distrital pode mesmo ter funcionado como factor de coesão dos vários municípios que desenvolvem o sentimento e «marca» da identidade do Oeste:

> "Faltou-lhe sempre o instrumento político porventura decisivo, a instituição distrital, com a sua unidade, a sua malha hierarquizada de influentes e interpenetração com a organização partidária.
> Em contrapartida, e talvez por isso, forjaram uma matriz de interacção política e económica pouco hierarquizada e mais favorável à composição e harmonização de interesses e à complementaridade estratégica."
>
> (Serra, 2003, p. 508)

[202] Barbosa & Moreira, 2006, p. 183 e Neves, 2001, anexo 1.

[203] Pela Convenção de Évoramonte, assinada a 26 de Maio de 1834, termina a guerra civil, reconhecendo a vitória dos liberais (Rodrigues, 1994, pp. 210-211).

[204] Serra, 2002 e Santos, 2002b.

[205] Santos, 2002b e Serra, 2002.

[206] Serra, 1997.

Actualmente são doze os concelhos que fazem parte da comunidade intermunicipal do Oeste (OesteCIM): Alcobaça, Alenquer, Arruda dos Vinhos, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Nazaré, Óbidos, Peniche, Torres Vedras e Sobral de Monte Agraço. Esta comunidade foi constituída em 2008, a partir da Associação de Municípios do Oeste, existente desde Junho de 1987. Afirma-se actualmente com muita vitalidade, nomeadamente na criação de uma região de turismo própria, na participação de rotas temáticas, na participação em programas comunitários para o desenvolvimento, nas energias alternativas, etc. [207]

A utilização da designação «Regional» surge frequentemente como adjectivação dos locais e da sua área envolvente, não correspondendo, na realidade, a uma qualquer unidade territorial definida administrativamente. "Na linguagem comum o termo está banalizado. Tudo ou quase tudo pode ser descrito como sendo uma região (natural, agrícola, urbana, climática, mediterrânica (…)" (Boutan, Martel & Roques, 2001, p. 192).

Várias obras que se referem à «Região de Alcobaça» não conseguem nunca confinar-se ao concelho ou ao distrito, acabando sempre por invocar a delimitação territorial dos Coutos de Alcobaça, que definiu uma certa identidade do território:[208]

> • "Quando começámos a desenvolver o projecto da edição de um roteiro cultural de Alcobaça, promovido pela Câmara Municipal de Alcobaça (...) rapidamente se tornou para nós evidente que a área geográfica a abranger deveria ultrapassar os limites do concelho. A exclusão do espaço pertencente ao concelho da Nazaré seria uma amputação grave, impossibilitando a criação de uma imagem minimamente coerente de muitos aspectos da cultura em Alcobaça. Aliás, o mesmo se passa com algumas áreas, dispostas marginalmente em relação a Alcobaça, pertencentes aos concelhos de Caldas da Rainha, Porto de Mós e Batalha, pelo menos no que se refere a alguns temas ou períodos crono-culturais." (ADEPA, 2001, p. 15)
>
> • "A vila de Alcobaça e, em grande medida, o seu entorno encontram-se marcados pela mole imensa da Abadia de Santa Maria. Sede dos coutos de Alcobaça, a história monástica destes domínios confunde-se com a da região, tal foi o poder que desde o século XII os monges da Ordem de Cister, que tinham aqui a sua abadia-mãe em Portugal, possuíam à escala local bem entendido, mas também à escala do reino." (Almeida & Belo, 2007, vol. VI, p. 20)

A identificação «regional» está a ser usada, de forma revitalizada, como marca de qualidade para promoção de produtos diversos – veja-se, nas grandes superfícies comerciais, a identificação regional de produtos, como a Maçã de Alcobaça, a pêra rocha do Bombarral e o

[207] V. Tinta Fresca, vários artigos, 2003-2010, especialmente, edição n.º 115, Maio de 2010, visita do Presidente da República, ao Parque Tecnológico de Óbidos, no âmbito do 3.º Roteiro das Comunidades Locais Inovadoras, www.amo-oestedigital.pt e www.rt-oeste.pt.

[208] Barbosa & Moreira, 2006 e ADEPA, 2001.

vinho de Torres Vedras, etc. e as múltiplas feiras e certames diversos que atraem público com produtos da região.

Podemos ligar esta promoção da Região a um fortalecimento identitário criador de novos patrimónios que se afirmam como «marcas» da região, certamente não alheios ao poder das elites locais fazedoras das marcas identitárias.[209] Uma das conclusões do II Congresso do Oeste, realizado nas Caldas da Rainha, em Novembro de 2003, foi precisamente, alargar a «Marca Oeste» aos produtos da Região.[210] A área cultural (Educação e Museologia inclusas) não podem ficar indiferentes a esta revitalização/formação de patrimónios, que esboçam novos caminhos para desenvolvimento local e regional. Sobretudo será uma tarefa para a Museologia compreender esta revitalização das marcas identitárias, a justificação da sua eleição e a opção por uma via de desenvolvimento «regional», que passa pela afirmação de características distintivas de alguns patrimónios da região, muitos deles vendáveis e com possibilidade de ser pólo de emprego e fonte de receitas para a região. Esta é compreendida como um município, ou uma associação de municípios, por vezes constituída em rotas temáticas.

Esta solução encontrada para viabilizar uma afirmação e revitalização da região pode e deve ser vista à luz de um percurso histórico[211]. Este percurso gerou indicadores da memória que constituem a historicidade e musealidade de um local, a explicação de uma dada configuração territorial:

> "No começo da história do homem a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. À medida que a História vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades, etc; verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada." (Santos,1996/2006, p. 39)

É através da leitura destes indicadores de memória que conseguimos compreender as características de um local – ou o que já definimos como o perfil de uma localidade[212]- e o seu resultado como o da relação de uma comunidade com o seu território.

[209] V. cap. 2 e V Seminário do Oeste, que decorreu no Mosteiro de Alcobaça em 24 e 25 de Outubro de 2008, cujo tema foi «património – factor de desenvolvimento».

[210] Cf. Tinta Fresca, n.º 37.

[211] Se a região é sempre um espaço vivido por uma comunidade, tem sempre associada uma história – a do percurso dessa comunidade (Roques, 2000).

[212] Carvalho, 2002.

É neste sentido que consideramos os Indicadores da Memória Local/Regional como Componentes Locais do Currículo da História, com potencialidades para ajudar a criar e desenvolver a Consciência Histórica de alunos e professores.

Retomando a questão, transversal a todo o ensino, de transmitir o conhecimento entre o local e o global, entre o passado e o presente, entre o antes e o agora, na região de Alcobaça, a disciplina de História poderá contribuir para o desenvolvimento de uma Consciência Histórica, que é também uma consciência cívica e que pode ser encarada como um sistema de coordenadas para a auto-compreensão do sujeito, enquanto ser histórico e, como tal, agente da História.

> "A questão é de saber como dar aos alunos do nosso sistema educativo os conhecimentos e práticas que lhes permitirão situar-se melhor no meio em que vivem e envolverem-se nesse meio e seu quotidiano. (…) A questão é um espaço vivido que deve tornar-se um espaço conhecido, pensado, apreendido." (Boutan, Martel & Roques, 2001, p. 354)

O Colóquio Internacional desenvolvido em Montpellier em 2000, sob o tema «Ensinar a Região» conclui com palavras que compreendem um ensino deste tipo como a ligação a pertenças regionais, rejeitando o estreitamento de perspectivas, mas permitindo uma identificação com as características locais/regionais ("da geografia, da história, da produção literária") com o intuito de "levar o aluno bem longe do seu ambiente original, do seu nicho ecológico." (Boutan, Martel & Roques, 2001, p. 354), fazendo de um ensino sobre a região uma porta de entrada para as descobertas mais diversas.

No caso de Alcobaça a região foi e é marcada por um cruzamento cultural muito forte: da organização dos Coutos «à maneira dos monges franceses», de um desenvolvimento agrícola singular, da aprendizagem cultural no seio do ambiente monástico, dos contactos internacionais decorrentes de um processo de industrialização significativo à escala nacional, até ao actual turismo, incentivado por rotas de património mundial.

Esta Região, sobretudo a partir do estabelecimento da linha do Oeste, parece ter sido verdadeiramente apropriada pelos seus habitantes, definindo uma configuração regional própria:

> • "Assim, estamos perante uma comunidade que no seu processo dialéctico, homem-natureza, construiu um sistema sócio-económico-político moldando o seu próprio quadro de existência, a sua singular referência cultural. Situação esta que irá justificar para si o conceito de território e a apropriação de uma Identidade."
> (Santos, A., 2002b, p. 17)
> • "Uma comunidade unida pelo mesmo horizonte de pertença, à Região. Uma só Identidade, embora diversificada pela singularidade de cada um dos dez (sic) Municípios, Alenquer, Arruda dos Vinhos, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Óbidos, Peniche, Sobral de Monte Agraço e Torres Vedras.
> O homem, aqui tem um sinal evidente da sua temporalidade profunda. O oestino transporta em si traços comuns perdidos pelas mis-

> turas ancestrais que se foram efectivando entre os povos do norte, os turduli, de origem celta, e os fenícios, vindos do Sul, e, mais tarde, romanos e árabes.
> No cruzamento destas vivências se cultivou e solidificou uma tradição de permanente convívio com outros povos, garantindo, hoje, a modernidade e a hospitalidade que são, agora, práticas quotidianas das gentes oestinas."
>
> (www.rt-oeste.pt/geografia_temporalidade_humana, consultado em 24/2/2010)

1.2 O Local e o Regional no contexto da nossa proposta curricular

Pelo exposto, parece-nos pois, que, apesar dos conceitos «local» e «regional» se aplicarem em diferentes contextos e de forma banalizada, Alcobaça e a Região Oeste têm uma identidade própria, feita de múltiplas pertenças. Esta identidade explica-se plenamente pelo seu percurso histórico, preservado como memória da terra e das gentes e afirmado como valor distintivo ou imagem de marca, em que o Património Cultural não é fatia menor.

Após esta explanação sobre a utilização geral dos conceitos, optaremos por utilizar neste trabalho e na proposta curricular nele inclusa, a designação «Local» para uma pertença ao concelho de Alcobaça e a designação «Regional» para os elementos que se situam quer no Oeste (que consideramos institucionalmente definido pela CIMO), quer no distrito de Leiria,[213] ambas as zonas não alheias a uma memória institucional e afectiva dos Coutos do Mosteiro de Alcobaça.

2. O PATRIMÓNIO DA REGIÃO E O SEU TRATAMENTO MUSEOLÓGICO

Dada a actual amplitude do conceito de Património é muito difícil encontrar num só local uma listagem dos elementos patrimonializados da Região Oeste ou da Região de Alcobaça. Além disso, qualquer inventário esbarra com a fluida noção de região que, por exemplo, não é tida em conta no instituto que actualmente é responsável pela classificação do Património: IGESPAR.

A classificação tem sido usada como o primeiro instrumento legal para a protecção, mas, como já vimos, existem diferentes categorias e tutelas para a classificação de Património.

O Inventário do Património Arquitectónico e Arqueológico Classificado, publicado pelo IPPAR (Instituto Português do Património Arquitectónico e Arqueológico) em 1993, encon-

[213] Leiria (capital de distrito) é a unidade institucional que detém um poder acentuadamente político, devido à organização dos círculos eleitorais.

tra-se organizado, por um critério geográfico e administrativo: por distritos e por concelhos. A Região Oeste, tal como falámos dela anteriormente (e mesmo a Região dos Antigos Coutos do Mosteiro de Alcobaça) encontra-se dispersa maioritariamente pelos distritos de Leiria e de Lisboa. Nesse inventário, publicado em três volumes, o distrito de Leiria tinha 102 móveis classificados (25 Monumentos Nacionais, 68 Imóveis de Interesse público e 9 Valores Concelhios). Destes, 11 imóveis de interesse público e 2 monumentos nacionais, situam-se no concelho de Alcobaça. O distrito de Lisboa possuía 328 imóveis classificados (91 Monumentos Nacionais, 225 Imóveis de Interesse Público e 12 Valores Concelhios).[214] No site do IGESPAR (Instituto de Gestão do Património Arquitectónico), na actual base de dados de imóveis classificados disponível «online», foi possível encontrar para o concelho de Alcobaça, 20 itens classificados, 3 itens em vias de classificação e 5 itens encerrados.[215]

Não nos interessa porém produzir uma lista de património classificado, essencialmente por duas razões: ela já existe nos locais referidos e esta listagem acaba, na maioria dos casos, por se confinar ao património construído. Nenhuma das listagens apresenta um carácter «regional», como o definimos aqui, o que nos obrigaria ou a confinar-nos ao local ou a fazer um inventário de património disperso por vários concelhos e distritos, que podem ser considerados na «Região de Alcobaça» ou na «Região Oeste». Abandonada a ideia de inventário ou listagem, por não se adequar ao presente trabalho, nas suas intenções pedagógicas e curriculares, procurar-se-á dar referências, para cada um dos Indicadores da Memória considerados Componentes Locais do Currículo, sobre a sua situação quanto a classificação e tutelas, assim como disponibilizar informações sobre o seu acesso, em contactos reais ou virtuais, para alunos e professores. Para isso, serão utilizadas como fontes principais: site do Igespar, o inventário de património arquitectónico e arqueológico publicado em 1993, a recente publicação Portugal Património, do Círculo de Leitores e os sites das regiões de turismo e câmaras municipais, assim como algumas estruturas museológicas e seus veículos de actualização e divulgação.

Em relação à Musealização – porque consideramos que ela nos revela uma relação da população e das tutelas como o seu património, que nos permite também retirar ilações sobre a consciência histórica – debruçar-nos-emos um pouco sobre a situação actual na região Oeste, e particularmente no concelho de Alcobaça, procurando sobretudo actualizar os dados coligidos aquando da nossa dissertação de mestrado.[216]

---

[214] Património Arquitectónico e Arqueológico – Inventário, Lx, IPPAR/Secretaria de Estado da Cultura, 1993.

[215] www.igespar.pt, consultado em 15 de Março de 2010.

[216] Cf. A Ideia de Museu em Alcobaça, in Carvalho, 2002, pp. 166-178.

2.1 As propostas de Musealização na Região de Alcobaça

Em 2002, aquando da realização da nossa dissertação de mestrado em Museologia na ULHT, dedicámos um capítulo a um diagnóstico da situação da ideia e projectos de museu em Alcobaça.[217] Esta abordagem revelou-nos um percurso singular e bastante atribulado que, como dissemos na altura, mereceria mesmo um trabalho específico sobre a temática. A explanação que a seguir fazemos, reporta-se a esse capítulo da referida dissertação de mestrado[218] e procura indicar os actuais caminhos desta «ideia de museu», apresentada agora sob as mais modernas concepções de rotas patrimoniais.

Apesar de termos encontrado referência a um Museu Municipal, anterior à implantação da República, na História de Portugal de Veríssimo Serrão[219], só em 1913 encontramos na imprensa referência expressa a essa intenção. Em plena época de propaganda e desenvolvimento dos ideais do novo regime, o Museu Municipal surge como um projecto para o qual se incentiva a participação da população, pretendendo uma instituição dinâmica:

> "Também aquele poderia ser o local apropriado à celebração de exposições concelhias e de conferências educativas, as primeiras tão de molde a fomentar o conhecimento e expansão dos produtos vários das nossas terras e da actividade adextrada dos nossos braços, as outras entrando com um notável coeficiente no nosso levantamento moral, no aperfeiçoamento das nossas indústrias, no desenvolvimento e prosperidades desse poderoso elemento de riqueza que em toda a parte é a agricultura." (Semana Alcobacense n.º 1186, de 18/5/1913)

No mesmo ano, Manuel Vieira Natividade[220], elabora e publica um verdadeiro programa para a instalação do Museu na Igreja Nova, fronteira ao Mosteiro, recentemente desocupada, explicando que é uma ideia que já expusera vinte e cinco anos antes.[221]

> *"*A velha igreja paroquial dará o mais belo salão para Museu, para sala de conferências, para sala de exposições. Correr-se-ia a meia altura um largo varandim para instalações leves; o coro dará um belo local para duas ou três pequenas secções; na sacristia instalar-se-ia a biblioteca, e ainda, por fim, no caso de ser pequena, facilmente podia ser adquirido por compra o terreno anexo que existe em dois dos seus lados. Rasgar-

[217] Cf. A Ideia de Museu em Alcobaça, in Carvalho, 2002, pp. 166-178.

[218] Cf. A Ideia de Museu em Alcobaça, in Carvalho, 2002, pp. 166-178.

[219] Serrão, 1995, vol. X, p. 480 No inventário e análise que Bernardo Villa Nova faz do arquivo da Câmara Municipal, surge uma referência isolada, em 1890, à ideia de instalar um Museu Municipal na Sala do Capítulo do Mosteiro de Alcobaça. Cf. Villa Nova (1940), pp. 34-35.

[220] Devido à importância deste arqueólogo e industrial para a história de Alcobaça consideramos a sua figura, a sua acção e o seu legado, nas Componentes Locais de Currículo (v. na proposta curricular, mais à frente, o recurso pedagógico sobre Manuel Vieira Natividade).

[221] "Digladiavam-se, então, partidos políticos, mesquinhas ambições de mando, inimizades injustificadas, suspeitas de lugares rendosos, enigmas de particulares interesses, coisas, enfim, que somadas, não deixaram vingar a ideia."Semana Alcobacense n.º 1187, de 25/5/1913, p. 1.

> -se-iam janelas nas faces laterais da igreja, o que seria extremamente fácil; conservar-se-ia o altar-mor, dispondo como fosse mais razoável em relação aos restantes. O próprio átrio seria belo local para objectos pesados, como sejam restos de pelourinhos, túmulos, cipos, etc.
> O espaço central da igreja seria destinado a instalações provisórias, e reservado especialmente a exposições concelhias, industriais, agrícolas, etc.
> Na fachada da igreja nada se faria. Conservar-se-ia intacta. Nada se pode pôr, nada se pode tirar. (...) O que porém julgo indispensável é ver no Museu uma formosa e educadora instituição, e não motivos de vaidade ou de despeito (...) Quanto à instalação, à ordenação, à catalogação e conservação, ofereço à câmara, gratuitamente, é claro, toda a minha incompetência, toda a energia que pode representar uma vontade que durante vinte e cinco anos foi vencida por motivos que desconheço. Não posso fazer nem oferecer mais.
> Das minhas colecções serão depositados no Museu mostruários ou séries, e estas serão certamente o fundo capital da secção de arqueologia. (…) Pedindo aos homens da minha terra um pouco de boa vontade, peço e tenho como certa a existência do Museu municipal (...) o que é preciso é que, para criações desta natureza, os homens sejam de bronze, e não de vidro, que se quebra aos mais ligeiros embates, – como infelizmente e tão vulgarmente acontece na nossa terra."
>
> (Semana Alcobacense n.º 1187, 25/5/1913)

No número seguinte do mesmo jornal, Vieira Natividade pormenoriza o "programa para a instalação do Museu" que compreende as secções de arqueologia (de diferentes épocas), arte antiga e arte moderna, etnologia, antropologia, indústria (subdividida em grande indústria, pequena indústria, indústria agrícola e indústria caseira), geologia, madeiras, diversas e biblioteca.[222]

O Museu fica por realizar, voltando a ser referido na imprensa, por várias vezes, com destaque para 1919, em que, em sessão da Comissão Executiva da Câmara Municipal é deliberado "Criar um Museu Municipal e fazer a sua instalação na Sala dos Reis do Mosteiro, a esta Câmara cedida por Portaria de 4 de Agosto de 1837" (Semana Alcobacense n.º 1521, de 23/11/1919). Esta deliberação fica por executar.

Em 1977, no contexto de valorização das culturas e poder locais, que já referimos aquando da abordagem dos conceitos de Património[223], é fundada a ADEPA – Associação para Defesa e Valorização do Património de Alcobaça, cujo principal objectivo é a criação e instalação de um Museu em Alcobaça.[224] No ano seguinte, realiza-se em Alcobaça o I Congresso para a Investigação e Defesa do Património de Alcobaça – onde se refere que, não obstante a ideia de criação de um Museu em Alcobaça ter um século, continua a não existir uma instituição desse cariz no concelho.

[222] Semana Alcobacense, n.º 1188, de 1/6/1913, p. 1.

[223] V. cap. 2.

[224] http://adepa-alcobaca.org./historial.html.

Nesse congresso o etnólogo e arqueólogo Eduíno Borges Garcia, apresenta uma proposta estruturada de um Ecomuseu para a Região, acentuando o carácter participativo e pedagógico da instituição:

> "Assim, o Ecomuseu organiza-se como instituição educativa, que procura enraizar a comunidade no seu passado, como experiência colectiva válida, a qual se deve projectar no futuro com inteligência e bom senso, sempre a favor de toda a comunidade, combatendo as tentativas egoístas e oportunistas, individualistas ou cegas, que possam fazer perigar o equilíbrio Homem-Natureza. (...) Assim, o Ecomuseu sai das suas quatro paredes e vai até onde exista Património a defender. Apoia-se na comunidade e nos grupos escolares e serve-os, servindo-se deles."
>
> (Garcia, 1978)[225]

Considera o Museu como um instrumento útil para a comunidade nomeadamente porque *"*representa a memória colectiva e a consciencialização dos desvios da caminhada para o futuro" (Garcia, 1978). Apresenta-se mesmo um organigrama para o futuro Museu onde está contemplado o envolvimento das Comunidades, das Escolas e da Associação de Defesa do Património (ADEPA).[226] Neste documento preconiza-se um Museu descentralizado, mantendo, para além de um núcleo no Mosteiro, espaços musealizados por onde existam "Monumentos/ Documentos"[227]

Um Museu de Alcobaça, situado no Mosteiro, foi institucionalmente criado em 1985, pelo Decreto-Lei n.º 433/85, de 23 de Outubro, tendo sido responsável por algumas exposições e publicações de respectivos catálogos.

No entanto, em 1996, publica-se na imprensa um artigo intitulado "Museu a Caminho" que refere:

> "Onze anos após ter sido criado no papel, o Museu de Alcobaça parece agora em vias de concretização. Com efeito, o Instituto Português do Património Arquitectónico e Arqueológico (IPPAR), o Patriarcado de Lisboa e a Câmara Municipal acabam de celebrar um protocolo, no sentido de superar os obstáculos que persistiam e tornar finalmente possível o avanço do projecto."
>
> (A Voz de Alcobaça, III Série, Ano XVI, n.º 187,
> 31 de Maio de 1996)

O mesmo Museu surge no artigo assinado pela sua Directora, Maria Augusta Trindade, como estando em fase de execução, com projecto de arquitectura da autoria de Gonçalo Byrne,

[225] Comunicação apresentada ao I Congresso para a Investigação e Defesa do Património de Alcobaça, 1978, (não publicada), cit in Carvalho, 2002, pp. 169-171 e anexo VIII.

[226] Comunicação apresentada ao I Congresso para a Investigação e Defesa do Património de Alcobaça, 1978, (não publicada), cit in Carvalho, 2002, pp. 169-171 e anexo VIII.

[227] Comunicação apresentada ao I Congresso para a Investigação e Defesa do Património de Alcobaça, 1978, (não publicada).

no primeiro número da Revista Espaços ADEPA. Neste projecto, o Mosteiro de Alcobaça seria o centro:

> "O Museu só se justifica como uma via para o conhecimento da vida e da obra que lhe deu origem, da comunidade que o habitou, sua acção na região e no país e inserção nas várias épocas em articulação com a Europa Cisterciense. Outra das suas funções é utilizar os objectos de modo a comunicarem com o público porque eles são a memória de uma situação cultural em que a comunidade interveio." (Tindade, 1996)

O Museu, que compreenderia também a ocupação laica do Mosteiro após a extinção das ordens religiosas, integraria ainda um Centro de Estudos.

É nesta mesma publicação que (re)surge a ideia de um Museu polinucleado, no artigo "Continuar Cister: conhecer, memorizar, compartilhar os valores patrimoniais dos coutos cistercienses"[228]. Esta estrutura reticular, que tem Cister como tema aglutinador, é apresentada no Colóquio Internacional sobre Cister, que se realiza no Mosteiro de Alcobaça, em 1998, cujas actas estão publicadas em três volumes, com o título "Continuar Cister: Espaços, Territórios, Paisagens". [229]

Em Junho de 1999, o «Rebate» (que se intitula «movimento de cidadania»), organiza o Colóquio «Alcobaça: Que Museus?», cujas comunicações focaram perspectivas variadas sobre a musealização de patrimónios do concelho.[230] As actas deste colóquio não foram ainda publicadas.

Entretanto, a imprensa local vai publicando artigos que expressam incompreensão, desalento e tristeza, pela ausência de uma estrutura museológica em Alcobaça – referida como um dos mais antigos anseios da população – quando outras terras da região têm várias e boas realizações nessa área:

> "Na Nazaré há Museu. Em Porto de Mós também. Nas Caldas, há pelo menos uma dúzia. No concelho da Marinha Grande, onde há dois, mais a Casa-Museu Afonso Lopes Vieira, o Vereador da Cultura diz que tem todo o trabalho feito para instalar na sua cidade o Museu Nacional da Floresta. Em Leiria, a Câmara acaba de adquirir o edifício do Banco de Portugal para albergar o Núcleo de pintura do Museu Municipal e ultima a aquisição de outros prédios para instalar outros núcleos.
> E em Alcobaça?
> Em Alcobaça, não há Museus.

[228] Campagnolo, M. O., Branco, A. S., Mendonça, C. e Monteiro, J. O., (1996). Continuar Cister: conhecer, memorizar, compartilhar os valores patrimoniais dos coutos cistercienses. Espaços ADEPA 1, Alcobaça, 40-51.

[229] Cister – Espaços, Territórios, Paisagens; Actas do Colóquio Internacional, 16-20 Junho de 1998; Mosteiro de Alcobaça, Ministério da Cultura/IPPAR, 2000, pp. 575-594.

[230] Neste colóquio apresentamos pela primeira vez uma comunicação sobre a história da central eléctrica da CFTA e a proposta de musealização do edifício, já sem o seu uso primitivo: Carvalho, (1999) A Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos (não publicado).

> Há história, há cultura de muitos séculos, há passado com brilho inexcedível.
> Mas a herança parece grande demais para o pequeno arcabouço dos homens de hoje, que somos nós."
>
> A Voz de Alcobaça, n.º 221, 31/3/99 e n.º 235,31/5/2000

Em 2001, no quadro institucional da ADEPA, surge a ideia de um Museu dos Coutos de Alcobaça, assente na proposta publicada na já referida revista da associação. Os seus promotores divulgam esta proposta, nesse ano, no Seminário Internacional de Programação Museológica (Setúbal, 15 de Maio de 2001) e no workshop "Um Projecto Cultural para Alcobaça" (4 de Junho de 2001). Esta proposta foi aprovada pela Assembleia Municipal em 19 de Julho de 2001 e integrada na Rede Portuguesa de Museus, como «em instalação».[231]

Em Março de 2002 o Museu dos Coutos de Alcobaça surge na imprensa assumindo-se como responsável "relativamente aos diferentes patrimónios inscritos na sua área de intervenção"[232], mas, não é ainda claro, a nosso ver, para a população de Alcobaça quais os espaços e as tutelas que envolve este Museu. No âmbito do nosso trabalho de mestrado sobre a musealização da Central Eléctrica da Fiação e Tecidos, foi-nos possível perceber que o Museu considerava todos os «patrimónios» de alguma forma ligados a Cister, mesmo que posteriores, como a Central Eléctrica de que nos ocupámos, designadamente pela sua ligação com o açude construído pelos monges de Cister.[233]

Actualmente, o Museu dos Coutos de Alcobaça surge divulgado como estando em processo de instalação e de adesão à Rede Portuguesa de Museus, tendo uma comissão instaladora de membros da ADEPA e o apoio da Câmara Municipal de Alcobaça.[234]

A Casa Museu Vieira Natividade, que alberga o espólio recolhido pelo estudioso alcobacense, é da responsabilidade do IGESPAR e a sua abertura ao público não foi ainda possível, sendo uma preocupação expressa da população e das suas estruturas.[235]

O Museu do Vinho, depois de encerrado pelo Instituto do Vinho e da Vinha, aguarda condições da Câmara Municipal para a sua reabertura ao público e o Museu Raul da Ber-

[231] http:\\ adepa-alcobaca.org/museu.html, consultado em 26 de Março de 2010; www.cm-alcobaca.pt, consultado em 20 de Março de 2010.

[232] Voz de Alcobaça, n.º 257, 31/3/2002.

[233] Cf. Carvalho, 2002, p. 177 e, na proposta curricular, recurso sobre Açude.

[234] Cf. www.adepa-alcobaca.org ,www.cm-alcobaca.pt e www.am-oeste.pt, consultados em 16 de Março de 2010.

[235] Cf. http:\\ adepa-alcobaca.org/museu.html, consultado em 26 de Março de 2010.

narda, actualmente encerrado por questões internas da empresa, viu o seu espólio adquirido pela Câmara Municipal.[236]

Actualmente a Câmara Municipal procura requalificar toda a zona envolvente dos rios Alcoa e Baça, contemplando a preservação de diversas estruturas, entre as quais moinhos e centrais eléctricas, pondo em relevo todo o sistema hidráulico criado pelos monges cistercienses e as suas continuidades.[237]

Apesar destes projectos referidos, não existe, actualmente, nenhuma estrutura visitável com as características de um Museu Local ou Regional, em Alcobaça.[238]

Tanto quanto nos foi possível apurar, por consulta de documentação, Alcobaça encontra-se inserida em várias rotas, designadamente: rota dos mosteiros património mundial,[239]rota dos museus do oeste[240]e na carta europeia dos monumentos e sítios cistercienses[241] das Abadias de Cister. A segunda destas rotas é a única que contempla um património mais diversificado – para além da presença dos monges de Cister e das suas realizações.[242] Na actual Rota dos Museus do Oeste, enquadra-se um Museu Regional, sedeado em Óbidos, num conjunto de núcleos museológicos locais, dos quais fazem parte expressamente, no concelho de Alcobaça, o Museu do Vinho e o Museu Raul da Bernarda.[243] Mais uma vez, no entanto, salientamos, que, apesar destes projectos estarem anunciados, não existe ainda qualquer estrutura museológica operacional e visitável para quem procura conhecer a região.

[236] "Câmara Municipal prepara-se para tutelar dois museus da cidade", www.tintafresca.net, edição n.º 98, de 4/12/2008.

[237] V. referência a intervenção do Presidente da Câmara em reunião de Câmara pública, decorrida a 8 de Fevereiro de 2010 in www.cm-alcobaca.pt, consultado em 16 de Março de 2010.

[238] Saliente-se a existência de um Museu Monográfico na Junta de Freguesia do Bárrio, que alberga algum do espólio da Estação Arqueológica das Parreitas (período romano), de um pequeno Museu da Fábrica Atlantis e de um Museu Agrícola na Escola Profissional de Agricultura de Cister. No entanto nenhuma destas estruturas apresenta um funcionamento regular e não tem a vocação de Museu de Região, dedicando-se apenas a um aspecto particular, ligado a instituições específicas.

[239] Cf. Turismo de Portugal (2009), www.visitportugal.com, www.descubraportugal.pt.

[240] www.am-oeste.pt, consultada em 17 de Março de 2010, V. anexo 6.

[241] Carta europeia dos monumentos e sítios cistercienses, 1-3 Maio de 2009 (disponível em pdf).

[242] A presença de um Mosteiro Património Mundial, marca tão decisivamente a Região, que por vezes se torna obstáculo a acções patrimoniais que o não tenham por centro. Quase que «abafa» todas as iniciativas patrimoniais que possam fazer-se, impondo-se como «o monumento», inviabilizando a evidenciação de património para além dele (antes ou depois) "O Mosteiro mantém uma fraca relação e empatia com a cidade que o leva a ser encarado como um problema e não como uma potencialidade" Quaternaire Portugal, cit. in Carvalho, 2002, p. 175.

[243] V. anexo 6 com plano da rota, publicado na internet, www.amo-oeste.pt, consultado a 17/3/2010.

3. O CONCELHO DE ALCOBAÇA

Tendo sido já feitas várias considerações ácerca do concelho, devido à delimitação física e histórica, quer do distrito de Leiria, quer da região Oeste, centramo-nos aqui, numa breve perspectiva sobre a população, a escolaridade e actividades económicas. Debruçamo-nos sim, sobre a caracterização da população à qual se destina a aplicação da proposta curricular de que se ocupa este trabalho.

Para os dados deste subcapítulo servimo-nos sobretudo das informações disponibilizadas pelas instituições nos seus «sites», acessíveis a todos, que correspondem à imagem pública que as próprias instituições pretendem difundir.

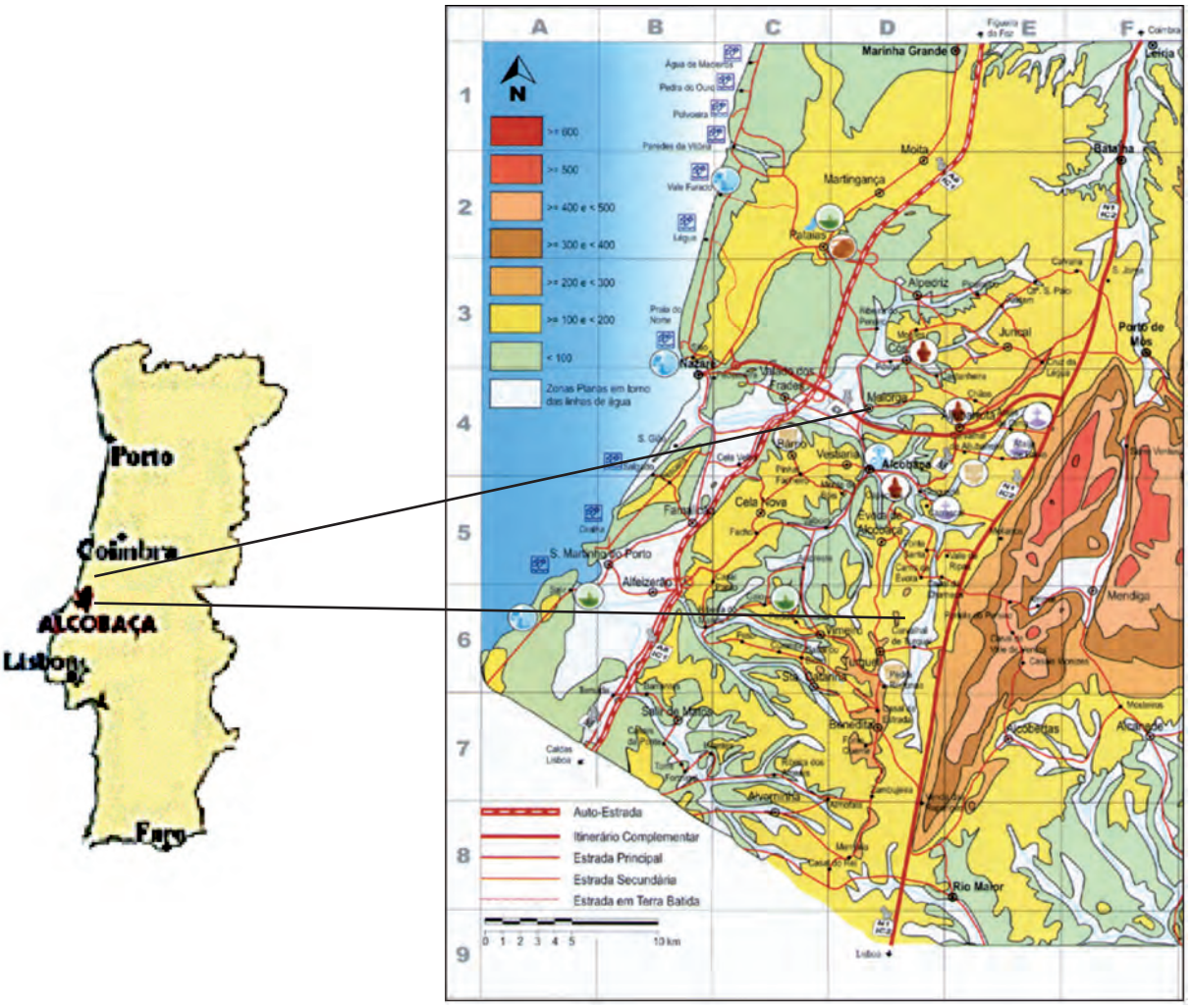


Ilustração 3: O concelho de Alcobaça no mapa de Portugal

3.1 Caracterização Geral

O concelho de Alcobaça ocupa uma área de cerca de 406,9 Km^2 e compõe-se das seguintes freguesias: Alcobaça, Alfeizerão, Alperiz, Bárrio, Benedita, Cela, Cós, Évora de Alcobaça, Maiorga, Martingança, Montes, Pataias, Prazeres de Aljubarrota, S. Vicente de Aljubarrota, S. Martinho do Porto, Turquel, Vestiaria e Vimeiro. [244]

Em termos administrativos, o concelho de Alcobaça integra-se na NUT III do Oeste, a qual se insere na Região Centro (NUT II). A nível distrital, Alcobaça pertence ao distrito de Leiria.[245]

A população total do concelho, segundo os censos de 2001, é de 55,376 habitantes, sendo a densidade populacional de 136,1 habitantes por Km^2. A população do concelho de Alcobaça corresponde a 16 % da população total do Oeste.[246]

Por sectores de actividade, a população activa divide-se da seguinte forma: 7% no sector primário, 50% no sector secundário e 43 % no sector terciário[247]. Saliente-se que a taxa de ocupação da população no sector primário é superior à média nacional, demonstrando o peso da tradição agrícola e a vitalidade do sector, que procura impor-se no mercado com produtos certificados, como a Maçã e a Ginja de Alcobaça. Devido ao peso do sector secundário, Alcobaça conta com duas zonas industriais distintas e activas: a ZICA (Zona Industrial do Casal da Areia) e a ALEB (Área de Localização empresarial da Benedita).[248]

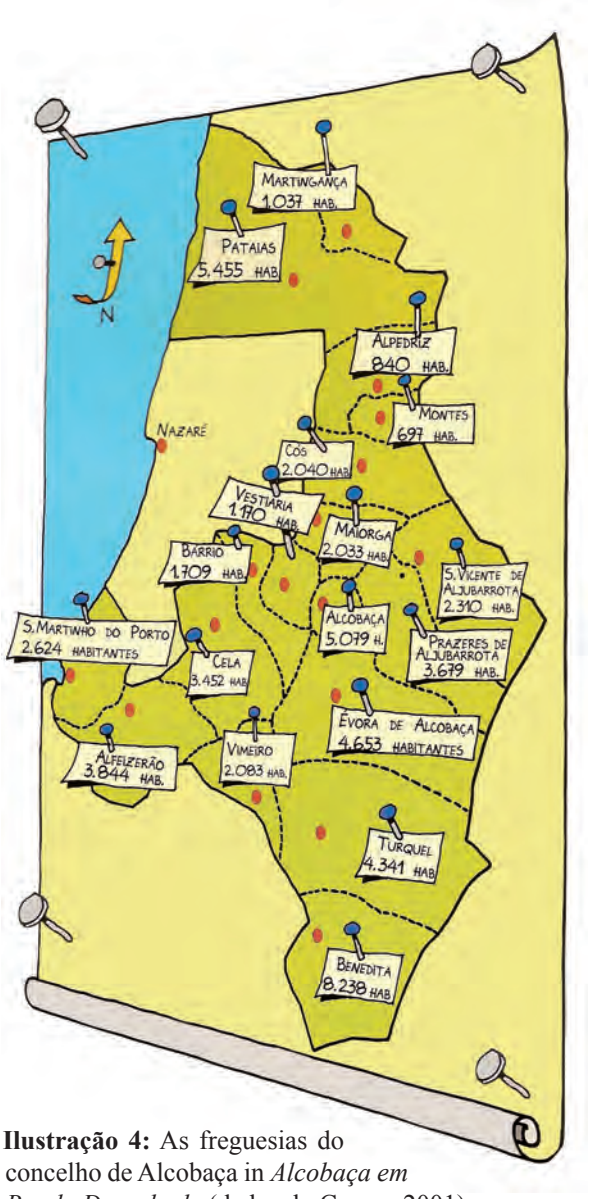


Ilustração 4: As freguesias do concelho de Alcobaça in *Alcobaça em Banda Desenhada* (dados do Censos 2001)

[244] www.cm-alcobaca.pt, consultado em 16 de Março de 2010.
[245] www.cm-alcobaca.pt, consultado em 16 de Março de 2010.
[246] www.cm-alcobaca.pt, consultado em 16 de Março de 2010.
[247] www.cm-alcobaca.pt, consultado em 16 de Março de 2010.
[248] www.cm-alcobaca.pt, consultado em 16 de Março de 2010.

Fisicamente o espaço do concelho revela-se heterogéneo, podendo identificar-se três zonas distintas – a serra, as terras baixas e o litoral – a que correspondem, também, formas de povoamento e de organização da propriedade diferentes.[249]

O percurso histórico foi já abordado aquando do tratamento dos conceitos de local e regional e será também alvo de desenvolvimento na proposta curricular, que constitui o capítulo seguinte deste trabalho.

Culturalmente o concelho manifesta-se activo, existindo registo de dezenas de colectividades que desenvolvem as mais diversas actividades: bandas filarmónicas, ranchos folclóricos, orquestras, teatro, desportos, rádio e imprensa. Da parte da autarquia a cultura também merece muita atenção, sobretudo organizando, de forma permanente, um programa variado no Cine-Teatro: teatro, cinema, bailado, música, etc.

3.2 Panorama Educativo (3.º ciclo)

Para a caracterização do panorama educativo servimo-nos essencialmente dos dados disponíveis na Carta Educativa do Município de Alcobaça, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 15 de Fevereiro de 2007.[250]

O concelho de Alcobaça segue a tendência de envelhecimento registada a nível do país, com diminuição do peso da população com menos de vinte e cinco anos e, simultaneamente, um aumento do peso das faixas etárias referentes à população adulta e idosa.

Em 2001 a estrutura etária do concelho de Alcobaça, caracterizava-se por um envelhecimento da população, a percentagem de idosos (17%) era superior à percentagem de jovens (16%), sendo que o grupo etário com maior peso na população residente era sem dúvida o dos adultos (53%). [251]

O concelho está dotado de estabelecimentos de ensino público para todos os níveis da escolaridade básica obrigatória.

O 3.º Ciclo é ministrado em quatro escolas públicas – EB 2,3 Frei Estêvão Martins, EB 2,3 de Pataias e na EB 2,3/S de São Martinho do Porto e na ES com 2.º e 3.º ciclos D. Pedro I – e uma privada : o Externato Cooperativo da Benedita.

[249] www.cm-alcobaca.pt, consultado em 16 de Março de 2010.

[250] www.cm-alcobaca.pt, consultado em 17de Março de 2010.

[251] www.cm-alcobaca.pt, consultado em 17 de Março de 2010.

No presente ano lectivo (2009/2010) os alunos e professores de História de 3.º Ciclo distribuem-se da seguinte forma:

Escola	Nº de Professores a leccionar História (3.º ciclo)	Nº de alunos (3.º ciclo)
EB 2, 3 – Frei Estêvão Martins – Alcobaça	5	446
Escola D. Pedro I – Alcobaça	5	335
Externato Cooperativo da Benedita	5	610
Escola Secundária S, Martinho do Porto	3	244
EB 2, 3 Pataias	4	195

Quadro 22: O 3.º Ciclo no Concelho de Alcobaça[252]

3.2.1 A RELAÇÃO COM O PATRIMÓNIO

3.2.1.1 A construção do Questionário

Uma vez que o trabalho se destina a proporcionar e incentivar uma perspectiva museológica para a didáctica da História, os materiais produzidos neste contexto constituem-se como recursos pedagógico-didácticos a serem apresentados aos professores. Nesse sentido resolvemos criar um instrumento que nos permitisse conhecer um pouco qual a relação que os professores estabelecem com o Património (especialmente local e regional) na sua prática lectiva quotidiana.

Construímos um Questionário[253] para aplicar à totalidade da população envolvida, ou seja, todos os professores que no presente ano lectivo se encontram a leccionar a disciplina de História no 3.º ciclo. Somos participantes desta amostra, uma vez que reunimos as características para aplicação do Questionário.

A construção do Questionário visa um levantamento de perspectivas dos professores do concelho, em relação à utilização didáctica do Património, nas aulas de História. Consideramos que o estabelecimento de uma amostra deste tipo nos coloca num estudo de tipo regional (Flick, 2005), o que limita o estabelecermos de generalizações. A elaboração do Questionário norteou-se pelas nossas principais preocupações, conceptuais e metodológicas, de elaboração deste trabalho. Neste sentido procurámos saber se existe a consciência da utilização do Patri-

[252] Dados recolhidos em entrevistas com responsáveis das escolas.

[253] Apêndice 6.

mónio em sentido geral e se é procurada a utilização didáctica do Património Local e Regional, se isso corresponde a uma prática corrente dos professores em questão e se envolve algum esforço e investimento da sua parte, assim como proceder a um levantamento das principais dificuldades sentidas. Esta última questão visa, para além do levantamento de dados inerente à nossa problemática, servir de norteador para futuras práticas de formação, organizadas a nível do concelho.[254]

Ao elaborar o Questionário temos consciência de que pode haver diferentes entendimentos dos conceitos envolvidos como «património cultural», «monumento» ou «património musealizado», assim como dos conceitos relacionados com a avaliação e com as definições de «local» e «regional». Procurámos evitar ambiguidades na construção das questões. Optámos por um Questionário semi-estruturado (Bell, 1997), onde a maior parte das questões são de resposta fechada, mas nas quais se inclui sempre uma possibilidade de o professor responder de uma forma diferente («outro», abrindo a possibilidade da sua especificação)[255]. Interessavam-nos as múltiplas utilizações do Património e não só as dominantes, por isso cada professor podia escolher tantas respostas quantas as que se adequassem à sua actuação, não nos interessando o que faz cada indivíduo, mas que tipos de procedimento em relação ao Património Cultural (de onde se podem inferir algumas pistas sobre as conceptualizações que os docentes fazem destas questões) se utilizam ou não nas escolas do concelho.

A ideia de construção e aplicação do Questionário foi inserida no Relatório de Investigação,[256] do qual constava já o Questionário na sua forma definitiva. Acresce ao documento apresentado, no contexto do Relatório de Investigação, o texto introdutório distribuído em conjunto com o Questionário aos professores e a carta explicativa para ser presente na Direcção de cada escola. Todos estes documentos integram o apêndice 6.

Seguindo as indicações de Bell (1997) e Fortin (1999/2003), fez-se uma aplicação experimental do Questionário. Esta decorreu na Escola Secundária D. Carlos I, em Sintra. Esta escola foi escolhida por se inserir num contexto muito similar ao de Alcobaça: Sintra é um concelho com abundante e diversificado Património Cultural classificado, apresentando também

[254] A formação interna, que corresponda às necessidades efectivas da comunidade escolar, tem vindo a ser incentivada. Consideramos este assunto da máxima importância e encontramo-nos envolvidos em projectos de formação, designadamente na sequência da atribuição de licença sabática no ano lectivo 2008/2009 – Relatório entregue na Escola Básica Frei Estêvão Martins a 31 de Outubro de 2009.

[255] Cf apêndice 6.

[256] defendido na ULHT, no dia 18 de Novembro de 2009.

elementos de Património Mundial e de referência para o estudo da História Geral, da História de Portugal e da História de Arte.[257]

3.2.1.2 A aplicação do Questionário

A aplicação do Questionário foi antecedida de uma entrevista com a Direcção de cada uma das escolas, em que foi explicado – oralmente e por escrito[258] – o motivo e teor do trabalho, após o que se solicitou a aplicação do Questionário. Esta foi feita, em cada escola, pelo Coordenador de Departamento, que se responsabilizou perante a Direcção pela aplicação e recolha dos Questionários.

3.2.1.2.1 A população

Foram distribuídos 22 questionários, conforme a caracterização da população feita no quadro 22.

Foram devolvidos 18 questionários. Destes, 16 foram preenchidos (15 de forma completa e 1 de forma incompleta) e 2 entregues em branco, conforme especifica o quadro ao lado.

Questionários		
Distribuídos	**Recolhidos**	**Preenchidos**
22	18	16

Quadro 23: Questionários

Através dos dados dos questionários apurámos os seguintes resultados de caracterização da população.

Fem.	Masc.	Não responde
12	3	1

Quadro 24: Caracterização da população por sexo

Menos de 10 anos	10 a 20 anos	Mais de 20 anos	Não responde
2	8	4	2

Quadro 25: Caracterização da população – Tempo de Serviço como Docente de História

[257] Agradece-se particularmente à Dra. Teresa Pereira que aplicou os questionários e indagou os colegas sobre a sua exequibilidade e pertinência, dando-nos «feed-back» positivo quanto à aplicação deste instrumento de recolha de dados.

[258] Cf. Apêndice 6.

3.2.1.2.2 Os resultados

3.2.1.2.2.1 Apresentação

Raramente	Frequentemente
5	11

Quadro 26: Resultados sobre a utilização do património cultural na prática lectiva

Monumentos	Museus	Outros
16	8	4

Quadro 27: Resultados quanto ao tipo de património utilizado

Todos os professores que responderam ao Questionário afirmam que utilizam o Património Cultural nas suas práticas lectivas, confirmando a nossa identificação do Património Cultural como «a matéria-prima» das aulas de História, apresentada nos recursos didácticos (documentos presentes nos manuais) e nas Competências definidas como específicas da História («tratamento de informação/utilização de fontes»).[259]

Quanto ao tipo de Património utilizado, a maioria refere «Monumentos» e quatro especificam como categorias de Património «património imaterial», «documentos» e «imagens».

Todos os professores consideram ter conhecimento do Património da região, embora só um classifique esse conhecimento como «bom», afirmando seis professores que consideram esse conhecimento «insuficiente».

Insuficiente	Suficiente	Bom
6	9	1

Quadro 28: Conhecimento do património da Região

Três professores são naturais da região e têm um conhecimento «por dentro» desse Património, um dos professores considera que esse conhecimento provém de habitar na região e contactar quotidianamente com o Património; quatro professores frequentaram acções de formação específicas sobre o assunto, dois referem o tema como tendo sido alvo de trabalho em reunião de docentes e onze professores afirmam ter realizado pesquisas autónomas sobre a temática do Património Regional. Seis professores referem que gostariam de ter mais tempo para pesquisar sobre o assunto e três afirmam o desejo de frequentar acções de formação específicas sobre o tema do Património.

Natural da região	Acções de Formação	Pesquisas autónomas	Conselho de Docentes	Contacto directo	Não responde
3	4	11	2	1	1

Quadro 29: Como foi adquirido o conhecimento do património da região

[259] Cf. Capítulo 2.

Todos os professores afirmam a utilização do Património Local na sua prática lectiva, nas diferentes formas e funções inquiridas:

Em Relação aos Conteúdos Programáticos			Competências
Motivação	**Desenvolvimento**	**Complemento/ ilustração**	**Desenvolver**
9	8	12	4

Quadro 30: Formas e Funções da Utilização do Património Local na Prática Lectiva

Estratégias	
Visitas de estudo	13
Trabalhos de pesquisa	13
Análise livre	4
Análise de documentos escritos	8
Análise de imagens	2
Visita a Exposições	5
Organização de exposições	2
Dramatizações	4
Recriações Históricas	3
Entrevistas	2
Colóquios com elementos da comunidade	4

Quadro 31: Estratégias referidas quanto à utilização do património local

Todas as estratégias de utilização do Património Local foram consideradas válidas e utilizadas pelos professores que responderam ao Questionário, sendo os trabalhos de pesquisa e as visitas de estudo, considerados as estratégias mais frequentes.

Dificuldades	
Acrescenta conteúdos aos programas	7
Implica pesquisa própria e produção de materiais	3
Custos e burocracia	8
Desvio da linha de conteúdos do manual	2
Não existe património regional referente a todos os conteúdos	1

Quadro 32: Dificuldades apresentadas ao desenvolvimento de trabalhos com o património

A principal dificuldade apontada ao desenvolvimento de trabalhos sobre o Património Cultural é a implicação de custos e burocracia, seguida de perto pela questão de considerar que a abordagem do Património Local acrescenta conteúdos a programas que já são extensos.

Nenhum professor se pronunciou considerando como dificuldades a possibilidade de introduzir diferenças regionais no currículo ou de acentuar um espírito regionalista/nacionalista, itens que estavam previstos no Questionário.

Um professor acrescentou uma dificuldade: a de não existir na região Património referente a todos os conteúdos programáticos.

Todas as categorias oferecidas pelo Questionário foram preenchidas pelos professores, sendo o Património Construído (a que estava associada a palavra «monumentos») o que recolhe a preferência dos professores.

Quase todos os professores consideram que é feita uma avaliação do trabalho realizado com o Património Local. Nenhum preencheu a resposta «Não, nunca» e só dois indicaram «Raramente». A maior parte dos professores considera esse trabalho num elemento de avaliação específico e seis dizem que o integram na avaliação geral, como, por exemplo, os testes.

Todos os professores consideram que fornecem indicações sobre Património nas suas aulas, designadamente, a possibilidade de os alunos e família realizarem visitas (reais e/ou virtuais) e observarem locais na sua região e, num menor número, outras fontes de informação para ampliarem os seus conhecimentos sobre os temas.

Quanto ao tipo de apoio de que gostariam de dispor, todos os itens propostos no Questionário foram assinalados, manifestando-se os professores a favor da existência de recursos específicos e mesmo de uma visita organizada para professores.

No item aberto a sugestões livres sobre esta temática, um professor referiu que o Departamento devia dispor de recursos didácticos próprios sobre a região para serem utilizados nas aulas.

Património Local	
Construído	15
Estações arqueológicas	7
Locais vários da cidade	5
Património Móvel	4
Musealizado	5
Tradições	5

Quadro 33: Tipo de Património Local que utiliza

Avaliação	
Raramente	2
Só no aspecto relacional/comportamental	3
Em trabalho próprio	10
Incluídas na avaliação geral	6

Quadro 34: Forma e Frequência da Avaliação dos trabalhos relacionados com o Património Local

Indicações	
Locais a visitar presencial ou virtualmente	25
Livros	9
Observação de locais	13
Recolha de informações orais	6
Filmes e documentários	5

Quadro 35: Indicações fornecidas pelos professores aos alunos sobre Património

Apoios	
Na Biblioteca da Escola	10
Na Biblioteca Municipal	7
Visita de estudo à localidade	10
Publicações específicas	4
«Sites»	5
Acções de Formação (de âmbito disciplinar)	12
Formação na própria escola	3

Quadro 36: Tipo de Apoios de que o Professor gostaria de dispor para o desenvolvimento de trabalhos com o Património Local e Regional

3.2.1.2.2.2 Breve Comentário aos Resultados Apurados

Os professores demonstram um conhecimento diversificado das categorias de Património, mas afirmam a utilização maioritária de «monumentos».

Há uma afirmação do papel do professor de História como investigador, o que nos parece ser considerado adequado e necessário, referindo onze professores as suas pesquisas autónomas sobre o Património Regional, havendo seis referências à falta de tempo para desenvolver este tipo de trabalho.

Note-se que só dois professores referem ter abordado a questão em conselho de docentes, o que nos coloca algumas dúvidas sobre o efectivo trabalho colaborativo em Conselho de Docentes, designadamente, rentabilizando, em grupo, as pesquisas que cada um desenvolve de forma autónoma.

Consideramos muito positivo a afirmação da maioria dos professores de que realiza um esforço e investimento na sua formação própria sobre o Património da Região, sendo as acções de formação sobre o tema um desejo expresso pelos docentes.

Nenhum professor se pronunciou considerando a possibilidade de introduzir diferenças regionais no currículo ou de acentuar um espírito regionalista/nacionalista. Estes itens estavam previstos no Questionário e constituem um dos argumentos invocados relativamente à utilização do Património Local/Regional, no levantamento de questões que fizemos no 2.º capítulo deste trabalho.

Considerando que os custos e a burocracia são consideradas as principais dificuldades ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem relacionadas directamente com o Património e que a estratégia indicada como privilegiada é «visitas de estudo», cremos poder afirmar que a selecção dos locais a visitar – porque uma estratégia não muito frequente e cara – se dirigirá a elementos do Património mais «espectaculares», com maior impacto imediato nos estudantes.

O facto de um professor criar um item novo nas dificuldades, «não existir na Região Património referente a todos os conteúdos programáticos», pode indiciar que o Património Local não surja aos professores como uma linha de abordagem, por não oferecer elementos que permitam um continuum. Por outro lado vários professores indicaram como dificuldade que este tipo de trabalho implica pesquisa própria e produção de materiais, num ensino já «esgotado» de burocracia e com falta de tempo para a realização de pesquisas por parte do professor.

Parece-nos que não há uma verdadeira integração destas actividades no currículo geral da disciplina, pois a maior parte dos professores avalia-o em trabalhos específicos, não os «mis-

turando» com outros conteúdos gerais do programa, admitindo alguns que nem fazem avaliação deste tipo de trabalho.

De acordo com as Competências da História e com um conceito de Educação que não se confina à sala de aula, todos os professores consideram que dão indicações para ampliar conhecimentos sobre o Património, situando-se a maior parte delas na possibilidade de contactar directamente com os elementos de Património, o que vai ao encontro das conclusões do estudo internacional, dirigido por Machado Pais, que conclui ser esta uma das formas preferidas pelos jovens para aprender, conferindo às aprendizagens da História maior credibilidade. [260]

Os professores parecem receptivos à utilização de recursos específicos e/ou a integrar formação sobre o assunto. Só três professores assinalaram a formação na própria escola, o que nos faz pensar (também na dupla qualidade de formadores e de formandos) sobre duas pistas de reflexão: a escola não é ainda encarada como local de formação; a formação surge também como uma forma de confrontar-se com outras experiências diferentes e enriquecer a visão do docente.

Poucos professores se manifestam a pedir «sites da Web» como recurso, embora os indiquem aos alunos.

Por último, queremos referir que ficámos surpreendidos com a não devolução de alguns dos questionários, mas, sobretudo, com a devolução de alguns em branco. Faz-nos pensar que a burocracia excessiva do ensino poderá criar bloqueios na receptividade de «mais um papel». De facto, ao analisar as histórias de vida dos professores como justificativas de várias atitudes nas suas carreiras – designadamente indiferença ou abandono – Goodson (2008) detém-se na discussão das obrigações de carácter burocrático como um factor explicativo:

> "Discordo que os professores sejam pouco imaginativos – o que acontece é a sua criatividade estar a ser esmagada pelas rodas dentadas da máquina burocrática e do preenchimento da papelada.
> Só para se ter uma ideia: para cada aula, espera-se que um professor prepare fichas de avaliação da aula anterior. Depois, tem de reflectir sobre as questões levantadas sobre essa avaliação. Seguidamente, deve preparar um plano de aula – baseados em objectivos de longo, de médio e de curto prazo que constam do currículo. E, depois de ter dado a aula, deve redigir uma avaliação de como correu a lição e, seguidamente, avaliar a progressão da aprendizagem de cada aluno. Isto pode significar cinco folhas escritas para cada uma das cinco aulas que dá por dia. Acrescente-se o registo individual de cada estudante, os registos de leitura e a recolha de dinheiro para a visita de estudo e começamos a interrogar-nos sobre se lhe sobra tempo para vestir o casaco antes de atravessar a correr o pátio do recreio. (…)

[260] V. cap. 2.

> Tradicionalmente, a educação sempre teve a ver com a liberdade. Mas esta já não existe: foi-se. O espírito de iniciativa e os recursos pessoais foram banidos."
>
> (Hewitt e Fitsimmons, 2001, «I quit», artigo publicado no New York Times e citado por Goodson, 2008,pp. 142-143)

Queremos referir, ainda, como conclusão relativa à análise dos resultados dos Questionários, que o tema do Património surge a todos os respondentes como interessante e pertinente, exigindo investimento do professor nessa área específica, designadamente, pesquisas e acções de formação. Parece-nos então, que há «espaço», no sentido do reconhecimento e relevância do tema e no desejo de disponibilização de formação e recursos específicos, para a receptividade a uma Proposta Curricular que, versando as Componentes Locais e Regionais do Currículo, proporcione aos professores mais um instrumento de trabalho e de reflexão, numa perspectiva de investigação-acção.

4. PROPOSTA CURRICULAR

4.1 Apresentação

Podendo encontrar-se vestígios documentados da presença humana muito remota nesta região, de um extraordinário centro de desenvolvimento no período medieval e moderno e de um centro industrial relevante contemporâneo, consideramos uma perda educativa, que o currículo escolar não consiga evidenciar a importância contínua deste território nos fenómenos que estuda no currículo geral, como, por exemplo, o «processo de hominização», a «expansão populacional do séc. XIII», os «arroteamentos», as «transformações agrícolas», a «reforma religiosa», as «ideias iluministas», a «expansão napoleónica», o «liberalismo», o «republicanismo», a «industrialização», a «expansão da economia de mercado» ou a «globalização».

Para a criação desta Proposta Curricular procedemos a um levantamento de Indicadores da Memória Local/Regional, das suas possibilidades de utilização como Componentes Locais e Regionais de Currículo, designadamente a sua acessibilidade (linguagem, conservação, tutela, carácter visitável ou não). Este primeiro levantamento foi incluído no Relatório de Investigação e encontra-se como apêndice deste trabalho.[261]

Esta Proposta Curricular, estrutura-se, então, a partir de uma matriz de Indicadores da Memória, tomados como Componentes Locais do Currículo, e dispostos em paralelo com a organização temática para a Didáctica da disciplina de História constante do CNEB e já ante-

[261] Cf. Relatório de Investigação e apêndice 7 deste trabalho.

riormente analisada[262]. Esta matriz serviu de base à construção de uma Proposta Curricular que visa proporcionar ao Professor uma planificação que promova o desenvolvimento da Consciência Histórica nos alunos, através da aplicação das Competências específicas da História sobre fontes locais e regionais.

Encarando um conjunto de vestígios patrimoniais como Indicadores de uma Memória simultaneamente Local e Global, consideramos que tomamos o Património sob um olhar museológico (Chagas,1994 e Primo, 2008). Este consiste essencialmente em encarar os vestígios patrimoniais como fontes históricas, abordando-os na sua musealidade como suporte de informação e tornando-os protagonistas de uma educação histórica interpelativa. Esta perspectiva afigura-se-nos de acordo com os princípios construtivistas assumidos nos documentos curriculares em vigor para esta disciplina, designadamente, Programa e CNEB e com a perspectiva de que a Museologia acontece sempre que há um facto museológico, que este se define por uma proposta conceptual sustentada em objectos culturais encarados na sua musealidade e testemunhalidade. Haverá assim a definição de uma rota curricular pela região, segundo os conceitos implicados no currículo da História – designadamente as Competências específicas, a Consciência Histórica, a Cidadania – que tomará objectos[263] patrimonializados, (musealizados ou não),[264]como argumentos numa narrativa interpelativa da História vivida pelos nossos ancestrais e da sua pertença, em diversos níveis, à Humanidade.

> "Assim, indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes meios é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente o seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do género humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência."
>
> (Morin, 1999/2006, pp. 105-106)

[262] A linguagem utilizada não fala ainda nas metas de aprendizagem, que começaram a ser aplicadas a título experimental depois da entrega da tese na Universidade, mas observámos que estas em nada contrariam as bases e pressupostos deste projecto. Afirmando-se como "referenciais para a gestão curricular feita pelo professor", concretizam as competências em evidências, em resultados esperados da aprendizagem. Referem também explicitamente a utilização do Património na "interpretação da realidade em que os alunos vivem e agem como cidadãos", designadamente localização, relacionação e interpretação de elementos patrimoniais diversos, "problematizando vestígios do passado enquanto evidência para compreender aspectos das sociedades humanas contemporâneas." Meta Intermédia de 9º ano, referente ao Domínio Interpretação de Fontes em História, consultada em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ em 20 de Janeiro de 2011.

[263] Conceito de objecto museológico para lá do objecto físico, já analisado – (Primo, 2008).

[264] V. os conceitos de patrimonialização e de musealização em Primo (2008), salvaguardando que os objectos podem ser temporariamente musealizados, enquanto parte de um discurso argumentativo museal ou da utilização da sua musealidade num determinado contexto.

Procuramos assim criar um «caminho interpretativo», encarando a região como "artefato patrimonial, elaborado ao longo do tempo, a partir de diferentes contribuições sócio-economico-culturais." (Bruno, 2004, p. 24)

Desta forma procura-se oferecer ao Professor a possibilidade de desenvolver as Competências específicas da História, trabalhando sobre fontes locais e regionais, neste caso um conjunto de Indicadores da Memória – seleccionados de acordo com o programa da disciplina – tomados na sua musealidade, ou seja na sua capacidade de fornecer informação, fontes históricas a ser exploradas pelos alunos numa abordagem hermenêutica orientada pelo professor. Este tipo de trabalho procura activar nos alunos as noções de pertença a vários níveis e a compreensão da matriz epistemológica da disciplina, através do desenvolvimento das Competências Históricas.

Tendo em conta toda a explanação dos capítulos anteriores, visando a Didáctica da História no 3.º ciclo, designadamente

- a análise dos recursos pedagógico-didácticos de que o aluno dispõe
- as Competências específicas da História
- a função do Professor como Gestor do Currículo,
- o valor educativo do Património como fonte histórica
- a Museologia enquanto disciplina aplicada, constituindo-se como uma Pedagogia do Património
- as perspectivas Construtivistas aplicadas à Didáctica da História

elaborámos uma Proposta Curricular, a pensar nas escolas de Alcobaça, assente nas Componentes Locais e Regionais do Currículo.

4.2 As Componentes da Proposta

A linguagem e conceitos desta planificação direccionam-se ao Professor e não aos alunos. Os recursos pedagógicos visam a disponibilização de informação acessível ao nível etário dos alunos e poderão, por isso, caso o Professor considere adequado, ser utilizados pelos alunos, ou servir de base à construção de recursos específicos.

Esta proposta, baseia-se na forma veiculada por vários Manuais para as propostas de gestão curricular e planificações da disciplina, sendo composta por:

- O Indicador da Memória ou vestígio patrimonial existente na região: Componente Local do Currículo, seleccionada de acordo com a sequência de conteúdos e a tematização prescritos no Programa e no CNEB.[265]
- O conteúdo curricular a que se refere[266]
- As competências específicas da História[267]: De acordo com as considerações que fizemos sobre o conceito de Competência no 1.º capítulo, designadamente o seu cariz eminentemente pragmático e a mobilização de diversos recursos cognitivos para dar resposta a uma dada situação, adoptamos a designação de «competências aplicadas», de acordo com o modelo proposto por Diniz e outros (2006)[268]. As Competências aplicadas visam a exploração concreta de cada Componente Local do Currículo, tomando-a como parte do currículo geral, introduzindo a partir dessa exploração as noções e conceitos específicos da História e da sua metodologia própria. Uma vez que se pretende familiarizar os alunos com a matriz epistemológica da disciplina de História, o desenvolvimento das Competências será proposto de forma integrada e progressiva, pelo que as Competências aplicadas se repetirão frequentemente ao longo da Proposta Didáctica. Esta forma de explicitar as competências – ao fazer a aplicação das competências em situações concretas – induz, desde logo, algumas das experiências de aprendizagem a privilegiar.
- Os recursos pedagógicos: documentos escritos, iconográficos e outros, referentes a cada uma das Componentes Locais do Currículo seleccionadas, são apresentados

[265] V. 1.º Capítulo deste trabalho e apêndice 1.

[266] V. Apêndice 1. Os temas C e D estão na mesma quadrícula por duas razões: a abordagem do tema C deverá ser, segundo as indicações do CNEB, breve e as fontes são comuns, sendo difícil distinguir as componentes locais do currículo dentro da Idade Média, pois, foi precisamente esse o espaço temporal de grande desenvolvimento da região com a constituição, ordenamento e expansão dos Coutos do Mosteiro de Alcobaça. Os subtemas opcionais, contemplados no Programa de 1991, já não surgem assim no CNEB, podendo ser considerados englobados no tema K. É assim que a maior parte dos manuais escolares em vigor faz a sua apresentação e proposta de abordagem na planificação. Optámos por manter a individualização do subtema B – Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea, tomando este tema como final num ciclo de três anos que adopta como linha de rumo as componentes locais do currículo na abordagem do currículo da História do 3.º ciclo do Ensino Básico. Propomo-nos assim, neste último conteúdo, retomar os recursos e questão do tema prévio e fazer uma síntese sobre a epistemologia da História enquanto saber escolar, de uma abordagem museológica da realidade circundante e das competências nela envolvidas e do debate de algumas questões sobre pertenças e identidades, aspectos que consideramos fundamentais no desenvolvimento da consciência histórica. Consideramos que estes aspectos devem ser explicitados aos alunos no final do seu percurso pela História Geral, que, para muitos, é o último contacto com a História na sua forma de disciplina escolar. Surge então, com esta função, um tema final, que, genericamente, corresponde ao subtema opcional B, previsto no Programa de 1991.

[267] V. Anexo 1.

[268] "Aprender História é resolver situações-problema suscitadas pela realidade do presente e pela realidade do passado expressa nas fontes." História Sete: Livro do Professor, p. 32. V. neste mesmo volume o modelo de planificação apresentado.

sob a forma de recursos didácticos que o Professor poderá utilizar – caso considere pertinente – na organização da prática pedagógica. O facto de os recursos serem disponibilizados em suporte informático e estarem acessíveis por «links» a partir da matriz da proposta curricular, permitirá também ao Professor fazer adaptações destes recursos.[269] Um mesmo recursos pode propiciar abordagens de temas diferentes, por isso, por vezes, o mesmo recurso aparece referido mais que uma vez na Proposta Curricular.

- Experiências de aprendizagem: As Experiências de Aprendizagem apresentam-se como o enunciar de algumas das possibilidades de exploração das fontes disponibilizadas sobre as Componentes Locais do Currículo. Não assumem uma linguagem específica para os alunos, pois consideramos, (tal como defendemos no 1.º capítulo deste trabalho) que cabe ao Professor adequar a cada contexto (turma/grupo de alunos) as actividades, designadamente, linguagem utilizada, grau de especificação e de dificuldade da(s) actividade(s)/experiência(s) de aprendizagem.[270] Estas experiências de aprendizagem pressupõem a utilização, em simultâneo, do Manual adoptado na Escola e dos Recursos Locais. Do mesmo modo não são indicadas as possíveis articulações inter e/ou transdisciplinares, pois consideramos que essas decorrem do posicionamento de cada professor face a cada PCT.
- As visitas de estudo aos locais referidos nas componentes locais do currículo e fontes com ela relacionadas são reconhecidas por nós como extraordinariamente importantes no despertar da Consciência Histórica e na empatia com a disciplina. No entanto, não será possível visitar em conjunto todos os locais acessíveis para visita de estudo. Sugerir para cada um dos locais possíveis de visitar a experiência de aprendizagem «visita de estudo», seria fastidioso e de certa forma redundante. Uma vez que

[269] Esta proposta pretende criar um conjunto de recursos, que pode ser tomado como um manual dinâmico, com possibilidade de intervenção permanente do professor: modificação das questões, inclusão de outros elementos, inclusão das respostas e trabalhos dos alunos. Seria um material de tipo digital, próximo dos «manuels numériques», com que contactámos em França, no decurso da X Journée Pierre Guibert, em Montpellier, 10 de Junho de 2010. Estes manuais definem-se como "um manual especialmente concebido para um uso «online», integrando as ferramentas de navegação e de multimédia e pressupondo uma leitura interactiva" (http://www.educnet.education.fr/dossiers/livrelec/notions) diferente de outras propostas digitais, disponíveis em PDF. Procura-se assim criar uma possibilidade prática e aberta de flexibilidade, que poderá integrar novos elementos surgidos através de formação do professor, pesquisas pessoais ou acções de escolas, ou ainda acções concertadas no espaço regional por diferentes instituições ligadas à conservação e divulgação de património cultural.

[270] V. as considerações feitas sobre as actividades propostas aos alunos em diferentes manuais escolares e a observação prática de que, para a mesma competência e o mesmo documento, podem exigir-se diferentes graus de dificuldade e de exequibilidade – V. 1.º capítulo e Apêndice 3.

falamos de «componentes locais do currículo», de locais acessíveis e possivelmente conhecidos por alunos e famílias, deixamos ao critério do professor «eleger» uma ou mais visitas de estudo, o que será concertada com o que os alunos possam já conhecer, a transdisciplinaridade pensada em sede de Conselho de Turma e as possibilidades e oportunidades surgidas em cada contexto específico. Escusamo-nos de indicar os procedimentos relativos a uma visita de estudo, pois estes estão previstos na legislação geral e regulamentos específicos das escolas. Para cada uma dessas possíveis visitas de estudo o professor poderá seleccionar as Competências e Experiências de Aprendizagem respectivas e adequadas.

- Fontes: Uma listagem de fontes disponíveis para que o Professor possa aprofundar o seu conhecimento da Componente Local do Currículo ou para, se assim o entender, disponibilizar aos alunos[271]. Será sempre indicada a referência bibliográfica ou a instituição onde será possível contactar com essa fonte. As normas seguidas para a apresentação das fontes respeitam, no caso da bibliografia, as normas veiculadas aos alunos nas actividades das bibliotecas escolares[272]. Isto acontece prevenindo a situação de o Professor querer entregar as indicações bibliográficas aos alunos e, nesse caso, ser necessário ser coerente com o que a(s) escola(s) veiculou nesse item.

Intencionalmente os recursos não estão numerados como, por exemplo, as fichas de um caderno de actividades. A singularidade de cada recurso e o carácter intencionalmente aberto das experiências de aprendizagem, visam uma escolha do Professor e não o cumprimento de uma sequência de actividades. Assim, se o Professor optar por apresentar o recurso tal como ele lhe é oferecido, este terá apenas o título e as informações correspondentes, sem indicar ao aluno que faz parte de uma sequência.

O Professor que pretender utilizar estes recursos dispõe então de uma sequência, segundo a lógica das orientações curriculares em vigor, apresentada numa forma de planificação, evidenciando a correspondência com os temas e competências do currículo nacional e sugestões de experiências de aprendizagem respectivas. A proposta foi elaborada prevendo a possibilidade de diversas formas de utilização: para concretizar ao nível local os conteúdos curriculares gerais, para estimular as relações passado-presente e local-global e vice versa ou

[271] Como diz Paulo Freire (1968) uma bibliografia não substitui a sua leitura, só oferece um caminho: "Toda a bibliografia deve reflectir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta" (p. 11).

[272] V. Anexo 7.

servir-se desta estrutura para organizar as experiências de aprendizagem, aplicando em actividades sobre as Componentes Locais do Currículo o desenvolvimento das Competências específicas da História e o trabalho sobre o devir da Humanidade.

Chamamos de novo a atenção para a articulação entre esta Proposta (construída segundo as orientações curriculares em vigor) e o Manual adoptado na escola, pois, caso isto não aconteça pode correr-se o risco de empobrecer a «visão histórica» dos alunos numa excessiva «localização» do estudo da disciplina.

As Componentes Locais do Currículo e a sua abordagem numa Perspectiva Museológica visam envolver o aluno num estudo do que lhe é próximo – criando Zonas de Desenvolvimento Próximo, segundo as directrizes de um ensino construtivista – procurando a criação de hábitos de leitura do território e de descodificação do quotidiano local/regional. Este, por ser demasiado próximo e banal, não suscita, frequentemente, interrogações, mas, quando olhado na sua historicidade e musealidade, pode oferecer-se como «ambiente educador», de acordo com as já abordadas perspectivas da Sociomuseologia, de Hermenêutica no estudo da História e da Cidade Educadora.

Queremos também chamar a atenção para a necessidade de uma articulação vertical, isto é, se em vários níveis de ensino os alunos abordarem as mesmas Componentes Locais do Currículo, a planificação deve prever a diversificação de perspectivas, mas isto só pode acontecer no âmbito de cada Projecto Curricular de Escola, no contexto de cada Agrupamento de Escolas.

Na perspectiva de uma pedagogia museológica que pretendemos divulgar como metodologia, os «objectos museológicos» respondem-nos de acordo com a forma de questionamento. É sempre possível abordar o mesmo objecto sob outro prisma de questionamento.[273]

O desenvolvimento das competências para «ler» o quotidiano enquanto espaço humanizado[274] (tomando-o assim na sua historicidade e musealidade) afigura-se-nos indispensável ao desempenho de uma cidadania activa e informada.

[273] Socorremo-nos aqui de uma experiência pedagógica em que participámos, no ano lectivo 1997-1998, no âmbito do Serviço Educativo do Museu de Cerâmica, em que, foi desenvolvido o projecto «Formas Geométricas da Cerâmica Tradicional» (Ciência Viva). Neste, alunos do 1.º ciclo, que na sua maioria já conheciam as colecções do Museu, participavam em actividades de descoberta sob as questões de geometria: o que era necessário cumprir, eram actividades de descoberta das formas geométricas na cerâmica tradicional – por exemplo os círculos presentes num alguidar, ou numa bilha e as suas comparações e assim perceberem a presença da geometria no nosso quotidiano e no dos nossos antepassados.

[274] V. Santos, (1996/2006) e Pais, (2002/2009).

Assim, a Proposta Curricular que a seguir se apresenta, faz uma utilização dos Indicadores da Memória Local/Regional (referências patrimoniais, frequentemente vestígios já patrimonializados ou musealizados) para concretizar na esfera local/regional os conteúdos gerais da História, procurando desenvolver a empatia do aluno com a História e a familiarização com o trabalho de historiador, no processo de desenvolvimento das Competências específicas desta disciplina no EB.

A apresentação sob a forma de planificação visa um encontro de linguagens com o que normalmente é apresentado ao Professor como base de trabalho. Não procura, de forma alguma, constituir uma planificação «pronta a aplicar», que substitua o papel do Professor na gestão do currículo em cada situação concreta de aprendizagem.

Tal como abordámos no estudo sobre Manuais inserido neste trabalho,[275]consideramos que só o Professor, em face das condições específicas do trabalho (grupo turma, casos individuais, espaço, tempo, etc.) pode saber como gerir o seu trabalho.

A Proposta Curricular que agora se apresenta é mais um documento de trabalho a ser tido em conta pelo Professor, especifico para a região de Alcobaça e do Oeste. A lógica da abordagem das Componentes Locais do Currículo poderá ser tomada pelo Professor em formas diferentes, consoante o que achar adequado, em cada momento e em cada contexto.

Procurámos assim aplicar numa abordagem do currículo da disciplina História no 3.º ciclo do EB uma perspectiva museológica, isto é, interpelando as fontes históricas enquanto referências patrimoniais de uma História da Humanidade, vivida nesta região concreta. Servimo-nos das técnicas e métodos que ao longo do tempo temos encontrado na Museologia, como uma Pedagogia do Património, como uma forma de ler – interpretativa e interpelativamente – a realidade que nos rodeia.

Consideramos assim que estamos a criar uma Proposta que, observando as directrizes curriculares em vigor,[276]fornece ao professor e ao aluno como linha de rumo, a compreensão das pertenças vividas no espaço/tempo da Comunidade em que se integram.

O Oeste proporciona-nos, a nosso ver, um território simultaneamente uno e diverso para que os alunos se compreendam como protagonistas de uma História, que nunca é só local, mas que não está ausente do local.

[275] V. capítulo 1 e apêndice 3.

[276] Designadamente a articulação com o local, a relação passado-presente, a flexibilidade curricular, as teorias construtivistas, etc, como adiante se explica.

A disciplina de História – frequentemente demasiado abstracta – poderá assim concretizar-se no ambiente do aluno e fornecer-lhe pistas de compreensão e acção que lhe permitirão o exercício das Competências Históricas. Procuramos assim que o aluno apreenda o passado vivido como a compreensão que o presente dele tem e o futuro como um espaço de possibilidade, com condicionantes espacio-temporais.

Nesta perspectiva o aluno tornar-se-á simultaneamente investigador; o aprendente é simultaneamente o produtor do conhecimento histórico. A síntese histórica será um trabalho pessoal e por isso mesmo único, como só uma verdadeira aprendizagem – enquanto processo interno do sujeito – pode ser.

Encarando a região na sua musealidade e historicidade procura, então, promover-se:

- A ligação passado-presente, mostrando a continuidade existente entre o passado (presente nos seus vestígios) e o presente, utilizador/beneficiário desses vestígios, enquanto indicadores de memória ou referência patrimoniais.
- A compreensão de uma identidade local/regional a partir das potencialidades educativas/formadoras de um local[277]
- A compreensão da «vivência humana da História» – encontrando nos nossos antepassados, pessoas como nós
- A percepção da impossibilidade do passado ou a possibilidade do presente interferir nas nossas noções sobre o passado: compreender a História como uma construção (percebendo a epistemologia deste saber escolar, e aprendendo assim a manejar as Competências da História)
- O sentido de se compreender na História, desenvolvendo a Consciência Histórica
- O desvendar do futuro como espaço de possibilidades, compreendendo as soluções encontradas no local para responder a desafios anteriores, presentes ainda na historicidade e musealidade do local.

O facto de se incluírem nas Componentes Locais do Currículo questões recentes da História, (algumas ainda em investigação) e fontes diversas sobre os debates a decorrer e sobre a forma de atingir explicações históricas, pretende que os alunos apreendam «a História por dentro», compreendendo-a num saber-fazer científico, um espaço de produção de conhecimento e que se envolvam na sua construção sobre o seu local de habitação.

[277] Santos, (1996/2006) e Ramos (2004).

Procuramos assim, mostrar a História, não como um conjunto de conteúdos acabados, mas como uma área do saber em construção permanente, em que os alunos encontrem diferentes maneiras de (re)ver a História; mostrar a História como um conjunto de interrogações que depende sobretudo de nós, no tempo presente.

Esta Proposta Curricular opera uma fusão da Didáctica da História – abordada em diversas obras sobre a leccionação da disciplina no ensino formal[278] e da Museologia, enquanto Didáctica do Património e da Memória, aplicada à região de Alcobaça, encarada num conjunto de pertenças: local, regional, nacional, europeia, global.

[278] Felgueiras (1994), Proença (1989).

4.3 Matriz da Proposta Curricular (História – 3.º Ciclo) Assente nas Componentes Locais/Regionais do Currículo

Esta matriz não substitui o currículo geral. Este conjunto de propostas, apesar de estar «pensado» de forma sequencial, não se apresenta numerado, para que os alunos não tenham a noção de uma sequência curricular «local» diferente da «geral». Caberá ao professor a decisão de adopção e a forma de gestão desta proposta, no contexto do currículo geral.

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Laje de Homenagem aos homens (Piso do Largo 25 de Abril, fronteiro ao Mosteiro) Marca de património mundial (Mosteiro de Alcobaça) Esculturas de D. Afonso Henriques e S. Bernardo (Mosteiro de Alcobaça) Marcas de Cantaria (Mosteiro de Alcobaça) Jóias de J. Aurélio (lojas do IGESPAR) Iconografia e Heráldica de Alcobaça Bibliografia sobre a Região	**Prévio:** Abordagem ao Estudo da História (a epistemologia da História ensinada; as competências específicas; a leitura interpretativa de património local/ regional) Avaliação Diagnóstica	**Tratamento de Informação/Utilização de Fontes** **Compreensão Histórica** **Temporalidade** **Espacialidade** **Contextualização** **Comunicação em História**	**RECURSOS:** Estudar História em Alcobaça Personagens da História Siglas Jóias José Aurélio Símbolos de Alcobaça Fontes **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Apresentação da disciplina e dos seus intervenientes Debate sobre o estudo da História, as características da disciplina, os protagonistas, os profissionais Debate sobre a pertinência da disciplina de História na Escolaridade Básica Obrigatória Análise interpretativa de elementos patrimoniais que, diariamente, se olham, se passam, se pisam… Debate sobre as relações da disciplina de História com as dimensões do tempo: passado, presente, futuro Problematização do conceito de património Avaliação Diagnóstica (ponto de partida do grupo e de cada um dos seus elementos)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Estações arqueológicas pré-históricas do concelho de Alcobaça O «Menino do Lapedo» (Centro de Interpretação do Abrigo do Lagar Velho, Santa Eufémia, Leiria) Vieira Natividade e a preservação do património local (Casa Vieira Natividade, IGESPAR, Alcobaça) Colecção Vieira Natividade (Casa Vieira Natividade, IGESPAR, Alcobaça) Fíbulas Orientalizantes (Museu da Nazaré) Bibliografia sobre a Região	**A. Das Sociedades Recolectoras às Primeiras Civilizações** - As Primeiras Conquistas do Homem: o fabrico de instrumentos; o domínio do fogo - Os Grandes Caçadores: a arte e os ritos - As primeiras sociedades produtoras: agricultores e pastores; formação de aldeamentos e diferenciação social; Cultos Agrários; Novas Formas Artísticas Contributos das primeiras civilizações: Fenícios	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Distinguir e avaliar fontes históricas • Reconhecer o trabalho específico da arqueologia • Formular hipóteses de interpretação de factos históricos • Aplicar conceitos específicos da História na análise de fontes (Pré-História, Cronologia, Arqueologia, Vestígio, Achado, Economia, Nómada, Sedentário, Revolução Metalúrgica, Arte Rupestre, etc) • Compreender a importância da correcta preservação dessas fontes históricas/ componentes locais do currículo/indicadores da memória local-regional • Compreender a História como uma área de produção de conhecimento e conhecer os seus profissionais (arqueólogos, historiadores, outros) **COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Utilizar adequadamente a escala cronológica de medição do tempo para os períodos da Pré-História • Localizar no tempo as fontes analisadas • Identificar momentos de ruptura/transição como, por exemplo, a Revolução Metalúrgica • Estabelecer relações passado-presente, por exemplo, em relação à esperança de vida e aos modos de organizar a sociedade	**RECURSOS:** Os Testemunhos mais antigos da presença humana na região e a sua distribuição no espaço Vestígios da Pré-História na Região «Menino do Lapedo»: o Tempo «Menino do Lapedo»: o Espaço «O Menino do Lapedo»: Centro de Interpretação «Menino do Lapedo»: Rosto «Menino do Lapedo» O Período Neolítico «Revolução Metalúrgica» Manuel Vieira Natividade Casa de Vieira Natividade **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Localização no espaço e no tempo as descobertas arqueológicas referidas Inserção do «Menino do Lapedo» no esquema do processo de hominização Avaliação da importância destas descobertas arqueológicas Avaliação da importância de preservar vestígios locais/regionais do passado Identificação de algumas das condições básicas dessa preservação Identificação de alguns vultos da cultura local, designadamente ligados à descoberta e preservação do património arqueológico Identificação e descrição dos processos utilizados para reconstituir o rosto do «Menino do Lapedo» e das diferentes áreas científicas envolvidas

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		Espacialidade • Localizar no espaço as fontes analisadas • Relacionar as estações arqueológicas da região com outras estações arqueológicas da Pré-História na Europa. • Estabelecer relações passado-presente, por exemplo, em relação às condições de habitabilidade de um local **Contextualização** • Relacionar os achados arqueológicos da Pré-História da região com as formas de vida desenvolvidas pelas primeiras sociedades humanas. • Analisar o carácter funcional e simbólico de alguns desses elementos. • Compreender as condições de algumas das descobertas arqueológicas da região e os seus protagonistas **COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA** • Aplicar os conceitos e vocabulário da disciplina de História, nomeadamente os que se relacionam com o estudo da Pré-História e o trabalho da Arqueologia • Utilizar diferentes formas de comunicação em trabalhos sobre a região	Redacção de um artigo para o jornal da escola sobre a importância deste achado arqueológico Criação de uma narrativa sobre a vida e morte deste «Menino» (utilizando a escrita, o desenho, a fotografia e outras formas de expressão, considerados adequados ao contexto da narrativa criada) Criação de narrativas sobre as formas de vida das primeiras sociedades humanas (recolectoras e produtoras) de que há notícias na região Relacionação da toponímia local e monumentos da cidade com uma história vivida Identificação de «monumentos» locais e seu significado histórico e patrimonial Identificação de arqueólogos e outros estudiosos relacionados com a região, no passado e no presente

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
O Povoado das Parreitas (Bárrio, Alcobaça) Estradas Paisagens O Mosaico de Cós (Museu Nacional de Arqueologia, Lisboa) Museu Monográfico do Bárrio Bibliografia sobre a Região	**B. A Herança do Mediterrâneo Antigo** - O Mundo Romano no Apogeu do Império - O Império: áreas dominadas e factores de integração; uma economia urbana, comercial e monetária - A civilização romana	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Distinguir e avaliar fontes históricas • Reconhecer o trabalho específico da arqueologia • Formular hipóteses de interpretação de factos históricos • Aplicar conceitos específicos da História na análise de fontes (ex. Romanização, Império, Civilização) • Compreender a importância da correcta preservação de fontes históricas/componentes locais do currículo/indicadores da memória local-regional para a caracterização do percurso histórico nacional e europeu (ex. Mosaico Romano num Museu Nacional) • Compreender a História como uma área de produção de conhecimento e conhecer os seus profissionais (arqueólogos, historiadores, museólogos, outros) • Desenvolver técnicas de recolha e apresentação de dados, por exemplo, entrevistas e questionários **COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Localizar no tempo as fontes analisadas • Estabelecer relações passado-presente, reconhecendo a importância da herança cultural romana na região (ex. estradas)	**RECURSOS:** Presença Romana na Região Parreitas: Paisagem Mosaico de Cós Manuel Vieira Natividade Casa Vieira Natividade Fontes **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Localização no espaço e no tempo dos vestígios romanos reportados para o território de Alcobaça (construção e interpretação de mapas e barras cronológicas) Inserção dos vestígios encontrados no contexto do vasto Império Romano Pesquisa (em bibliotecas, na Internet e em entrevistas) sobre outros vestígios romanos na região Oeste Localização das antigas lagoas existentes no actual concelho de Alcobaça (observação e interpretação de mapas) Avaliação da importância económica do povoado das Parreitas (actividades económicas, vestígios de agricultura, comércio marítimo) Relacionação da toponímia local e monumentos da cidade com uma história vivida (Debate na aula ou reflexões escritas sobre o assunto) Pesquisa (recolha de dados) sobre o conhecimento dos habitantes do concelho relativo à presença romana no território. Criação de painéis decorativos com motivos afins dos utilizados pelos romanos Criação de tiras de Banda Desenhada, com um herói local (inspirado em Astérix)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		Espacialidade • Localizar no espaço as fontes analisadas • Analisar comparativamente o «espaço romanizado» do passado com o local arqueológico do presente. • Relacionar as estações arqueológicas da região com outras estações arqueológicas do período romano na Europa. **Contextualização** • Analisar a importância comercial do Povoado de Parreitas, no conjunto do «mundo romano» • Reconhecer características da civilização romana, designadamente na arte (ex. mosaico) • Compreender as condições de algumas das descobertas arqueológicas da região e os seus protagonistas **COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA** • Aplicar os conceitos e vocabulário da disciplina de História, em pequenos trabalhos sobre a romanização do território ou sobre o património musealizado • Desenvolver a comunicação visual e a criatividade	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Castelo de Alcobaça e de Alfeizerão Carta de Doação do Mosteiro de Alcobaça O Mosteiro de Alcobaça e suas componentes:| Memória e Documentação Os Coutos do Mosteiro de Alcobaça: Inovações agrícolas e sistema hidráulico Paisagens Moinhos, açudes e outras estruturas proto-industriais Centro Urbano de Alcobaça Toponímia	**C. A formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica** - A Sociedade Europeia dos séc. IX a XII: A Sociedade Senhorial; o domínio senhorial e a dependência dos camponeses; as relações feudo-vassálicas - Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica: a formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista; a definição do território português; a herança muçulmana	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Distinguir e interpretar diferentes fontes históricas: mapas, plantas, textos, imagens • Compreender a complementaridade entre diferentes tipos de fontes (orais, escritas, iconográficas, arqueológicas) • Identificar elementos do desenvolvimento bélico medieval • Formular hipóteses de interpretação de factos históricos • A partir da análise de fontes (componentes locais do currículo) compreender, inferir e aplicar conceitos como «cruzada», «arroteia», «couto», «senhorio», «feudo», «imunidade», «centro urbano» e outros • Analisar a toponímia como indicativa de factores históricos (ex. nomes de povoações iniciados por "Al"/presença muçulmana no território) • Distinguir diferentes categorias de classificação de património e instituições de tutela (ex. Câmara Municipal, IGESPAR e UNESCO) • Compreender a História como uma área de produção de conhecimento e conhecer os seus profissionais (arqueólogos, historiadores, museólogos, técnicos de conservação, animadores sócio-culturais, vigilantes, outros) • Realizar pequenos trabalhos de investigação, utilizando as TIC e os recursos existentes na Escola (Biblioteca, Centro de Recursos, outros)	**RECURSOS:** Presença Muçulmana: Castelos de Alcobaça e Alfeizerão A Doação de Alcobaça aos Monges de Cister Os Coutos do Mosteiro de Alcobaça Formação dos Coutos A Carta (peça de teatro) Mosteiros Cistercienses em Portugal Alcobaça e a Água O Sistema Hidráulico Cisterciense Os Monges Agrónomos de Alcobaça A Abadia Moldando a Paisagem Planta da Abadia de Alcobaça O Mosteiro de Alcobaça (BD) Mosteiro de Alcobaça Mosteiro de Alcobaça – Pormenores A Vida Quotidiana na Abadia de Alcobaça Dom Maur Cocheril A Batalha de Aljubarrota A Padeira de Aljubarrota Mosteiro da Batalha Manuel Vieira Natividade Casa Vieira Natividade Túmulos O Nascimento do Centro Urbano de Alcobaça José Aurélio: Artista entre Patrimónios Fontes

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Feriado Municipal (20 de Agosto: Dia de S. Bernardo) Designação dos Estabelecimentos de Ensino na Cidade de Alcobaça: Frei Estêvão Martins, D. Pedro I, D. Inês de Castro e Escola Profissional de Agricultura de Cister Campos de S. Jorge Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (Fundação Batalha de Aljubarrota) Lenda da Padeira de Aljubarrota	**D. Portugal no Contexto Europeu dos séculos XII a XIV** - Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político; o dinamismo do mundo rural: crescimento demográfico e ocupação de novos espaços, progressos técnicos na agricultura e nos transportes - Senhores, concelhos e poder régio: senhorios laicos e senhorios eclesiásticos, o fortalecimento do poder do rei - Cultura, Arte e Religião: Cultura Monástica - Do Românico ao Gótico: modelos europeus e especificidade portuguesa	**COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Localizar no tempo as fontes analisadas • Ordenar sequencialmente diferentes momentos históricos (ex. Expansão Islâmica, Reconquista Cristã, formação do Condado Portucalense, doação de Alcobaça) • Estabelecer relações passado-presente, reconhecendo a importância das heranças culturais muçulmana e cristã na região e a inspiração em «temas históricos» para peças de arte contemporânea (ex. As Gárgulas e outros trabalhos do artista alcobacense José Aurélio) • Conhecer diferentes marcações de tempo (ex. Era de César; Era de Cristo) expressas na Carta de Doação do Mosteiro de Alcobaça • Compreender a relação entre a forma de explicitação do tempo histórico e as estruturas de poder	**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Localização no mapa actual do território dos antigos Coutos de Alcobaça Identificação dos actuais concelhos que se situam no territórios dos Antigos Coutos de Alcobaça Caracterização dos diferentes tipos de propriedade senhorial (ex. Coutos) Reconhecimento de diferentes formas de explicitação do tempo histórico (ex. Era de César; Era de Cristo, expressas na Carta de Doação do Mosteiro de Alcobaça) Legendagem de imagens de arte gótica Descrição da planta do Mosteiro Pesquisa sobre lendas da região Análise da toponímia e da paisagem da região Descrição de algumas características da Batalha de Aljubarrota Debate sobre a criação de mitos e lendas associados à criação e fortalecimento de memórias regionais e nacionais (ex. Padeira de Aljubarrota) Identificação dos países representados com reis e combatentes e dos interesses envolvidos na Batalha de Aljubarrota Debate sobre o imaginário popular associado à Idade Média Justificação do conceito de Idade Média Debate sobre o trabalho do historiador e o conceito de fontes históricas locais e regionais Problematização do conceito de personagens históricas Relacionação da toponímia e monumentos da região com uma história vivida Análise do trabalho do artista alcobacense José Aurélio como estando «entre patrimónios»

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Feira de S. Bernardo Estatuária da Região Armazém das Artes Trabalhos do Escultor José Aurélio Mosteiro da Batalha Bibliografia sobre a Região	- Crises e Revolução no século XIV: a Revolução de 1383-85 e a formação da identidade nacional; a questão dinástica e os confrontos político-sociais; a afirmação da independência nacional	**Espacialidade** • Analisar mapas e plantas da cidade e da região • Analisar a actual organização do espaço como expressão dos usos do espaço pelas sociedades humanas • Compreender lógicas de organização do espaço (castelo, mosteiro, espaço dos coutos) • Inserir Alcobaça na implantação europeia da Ordem de Cister • Estabelecer relações passado-presente, nomeadamente relacionando a construção de edifícios monumentais, com existência, actualmente, de rotas traçadas a partir de tipos de património (ex. Rotas de Cister, Rota dos Mosteiros Património Mundial) **Contextualização** • Identificar características da vida no interior de um domínio senhorial (ex. actividades praticadas no Mosteiro e seu termo) • Justificar a morfologia do centro urbano de Alcobaça e alguns topónimos desse centro • Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas (ex. civilização muçulmana e civilização cristã)	Justificação do desenvolvimento de Alcobaça na Idade Média e Moderna no contexto da cultura monástica, da sociedade senhorial e do poder da Igreja Realização de pequenas biografias de personagens históricas relacionadas com a região Elaboração de pequenos trabalhos explicativos de toponímia da região Análise explicativa da escolha do dia de feriado municipal e das designações das escolas e feira anual da cidade de Alcobaça Análise comparativa da vida de grupos sociais – como os monges ou os camponeses – na Idade Média e na actualidade Identificação e explicação das características que fizeram da Abadia um centro cultural na Idade Média e Moderna Leitura e escrita criativa sobre a História dos Amores de Pedro e Inês Interpretação de alguns símbolos presentes nos túmulos de D. Pedro e D. Inês (Mosteiro de Alcobaça) Pesquisa e apresentação sobre outros monumentos religiosos do concelho Debate sobre a importância de Alcobaça no chamado «turismo cultural» Organização de exposição sobre as Rotas dos Mosteiros Património da Humanidade Análise de iconografia relacionada com a batalha de Aljubarrota Elaboração de «roteiros turísticos» da região

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
		• Valorizar o papel de indivíduos e de grupos nas transformações históricas (ex. D. Afonso Henriques e S. Bernardo, a doação de Alcobaça e a formação de Portugal; os monges e os conversos e a transformação da paisagem; os camponeses; os pedreiros e a construção do Mosteiro) • Compreender a perpetuação de lendas como símbolo de características regionais e nacionais (ex. Padeira de Aljubarrota votada como um dos «Grandes Portugueses») • Identificar razões para a fundação e expansão da Ordem de Cister • Compreender o conceito de vida monástica como sujeito a uma Regra • Explicar a construção do Mosteiro de Alcobaça numa interligação complexa de factores políticos, económicos, culturais e sociais • Reconhecer as características da arte românica e gótica nos monumentos da região • Reconhecer, na região, a expressão da interligação entre factores económicos, culturais, religiosos, políticos, sociais • Avaliar a importância do sistema hidráulico cisterciense no contexto dos conhecimentos de agricultura e hidráulica da época • Identificar, na região, as estruturas de autoridade e propriedade da época medieval (monarquia, Igreja católica, senhores feudais/ Mosteiro)	Descrição/Exposição sobre a importância transnacional de algumas das componentes locais do currículo, como os túmulos góticos de D. Pedro e D. Inês de Castro ou os campos de S. Jorge Reconstituição gráfica da antiga «cerca» do Mosteiro, a partir de "O Nascimento do Centro Urbano de Alcobaça" Dramatizações de situações históricas (ex. vida no interior dos Coutos, episódios da vida de personagens históricas, cenas relacionadas com a batalha ou a Padeira de Aljubarrota)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		• Avaliar a importância das estratégias militares utilizadas na Batalha de Aljubarrota • Relacionar a história nacional e a história europeia, designadamente a crise do século XIV e a crise de 1383-85 • Justificar a existência de uma aliança luso-britânica que perdura até à actualidade • Compreender a consolidação da independência como condição do início da Expansão Marítima. **COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA** • Aplicar vocabulário específico da História (ex. «arte românica», «arte gótica», «crise», «couto» e termos relacionados) • Desenvolver a comunicação oral e escrita, designadamente em pequenas narrativas sobre: a importância do Mosteiro de Alcobaça a diversos níveis, a batalha de Aljubarrota no contexto de crises e revolução, a perpetuação de lendas e mitos • Analisar as informações (sinalética, textos e outros) disponibilizadas a quem visita a região, integrado ou não em rotas turísticas • Utilizar a comunicação oral na participação em debates • Desenvolver a comunicação visual realizando reconstituições dos castelos ou das lagoas (espaços e monumentos já desaparecidos ou transformados)	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
		• Reconstituir situações históricas sob forma gráfica (ex. cenas da batalha de Aljubarrota e da construção do Mosteiro) • Realizar pesquisas sobre a região em livros e na Internet • Recriar situações históricas de forma dramática, tendo como exemplo a peça «A Carta», realizada por alunos e professores de Alcobaça, em 2003 • Elaborar pequenos trabalhos de síntese sobre a Idade Média e o desenvolvimento da região	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (Fundação Batalha de Aljubarrota) Mosteiro de Alcobaça (IGESPAR) Livros Produzidos no Mosteiro de Alcobaça (citados em Cocheril) Mosteiro da Batalha (IGESPAR) Hospital Termal das Caldas da Rainha (Ministério da Saúde) Toponímia e Estatuária das Caldas da Rainha (Câmara Municipal de Caldas da Rainha)	**E. Expansão e Mudança nos séc. XV e XVI** - Condições da prioridade portuguesa no processo de expansão europeia; - Interesses dos grupos sociais e do poder régio no arranque da expansão portuguesa; circulação de produtos e suas repercussões no quotidiano. - Os Novos Valores Europeus - O Renascimento e a Formação da Mentalidade Moderna; - A arte renascentista: persistência do gótico em Portugal. - O tempo das reformas religiosas: - A reacção católica: o caso peninsular	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Distinguir e interpretar diferentes fontes históricas: textos literários, textos historiográficos, iconografia, paisagens, toponímia, etc • Questionar o carácter documental de certos tipos de literatura, por exemplo: literatura de viagens, romance histórico, memórias, etc • Formular hipóteses de interpretação de factos históricos, com base nas componentes locais do currículo • Contactar com o sistema de classificação do património e disponibilização de informação pelas tutelas • A partir da análise de fontes, compreender, inferir e aplicar conceitos como «senhorio»; «clero»; «monaquismo»; «arte sacra»; «indulgência»; «poder secular/poder temporal» e outros • Compreender a existência de historiadores especializados por áreas (ex. medievalistas)	**RECURSOS:** Mosteiros Cistercienses em Portugal Mosteiro de Alcobaça A Batalha de Aljubarrota A Padeira de Aljubarrota Mosteiro da Batalha Caldas Alcobaça e a Água Convento de Cós Túmulos Imprensa do Mosteiro Maur Cocheril A Vida Quotidiana na Abadia de Alcobaça O Nascimento do Centro Urbano de Alcobaça Fontes **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Elaboração de pequenas narrativas ficcionadas de diários de personagens da História, que evidenciem a correcta aplicação dos conceitos estudados sobre a região (ex. Um dia nas termas das Caldas da Rainha; um dia de trabalho numa granja do Mosteiro; um dia vivido no Mosteiro)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Toponímia de Alcobaça (Câmara Municipal de Alcobaça) Convento de Cós (IGESPAR) Paisagem Açude da Fervença e outras estruturas para abastecimento de água Termas da Região Jornais Locais (Alcoa; Voz de Alcobaça; Região de Cister; Tinta Fresca) Bibliografia sobre a Região		**COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Situar no tempo as fontes analisadas (ex. Crónicas e literatura de viagens) • Localizar no tempo os eventos e processos abordados nas fontes locais e regionais • Comparar as atitudes do passado e do presente em relação às mesmas temáticas, como por exemplo a utilização dos recursos naturais e a saúde – termalismo **Espacialidade** • Analisar plantas e mapas da região • Observar a estatuária local (localização e características) • Compreender a importância da relação entre a abundância de água e o desenvolvimento urbano • Compreender a acção humana – designadamente na exploração de recursos naturais – como transformadora da paisagem • Interpretar a toponímia como indicativa de características geo-históricas dos locais • Compreender lógicas económicas e sociais na ocupação dos espaços	Elaboração de pesquisas sobre diversos tipos de património Realização de visitas virtuais a monumentos Elaboração de pequenas notas biográficas sobre personagens importantes para a história da região (ex. Dom Maur Cocheril) Realização de pesquisas sobre o termalismo na região (ex. Caldas da Rainha, Fervença, Vimeiro, Cucos) Análise de plantas e mapas da região Análise colectiva de paisagens (fotografia aérea, fotografia ou visitas de estudo) Elaboração de pequenas descrições da paisagem da região e sua relação com certos topónimos Observação e descrição da estatuária da região Realização de pequenos roteiros na região (como exemplo pode consultar-se a notícia "Casa da Cultura José Bento da Silva organiza passeio pedestre sobre «As Águas do Mosteiro», tinta fresca, edição n.º 114, Abril de 2010, disponível em www.tintafresca.net) Debate sobre as razões da construção do Mosteiro da Batalha e da criação recente da Fundação da Batalha de Aljubarrota Reprodução gráfica de algumas das deslocações mais frequentes na região, durante as épocas em estudo (ex. movimentos para as termas) Elaboração de pequenas narrativas ficcionadas sobre as temáticas em estudo, utilizando, de forma adequada, conceitos e vocabulário da História, assim como referências de fontes primárias e secundárias

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		Contextualização Distinguir e inter-relacionar aspectos económicos, demográficos, sociais, políticos e culturais, ao nível da história local/regional Identificar alguns historiadores fundamentais para o conhecimento da região (ex. Dom Maur Cocheril) Compreender a consolidação da independência como condição do início da Expansão Marítima e relacionar estes "factos" com a história local Compreender a construção de certos monumentos como afirmações políticas de certas personagens da História (ex. Mosteiro da Batalha e D. João I) Compreender as relações existentes entre as populações locais e as estruturas de poder da sociedade senhorial Analisar as relações entre o poder temporal e o poder espiritual (ex. as bulas de indulgências, concedidas pelo Papa Alexandre III a pedido da rainha D. Leonor) Analisar as características dos géneros artísticos à luz das estruturas mentais da época Identificar as características da arte gótica presentes na região Compreender a simultaneidade de diferentes estilos artísticos numa mesma região Justificar a Abadia de Alcobaça como um centro político e cultural	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA • Aplicar o vocabulário específico da História (ex. arte barroca; caldas; indulgência; bula; poder régio; poder eclesiástico; monaquismo) em diferentes situações de comunicação • Desenvolver a comunicação oral e escrita, designadamente em pequenas narrativas explicativas sobre a toponímia e monumentos da região. • Realizar pesquisas em livros e Internet sobre as componentes locais do currículo • Participar, de forma adequada, em debates • Reconstituir (de forma gráfica e/ou narrativa) os percursos de viagens que atravessaram a região (ex. afluência às termas das Caldas da rainha, a hidráulica cisterciense, os rios, etc) • Argumentar com base na análise das fontes	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Mosteiro de Alcobaça (IGESPAR) Toponímia e Estatuária do concelho de Alcobaça (Câmara Municipal de Alcobaça) Hidráulica dos Monges Paisagens Convento de Cós (IGESPAR) Publicações do Mosteiro de Alcobaça (citadas por Cocheril) Personagens da Região Mostra de Doçaria Conventual Bibliografia sobre a Região	**F. Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII** - A União Ibérica - Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens: o Antigo Regime Português na primeira metade do século XVIII - O peso da agricultura e os tráfegos comerciais - A sociedade de ordens; o poder absoluto - A arte e mentalidade barrocas - Um projecto modernizador: o despotismo pombalino - A cidade como imagem de poder: o urbanismo pombalino - A Cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Distinguir os diferentes tipos de fontes locais e regionais e promover a sua análise complementar • Formular hipóteses de interpretação de factos históricos, com base nas componentes locais do currículo • A partir da análise de fontes, compreender, inferir e aplicar conceitos como «senhorio»; «hidráulica»; «imprensa»; «estatuária»; «toponímia»; «sesmaria» e outros • Identificar «meses de abundância» e «meses menos fartos», a partir da análise do calendário das actividades agrícolas dos monges • Distinguir e avaliar fontes históricas primárias e secundárias • Analisar nas fontes locais e regionais a expressão de temas gerais, como a União Ibérica, a relação com a Inglaterra e outros	**RECURSOS:** A Abadia moldando a Paisagem União Ibérica Alcobaça e a Água Encadernação Sistema Hidráulico A Vida Quotidiana no Mosteiro de Alcobaça Maur Cocheril Monges Agrónomos de Alcobaça Mosteiros Cistercienses em Portugal Calendário dos Monges O Nascimento do Centro Urbano de Alcobaça Convento de Cós Cozinha do Mosteiro Eugénio dos Santos O Mosteiro no século XVIII Fontes **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Leitura e interpretação dos frontispícios das edições do Mosteiro, designadamente, heráldica, numeração romana; entidades institucionais. Organização de uma exposição sobre as transformações do espaço da região, decorrentes do desenvolvimento e organização dos Coutos do Mosteiro de Alcobaça

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
	- A revolução científica na Europa e a permanência da tradição - Resistências à inovação: a Inquisição e o Ensino tradicional - O Iluminismo na Europa e em Portugal: a crença na razão e no progresso - A crítica da ordem estabelecida e a difusão das novas ideias	**COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Localizar no tempo as diferentes fontes analisadas • Elaborar cronologias comparadas a partir da análise de diferentes fontes • Identificar a existência de «ritmos próprios» de cada lugar, marcados essencialmente pelas actividades económicas • Relacionar passado-presente, designadamente através dos usos do espaço da cozinha do Mosteiro (Beckford, no séc. XVIII; Mostra de Doçaria Conventual, na actualidade) **Espacialidade** • Compreender a organização do espaço como resultado de uma multiplicidade de factores: económicos, sociais, políticos, etc • Interpretar a paisagem como fonte histórica • Reconstituir os antigos percursos de rios e compreender a acção dos monges na sua transformação **Contextualização** • Compreender o carácter condicionante das características geográficas e políticas no desenvolvimento dos lugares • Compreender as relações existentes entre a autoridade e responsabilidade do Rei com a dos senhorios, como por exemplo os Coutos de Alcobaça.	Elaboração de pequenas biografias de personagens locais Explicação de forma esquemática das principais áreas em que o Mosteiro teve influência no «desenho» da região Produção de textos e ilustrações sobre a vida monástica Identificação de «ritmos próprios» ligados às actividades agrícolas Elaboração de uma lista das actividades agrícolas do século XVIII Elaboração de um quadro comparado das actividades agrícolas no século XVIII e na Actualidade, utilizando como fontes o «calendário dos monges» e entrevistas a agricultores actuais. Realização de debates sobre possíveis interpretações de topónimos Realização de leitura interpretativa de documentos iconográficos (ex. azulejos da sacristia do convento de Cós ou da Sala dos Reis do Mosteiro de Alcobaça) Realização de pesquisas sobre os efeitos do terramoto de Lisboa na região Oeste Realização de exercícios de escrita criativa no género «literatura de viagens» reais ou imaginárias, aplicando os conceitos e vocabulário específicos da História Realização de leituras interpretativas de diversas paisagens da região Realização de um debate sobre a importância da água no desenvolvimento das populações (no passado e no presente). Realização de uma exposição colectiva sobre a acção da Abadia Cisterciense na construção da região Debate sobre a pertinência da realização de uma mostra anual de doçaria conventual, no Mosteiro de Alcobaça Criação de uma cronologia da região

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
		• Compreender a relação entre as actividades económicas (designadamente agrícolas) e todo um modo de organização de vida, individual e comunitária • Comparar as actividades agrícolas e as expressões com elas relacionadas, no século XVIII e na actualidade. • Analisar as características dos géneros artísticos, em relação com as estruturas mentais da época • Identificar as características da arquitectura e urbanismo modernos (pombalinos) • Compreender o papel de certos indivíduos nas transformações históricas (ex. arquitecto Eugénio dos Santos na Lisboa Pombalina) • Compreender a simultaneidade de diferentes estilos artísticos numa mesma região • Compreender o desenvolvimento do comércio como responsável por alterações culturais, designadamente de gostos e hábitos. • Analisar as relações entre o poder temporal e o poder espiritual (ex. os livros escritos por clérigos e dedicados ao Rei) • Dramatizar situações do quotidiano dos Coutos do Mosteiro de Alcobaça • Identificar as diferentes estruturas de poder e a sua influência no desenvolvimento cultural (ex. os livros publicados com autorização da Inquisição)	Relacionação da toponímia local e monumentos da cidade com uma história vivida Debate sobre o conhecimento histórico como base (fonte de inspiração e temática) para romances e filmes da actualidade Criação de ilustrações para a narrativa de W. Beckford sobre a sua visita a Alcobaça e Batalha

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		• Identificar características da cultura cortesã e eclesiástica e as relações entre elas (ex. leitura e análise da descrição das recepções da comitiva de W. Beckford em Alcobaça e Batalha) • Reconstituir (de forma gráfica e/ou narrativa) os percursos de viagens que atravessaram a região (ex. a viagem de William Beckford) • Identificar a relação nacional/local através de personagens, leis, etc • Justificar, com base na análise de fontes locais e regionais, o caso peninsular na persistência da dominação da Igreja Católica no contexto da Reforma e Contra-Reforma • Promover a relação passado/presente num debate sobre os poderes temporais e espirituais e a sua relação na actualidade • Compreender a dupla utilização de certos monumentos, designadamente funções de culto e funções turísticas (ex. Mosteiro de Alcobaça, Convento de Cós, Igreja de N. Sra. Do Pópulo)	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA • Conhecer e utilizar diferentes géneros de comunicação: escrita (crónica, narrativa histórica) e gráfica (mapas, plantas, fotografia, desenho) • Utilizar de forma adequada o vocabulário específico da História (ex. Iluminismo, estrangeirado, prelado; esmoler; homiziado; razão, etc) em diferentes situações de comunicação • Realizar pesquisas em livros e Internet • Fundamentar as opiniões na análise interpretativa de fontes históricas • Elaborar sínteses escritas sobre aspectos da relação história local/história nacional • Ilustrar textos através da pesquisa de iconografia adequada • Analisar a utilização de "fontes históricas" no contexto de obras historiográficas de divulgação, como por exemplo, folhetos e roteiros turísticos • Realizar trabalhos síntese, utilizando as TIC, que demonstrem uma compreensão adequada das fontes locais e regionais estudadas	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Mosteiro de Alcobaça (IGESPAR) Paisagem Centro de Interpretação da Batalha do Vimeiro (Junta de Freguesia do Vimeiro/Torres Vedras) Comunidade Intermunicipal do Oeste Região de Turismo do Oeste Toponímia da região Armazém das Artes José Aurélio: Artista entre Patrimónios Bibliografia sobre a Região	**G. O Arranque da Revolução Industrial e o Triunfo das Revoluções Liberais** - Inovações agrícolas e o novo regime demográfico - A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas; aumento da produtividade - Progressos técnicos e alteração do regime de produção - A revolução liberal portuguesa: o movimento revolucionário de 1820 - A reacção absolutista: a guerra civil - O triunfo da monarquia constitucional e das instituições liberais	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Formular interpretações de factos históricos • Caracterizar um centro de interpretação • Reconhecer o papel da Museologia na percepção da história e identidade de uma região • Identificar as características de uniformes e material bélico do século XIX • Referir as consequências para a região das invasões francesas • Referir os principais protagonistas dos conflitos armados que se desenrolaram em Portugal no século XIX (ex. ingleses, franceses, liberais, absolutistas) **COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Localizar no tempo as fontes analisadas • Inserir a Revolução Liberal Portuguesa numa cronologia dos movimentos liberais • Ordenar temporalmente os vários acontecimentos estudados para o Portugal de Oitocentos • Identificar momentos de «viragem» na história local (ex. abandono e reocupação do Mosteiro, extinção das ordens religiosas) • Estabelecer relação passado-presente, em relação às actividades económicas da região	**RECURSOS:** Dom Maur Cocheril Mosteiro após a saída dos monges As Invasões Francesas na Região de Alcobaça Dr. Brilhante A produção cerâmica de Alcobaça Centro de Interpretação da Batalha Vimeiro José Aurélio: Artista entre Património A Região Oeste: formação e situação actual Fontes **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Pesquisa sobre as invasões francesas na Região Oeste (ex. toponímia, representações museológicas, referências na literatura, bibliografia, etc) Recolha e compilação de ditados populares e lendas relacionados com as invasões francesas ou a guerra civil Análise da toponímia local e regional Pesquisa sobre a Região Oeste e a Comunidade Intermunicipal do Oeste Debate sobre a Região Oeste como resultado de diversas condicionantes históricas Produção de pequenas narrativas ficcionadas de participantes na Guerra Peninsular Elaboração de representações gráficas referentes à guerra peninsular (habitações, batalhas, paisagens, cenas, etc)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		Espacialidade • Localizar no espaço as fontes analisadas • Analisar a paisagem da região em relação com a produção económica (ex. identificar as zonas pesqueiras e as zonas de agricultura; localizar o litoral e o interior da região; justificar a densidade populacional diferente) • Localizar em mapas as diferentes batalhas da Guerra Peninsular • Justificar a produção da região com as suas características geográficas e de organização do espaço **Contextualização** • Compreender a formação de características regionais como resultado da preservação de memórias comuns • Distinguir os conceitos (ou noções) de oficina e fábrica na transição de um período proto-industrial para a civilização industrial • Compreender a existência de uma memória da guerra peninsular que sedimenta um certo de sentimento de comunidade no Oeste • Situar a batalha do Vimeiro no contexto da Guerra Peninsular • Distinguir conceitos de «fábrica», «oficina», «manufactura», «artesão», «operário» • Integrar a Revolução Liberal Portuguesa no contexto da expansão internacional do espírito do Liberalismo	Criação de diálogos imaginários, entre soldados de nacionalidades diferentes, durante a guerra peninsular Elaborar uma notícia de jornal do século XIX, a partir dos elementos constantes do Centro de Interpretação da Batalha do Vimeiro (ex. condições de habitação, vestuário, material bélico, paisagem) Organização de uma entrevista imaginária aos últimos monges do Mosteiro de Alcobaça

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		• Reconhecer a simultaneidade de diferentes estádios de desenvolvimento agrícola e industrial na região (ex. funcionamento de moinhos de vento e de máquinas a vapor) • Analisar as consequências económicas e sociais das alterações políticas (ex. o pai do Dr. Brilhante) **COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA** • Aplicar o vocabulário específico da História, na participação em debates e na elaboração de trabalhos • Utilizar a comunicação oral e escrita para analisar as transformações sofridas pela região no século XIX • Debater as condicionantes históricas que podem contribuir para a delimitação de uma região • Utilizar de forma adequada os conceitos da História em exercícios de escrita criativa sobre momentos históricos da região	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Olaria de Alcobaça e outras Fábricas de Cerâmica CFTA Fábrica de Cimentos Maceira-Lis Dr. Brilhante (Biografia, legado e toponímia) Processo de Electrificação de Alcobaça (memória) A Comunidade Intermunicipal do Oeste A Linha do Oeste Edifícios, Estatuária e Toponímia da Região Bibliografia e Documentação sobre a Região	**H. A Civilização Industrial no século XIX** • O mundo Industrializado - A expansão da revolução industrial - A hegemonia inglesa e as novas potências industrializadas - A revolução dos transportes: formação dos mercados nacionais e aceleração das trocas intercontinentais - Novas fontes de energia e novas indústrias; modificações no quotidiano - O liberalismo económico: a afirmação do capitalismo financeiro • Contrastes e antagonismos sociais - Revolução demográfica e crescimento urbano	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Reconhecer a especificidade e complementaridade de fontes diferentes (ex. fotografia, jornais, memórias, etc), primárias e secundárias • Construir instrumentos de recolha de dados de carácter histórico • Referir os tipos de energia utilizados na indústria • Formular hipóteses de interpretação de factos históricos (ex. os factores do desenvolvimento industrial da região, a electrificação da vila de Alcobaça; a relação entre o estabelecimento da linha do Oeste e o comércio dos produtos da região) • Compreender, aplicar e inferir conceitos, a partir da análise das fontes locais e regionais, como por exemplo, «fontes de energia», «operariado», «sindicato», «meios de transporte e comunicação» • Identificar personagens da história local e regional • Compreender o valor da literatura como documento histórico (designadamente a referência aos panos de Alcobaça em Gil Vicente) • Pesquisar temas de história local ou regional	**RECURSOS:** Mosteiro após a Saída dos Monges A Produção Cerâmica em Alcobaça A Região Oeste: Formação e Situação Actual Indústria no Concelho de Alcobaça: CFTA A Representação da Crise Económica e dos Ecos do Ultimato Inglês nos Documentos da Indústria de Alcobaça CFTA- século XIX Trabalho fabril Operariado em Alcobaça Dr. Brilhante Unidades Militares em Alcobaça Luz Eléctrica em Alcobaça (séculos XIX-XX) Serviços de Hoje em Edifícios Antigos As chitas de Alcobaça Os tempos finais da Monarquia Fontes

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
	- O género de vida citadino e a sociedade burguesa - O operariado industrial: pauperismo e agitação social - O movimento sindical - Os novos modelos culturais: o triunfo do cientismo - A arquitectura do ferro • O caso português - O atraso da agricultura - As tentativas de modernização - A política regeneradora e o incremento dos transportes - A tímida industrialização: a dependência face ao estrangeiro	• Avaliar a importância do estudo da História Local e Regional para a compreensão e construção da História Geral • Compreender a existência de uma «arqueologia industrial» • Compreender a complementaridade de análises quantitativas e qualitativas no estudo da História • Reconhecer documentos institucionais como importantes fontes para o estudo da indústria (ex. Relatórios & Contas anuais das empresas) • Compreender o trabalho do historiador baseado na recolha, leitura e interpretação de fontes históricas diversificadas • Confrontar e justificar opiniões diferentes expressas em documentos **COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Localizar no tempo os acontecimentos e processos estudados • Reconhecer a indústria têxtil como uma actividade com raízes medievais na região • Estabelecer relações passado-presente em diferentes temas como por exemplo, as acessibilidades (estradas, meios de transporte utilizados) ou a utilização dos recursos naturais da região, como os rios, o vento, as ondas do mar.	**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Elaboração e aplicação de questionário aos alcobacenses sobre os usos do Mosteiro, ao longo do tempo Produção de textos sobre as tradições e «marcas» da região Elaboração de trabalhos, utilizando texto e fotografia ou desenho, sobre a tradição cerâmica em Alcobaça Localização espacial e temporal das primeiras unidades industriais do concelho (criação de mapas temáticos) Debate sobre as consequências económicas, sociais e políticas do desenvolvimento industrial da região A partir da análise dos documentos criação de uma descrição de um dia na vida de um(a) operário(a) fabril Elaboração de pequenas biografias de personagens locais (ex. Araújo Guimarães, Dr. Brilhante) Elaboração de uma cronologia do desenvolvimento industrial da região Elaboração de uma cronologia comparada do desenvolvimento industrial da região e do País Descrição e interpretação de imagens (ex. fotografias de trabalho fabril) Elaboração de um Dicionário Biográfico da Região Elaboração de sínteses escritas e esquemáticas sobre a economia da região Realização de exercícios de escrita criativa , utilizando correctamente os conceitos e metodologias da História (ex. textos biográficos imaginários: Se eu fosse um operário…)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
	- Alterações nas estruturas sociais - Crescimento e limitações da sociedade burguesa - A formação do operariado	• Estabelecer relações passado-presente no que respeita aos edifícios mais importantes da cidade **Espacialidade** • Localizar no espaço os acontecimentos e processos estudados • Compreender as chitas de Alcobaça como uma marca distintiva da identidade da cidade e da região • Compreender as misturas culturais (ex. a presença de motivos da India nas chitas, usadas na Europa e no Brasil) • Relacionar o desenvolvimento das indústrias (séc. XIX) com a sua localização perto dos rios (ex. Olaria de Alcobaça e Fiação e Tecidos) • Compreender os factores que concorrem para a formação de uma «marca» ou «tradição», como, por exemplo, «a louça de Alcobaça» • Localizar os vestígios industriais de outras épocas ainda existentes • Identificar os principais centros industriais de Portugal, no século XIX • Relacionar esses centros industriais com alguns pólos disseminados pelo país (ex. Porto e Alcobaça, Fiação e Tecidos; Coimbra e Alcobaça, Cerâmica) • Promover a ligação local/nacional/ internacional (ex. a indústria portuguesa e a concorrência inglesa; ou as produções de tecidos específicas para as colónias)	Pesquisa sobre órgãos de comunicação social local e regional Debate sobre a preservação de estruturas industriais Cartografar as estruturas industriais activas e desactivadas na Região Descrever as características arquitectónicas de alguns edifícios do século XIX e inícios do século XX existentes na cidade (ex. o Palacete em que se encontra instalada a Câmara Municipal) Pesquisar bibliografia sobre a indústria em Alcobaça Desenvolver os procedimentos necessários à organização de uma exposição sobre o século XIX no concelho de Alcobaça

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
		• Localizar no espaço os locais referidos nas notícias antigas da imprensa local **Contextualização** • Justificar o desenvolvimento industrial de Alcobaça no século XIX • Caracterizar a economia da região no século XIX • Demonstrar, com base na análise de fontes, a existência de operariado e burguesia na região • Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos nas transformações históricas da região (ex. Araújo Guimarães, Vieira Natividade, operários da Fiação e Tecidos) • Identificar algumas das limitações do desenvolvimento industrial nacional, patentes nos documentos de carácter regional (ex. a concorrência inglesa na indústria têxtil – recordar o Tratado de Methuen). • Compreender a importância dos recursos naturais no desenvolvimento económico das comunidades (ex. os rios de Alcobaça e a utilização da energia hidroeléctrica) • Compreender a acção das personagens da História Local no seu contexto específico • Compreender a importância da Comunicação Social Local como um «espelho» localizado do que se passa no país e no mundo	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		• Avaliar as transformações do quotidiano decorrentes da aplicação de novas fontes de energia na região, como, por exemplo, a electricidade • Situar os aspectos «modernos» de Alcobaça em relação com outros locais do país (ex. Bombeiros ou Luz Eléctrica) • Inserir os factos analisados em fontes locais/ regionais na História geral presente no manual escolar • Compreender e justificar posições políticas maioritárias em certos grupos sociais (ex. operariado e o republicanismo) • Caracterizar politica e socialmente o concelho de Alcobaça, no limiar do século XX • Reconhecer a importância de iniciativas como as encenações ou recriações históricas para uma compreensão global dos períodos em estudo (ex. recriação anual do mercado do séc. XIX junto ao Mosteiro) • Avaliar a importância da produção industrial de Alcobaça no contexto da produção nacional **COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA** • Aplicar adequadamente o vocabulário específico da História em situações de comunicação oral e escrita • Produzir sínteses da matéria em estudo, referenciando de forma correcta os dados da história local e regional	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Central Eléctrica da Fiação e Tecidos Jornais Locais Toponímia e Paisagem Edifícios da Cidade de Alcobaça Mosteiro da Batalha Mosteiro de Alcobaça Fábrica de Cimentos da Maceira-Lis Convento de Cós Bibliografia sobre a Região	**I. A Europa e o Mundo no Limiar do século XX** • Hegemonia e declínio da influência europeia - Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo - Os impérios coloniais europeus nos finais do século XIX - A 1.ª Grande Guerra - O primeiro conflito à escala mundial - As transformações económicas do após-guerra no mundo ocidental - O fim da supremacia europeia - O modelo americano: produção de massas e crescimento acelerado - A frágil prosperidade dos anos 20	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Analisar e interpretar, de forma articulada, fontes de carácter local (Componentes Locais do Currículo) e de carácter geral, designadamente, as constantes do Manual • Compreender a complementaridade de fontes diversas, designadamente as que apresentam dados quantitativos e as que apresentam dados qualitativos • Confrontar e justificar opiniões diferentes expressas em documentos (ex. imprensa) • Formular, a partir da análise de fontes, hipóteses de interpretação de factos e processos históricos (ex. a forma como na região se reagiu à participação portuguesa na 1.ª Guerra Mundial, a necessidade de produção industrial diversificada para a metrópole e para o ultramar; a expressão do republicanismo) • Analisar as manifestações locais perante acontecimentos nacionais (ex. artigos de jornal sobre a implantação da República ou sobre medidas do governo central) • Referir algumas das medidas tomadas no concelho de Alcobaça para fazer face às dificuldades económicas da participação num conflito internacional • Identificar as características da «arquitectura industrial» existente na região	**RECURSOS:** Mosteiro após a Saída dos Monges A Produção Cerâmica em Alcobaça A Região Oeste: Formação e Situação Actual Indústria no Concelho de Alcobaça: CFTA A Representação da Crise Económica e dos Ecos do Ultimato Inglês nos Documentos da Indústria de Alcobaça CFTA- século XIX Trabalho fabril Operariado em Alcobaça Dr. Brilhante Publicidade Unidades Militares em Alcobaça Luz Eléctrica em Alcobaça (séculos XIX-XX) Serviços de Hoje em Edifícios Antigos As chitas de Alcobaça Ginja de Alcobaça O Fim da Monarquia e a Implantação da República A 1.ª República em Alcobaça Feriado Municipal Participação Portuguesa na 1.ª Guerra Mundial A Modernidade dos Anos 20 Fontes

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
	• Portugal: Da 1.ª República à Ditadura Militar - Crise e Queda da Monarquia - O clima de crise: o descontentamento das classes médias e o operariado - Difusão das doutrinas socialistas e republicana - A revolução republicana - A 1.ª República: realizações e dificuldades da acção governativa; a reacção autoritária e a ditadura militar • Sociedade e cultura num mundo em mudança - Mutações na estrutura social e nos costumes - Peso crescente das classes médias	• Analisar comparativamente jornais locais antigos e jornais locais actuais, em aspectos como a grafia, linguagem, estilo, apresentação, etc • Compreender, inferir e aplicar conceitos próprios da História, como, por exemplo, «Republicanismo»; «Armistício»; «sindicato», «patronato» • Desenvolver a perspectiva de que o trabalho do historiador consiste numa análise e interpretação criteriosa de fontes diversas • Compreender o devir histórico como a combinação de uma complexidade de factores diversos (políticos, económicos, sociais, culturais) expressos em fontes diferente **COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Identificar acontecimentos importantes para a localidade e para a região (por exemplo, a morte de Araújo Guimarães, inauguração da luz eléctrica) • Estabelecer relações passado/presente em temas como as condições de trabalho na agricultura e na indústria • Localizar no tempo os eventos e processos estudados • Elaborar uma cronologia do séc. XX na região	**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Pesquisa em jornais locais antigos quais os divertimentos existentes (ex. Cine-Teatro, a Festa da Árvore, etc) e apresentar um trabalho que realize uma comparação com a actualidade Exploração sistemática e complementar de fontes locais e gerais (ex. do manual escolar) Elaboração de cronologias comparada da História Nacional e da História Regional e Local Dramatização de debates políticos entre personagens locais (ex. entre o republicanismo e a ideologia monárquica) criadas a partir da análise de fontes locais Elaboração de sínteses escritas e esquemáticas sobre aspectos da história local e regional, integrando-a na história geral Realização de trabalhos de pesquisa sobre as memórias locais de certos acontecimentos, como, por exemplo a participação portuguesa na 1.ª Guerra Mundial ou a implantação da República Pesquisa em jornais locais sobre a forma como foi noticiado e comentado o Armistício Análise das características da arquitectura de Alcobaça, com recurso ao desenho, fotografia, descrição escrita, etc Criação de um discurso para uma personagem local sobre a implantação da república

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
	- Alterações do código social e moral - A emergência da cultura de massas - Os novos caminhos da ciência - A revolução das ciências físicas - Os progressos nas ciências humanas - Ruptura e inovação na arte e ma literatura: o nascimento da nova arquitectura	**Espacialidade** • Localizar no espaço as fontes locais, como por exemplo, a toponímia e a estatuária • Compreender as diferentes pertenças institucionais da região: município, distrito, comunidade intermunicipal, nação, comunidade europeia, património mundial • Construir mapas temáticos sobre a região **Contextualização** • Distinguir e inter-relacionar aspectos económicos, demográficos, políticos, culturais e sociais de âmbito local e de âmbito geral • Analisar a contribuição local para a participação Portuguesa na 1.ª Guerra Mundial • Identificar algumas das características da modernidade do século XX, ao nível local • Comparar o processo de electrificação da vila de Alcobaça, com o resto do país e com a expansão da «civilização industrial» • Compreender o papel das personagens «inovadoras» nos melhoramentos locais e nos processos de modernização do país (ex. Dr. Brilhante e a Homeopatia em Portugal) • Identificar alguns dos aspectos da sociedade de consumo ao nível local (ex, publicidade no jornal) • Compreender a interligação entre fontes, factos e processos de âmbito local e geral	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		• Compreender a existência de um «substrato histórico» no quotidiano de cada um dos locais • Compreender os monumentos como lugares intencionais e institucionais de memória (ex. Monumento ao Soldado Desconhecido) com uma forte carga simbólica **COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA** • Utilizar vocabulário específico da História em diferentes situações de comunicação oral e escrita • Elaborar trabalhos que combinem diferentes técnicas e linguagens de comunicação (textos, desenho, gráficos, mapas, fotografia, etc) sobre a região • Reconstituir episódios da história local de forma dramatizada • Produzir instrumentos de recolha de dados (inquéritos e questionários, fichas de registo de informação) • Exercitar as técnicas de recolher, interpretar e apresentar dados • Utilizar técnicas de tratamento de dados, designadamente utilizando as Tecnologias de Comunicação e Informação • Utilizar as TIC em trabalhos de pesquisa e síntese histórica • Desenvolver a capacidade de argumentação, sobre temas e situações devidamente documentados • Desenvolver a capacidade de interrogar a realidade circundante (ex. procurar justificar a toponímia local)	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Paisagem Toponímia Estatuária Instalações Fabris activas e desactivadas Documentação Institucional Fotografias Particulares Jornais e Rádio Locais Bibliografia sobre a Região	**J. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial** - A grande crise do capitalismo dos anos 30 - A intervenção do Estado na Economia - Entre a Ditadura e a Democracia: Portugal, a ditadura salazarista A edificação do Estado Novo Corporativismo e colonialismo - A 2.ª Guerra Mundial A ONU	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Observar e seleccionar no local da escola e/ou residência indicadores de memória relacionados com os conteúdos em estudo • Fazer o registo desses indicadores de memória • Identificar alguns aspectos sócio-culturais das empresas industriais da região • Identificar a existência de estruturas corporativas na região (ex. Sindicato Nacional da Indústria Têxtil) • Referir características da sociedade capitalista dos anos 30, presentes nos documentos da região • Compreender a fotografia como documento histórico • Explicar a importância das memórias individuais (escritas, orais e outras) para a reconstituição de «ambientes quotidianos» • Analisar comparativamente notícias de diferentes órgãos de comunicação social local • Sintetizar a análise de documentos com diferentes opiniões • Formular, a partir das fontes analisadas, hipóteses de interpretação e explicação dos factos históricos locais e regionais (ex. a toponímia)	**RECURSOS:** O Operariado em Alcobaça Indústria: Aspectos Socio-Culturais Trabalho Fabril 1º Maio de 1931 As Chitas de Alcobaça Unidades Militares Instaladas em Alcobaça Alcobaça – Anos 50 Publicidade Ginja Feriado Municipal Fontes **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Elaboração de inquéritos à população para fazer uma comparação com as condições de vida no concelho antes e depois do 25 de Abril (estes inquéritos podem ter vários temas como o comércio, os transportes, os divertimentos e o custo de vida) Elaboração de cronologias comparadas sobre diferentes temas, por exemplo, preços, salários, demografia, etc, numa determinada época Levantamento de versos, canções e anedotas do tempo do Estado Novo Organização de uma exposição sobre a indústria nos anos 30 a 50

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		• A partir da análise das fontes locais, compreender, aplicar e inferir conceitos como «ditadura», «liberdade», «autoritarismo», «sindicato», «censura», etc) • Analisar mensagens publicitárias da época, comparativamente com a actualidade **COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Promover relações passado-presente em aspectos como a intervenção do Estado na economia ou aspectos sócio-culturais ligados a instituições públicas ou privadas • Analisar comparativamente notícias de jornais locais antigos e actuais • Localizar em cronologias gerais os acontecimentos reportados ao nível local • Realizar trabalhos de pesquisa sobre a informação veiculada ao nível local sobre a 2.ª Guerra Mundial **Espacialidade** • Localizar em mapas da região os espaços industriais, agrícolas, habitacionais e comerciais • Identificar diferentes espaços e especialidades de trabalho dentro de uma mesma fábrica • Analisar as acessibilidades do concelho de Alcobaça (estradas, transportes, etc) comparativamente, entre a época em estudo e a actualidade	Elaboração de trabalhos de pesquisa sobre o papel da UNESCO no seio da ONU, especialmente a classificação de Património Mundial, categoria em que os Mosteiros de Alcobaça e da Batalha se inserem Análise temática da toponímia local, criando quadros explicativos dos contextos a que se referem os topónimos (ex. figuras da 1.ª República, escritores, figuras locais, descobridores, etc)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		Contextualização • Justificar a formação de operariado na região de Alcobaça • Relacionar o desenvolvimento económico e desenvolvimento cultural na região, na época em estudo • Relacionar o desenvolvimento industrial e urbano da região • Caracterizar os espaços de trabalho como locais de sociabilidade • Distinguir e inter-relacionar aspectos económicos, políticos, sociais e culturais ao nível local • Explicar certos comportamentos individuais e colectivos no contexto da época e do local (a partir de relatos, memórias, notícias de jornais locais, etc) • Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos ao nível local, comparativamente a outros reportados a nível geral, por exemplo, presentes no manual escolar • Distinguir e caracterizar momentos marcantes para a região (ex, visitas ministeriais, a instalação e partida de unidades militares, comemorações, etc) • Integrar, de forma articulada, os acontecimentos e processos vividos na região no contexto da História Nacional e Internacional	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA • Promover um debate sobre os indicadores de memória recolhidos, os critérios de selecção e de recolha e o estado de preservação • Distinguir diferentes formas de utilizar a comunicação com vocabulário específico da História (textos, debates, quadros, gráficos, mapas, etc) • Preparar e realizar uma entrevista a «actores locais», por exemplo sobre o trabalho fabril, as relações entre patrões e empregados, o controle de opinião durante o Estado Novo • Analisar comparativamente a imprensa local, regional e nacional • Elaborar sínteses escritas e esquemáticas sobre os eventos locais • Comparar a linguagem utilizada nas notícias e publicidade no período estudado e na actualidade, em órgãos de comunicação social local e regional • Utilizar as TIC para a pesquisa, realização e apresentação de trabalhos sobre a realidade regional	

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Ex-combatentes da Guerra Colonial Imprensa Local Chita de Alcobaça Ginja de Alcobaça Armazém das Artes Edifícios, Toponímia, Estatuária e Paisagem da Região Associação de Combatentes de Alcobaça Associações Recreativas da Região Comunidade Intermunicipal do Oeste	**K. Do Segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo** • As transformações do mundo contemporâneo • As sociedades ocidentais em transformação - O alargamento do terciário: a sociedade do bem-estar e a atracção do consumo • Portugal: Do autoritarismo à Democracia - A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime - A recusa da democratização: o tardio desenvolvimento económico - A oposição democrática	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Reconhecer e seleccionar informação histórica na realidade circundante • Recolher e registar testemunhos sobre a guerra colonial • Analisar depoimentos sobre a participação na guerra colonial • Identificar as manifestações do Estado corporativo na Região (ex. Sindicato Nacional da Indústria Têxtil) • Identificar algumas características da imprensa local, durante o Estado Novo • Realizar ligações passado-presente, nomeadamente, comparando a imprensa local no Estado Novo com a actual • Caracterizar a publicidade durante o Estado Novo, especialmente a que se refere a produtos da Região • Preparar instrumentos de recolha e de divulgação de informação • Confrontar opiniões diferentes expressas em documentos • Confrontar textos historiográficos e testemunhos • Realizar sínteses pessoais e guiões de trabalho, baseados na análise das fontes locais e regionais	**RECURSOS:** Alcobaça – século XX (Anos 50) As Chitas de Alcobaça Ginja Feriado Municipal 1.º de Maio de 1931 Operariado em Alcobaça Indústria: Aspectos Socio-Culturais Publicidade (Produtos Alcobaça) Humberto Delgado e a Cela Velha O Ultramar A região Oeste: formação e situação actual José Aurélio: artista entre patrimónios Armazém das Artes Serviços de Hoje instalados em Edifícios Antigos (Cidade de Alcobaça) Fontes

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Região de Turismo do Oeste Bibliografia sobre a Região	- Os movimentos de independência e a guerra colonial - Portugal Democrático: A Revolução de Abril e o processo revolucionário; as novas instituições democráticas - Independência das colónias e retorno de nacionais - Os problemas do desenvolvimento económico: a integração europeia	• Formular, a partir das fontes analisadas, hipóteses de interpretação e explicação dos factos históricos locais e regionais (ex. a toponímia) • A partir da análise das fontes locais, compreender, aplicar e inferir conceitos como «ditadura», «liberdade», «autoritarismo», «censura», etc) • Pesquisar na imprensa local e regional sobre quais os principais desafios que a região enfrenta actualmente **COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Localizar no tempo as fontes analisadas • Realizar cronologias comparadas da realidade local, da realidade nacional e da realidade europeia • Identificar as características de momentos históricos importantes para a região, articulando-os com um contexto mais geral • Estabelecer ligações passado-presente, relativamente, por exemplo, ao cumprimento de serviço militar • Compreender a existência simultânea de diferentes ritmos de desenvolvimento na região (por exemplo, agricultura «tradicional» e «moderna»)	**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Elaboração de listagens dos membros da família ou da comunidade de vizinhos que participaram em eventos ou processos estudados, como episódios do Estado Novo, da guerra colonial ou do 25 de Abril de 1974 Recolha de memórias locais sobre o General Humberto Delgado Entrevista ao autor do monumento a Humberto Delgado Realização de um inquérito sobre hábitos de consumo (ex. os produtos consumidos diariamente em casa são provenientes de Portugal, da Comunidade Europeia ou de outros locais e em que tipo de estabelecimento comercial são adquiridos, frequência, etc) Organização de um debate na turma sobre os resultados desse levantamento de dados Entrevista directa ou virtual a naturais da comunidade que se encontrem emigrados procurando compreender as razões, vantagens e desvantagens dessa deslocação, assim como o nível de interacção cultural com o local de residência Organização de um debate na escola ou através da criação de um blogue, sobre a forma como a guerra colonial e o processo de descolonização marcaram pessoas da região Reconstituição de acontecimentos locais, ligados com a Revolução do 25 de Abril de 1974 Criação de uma «página de memória online» sobre a região, dividida pelos temas abordados na disciplina de História Esquematização das estruturas institucionais em que a cidade de Alcobaça se insere: município, distrito, comunidade intermunicipal, nação, comunidade europeia, património mundial

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		Espacialidade • Localizar em mapas a proveniência das fontes locais analisadas (por exemplo, toponímia) • Caracterizar de forma gráfica a organização económica e o povoamento da região • Assinalar em mapas as zonas da guerra colonial em que estiveram presentes soldados do concelho que pertençam à Associação de Combatentes **Contextualização** • Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos ao nível local, comparativamente a outros reportados a nível geral, por exemplo, presentes no manual escolar • Distinguir e caracterizar momentos marcantes para a região (ex, visitas ministeriais, a instalação e partida de unidades militares, comemorações, etc) • Avaliar algumas das marcas da guerra colonial ao nível regional **COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA** • Recolher e apresentar dados sobre diferentes temas • Organizar exposições que combinem várias técnicas e linguagens de comunicação: textos, mapas, gráficos, desenho, etc • Compreender algumas «marcas da região» que perduram apesar das mudanças. (chita, Ginja, património mundial)	Exposição sobre diferentes representações da Liberdade e da Democracia: textos, artes plásticas, fotografia, etc Debate e exposição sobre os desafios que a região enfrenta actualmente Realização de um slideshow com recolha de fotos e depoimentos sobre as expressões dos valores da Democracia na região (fotos, monumentos, frases, personalidades, toponímia, eventos, etc)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
		• Participar em debates, utilizando conceitos e vocabulário específico da História e manifestando a capacidade de argumentar baseada na análise de fontes • Reconstituir situações históricas de carácter regional de forma criativa (dramatizações ou textos literários) • Utilizar as TIC para a pesquisa, organização e apresentação de trabalhos	
Chita Ginja Armazém das Artes Trabalhos do escultor José Aurélio Estatuária, toponímia, edifícios e paisagem da região	**TEMA FINAL (subtema Opcional B)** **Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea** - Civilização tecnológica e difusão da cultura - A expansão da escolaridade e o acesso aos bens culturais - Democratização e massificação culturais	**TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES** • Identificar os aspectos de massificação que marcam o nosso quotidiano (ex. cadeias de consumo; filmes; músicas; internet…) • Identificar «marcas» da região e do país • Compreender a História como uma interpretação de fontes diversificadas (indicadores de memória)	**RECURSOS:** Estudar História em Alcobaça Personagens da História Siglas Jóias José Aurélio Símbolos de Alcobaça A região Oeste Chitas Ginja Armazém das Artes José Aurélio Serviços de Hoje em Edifícios Antigos Fontes

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	**Conteúdo Curricular (Tema Geral)**	**Competências Aplicadas**	**Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)**
Comunidade Intermunicipal do Oeste Região de Turismo do Oeste IGESPAR UNESCO Bibliografia sobre a Região		**COMPREENSÃO HISTÓRICA** **Temporalidade** • Articular com facilidade passado e presente **Espacialidade** • Expressar as sua opiniões sobre cidadania, pertença e identidade **Contextualização** • Compreender a relação entre a História Local e a História Geral, nomeadamente a importância de estudos parcelares para a construção de uma História da Humanidade • Problematizar a relação do(s) indivíduo(s) e território(s) com diferentes pertenças: local, regional, nacional, europeu, mundial • Compreender-se como ser humano histórico • Compreender a existência de um substrato histórico no quotidiano do presente	**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:** Organização de uma exposição com notas explicativas das designações das principais instituições do concelho de Alcobaça: escolas, centros recreativos, etc Debate sobre a identidade, o património, a memória, a história e a cidadania Elaboração de representações gráficas para publicar na Web sobre projectos de recuperação e reutilização de elementos do património da região Realização de intercâmbio (de informação ou de pessoas) com outros locais do mundo que façam parte de Redes de Património Mundial Elaboração de textos (individuais ou colectivos) sobre temáticas como «A História e Eu»; «A Cidade ensina-me»; «Eu, Cidadão do Mundo», ou outros Debate sobre diversos temas, como: A responsabilidade perante o Património como um dos valores da Cidadania Democrática As diferentes pertenças de cada um de nós O Valor Educativo do Património A Cidade Educadora ou a Cidade que Comunica (leitura de indicadores da memória) Construção de mapas temáticos sobre a região, por exemplo, sobre a economia e o património Criar, a partir de mapas temáticos, um jogo (tipo «jogo da glória») com casas de valores diferentes de acordo com o tipo de estrutura económica (agricultura, indústria, serviços) e a situação em que se encontra (activada, desactivada, ruína, reutilizada, musealizada)

Indicador da Memória Local/ Regional e Instituições Responsáveis	Conteúdo Curricular (Tema Geral)	Competências Aplicadas	Recursos, Experiências de Aprendizagem e Fontes (Documentos Escritos; Imagens; Locais a Visitar; Outros; Actividades)
		COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA • Analisar o património como objecto de comunicação • Caracterizar e exercitar diferentes formas de participação numa sociedade democrática • Argumentar com base na análise interpretativa de fontes históricas diversas • Desenvolver técnicas e hábitos de leitura interpretativa da realidade circundante	Elaboração de reflexões – transmitidas de forma escrita ou oral – sobre a contribuição da História para os saberes do aluno no final do currículo geral da escolaridade obrigatória

4.4 Recursos Pedgógico-Didácticos sobre a Região de Alcobaça

Quadro dos Recursos Elaborados sobre as Componentes Locais do Currículo (Região de Alcobaça)

Título	Temas em que se recomenda a aplicação												
	Pr	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	FN
Estudar História em Alcobaça	*												*
Personagens da História	*												*
Alcobaça Siglas	*												*
Jóias em Prata	*												*
Símbolos de Alcobaça	*												*
Os Testemunhos mais antigos da presença humana na região e a sua distribuição no espaço		*											
Vestígios da Pré-História na Região		*											
«Menino do Lapedo»: o Tempo		*											
«Menino do Lapedo»: o Espaço		*											
«O Menino do Lapedo»: Centro de Interpretação		*											
«Menino do Lapedo»: Rosto		*											
«Menino do Lapedo»		*											
O Período Neolítico		*											
«Revolução Metalúrgica»		*											
Manuel Vieira Natividade		*	*	*	*								
Casa de Vieira Natividade		*	*	*	*								
A Presença Romana na Região			*										
Parreitas: Paisagem			*										
Mosaico de Cós			*										

Título	Temas em que se recomenda a aplicação												
	Pr	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	FN
Presença Muçulmana: Castelos de Alcobaça e Alfeizerão				*	*								
A Doação de Alcobaça aos Monges de Cister				*	*								
Os Coutos do Mosteiro de Alcobaça				*	*								
Formação dos Coutos				*	*								
A Carta (peça de teatro)				*	*								
Mosteiros Cistercienses em Portugal				*	*	*	*						
Alcobaça e a Água				*	*	*	*						
O Sistema Hidráulico Cisterciense				*	*		*						
Os Monges Agrónomos de Alcobaça				*	*		*						
A Abadia Moldando a Paisagem				*	*		*						
Planta da Abadia de Alcobaça				*	*								
O Mosteiro de Alcobaça (BD)				*	*								
Mosteiro de Alcobaça				*	*	*							
Mosteiro de Alcobaça – Pormenores				*	*								
A Vida Quotidiana na Abadia de Alcobaça				*	*	*	*						
Dom Maur Cocheril				*	*	*	*	*					
A Batalha de Aljubarrota				*	*	*							
A Padeira de Aljubarrota				*	*	*							
Mosteiro da Batalha				*	*	*							
Túmulos				*	*	*							
O Nascimento do Centro Urbano de Alcobaça				*	*	*	*						

Título	Temas em que se recomenda a aplicação												
	Pr	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	FN
Caldas da Rainha						*							
Imprensa do Mosteiro						*							
Convento de Cós						*	*						
União Ibérica							*						
Cozinha do Mosteiro							*						
Eugénio dos Santos							*						
O Mosteiro no século XVIII							*						
Encadernação século XVIII							*						
Calendário Agrícola dos Coutos de Alcobaça (século XVIII)							*						
A produção de cerâmica em Alcobaça								*	*	*			
O Mosteiro após a saída dos monges								*	*	*			
As Invasões Francesas na Região de Alcobaça								*					
Centro de Interpretação da Batalha do Vimeiro								*					
Dr. Brilhante e a Homeopatia								*	*	*			
As Chitas de Alcobaça									*	*	*	*	*
A Região Oeste: Formação e Situação Actual								*	*	*		*	*
Século XIX - Indústria no Concelho de Alcobaça									*	*			
Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça - século XIX									*	*			
A representação da Crise Económica e dos Ecos do Ultimato Inglês nos Documentos da Indústria em Alcobaça									*	*			
Os Tempos Finais da Monarquia									*	*			
Trabalho Fabril									*	*	*		

Título	Temas em que se recomenda a aplicação												
	Pr	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	FN
Operariado em Alcobaça									*	*	*		
Luz Eléctrica em Alcobaça (séculos XIX-XX)									*	*			
Unidades Militares Instaladas em Alcobaça									*	*	*		
Serviços de Hoje em Edifícios Antigos (Cidade de Alcobaça)									*	*		*	*
A 1ª República em Alcobaça										*			
Ginja de Alcobaça										*	*	*	*
A Participação Portuguesa na 1.ª Guerra Mundial										*			
A Modernidade dos Anos 20										*			
Feriado Municipal										*	*	*	
Publicidade - Anos 30										*	*	*	
Indústria Aspectos Socio-Culturais											*	*	
1º de Maio de 1931											*	*	
Alcobaça - Anos 50											*	*	
O Ultramar												*	
Humberto Delgado e a Cela Velha												*	
José Aurélio: Artista entre Patrimónios				*	*			*				*	*
Armazem das Artes												*	*
Fontes Utilizadas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Estudar História em Alcobaça



Laje do passeio da Praça 25 de Abril
(foto de João Costa)



Mosteiro de Alcobaça
(foto de Leonor Carvalho)

Personagens da História



D. Afonso Henriques
(Mosteiro de Alcobaça)
(foto de Leonor Carvalho)

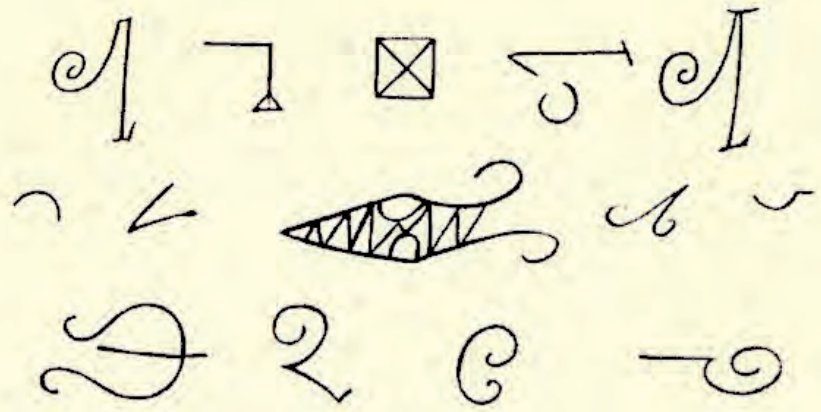


S. Bernardo
Mosteiro de Alcobaça
(foto da obra de D. Maur Cocheril)

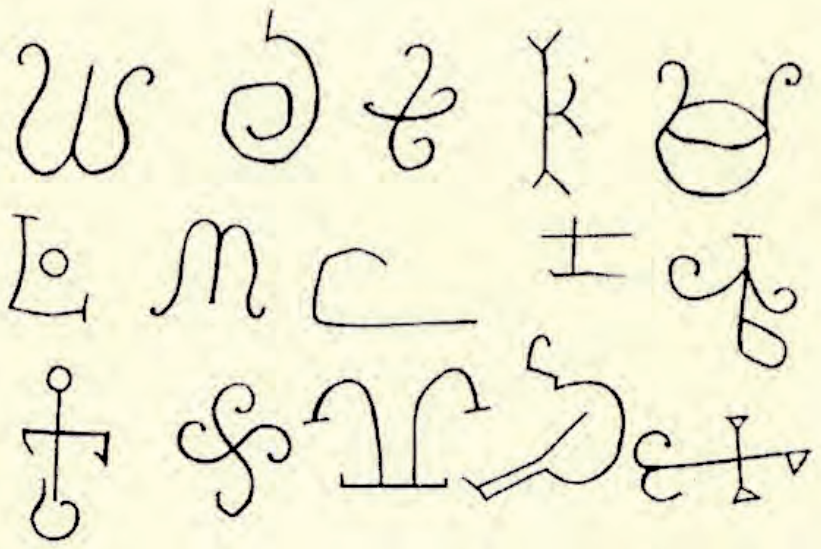
ALCOBAÇA

Siglas (1)

Igreja do Mosteiro



Refeitório do Mosteiro



(1) As Siglas são marcas feitas pelos canteiros como assinatura pessoal.

Fonte:

Marques, M.Zulmira, A.F., Mosteiro de Alcobaça: Património Mundial, p.23

Jóias em prata

inspiradas em marcas dos canteiros medievais do Mosteiro de Alcobaça

Design do escultor *José Aurélio*



9. Alfinete
Dim.: 39 x 38 mm
Peso: 8 g
Ref. IPOU98065007



12. Botões de punho
Dim.: 20 x 20 mm
Peso: 7 g (par)
Ref. IPOU99109507



4. Brincos
Dim.: 58 x 20 mm
Peso: 6 g (par)
Ref. IPOU99109407



6. Pendente
Dim.: 58 x 50 mm
Peso: 8 g
Ref. IPOU90867407

Fonte: Catálogo do IPPAR

Símbolos de Alcobaça



Brasão de Alcobaça



Mosteiro de Alcobaça



Iconografia recente de Alcobaça

Fonte:

Carvalho, .Leonor D.A.F. de, A Central Eléctrica da Companhia Fiação e tecidos de Alcobaça: Um Testemunho Ímpar da Industrialização e Urbanização da Vila e da Região (Tese de Mestrado em Museologia), Lisboa, ULHT, 2002, p. 19

Os Testemunhos Mais Antigos da Presença Humana na Região e a sua Distribuição no Espaço



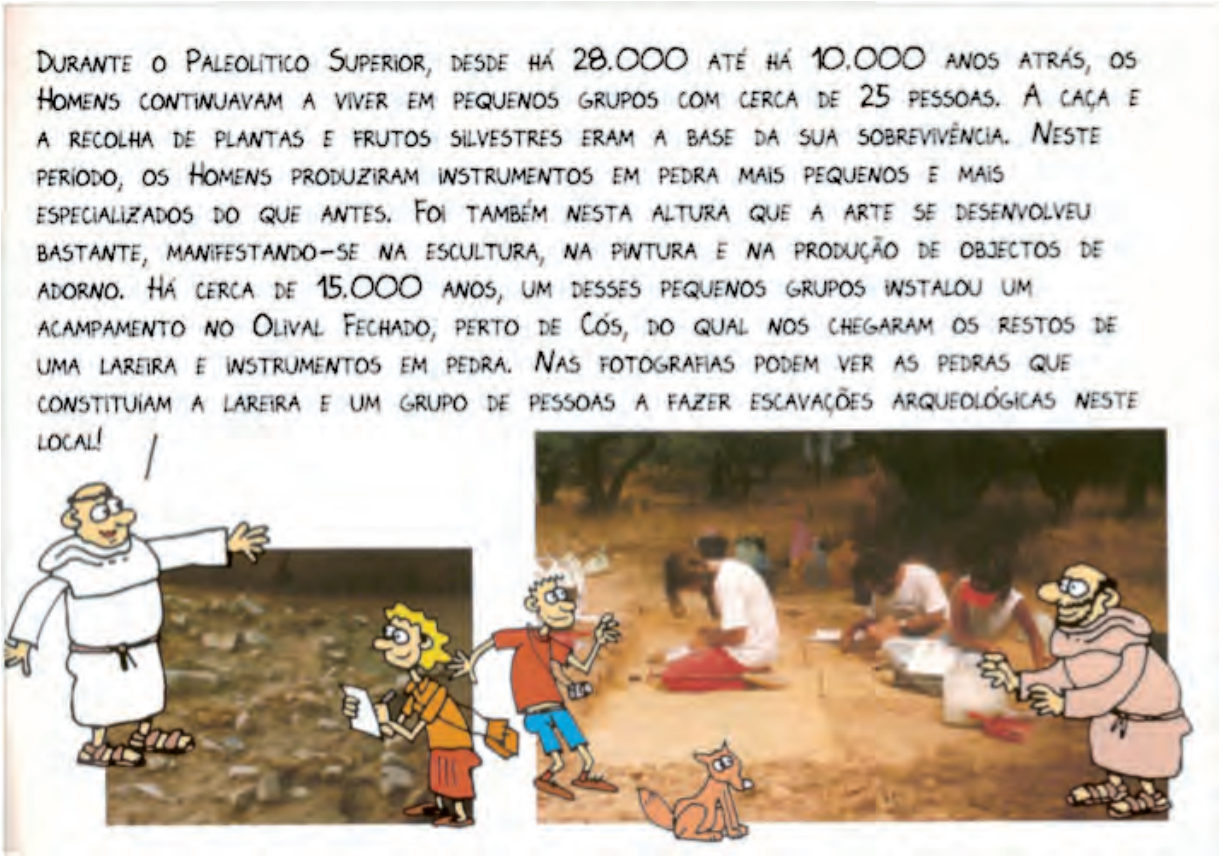
Fonte:

Mendonça, Carlos (coord. de)

Alcobaça em Banda Desenhada: Ambiente, História e Actividades Tradicionais, Câmara Municipal de Alcobaça, 2001a, p. 15

Vestígios da Pré-História na Região

Paleolítico:



Fonte: Alcobaça em Banda Desenhada: Ambiente, História e Actividades Tradicionais, Câmara Municipal de Alcobaça, 2001, p. 17

Neolítico:

"Podemos dizer que a região conheceu dois tipos de habitat: o das grutas e ao ar livre. Quanto ao seu número, até ao presente, o primeiro é o mais numeroso e o que mais elementos tem fornecido e aquele que, até ao momento, melhor pode caracterizar a ocupação deste período. Concentrando-se em torno de alguns vales, abrigavam populações de agricultores, pastores e caçadores. A fauna encontrada compõe-se geralmente de ossos de veado, boi, porco, coelho e algumas aves. O espólio cerâmico é variado(…)Segundo Victor dos Santos Gonçalves, «na região de Alcobaça, grutas e cabeços de pequena altura são indiscriminadamente usados para habitação e enterramentos de gentes cuja estrutura económica assenta na agricultura e na caça. Talvez mais na segunda do que na primeira.»"

Barbosa, P.G., Alcobaça antes de Cister in Seiva Sagrada, p. 36

«Menino do Lapedo»: o Tempo

Publicado em "As Grutas dos nossos avós", Revista Visão, 25 de Setembro de 2003 (Texto de H. Botequilha e ilustrações de A. Martins)





MENINO DO LAPEDO Uma criança com 25 mil anos, que traz uma nova teoria à história da evolução humana. Reconstituição a partir de TAC do Serviço de Radiologia do Hospital Curry Cabral, trabalhada por Christoph Zollikofer e Marcia Ponce de Léon (Universidade de Zurique) e pelos artistas James Mindham e Ian Claxton

CORTESIA ANGLIA TV, TREVOR SHOWLER

«Menino do Lapedo»: o Espaço

Publicado em "As Grutas dos nossos avós", Revista Visão, 25 de Setembro de 2003 (Texto de H. Botequilha e ilustrações de A. Martins)



«O Menino do Lapedo»: Centro de Interpretação

"Desde 1998, o Abrigo do Lagar Velho tem sido objecto de uma investigação multidisciplinar, sob a égide do Instituto Português de Arqueologia, que tem vindo a pôr a descoberto uma sequência sedimentar que abarca um período de 10.000 anos (entre há 30.000 e 20.000 anos). Durante esse período, o abrigo foi lugar e passagem, presença, vida e morte de plantas, animais e gentes. Aqui deixaram o seu testemunho sob a forma de artefactos, nos materiais que utilizaram na construção de lareiras, nas madeiras que queimaram, na variedade de animais caçados e consumidos, na maneira como organizaram o seu espaço de habitat, fosse durante uma ocupação de uma semana ou de seis meses; no lixo que deixaram. E…no carinho que mostraram no enterramento de uma criança."



Fogueira de Talhe – Reconstituição

Fonte:
Centro de Interpretação do Lagar Velho (foto da exposição e texto do folheto informativo)

«Menino do Lapedo»: Rosto



Como se fez o rosto

Utilizaram-se as mesmas técnicas da polícia

Para dar um rosto à criança do Lapedo, Brian Pierson partiu de uma réplica já existente do crânio, esculpida em resina translúcida a partir, por sua vez, de uma reconstituição tridimensional da cabeça. Essas imagens do crânio a três dimensões já tinham servido para dar uma cara à criança do Lapedo, apresentada num documentário da televisão britânica Anglia. Era um rosto científico tanto quanto possível, mas, ainda assim, uma visão artística, que dava à criança um ar já adolescente.

Agora, tratou-se de um trabalho forense. Depois de fazer uma réplica da réplica translúcida, Pierson cobriu os buracos do crânio, reconstruiu os ossos do nariz e pôs uns olhos. Em seguida, aplicou os tecidos moles, tanto os músculos como a gordura, baseando-se nas técnicas usadas pelas polícias científicas. "O tecido mole foi sendo posto, com tiras de argila. Depois, com as técnicas geralmente aplicadas pelos investigadores do FBI, marcou-se pontos no crânio [com um cilindro de borracha] e preencheram-se esses vazios com argila", explica-se num artigo apresentado hoje no Reino Unido, assinado pela equipa que tem estudado a criança, incluindo agora Pierson. Mas, para reconstruir um rosto, é preciso ter a análise de milhares de cadáveres, em que se vê a variação em determinadas populações humanas, incluindo grupos etários, da massa muscular e da gordura em certos pontos do esqueleto.

Os lábios são das partes mais difíceis de reconstituir, porque são só músculo. A cor dos olhos também varia muito. A Pierson só disseram que os olhos e os cabelos da criança deveriam ser castanhos. "Esta foi a primeira criança que reconstituí, por isso a obtenção das medições sobre a profundidade foi talvez o mais difícil", diz Pierson. No final, aplicou uma pele de silicone, sobrancelhas, pestanas, cabelo. Sabemos agora como seria a criança, mas por que morreu

"Criança do Lapedo: esta era a cara do miúdo há 25 mil anos", artigo de T. Firmino, publicado no jornal Público, de 28 de Novembro de 2007

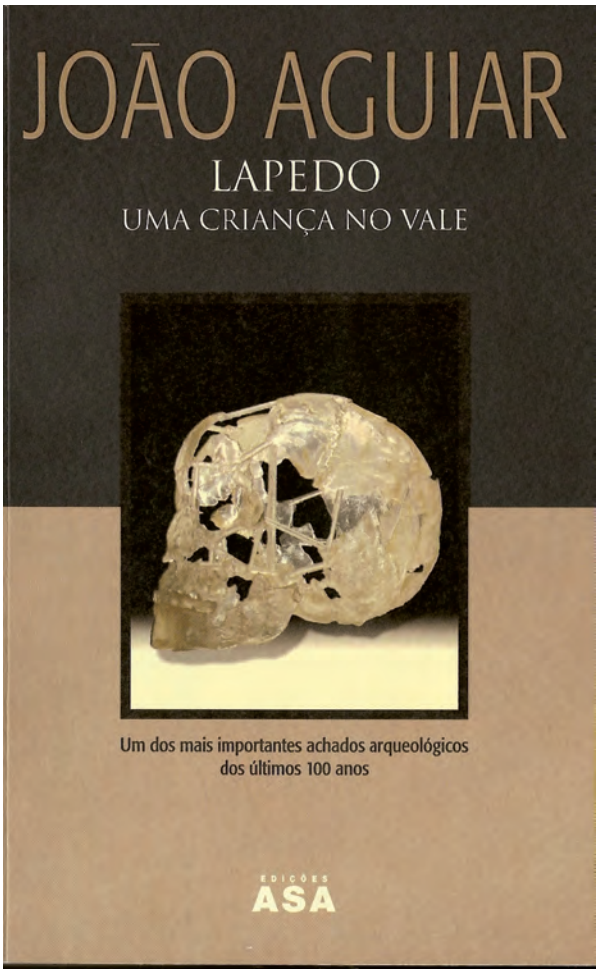
«Menino do Lapedo»

“Achado

Em 1998, foi descoberto no Vale do Lapedo um esqueleto com cerca de 25 mil anos. Trata-se de um menino da era Neanderthal, com cerca de cinco anos (quando foi sepultado). O achado ficou conhecido como “o menino do Lapedo” e tem gerado alguma controvérsia no meio científico, uma vez que o esqueleto veio sugerir a reprodução entre sapiens e neandertais.
A beleza do vale contrasta com as vedações dos terrenos e os portões, fechados a cadeado, com letreiros impedindo a passagem de desconhecidos. O próprio local onde foi encontrado o esqueleto pré-histórico passa despercebido, uma vez que está repleto de ervas e silvas. Tendência que a autarquia quer contrariar com um centro de interpretação.”

Diário de Notícias Domingo, 19 de Junho de 2005
Citado em: www.santa-eufemia.com/menino-lapedo.html

O Trabalho de Um Escritor sobre o Achado Arqueológico



Não se trata de um romance, nem de um livro de contos: não é, de todo, uma obra de ficção. Alguma vez eu haveria de tentar sair (momentaneamente, claro) da ficção para explorar outros caminhos de escrita…
Mas também é verdade que este assunto é tão interessante, tão apaixonante quanto um bom romance deve ser. E, factor adicional de sedução (para mim): trata-se de transmitir algo que, até agora, se tem mantido, em grande parte, no domínio restrito, quase "esotérico", da Arqueologia.
É certo que o caso da "criança do Lapedo", quando veio a lume, teve uma larga cobertura mediática. Porém, a informação foi veiculada, necessariamente, de modo parcelar e com pouca profundidade. Além disso, uma vez passada a "onda", saiu da ribalta e voltou, portanto, a confinar-se ao espaço académico.

O Período Neolítico



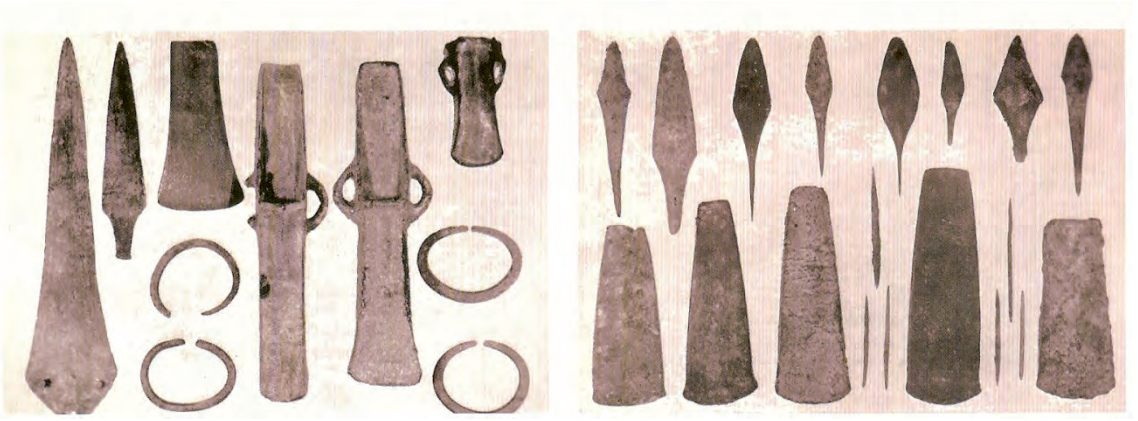
Placas de xisto encontradas na Gruta do Cabeço da Ministra. A Placa da esquerda tem forma antropomórfica.

"O Neolítico está, normalmente, associado à introdução de práticas agrícolas vindas do Mediterrâneo oriental, ou então a descobertas locais de alguma «horticultura» ou melhoramento de plantas alimentares por selecção ou melhoramento das espécies. Na região de Alcobaça não temos indicações desta actividade, já que não foram encontrados, ao que sabemos, vestígios de sementes e pólen que nos possam elucidar.

Poderemos dizer, contudo, e sem grande erro, que estes povos se dedicariam a uma actividade agro-pastoril, cultivando pequenas leiras em agricultura de subsistência, mas usando os vastos espaços de mato para apascentar os seus gados. A descoberta de algumas placas que podem estar ligadas ao culto da Grande Deusa, como a placa antropomórfica do Cabeço da Ministra, só por si não nos podem levar à conclusão de uma agricultura generalizada, já que essa mesma fertilidade se poderia (e devia) aplicar a toda a reprodução de alimentos, desde as plantas ao gado. "

Barbosa, P.G., (2006), Alcobaça antes de Cister in Seiva Sagrada, Associação do Agricultores da Região de Alcobaça, p. 36

«Revolução Metalúrgica»



Machados Planos, de Talão, de Duplo Anel e de Cubo, Pontas de Lança, Sovelos, Punhais e Braceletes da Idade do Bronze da Colecção de Manuel Vieira Natividade

"A Idade do Bronze está também presente em numerosos achados de machados deste metal, pontas de seta, punhais e braceletes, mas a falta de escavação de qualquer povoado ou instalação (modesta que fosse) deste período, deixam-nos também na obscuridade. (…)
O mesmo pode ser dito em relação à chamada Idade do Ferro, embora, para o final desse período, tenhamos informações (vagas, é certo) por parte de autores clássicos que descreveram o território peninsular."
Há provas de que os homens destas terras tinham contactos com as rotas comerciais (talvez devido à importância das lagoas como porto de abrigo para embarcações e locais de chegada de mercadorias do interior) pois, junto ao castro de Parreitas (Bárrio) foram encontradas duas fíbulas «orientalizantes», que podem ver-se no Museu da Nazaré.

Barbosa, P.G., Alcobaça antes de Cister in Seiva Sagrada, pp. 36-41 (adaptado)

Manuel Vieira Natividade (Casal do Rei, 1860 – Alcobaça, 1918)



Manuel Vieira Natividade, desenho de Alberto Sousa

Personalidade destacada nas diversas áreas pelas quais se interessou, como a arqueologia, a etnografia, ou a literatura, foi sócio da Academia das Ciências de Portugal, da Real Academia de História de Madrid, do Instituto de Coimbra, da Associação dos Arqueólogos Portugueses e da Sociedade Portuguesa de Estudos Históricos. Foi agraciado com a Medalha de ouro da Academia das Ciências de Portugal.

Farmacêutico de profissão, foi também iniciador das indústrias de compotas e frutas de Alcobaça.

Foi fundador e primeiro comandante da Corporação dos Bombeiros Voluntários de Alcobaça.

Manuel Vieira Natividade deixou uma importante obra escrita e reuniu, ao longo da sua vida, uma vasta colecção de peças arqueológicas, de moedas, de chitas de Alcobaça, de pintura e tapeçaria, tendo sempre lutado pela instituição de um Museu na localidade.

Actualmente o espólio por si reunido e oferecido pela família ao Estado Português encontra-se na sua casa, esperando a transformação em casa-museu.

Fontes: www.ippar.pt

Marques, M.Z.A.F., Toponímia Alcobacense, Alcobaça, 2000, pp. 93-94

Barbosa, P.G. & Moreira, M.L., Seiva Sagrada, p. 35

Casa de Vieira Natividade



Edifício da Autoria de Raul Lino, projectado em 1914 e concluído em 1917.
O edifício foi encomendado por Vieira Natividade para sua residência e para nele alojar a sua colecção de arqueologia, etnografia, cerâmica e a sua biblioteca.
Classificado como Imóvel de Interesse Municipal pelo Decreto nº 2/96, DR n.º 56, de 06-03-1996

Fonte: www.ippar.pt



Rossio de Alcobaça (Fotos de Leonor Carvalho)

A Presença Romana na Região

"Quando falamos da «presença romana» não queremos dizer, especificamente, que colonos vindos de Itália, ou sequer da cidade de Roma, se tivessem aqui instalado. Na realidade a maior parte os vestígios encontrados e estudados são de um período em que a presença de Roma já se tinha manifestado havia muito tempo. Estamos provavelmente, e dada a periferia da zona, perante indígenas (já totalmente) romanizados."

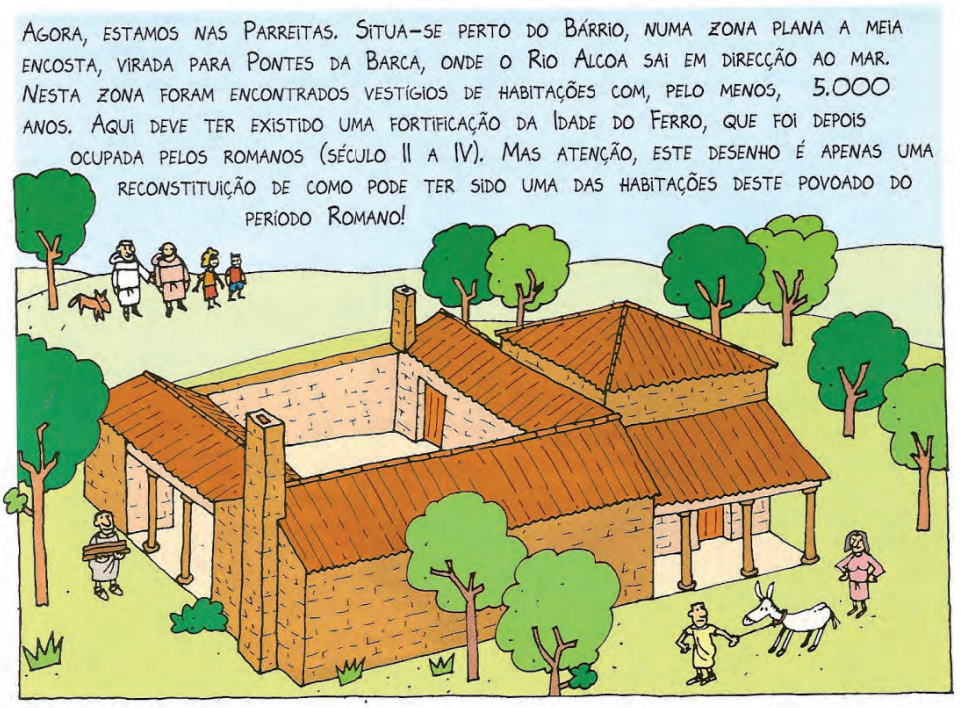
Fonte:
Barbosa, P.G., A Região de Alcobaça na Época Romana, p. 17, nota 9

As Estradas:

"A estrada principal que cruzava a região era que unia Olisipo a Conimbriga, passando por Chretina, que cremos ser Torres Vedras, Eburobrittium (Óbidos/Quinta das Flores), Alfeizerão, onde situamos Araducta, Alcobaça, local de uma possível estação viária, Collipo, Pombal e Soure."

Fonte:
Mantas, V. Notas sobre História Antiga e Arqueologia Romana da Região Oeste in Barbosa, P.G., A Região de Alcobaça na Época Romana, pp. 27-28

O Povoado das Parreitas:



Fonte: Alcobaça em Banda Desenhada, p. 19

Parreitas: Paisagem



"A paisagem antiga em torno de Parreitas era substancialmente diferente da de hoje, em grande parte devido a um desenho da linha de costa que pouco tem a ver com a realidade actual. O mar, a partir do sítio da Ponte das Barcas, metia-se pela terra adentro e ocupava os hoje designados campos do Valado, formando uma extensa enseada referida em múltiplas fontes desde a Idade Média como lagoa ou porto da Pederneira.(…) já constituiria certamente um ponto de referência na época romana. Com ricos e variados recursos, a lagoa da Pederneira banhava os contrafortes da colina onde se implantou o povoado de Parreitas, pelo que este lençol de água era uma constante no campo de visão do quotidiano dos seus habitantes, marcando ainda profundamente todo o seu modo de vida. "

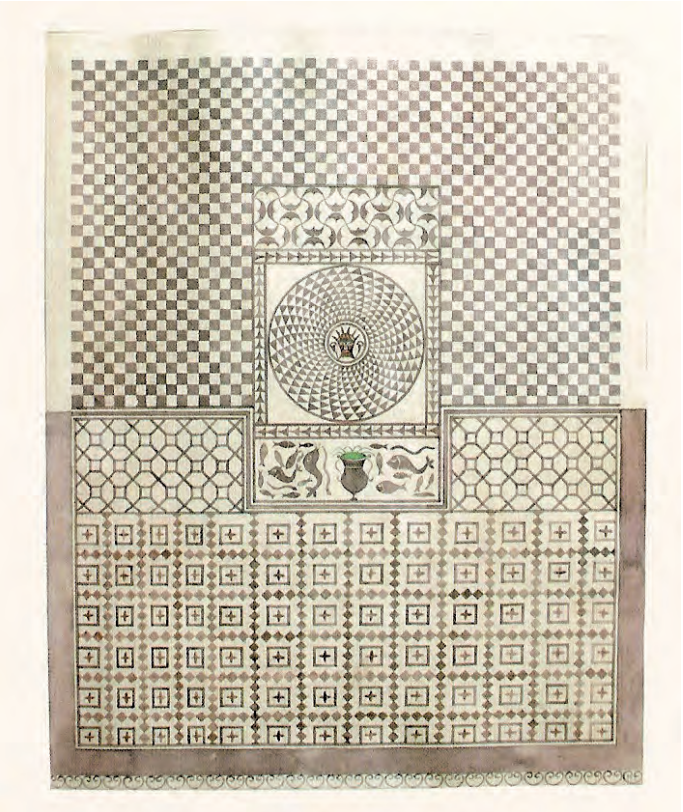
Fonte:

Bernardes, J.P. A Lagoa da Pederneira: Porto Natural de Parreitas in Barbosa, P.G. A Região de Alcobaça na Época Romana, pp. 34 e 39.

Mosaico de Cós:

Mosaico de Apolo

Em Abril de 1902, um agricultor encontrou acidentalmente este mosaico, quando plantava uma vinha na sua propriedade em Pedrógão, freguesia de Cós, concelho de Alcobaça.
Manuel Vieira Natividade tentou salvar o mosaico, dirigindo-se ao Conselho Superior dos Monumentos Nacionais e ao Director do Museu Etnológico, Leite de Vasconcelos.
Existe correspondência trocada entre estes dois arqueólogos e etnólogos, no Arquivo do Museu Nacional de Arqueologia, em Lisboa, onde acabou por ser conservado o mosaico, que se encontra em exposição.



Existe a descrição completa do mosaico no catálogo da exposição Mosaicos Romanos (Instituto Português de Museus, 2005) que inclui um CD que mostra um filme sobre o trabalho de conservação e restauro deste mosaico, importante documento da romanização do território que hoje é o concelho de Alcobaça.

Fonte:
Mosaicos Romanos nas Colecções do Museu Nacional de Arqueologia (Catálogo de Exposição; inclui CD); Lisboa; IPM, 2005

Presença Muçulmana: Castelos de Alcobaça e Alfeizerão

Castelo de Alcobaça

Declarado Imóvel de Interesse Público, por Decreto nº 95/78 de 12-9



"A tradição diz que o castelo foi edificado pelos godos. Os árabes, mais tarde, em 716 da nossa era, apossaram-se dele, reconstruíram-no e edificaram uma pequena povoação em redor, que alguns julgam ser a primitiva origem da actual Alcobaça.

O castelo pertencia nessa época ao número de fortalezas que formavam a guarda-avançada da linha de defesa da cidade de Óbidos, que constava dos castelos de Alcobaça, Leiria, Pombal e Óbidos.

El-rei D. Afonso Henriques, no ano de 1147, tomou o castelo que então se chamava de Alcacer-bem-el-Abbaci aos mouros, que posteriormente o reconquistaram e arrasaram. Durante as alternativas das guerras entre cristãos e mouros, estes arrasaram-no entre 1191-1195.

Foi reconstruído por D. Sancho I em 1200 e foi conferido ao Abade do Mosteiro o direito de nomear o alcaide."

Castelo de Alfeizerão



"Alfeizerão foi uma antiga vila dos Coutos de Alcobaça, fundada em 717 pelos árabes, que lhe deram o nome de Al-cheizaram, que significava caniço ou canavial miúdo. Pensa-se que nas proximidades ficava Eburobrica, antiga cidade da Lusitânia, fundada pelos galo-celtas uns 300 anos a. C. (…)

Eburobritium esteve em poder dos romanos até 622 d.C., data em que o rei godo Flavio Swintila os expulsou da Lusitânia, tornando-se senhor de toda a Península.

Anos mais tarde foi a vez dos godos serem derrotados pelos árabes, que, em 716, próximo da cidade, fundaram uma povoação a que chamaram Alcheizaram (…).

D. Afonso Henriques tomou-a aos mouros por surpresa em 1147 e o Abade de Alcobaça ficou com o privilégio de nomear uma pessoa da alta nobreza e distinção para Alcaide-Mor. Teve cartas de doação dos D. Abades de Alcobaça em 1340 e 1442 e foral novo de D. Manuel I, em 1 de Outubro de 1514.

Até meados do século XVI foi um bom porto de mar, mas com o recuo das águas, as terras a descoberto foram-se transformando em pauis e salinas e o porto que, no reinado de D. Manuel I ainda abrigava perto de 80 embarcações, já estava muito assoreado. (…)

No século XVIII ainda existia parte [do] soberbo castelo edificado pelos mouros e tomado por D. Afonso Henriques.

Foi de tal importância e grandeza que aí se hospedaram El-Rei D. Dinis e a Rainha Santa Isabel a 9 de Junho de 1288, sendo recebidos com as honras devidas pelo Abade de Alcobaça, D. Martinho II, a quem pertencia a vila.

Mais tarde o Cardeal Infante D. Afonso também lá viveu algum tempo, mas, a partir de então, a decadência acentuou-se e por isso em meados de setecentos só se viam as ruínas do castelo e os sobrados das casas do Príncipe D. Abade."

Fontes:

Textos:

Por Terras dos Antigos Coutos de Alcobaça, p. 41-62

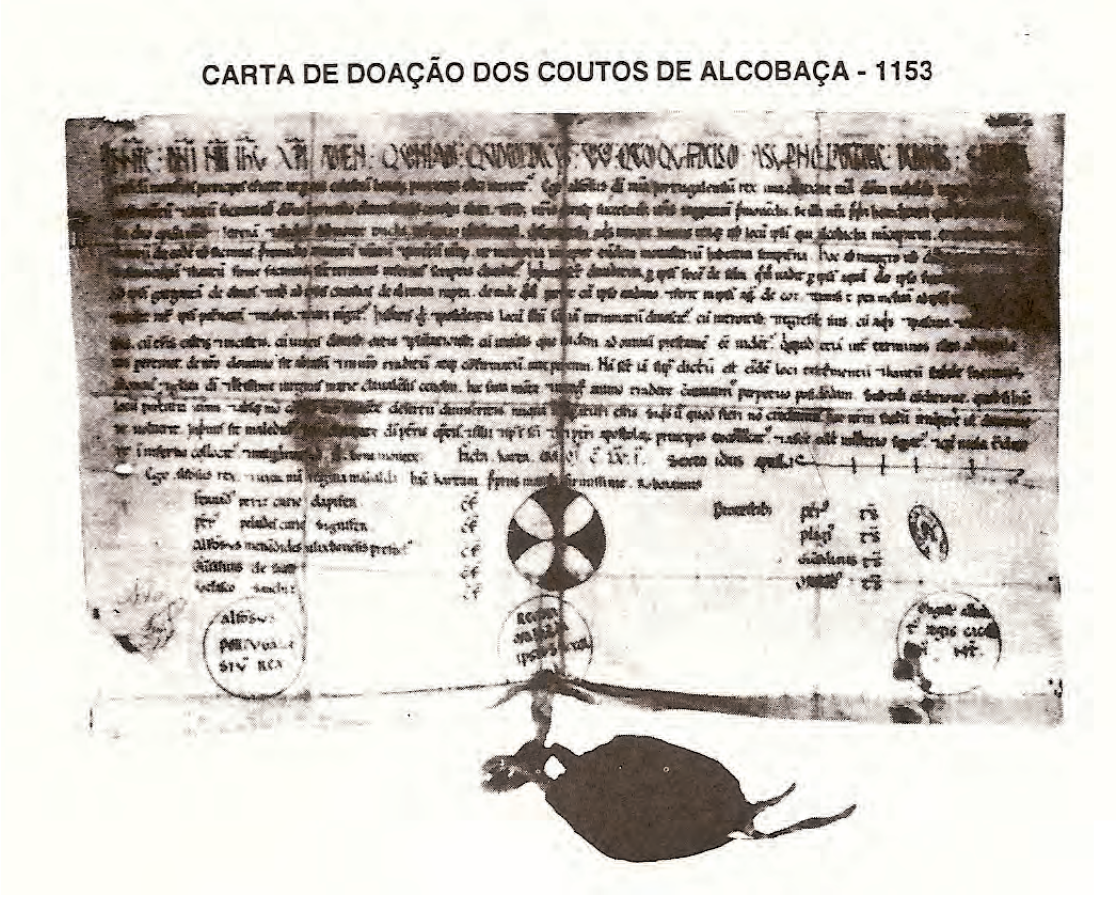
IPPAR – Levantamento do Património Classificado

Fotos:

Ruínas do Castelo de Alfeizerão (www.wikipédia.com)

Ruínas do Castelo de Alcobaça (www.pbase/diasdosreis/image/8733334)

A Doação de Alcobaça aos Monges de Cister



TRANSCRIÇÃO DA CARTA DE DOAÇÃO DOS COUTOS

Em nome do Nosso Senhor Jesus Cristo. Amen Por ser coisa decente cada um dos fiéis fazer os servos de Deus participantes dos bens que lhe são dados pelo soberano Criador, para (que) por este meio o faça Deus participante dos bens celestiais Portanto eu, D. Afonso pela divina misericórdia Rei dos Portugueses. juntamente com a Rainha O. Mafalda. minha mulher e companheira no reino fazemos testamento e em couto a vós D. Bernardo Abade do Mosteiro de Claraval e a vossos irmãos e todos vossos sucessores que forem pelo tempo adiante. de uma vossa própria herdade que temos entre aqueles dois lugares. chamados Leiria e Obidos abaixo do monte Taicha. comarca de Lisboa. águas vertentes ao mar Damo-vos também o lugar que se chama Alcobaca. e vos fazemos dele testamento e Couto. por remédio de nossas almas, e de nossos antepassados, e para que fique no mosteiro que ali se fundar perpétua lembrança nossa. e dando-vos toda esta herdade vos fazemos testamento e firme couto dela. pelos limites abaixo declarados. primeiramente como se divide pela foz de Salir. e vai direito pela água do Furadouro, e daí à garganta de Olmos, pelas cimalhas de Aljubarrota, como parte com Andamo e fere direito na agua de Coz. e passa por Melua. até à mata de Pa□ tayas. donde corta direito por entre a Pederneira, e Muel até chegar ao mar. u qual lugar como fica demarcado. queremos que

A Doação de Alcobaça aos Monges de Cister (continuação)

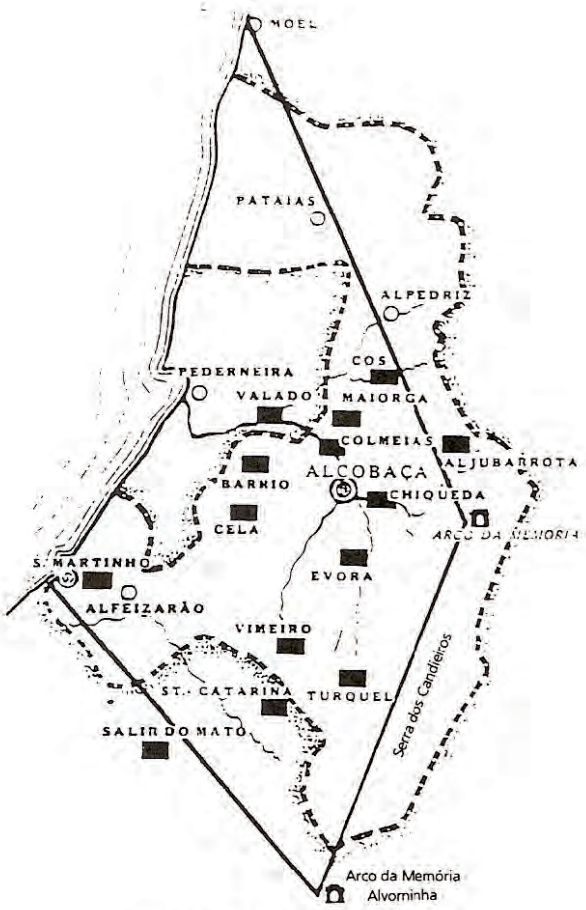
tenhais e possais com suas entradas e saídas águas e pastos. e todas as mais pertenças. e com todas as leiras cultivadas e por cultivar. vinhas, casas, hortas e pomares, e com todas as mais coisas. que neste limite se encerrarem. para provimento dos moradores. e tudo o que nele a dentro pertence ao direito Real seja desmembrado de nosso senhorio e trespassado ao vosso e confirmado nele com direito perpétuo Porque (assim como acima é dito) vos fazemos doação e em couto estável e firme à honra e glória de Deus, e da bem-aventurada Virgem Maria de Claraval. e com juizo perfeito. e ânimo constante trabalhamos para vos meter de posse na tal herdade para a terdes para sempre. com tal condicão. que se por negligência vossa ou vivendo eu. deixardes sem meu conselho desamparado o lugar sobredito. o nào possais nunca mais recuperar. e se alguma pessoa (o que não cremos que possa acontecer) quiser anular ou diminuir esta doação. primeiramente seja amaldiçoado e excomungado pela autoridade do Deus Pai omnipotente, do Filho e Espírito Santo e do bem aventurado São Pedro Príncipe dos Apóstolos e apartado dos sufrágios da Santa Madre Igreja. e posto no inferno com Judas o traidor e além disto pague quinhentos soldos de boa moeda Fez□ se a presente carta na era de César de 1191. que é no ano de Cristo de 1153 aos oito de Abril. Eu El - Rei D Afonso e minha mulher D. Mafalda confirmamos com grande firmeza. e assinamos de nossas mãos a presente carta: Fernão Peres copeiro mor confirma: Pero Peres Alferes mor confirma: Afonso Mendez Regedor de Lisboa confirma: Gonçalo de Souza. Confirma: Vasco Sanches confirma: Pedro. testemunha. Pellaio testemunha. Gonçalo e Mendo. testemunhas Afonso. Rei de Portugal Mafalda Rainha e mulher do próprio Rei. Mestre Alberto Cancelário do próprio senhor Rei a notou.

Fonte:
Marques, Maria Zulmira A.F., Por Terras dos Antigos Coutos de Alcobaça, p. 26

Coutos do Mosteiro de Alcobaça

LIMITES

No século XII, D. Afonso Henriques doou à Ordem de Cister um conjunto de terras que viriam a constituir "Os Coutos de Alcobaça". Posteriormente, estas foram acrescentadas por sucessivas doações régias e de fiéis.



Limites dos Coutos de Alcobaça.

Fonte:

Marques, Maria Zulmira A.F., Por Terras dos Antigos Coutos de Alcobaça, p. 11

A Formação dos Coutos de Alcobaça

"Desde o início os monges viram-se a braços com grandes dificuldades. O território doado pelo rei estava exposto às incursões dos Muçulmanos. (…) O domínio era demasiado vasto para que os monges, por si sós, o pudessem explorar, pelo menos na sua totalidade. Por isso lançaram mão de um expediente original para atrair a mão de obra que precisavam.
Nas zonas mais difíceis de povoar, por exemplo onde grassava a malária, instituíram «coutos». O couto – do latim «cautum», que significa «segurança» - era um privilégio outorgado a um território ou a um simples local, que assim ficava excluído da jurisdição régia. O «marco de couto», ou «lugar de couto», tanto podia ser uma casa ou uma simples porta, um acidente do terreno ou um curso de água, etc., que o fugitivo devia alcançar para se encontrar ao abrigo da justiça do rei. A cada marco do couto correspondia um delito específico. Os monges de Alcobaça usaram-nos de maneira sistemática, colocando-os em todos os sítios onde se tornava urgente fixar uma população."



Moinho de Vento (freguesia da Cela)

Fontes:
Texto: Cocheril, Dom Maur, Alcobaça: Abadia Cisterciense de Portugal, p. 27-28.
Foto: Leonor Carvalho

A Carta

Peça de Teatro

2003

Criada por professores e alunos das Escolas Frei Estêvão Martins e D. Pedro I, a partir do documento de doação de Alcobaça, feita aos Monges de Cister por D. Afonso Henriques, para assinalar os 850 anos da doação de Alcobaça a Cister
e o Dia Mundial da Criança

Representada no Mosteiro de Alcobaça, em diversas sessões
(como está documentado no artigo do jornal regional www.tintafresca.net)

Cena 1

Escrivão sentado

O Rei entra, com largas passadas, e diz, com voz forte:
Rei - Onde estão todos? Neste reino ninguém chega a horas! Mas o que é que se passa?

O Escrivão abre a boca, numa tentativa de resposta.
O Rei vira-lhe as costas, ignorando-o.

Rei – Mas ninguém respeita o Rei de Portugal?!? Como ousam chegar atrasados?

Entra o copeiro, cheio de salamaleques.
Copeiro – Estais aí Vossa Magestade?
Rei – Pois onde é que havia de estar? Também parece que estou aqui só eu, Afonso, Rei de Portugal, à espera de seus vassalos. Onde é que isto já se viu?
Copeiro – Acalmai-vos Senhor!
Rei – Acalmo-me? Tu sabes o que eu deixei de fazer para estar aqui? Tu não tens a noção do que é governar este país! Há 25 anos que eu tento tornar Portugal governável, e olha! Convoquei, para este momento importante, 8 fidalgos – 8 miseráveis que vivem à minha custa – que andam à minha volta só para me sugar privilégios! E onde é que eles estão?
Copeiro – Descanse Magestade, que eu vou ver se os avisto!

O copeiro dirige-se à porta. Espreita e é empurrado por Pero Peres, alferes, que entra de rompante na sala.
Ajoelha-se.
P.P. – Magestade!

O Rei fá-lo levantar-se, lentamente, numa atitude de força, colocando-lhe a espada no pescoço.

PP (enquanto se levanta) – Queira Vossa Magestade compreender!...Tentei tudo para estar aqui antes, mas o caminho de Montemor está difícil...as cheias do Mondego...os cavalos vinham com água pelo pescoço...

Rei (gritando) – Incompetente! Parasita!

O copeiro está a ajeitar-se quando chega o Regedor de Lisboa, que entra na sala, pisando o copeiro, que grita, estridentemente: O Regedor de Lisboa!

O Rei e o Alferes viram-se e o Regedor ajoelha-se.

Regedor – Malditos Sarracenos, Senhor! Os adoradores de Alá, certamente com a ajuda de Belzebu, montaram-me uma emboscada à saída de Lisboa. Ninguém escapou! Degolei-os a todos!

(Faz grandes gestos com a espada)
Regedor – Vede, Senhor! A minha espada ainda tem sangue infiel!

Aponta a espada para o Rei, que a observa curioso, passa um dedo e leva à boca.

Rei – Era bom este infiel...Quantos menos melhor!
Bem, deixemo-nos de ninharias! Eu chamei-vos aqui para...

Entra a correr, mais um fidalgo, que, de tão cansado, não consegue falar.

Rei –E tu? Que te aconteceu?
Copeiro (atrasado) – D. Mendo!
D. Mendo – Tive um problema com uma ferradura, Senhor!

Os outros olham-lhe para os pés.
D. Mendo – Do cavalo, caramba!

O Rei, com ar de desprezo, espera que o fidalgo se ajoelhe.
D. Mendo ajoelha-se.

O Copeiro anuncia: Gonçalo Sousa!

Entra Gonçalo Sousa – Perdoai, Senhor! (e ajoelha-se)
Rei – Sim, sim. Deves ter uma boa desculpa. Têm todos, neste reino! Em Portugal há mais desculpa que culpa!

Entram 5 fidalgos que se ajoelham.
Enquanto o Copeiro tenta ver quem são, curvando-se até ao chão, entra a rainha, que lhe bate no ombro, sobressaltando-o. Atrapalhado, balbucia: D. Matalda!...D. Mafilda!...D...A Rainha de Portugal!

Todos se curvam respeitosamente.
Rainha – Boa noite, senhores. Que frio está em Coimbra! Só mesmo um acto tão nobre como uma doação à Igreja, me faria abandonar os meus aposentos a esta hora!

Rei – Bem, já estamos todos. Vamos despachar o que nos trouxe aqui!
Como vós sabeis estamos hoje aqui reunidos para dar cumprimento à promessa que fiz a Deus, quando invoquei a Sua ajuda na conquista da cidade de Santarém.

Fidalgo – Já lá vão 5 anos!

Rei – 5 anos, não de descanso, mas de aturadas negociações para convencer D. Bernardo de que os seus Monges Brancos serão os mais capazes para tomar conta de toda esta Estremadura que tanto precisamos povoar e desenvolver.

Rainha – A Ordem de Cister dará bem conta do recado, Senhor! Com a iluminação divina que tem tido, trará a prosperidade ao nosso reino e actuará de forma fiel a Vós, D. Afonso Henriques, granjeando para nós as boas graças da Santa Sé.

Rei – Sábias palavras, Matilde!

Rainha – Sabeis que, desde que sou Rainha dos Portugueses, prefiro que me chameis Mafalda, Senhor!

Rei – Pois! Pois! Credes que eu, com tudo o que tenho de fazer, posso lembrar-me de pormenores desses...

A Rainha faz um ar aborrecido. O Copeiro vem consola-la.

Rei – Escrivão! Vamos começar!
(dita e o escrivão escreve) Em nome de Nosso Senhor Jesus Cristo. Amen.

Todos se benzem.

Rei - Portanto eu, D. Afonso pela divina misericórdia Rei dos Portugueses, juntamente com a Rainha D. Mafalda, minha mulher e companheira no reino fazemos testamento e em couto a vós D. Bernardo Abade do Mosteiro de Claraval e a vossos irmãos e todos vossos sucessores que forem pelo tempo adiante, de uma vossa própria herdade que temos entre aqueles dois lugares, chamados de Leiria e Óbidos abaixo do monte Taicha, comarca de Lisboa, águas vertentes ao mar.

O Rei procura, na sala, o Copeiro, e quando o avista grita: Carta!

O Copeiro, atrapalhado, vai buscar um enorme mapa.

O Rei continua a ditar, apontando com a espada no mapa que o Copeiro segura:

Damo-vos também o lugar que se chama Alcobaça, e vos fazemos dele testamento e Couto, por remédio de nossas almas, e de nossos antepassados, e para que fique no mosteiro que ali se fundar perpétua lembrança nossa, e dando-vos toda esta herdade vos fazemos testamento e firme couto dela, pelos limites abaixo declarados, primeiramente como se divide pela foz de Salir, e vai direito pela água do Furadouro, e daí à garganta de Olmos, pelas cimalhas de Aljubarrota,

Pelaio – Aljubarrota?!? Mas...Senhor...eu cuidava...

O Rei ignora-o, continuando à volta do mapa. - como parte com Andamo e fere direito na água de Coz, e passa por Melua, até à mata de Patayas, donde corta direito por entre a Pederneira, e Muel até chegar ao mar, o qual lugar como fica demarcado.

Pelaio (para Vasco) – Estou para ver o que me calha! Fiel como eu, não há! Quase deixei a vida na conquista de Santarém! E agora vai tudo para os monges, ainda por cima, franceses!

O Rei, elevando a voz, lê a penalização - e se alguma pessoa (o que não cremos que possa acontecer) quiser anular ou diminuir esta doação, primeiramente seja amaldiçoado e excomungado pela autoridade de Deus Pai omnipotente, do Filho e Espírito Santo e do bem aventurado São Pedro Príncipe dos Apóstolos

Todos se benzem

Rei - e apartado dos sufrágios da Santa Madre Igreja,

Escrivão – Magestade! Tende dó deste vosso humilde escrivão! Não consegue minha pena registar esses arranques de eloquência!

Rei - e posto no inferno com Judas o traidor e além disto pague quinhentos soldos de boa moeda.

Pelaio assobia. O Copeiro e a Rainha atingem-no com olhares reprovadores.

Rei – Já chega! Termina lá isso!

Escrivão - Fez-se a presente carta na era de César de 1191, que é o ano de Cristo de 1153 aos oito de Abril. Eu El-Rei D. Afonso e minha mulher D. Mafalda confirmamos com grande firmeza, e assinamos de nossas mãos a presente carta. Fernão Peres copeiro mor confirma: Pero Peres Alferes mor confirma: Afonso Mendes Regedor de Lisboa confirma: Gonçalo de Souza, confirma. Vasco Sanches confirma: Pedro, testemunha, Pellaio testemunha, Gonçalo e Mendo, testemunhas. Afonso, Rei de Portugal. Mafalda Rainha e mulher do próprio rei. Mestre Alberto Cancelário do próprio senhor Rei a notou. (vai chamando as testemunhas e indica onde devem colocar a cruz.)

Rei – Chamai prestes o emissário pois consta que D. Bernardo está por um fio!

O Rei (grita) – Vinho!

Entram criados com vinho. Todos brindam.

Apaga-se a luz

Cena 2

(pequena cena de ligação, só com um personagem – monólogo)

Ouvem-se sons de cavalgar.

Aparece o Emissário sozinho

Isto só a mim! Com tantos serviços mais sossegados!
Eu até sei que é uma honra, ser escolhido para tão valeroso serviço...mas, francamente!...tinha de ser tão longe?
E depois...a urgência desta missão!
Poderia ir muito mais descansado...ver as paisagens, conversar com outras gentes...mas quê! Com o Abade quase a "bater a bota"...talvez no regresso me possa desforrar!...
Bem, valha-me Deus! Não vale a pena lamentar-me!
É melhor seguir caminho e pedir a Nossa Senhora que aguente o Santo por cá mais um pouco.

Segue caminho.

Cena 3

S. Bernardo está sentado, com ar enfraquecido.
Dita frases em latim a 3 ou 4 monges que o rodeiam.

Frade-porteiro anuncia – O Emissário de D. Afonso Henriques, Rei dos Portugueses!

S. Bernardo faz um gesto de assentimento.

O Emissário entra, curva-se junto do santo e levanta-se com muita dificuldade e estalos de ossos.

S. Bernardo abençoa-o em latim.

E – É uma honra poder estar perante vós, D. Bernardo.

B – Fizésteis boa viagem, meu irmão?

E – Com a ajuda de Deus, da Virgem Maria e de Todos os Santos que durante estes dias guiaram meus passos até esta nobre e santa abadia.
Aqui tendes a carta de doação enviada por El-Rei de Portugal, meu amo e senhor.
Aqui tendes também uma humilde oferenda para que não esqueçais a generosidade e fidelidade do meu rei, grande defensor da Santa Fé.

B – Grande serviço tem esse povo prestado à Santa Madre Igreja, retomando o seu território e destruindo o poder dos infieis. (nesta altura Bernardo fala num acesso de raiva, que termina num ataque de tosse. Um monge levanta-se e bate-lhe com força nas costas. Dois outros monges começam a rezar em latim).

Bernardo desenrola a carta e murmura a leitura. Pára e hesita – Alcobaça ...Alcobaça ...

E – Pr'ás bandas de Lisboa.

Bernardo recomeça a ler, alto:

queremos que tenhais e possais com suas entradas e saídas águas e pastos, e todas as mais pertenças,

B – Dizei-me, tem esta terra, de facto, abundância de águas?
E – Muita, Senhor! Constou-me até que o nome de tal terra provém da existência de dois rios que lá se juntam.

e com todas as terras cultivadas e por cultivar, vinhas, casas, hortas e pomares, e com todas as mais coisas, que neste limite se encerrarem para provimento dos moradores, e tudo o que nele a dentro pertence ao direito Real seja desmembrado de nosso senhorio e trespassado ao vosso e confirmado nele com direito perpétuo.

Porque (assim como acima é dito) vos fazemos doação e em couto estável e firme à honra e glória de Deus, e da bem-aventurada Virgem Maria de Claraval, e com juízo perfeito, e ânimo constante trabalhamos para vos meter de posse na tal herdade para terdes para sempre, com tal condição, que se por negligência vossa ou vivendo eu, deixardes sem meu conselho desamparado o lugar sobredito, o não possais nunca mais recuperar,

No final da leitura, Bernardo faz um ar desconfiado

E – Confiai, Senhor, nas palavras de meu Rei, que é homem honrado. Cister será fundamental para acrescentar a fé e a riqueza de Portugal.

B – Assim seja!

Bernardo levanta-se, com dificuldade, dirige-se ao mapa, em relevo, que está sobre a mesa e coloca lá mais uma casinha no local de Alcobaça.
Tenta contar o n.º de abadias, murmurando, mas volta frequentemente atrás.

Monge – São mais de 300, Senhor!

Bernardo benze-se com ar casto e pio e vai deitar-se.

Um frade conduz o emissário para fora da cela.

Em fundo é projectada “A Morte de S. Bernardo”.

Cena 4
(alguns apontamentos)

Seriam projectadas na parede algumas imagens, começando com a do Mosteiro.

Numa coreografia, com música de canto gregoriano e outras, seria dada a ideia da construção do Mosteiro e do desenvolvimento da região, nomeadamente através de diferentes tarefas: oração, construção, procissão, copista, sapateiro, enfermeiro, esmoler, agricultor, leitor, cozinheiro.

FIM

Alcobaça

Escolas D. Pedro e Frei Estevão Martins levam teatro ao Mosteiro de Alcobaça



A Carta foi interpretada por alunos das escolas de Alcobaça



O rei agradece



A cena teve lugar no piso superior do Claustro D. Dinis

O Clube de Educação Patrimonial da Escola Frei Estevão Martins e um grupo de professores e alunos da Escola Secundária D. Pedro I juntaram-se para produzir a peça "A Carta", com base na célebre carta de doação que D. Afonso Henriques escreveu a Bernardo de Claraval, em 1153, prometendo doar Alcobaça à Ordem de Cister. Cerca de 40 alunos animaram, assim, o Mosteiro de Alcobaça, na véspera do Dia Mundial da Criança.

A ideia desta peça, que inclui partes originais da Carta, partiu da directora do Mosteiro de Alcobaça, Isabel Costeira, depois de ter recebido uma proposta de animação do monumento Património Mundial por parte das duas escolas da cidade. O acordo foi estabelecido em Outubro, no início do ano lectivo, tendo a peça sido escrita em Janeiro e os ensaios começado em Março. O dia escolhido para a sua representação coincidiu com a proximidade do Dia da Criança.

Esta peça só foi possível com muito trabalho dos seus intervenientes, pois foi necessário produzir cerca de 40 fatos e calçado apropriado, para os 27 alunos da Escola Frei Estevão Martins e os 13 da Escola D. Pedro que nela intervieram, sem descurar o necessário rigor histórico. Os custos desta produção foram suportados pelas duas escolas.



A produção da peça foi assegurada por uma equipa multidisciplinar de professores



A peça teve 3 sessões dedicadas às escolas do 1º ciclo

Foram feitas 4 sessões neste dia, das quais as primeiras três se destinaram a alunos das escolas do 1º Ciclo e a última se destinou ao público em geral. A organização conta ainda fazer uma outra sessão a realizar à noite, para que um maior número de público possa assistir.
Dinamizaram esta peça os professores Cristina Fernandes, Elsa Barbosa, Helena Guimarães, Ilda Pereira, Leonor Carvalho, Mª da Luz Leitão, Margarida Pires, Marisa Roxo, Mª Helena Pires, Teresa Capelo e Victor Tavares.

Para que conste, a lista dos pequenos/grandes actores foi a seguinte: Adriana Marques, Diana Nicolau, André Santos, João Nascimento, Joana Ferreira, Dina, Silvana, Ana Serrano, Rafaela, Mariana Inácio, Sílvia, Patrícia, Daniela Moura, Susana Alexandre, Daniela Querido, Wilson Calhas, André Coelho, Cristiana Alves, Diana Gaspar, Marina Vitorino, Inês Capelo, Claire Jacinto, Liliana Rodrigues, Nadine Ferreira, Simone Francisco, Vera Silva, Carolina Canha, Inês Bértolo, Alexandra Silva, Teresa Carapinha, Rita Cunha, Natacha Gaspar, Marta Serrano, Milene Silva e Ana Isabel Moreira.

A partir do artigo de Mário Lopes
Tinta Fresca, 10/6/03

Fonte:
Cocheril, D.M., fig.78

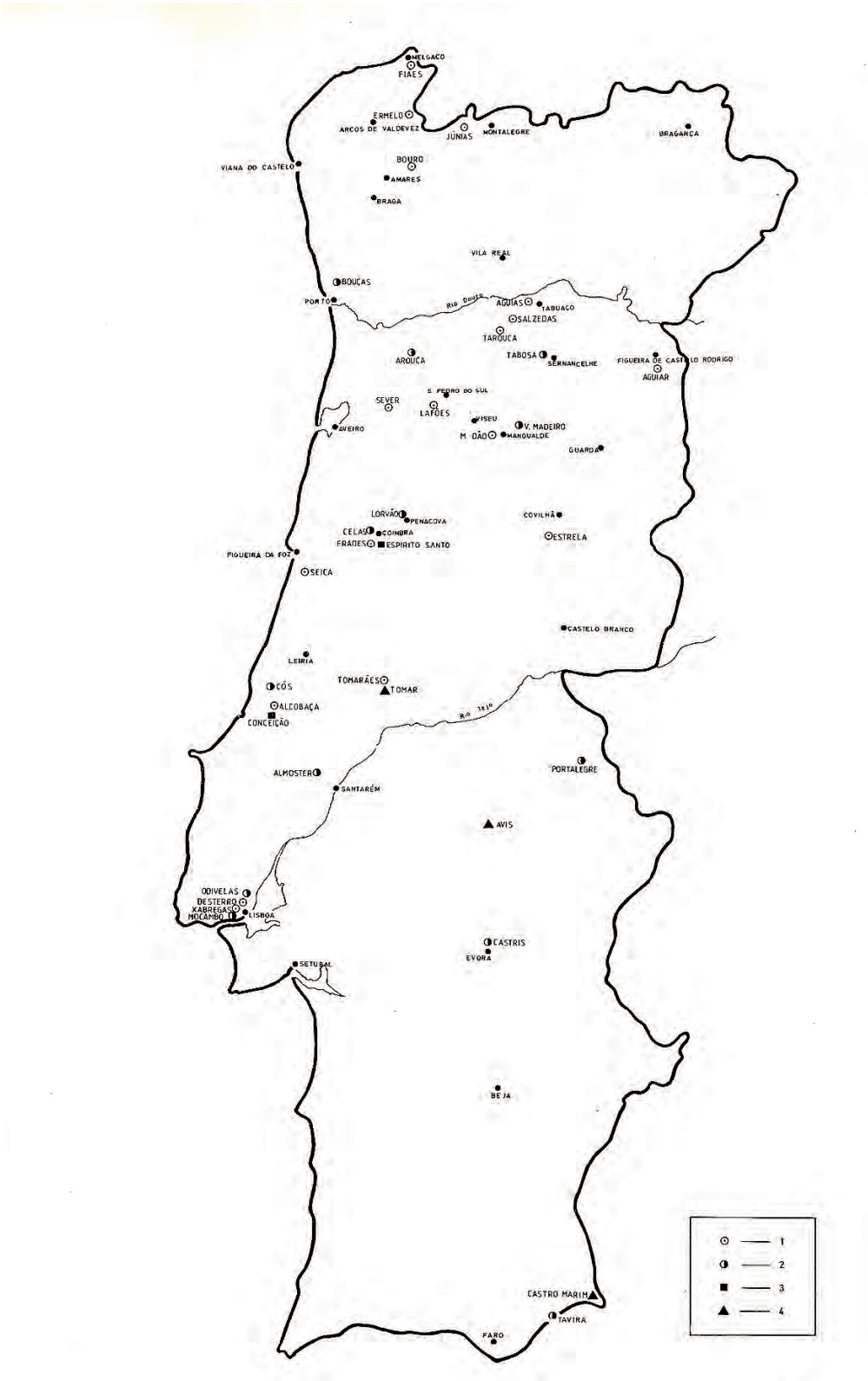


Fig. LXXVIII — MAPA DAS ABADIAS CISTERCIENSES PORTUGUESAS

1 — Abadias de monges. 2 — Abadias de monjas. 3 — Colégios. 4 — Ordens militares cistercienses.

Alcobaça e a água

"(…) O Mosteiro de Alcobaça foi fundado, segundo uma lenda adaptada às conveniências da História, numa pequena plataforma aluvio-sedimentar criada na confluência de duas linhas de água, os Rios Alcoa e Baça. O Alcoa nasce de várias fontes, com ramos meandrizantes e encaixados em vales estreitos e profundos de rara beleza, buscando origens insondáveis no Maciço Calcário Estremenho (Serra d'Aire e Candeeiros). O Baça, mais pequeno e convencional, corre para o rio irmão em direcção diametralmente oposta. Ambos rodam de cerca de 90 graus e se abraçam a juzante do Mosteiro, atravessam a garganta da Fervença, irrigam os vastos Campos do Valado (anteriormente braço de mar, depois pântanos, depois férteis campos de cultivo) e, juntando-se aos Rio da Areia e ao Rio do Meio, atravessam a terceira barreira natural paralela ao mar na Ponte das Barcas e desaguam no areal moderno entre a Nazaré e S.Gião, templo visigótico do mais antigo cristão de que há registo em Portugal.

Foi na referida pequena plataforma aluvionar na união dos dois rios, dotada de fundações rochosas parciais estáveis (grés), proporcionando a implantação fácil de levadas e canais tão necessários à sua organização, correndo do Alcoa para o Baça e tirando partido da sua diferença de cotas, que as esclarecidas mentes cistercienses vieram a edificar uma das maiores e mais poderosas casas monásticas do Mundo Medieval e Moderno. Ao mesmo tempo, localizando-a no "fundo do alguidar" daquele conjunto hidrológico de excepção, mesmo antes da garganta apertada da Fervença de saída, deram-lhe a sensibilidade às cheias. Desafio digno de ser compreendido e assumido por uma comunidade cisterciense, mas só por essa! Desafio que levou essa comunidade cisterciense a reimplantar os rios, a modificar-lhes os traçados e a adaptá-los às suas conveniências.

Em Alcobaça e ao longo dos séculos, enquanto a Ordem crescia aos solavancos e se autonomizava, as acções construtivas também se multiplicavam e o controle da Água desdobrava-se num sem número de funções, finalidades e sistemas, em meio urbano e em meio rural, em esquemas que hoje fariam a admiração dos mais ousados programas dos fundos comunitários da especialidade.(…)

Em Alcobaça, há registo e/ou marcas palpáveis ou subtis de catástrofes naturais possíveis: Cheias (com Inundações, Depósitos Sedimentares e Assentamentos), Deslizamento e Instabilidade de vertentes, Terramotos, Incêndios, Raios e faíscas, Ventos,…

Mas as Cheias, acompanhadas de inundações, assoreamentos e depósitos, entupimentos, assentamentos, destruições e ruína, foram talvez a causa natural que mais perturbações criou na vida Monástica de quase sete séculos em Alcobaça, fruto de uma hidrografia/orografia peculiares, dos efeitos dos Climas Mediterrâneos e da necessidade Cisterciense de edificação em solo manuseável de forma útil, de modo a pôr a água ao serviço da comunidade abacial.(…)

Cheias marcantes, houve-as em 1437, no reinado de D. Duarte, em 1475, no reinado de D. Afonso V / D. João II, no mesmo ano da oficialização dos Abades Comendatários de nomeação Régia (uma desgraça nunca vem só!), em 1772, por ironia em dia de S. Martinho a 11 de Novembro, no reinado de D. José, em 1893, a 8 de Janeiro, já em era pós-cisterciense e testemunhos mais recentes, referem também cheias de monta no início da década de 40 do séc. XX. O séc. XXI já deixou a marca da temeridade da água, com as impressionantes chuvadas da tarde de 5 de Maio de 2000 (tendo a água, em ambas as situações, alcançado a ponte da Fonte Nova, na Bacia do Rio Baça).

A Alcobaça secular e urbana cresceu à sombra do seu Mosteiro Monumental, localizada como "rolhão" no "gargalo" de saída da Bacia Hidrográfica referida dos Rios Alcoa e Baça, tentando aproveitar as zonas mais planas e de mais fácil edificação, não pertencentes à "Cerca", bem como as zonas imediatamente adjacentes. Não será por acaso que se constata que todas as outras Povoações estão lá bem no alto, nas linhas de cumeada e bem longe de quaisquer outras interferências de escoamento hidráulico (Aljubarrota, Benedita, Vimeiro, Cela, Vestiaria, Turquel, Évora de Alcobaça).

É ainda curioso observar que as Linhas Gerais do Sistema Hidráulico Cisterciense da Abadia, desenvolvendo-se obliquamente em relação ao Conjunto Edificado, condicionaram mais o crescimento urbano de Alcobaça, do que a imposta orientação Nascente-Poente do eixo da naves da Igreja e toda a matriz claustral ortogonalizada que se foi desenvolvendo."

Fonte: Tavares, Pedro, As Tragédias Naturais e a Alcobaça, Cisterciense e de Hoje in www.tintafresca.net, edição nº 113, consultada em 11 de Abril de 2010

O Sistema Hidráulico Cisterciense



"O Sistema Hidráulico Cisterciense em Alcobaça constitui uma notável obra de Arquitectura e Engenharia, conheceu diversos estádios ao longo dos tempos e ainda está relativamente pouco estudado. Tem vinda a ser alvo de acções de investigação e pesquisa, de Levantamento (Identificação e Registo) e de Interpretação, para posterior apoio ao Restauro, Planeamento Hidráulico, divulgação e criação de medidas de protecção.

Em espaço físico respeita a áreas do denominado Conjunto Monumental do Mosteiro de Alcobaça, em extensa, complexa e hierarquizada Rede de Linhas Hidráulicas, engenhos e dispositivos de controlo, utilização e transformação de energia. Revela um Engenho criativo notável com o domínio de conhecimentos profundos da matéria."

Fonte: Tavares, José Pedro D., "Hidráulica: Linhas Gerais do Sistema Hidráulico Cisterciense em Alcobaça" in Roteiro Cultural da Região de Alcobaça, pp. 57 e 63

Os Monges Agrónomos de Alcobaça

"O Mosteiro protege, ajuda e auxilia…Dá ao agricultor as ferramentas necessárias para cultivar as terras, entrega sementes e, como senhor das águas e dos ventos, toma a seu cargo a construção de moinhos, lagares de vinho e azeite. Durante quase 200 anos, de meados do séc. XII ao séc. XIV, a ciência e o trabalho dos religiosos vão transformando a charneca, a serra agreste e o pântano, em campos mimosos e férteis.
A administração agrícola do Mosteiro foi modelar e tecnicamente muito avançada no tempo e por isso o desbravamento e o cultivo das terras foi feito duma maneira tão inteligente. (…)
O século XIV é o grande momento do Mosteiro e o povoamento intensifica-se, não obstante o problema da peste negra e o crescimento da burguesia urbana. Os monges continuavam pacientemente a povoar, arrotear, cultivar terras, rasgando estradas, modificando o curso dos rios, ensinando…e a Abadia ia alargando a sua influência."

Fonte:
Marques, Mª Zulmira A. F., Por Terras dos Antigos Coutos de Alcobaça, pp. 27-28



"De referir ainda o belo Açude na garganta da Fervença, obra iniciada no séc. XVI e aforada ao irmão de Damião de Góis para fabrico de papel e para rega dos Campos da Maiorga, séculos mais tarde adaptado para produção de energia eléctrica por transformação de energia hidráulica, fruto do engenho e ao serviço da malograda Fábrica Fiação e Tecidos de Alcobaça. Este histórico Açude, apesar de se constituir numa importante obra de regularização e de aproveitamento hidráulico, está hoje ao abandono. Por a comporta de "descarga de fundo" não mais ter funcionado (supomos que desde algures na década de noventa), o notável açude apresenta-se hoje quase que completamente cheio dos referidos resíduos e depósitos aluvionares, que ficam ali grandemente retidos. Situação que também começará a ser perigosa, já que, lenta mas inexoravelmente, vai enchendo o leito para montante e subindo as cotas do rio."

Fonte:
Tavares, Pedro, As Cheias em Alcobaça, in www.tintafresca.net, edição nº 114, consultada em 11 de Abril de 2010
Carvalho, Leonor, Fios que Teceram a Cidade, Alcobaça, Câmara Municipal, 2008

A Abadia moldando a paisagem

"No que concerne aos séculos XVI e XVII, também não existem indicações de grandes trabalhos hidráulicos, mas apenas o cuidado que se tinha com canais e abertas, que deviam ser mantidos para que as águas se não acumulassem nas terras de cultivo. O que se nota, evidentemente, é a passagem da responsabilidade desses trabalhos, do Mosteiro para os proprietários e rendeiros do seu senhorio, já que os monges de Santa Maria de Alcobaça tinham vindo, progressivamente, a deixar de explorar as suas propriedades de forma directa. (…)

A partir do século XVIII aparecem várias referências às obras hidráulicas realizadas na zona dos coutos. Segundo Manuel Vieira Natividade, «em 1700, assina-se o contrato entre o Mosteiro e o povo da Maiorga para a abertura do Rio Novo. Ficavam assim reunidas diversas águas numa corrente única, o que permitia valar com vantagem uma maior área de brejos.» Segundo Manuel Vieira Natividade, é à acção do Marquês de Pombal que se deve o estudo dos campos alagados da região de Alcobaça, dos do Valado e dos de Alfeizerão, com o desvio de rios e a criação de portas de maré, o que permitiu transformar os grandes pântanos em terrenos férteis de cultura. Durante o reinado de D. José, e segundo indicações de Frei Manoel de Figueiredo, o Mosteiro teria pedido o envio de um engenheiro para fazer o levantamento topográfico da região, tarefa de que foi incumbido o engenheiro Bento de Moura Portugal, que ali compareceu, acompanhado pelos seus ajudantes. (…) Mas o projecto não foi concretizado devido ao falecimento do rei e ao afastamento do Marquês. Prova, também, de que o antigo poder económico da Abadia já não vivia os seus melhores dias.

Mas a urgência desses trabalhos nas terras do Valado e de Alfeizerão era grande, pelo que o projecto foi retomado um pouco mais tarde, com o apoio da Coroa. (…)

Uma última nota, para alertar para o facto de encontrarmos referências toponímicas ou documentais a arroteias e a sesmarias, que nos revelam claramente a transformação de campos com cobertura vegetal ou de mato em campos de cultivo, mas para os quais não temos indicação da flora original."

Fonte: "Alcobaça, Esboço de um espaço geográfico" in Seiva Sagrada, pp. 15-32

Planta da Abadia de Alcobaça

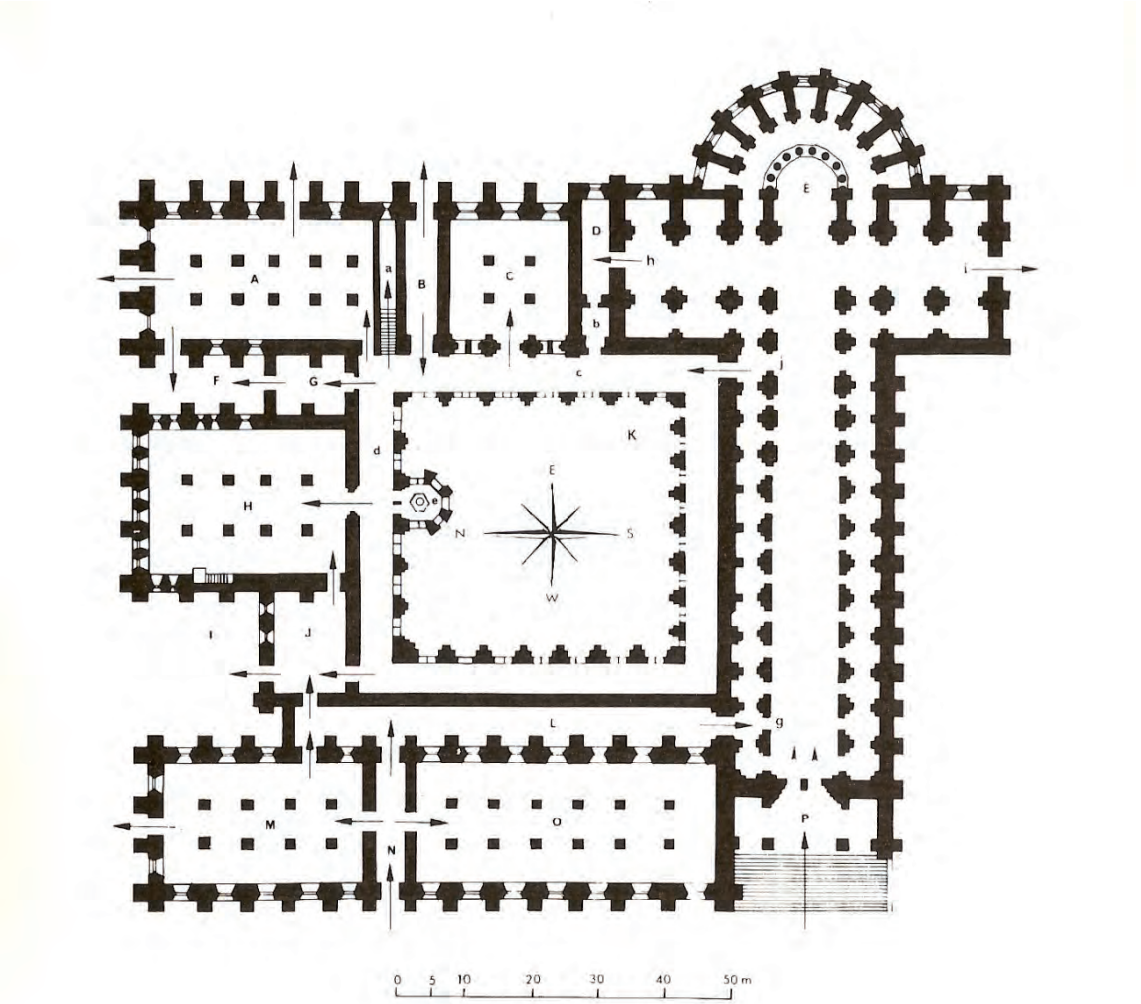
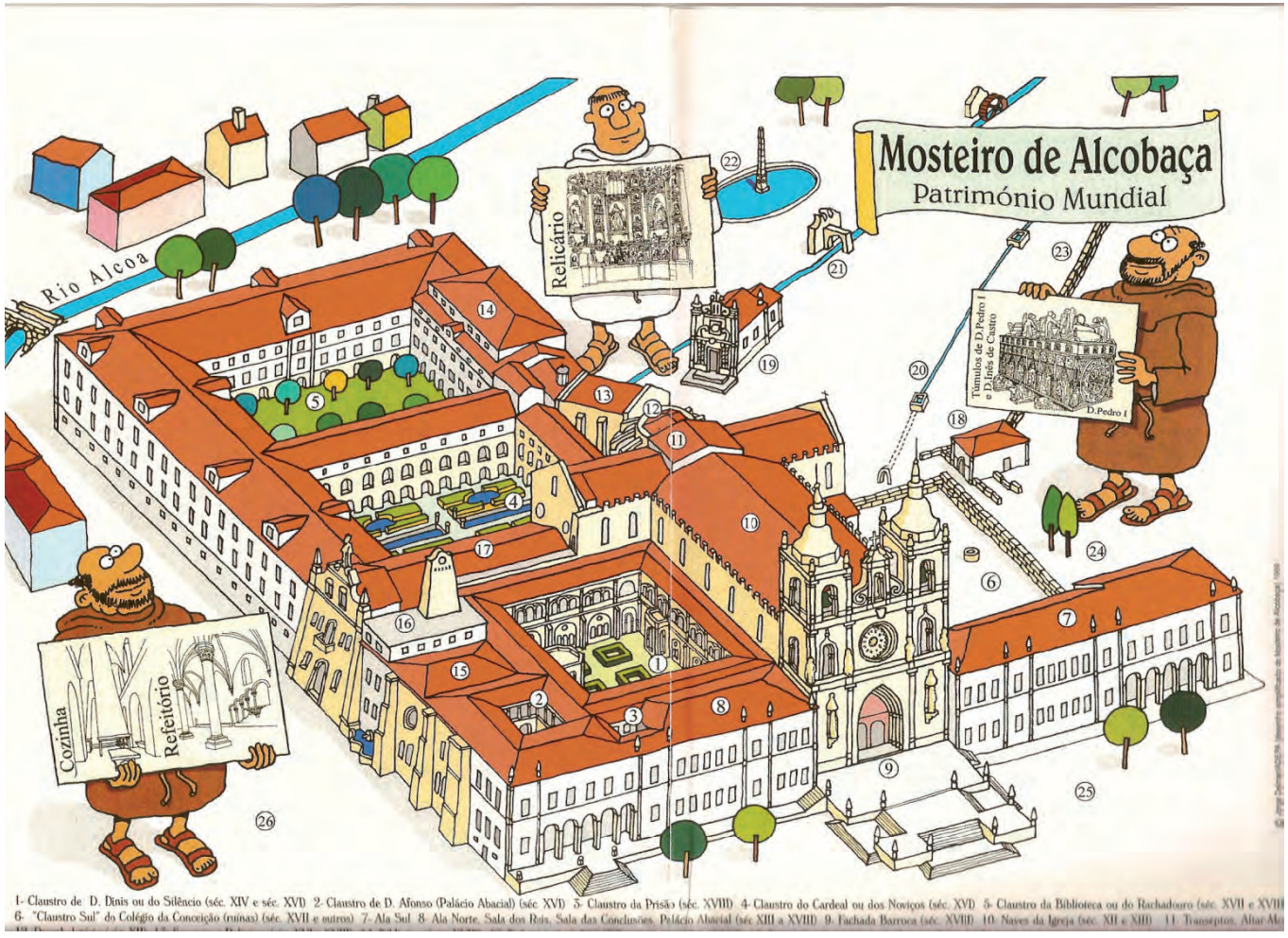


Fig. XV — ALCOBAÇA NA IDADE MÉDIA

A — Sala dos monges. B — Parlatório do prior e passagem para a enfermaria. C — Sala do Capítulo. D — Sacristia. (Por cima das salas A-B-C-D encontra-se o Dormitório dos monges). E — Igreja. F — Pátio do calefactório. G — Calefactório. H — Refeitório dos monges. I — Pátio da cozinha. J — Cozinha. K — Pátio do Claustro. L — Ruela dos conversos. M — Refeitório dos conversos. N — Passagem. O — Celeiro. P — Nártex ou galilé. a — Escada do Dormitório. b — *Armarium*. c — Claustro do Capítulo. d — Claustro do Refeitório. e — Lavabo. f — Claustro da Leitura. g — Porta dos conversos. h — Porta da sacristia. i — Porta dos mortos. j — Porta dos monges.

Fonte: Cocheril, D.M., A Abadia Cisterciense de Alcobaça

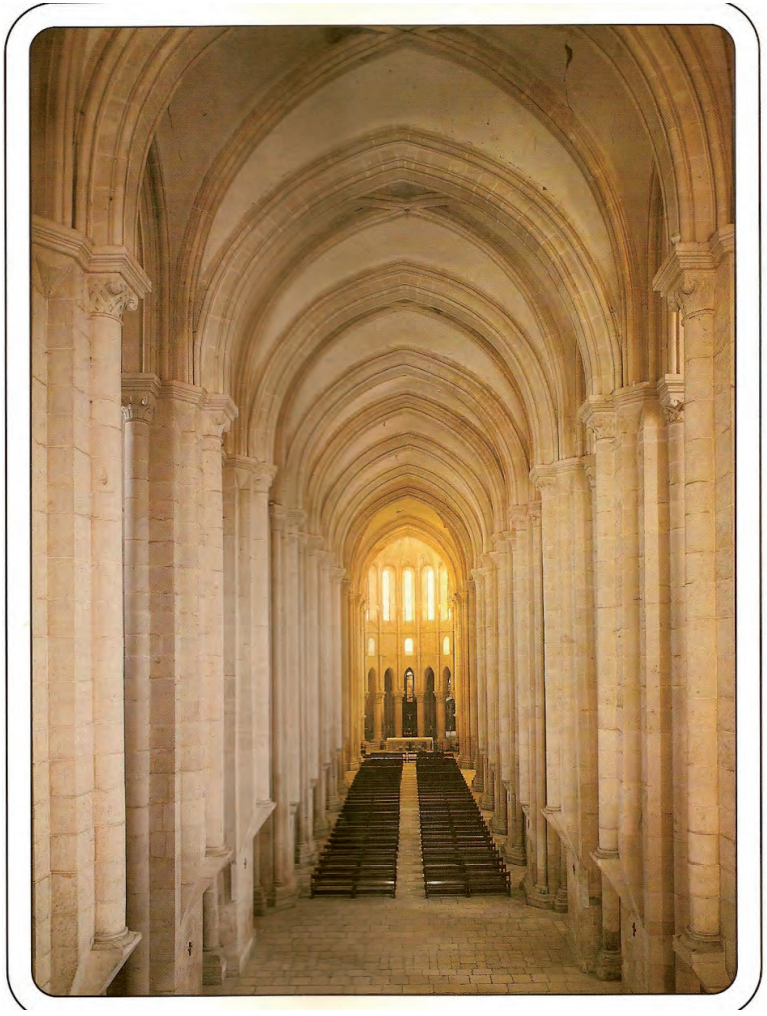


Fonte: Alcobaça em BD

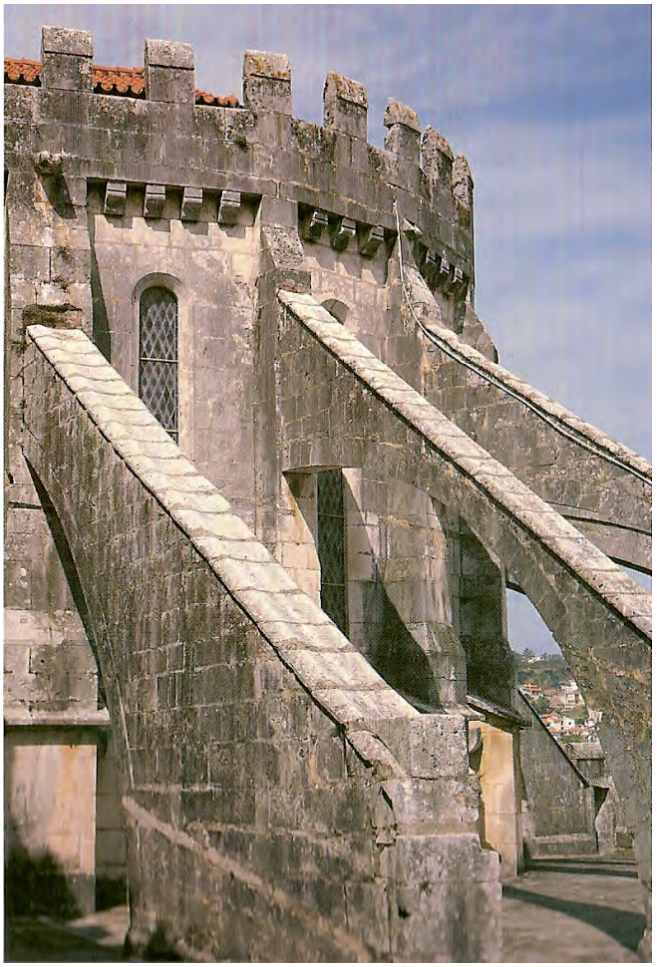
Mosteiro de Alcobaça



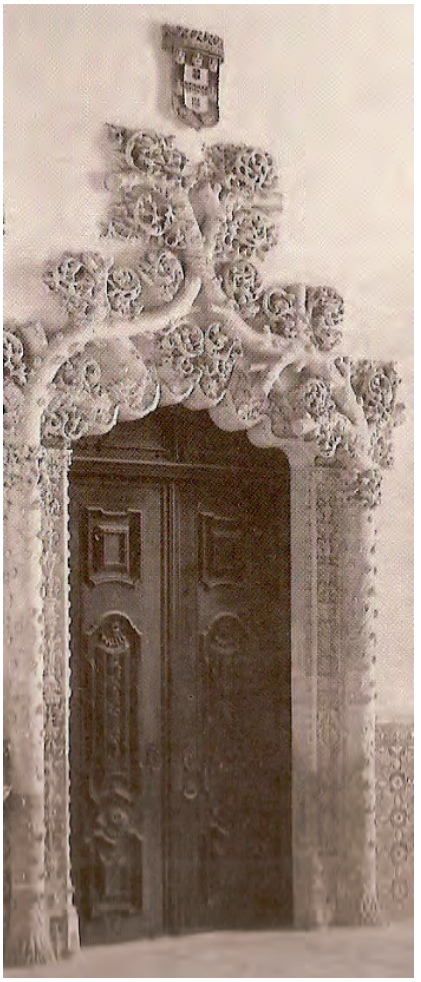




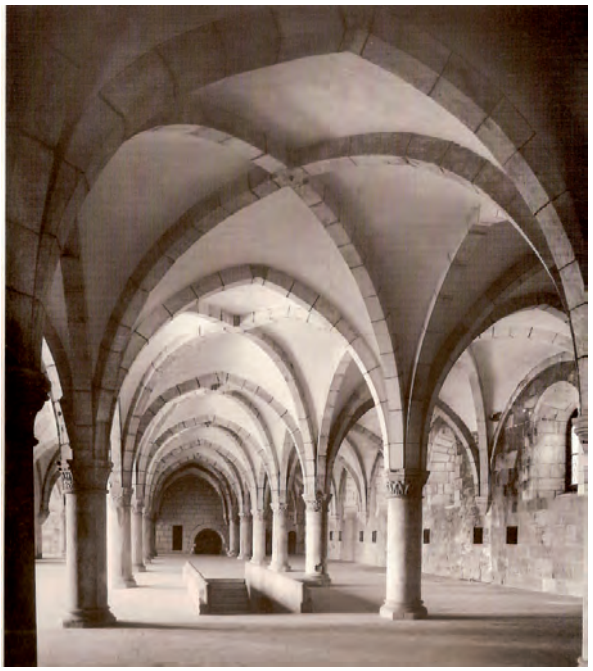
Mosteiro de Alcobaça – Pormenores



Arcobotantes



Porta da sacristia



Dormitório



Gárgula

A Vida Quotidiana Na Abadia de Alcobaça

"A vida de um monge cisterciense regia-se por três palavras: penitência, austeridade e renúncia que atingiam através da oração e do trabalho manual e intelectual de acordo com um ritual bem marcado.

Para S. Bernardo não era permitido ninguém levar uma vida ociosa «cada um trabalhava árdua e activamente no papel que lhe tinha sido distribuído. Em pleno dia era o silêncio da noite (…) apenas se ouvia o rumor do trabalho, ou louvores a Deus se os monges estavam ocupados no canto.»

O silêncio era absoluto, só podiam falar com o Abade e na ausência deste com o prior. Quando necessário, para se dirigirem a um dos seus irmãos, tinham de pedir autorização ao superior. (…) A comunicação entre os cistercienses era feita por sinais[1]. A vida em comum era uma regra, o monge nunca estava só. No refeitório guardavam também silêncio; o monge leitor fazia, do púlpito, durante a refeição, leituras de livros da Bíblia escolhidas de acordo com a época do ano e o dia da semana. A alimentação era pouco variada e frugal. A base da alimentação era os legumes e a fruta. A regra estabelecia a quantidade de pão e vinho atribuídas a cada monge. (…)

O Dormitório era comum. A não ser o Abade, o Prior e o sub-Prior ninguém tinha dependência própria para dormir, nem para receber, nem mesmo para estudar. Os monges dormiam vestidos sobre um enxergão e separados dos companheiros por uma divisória de pouca altura. A regra ia ao detalhe de indicar a maneira como o monge se devia deitar.(…)

Esta era a vivência medieval nos primeiros séculos. Após o século XIV, os monges abandonam a austeridade dos seus antecessores."

Fonte:

Rasquilho; Rui e Ferreira, Maria Augusta T., Cister e a Europa: Santa Maria de Alcobaça, aliança entre a espiritualidade e o trabalho material, Lisboa, ACD Editores, 2007, pp. 119-125

[1] Na Biblioteca Nacional conservam-se quatro manuscritos provenientes da Biblioteca do Mosteiro de Alcobaça com a indicação dos sinais e modo de os fazer.

Dom Maur Cocheril



"Nascido em Vitré (Ílle-et-Vilaine) em 1914 e falecido em 1982 na abadia cisterciense francesa de Notre-Dame de Port-du-Salut (Mayenne), onde professara quarenta anos antes, dedicou largo período da sua vida ao estudo da história das abadias que a sua Ordem estabeleceu em Portugal a partir do século XII. Reconhecida autoridade em história e em heráldica da Ordem de Cister, especialista em paleografia musical, sobretudo dos manuscritos do século X e dos mais antigos manuscritos de Canto Cisterciense que se conhecem, foi investigador do Centre National de la Recherche Scientifique (Paris), académico correspondente da Academia Portuguesa da História (Lisboa), bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa). Proferiu, em diversos anos, conferências de temática cisterciense em Espanha, França, Bélgica e Portugal. Participou no Congresso Histórico de Portugal Medievo (Braga, 1959), no I Congresso Internacional para a Investigação e Defesa do Património (Alcobaça, 1978), no Congresso Histórico de Guimarães e Sua Colegiada (Guimarães, 1979) e no colóquio intitulado «Papel das Áreas Regionais na Formação Histórica de Portugal» (Lisboa, 1975). O Estado Português agraciou-o, em 1960, com o oficialato da Ordem de Cristo, em reconhecimento dos estudos que realizou sobre as antigas Ordens Militares de raiz cisterciense – Cristo e Aviz."

Fonte: Cocheril, Dom Maur, Alcobaça: Abadia Cisterciense de Portugal, Lisboa, INCM, s.d (1989)



Placa Toponímica de Alcobaça

(foto de Leonor Carvalho)

A Batalha de Aljubarrota

O Campo Militar de S. Jorge

"O Campo Militar de S. Jorge testemunha o local onde se travou, a 14 de Agosto de 1385, uma das raras grandes batalhas campais da Idade Média entre dois exércitos régios e um dos acontecimentos mais decisivos da história de Portugal.
À escala medieval, considera-se um acontecimento da maior importância política, diplomática e militar. No campo militar significou a inovação de uma táctica, onde os homens de armas apeados foram capazes de vencer a poderosa cavalaria medieval; No campo diplomático, permitiu a aliança entre Portugal e Inglaterra, que perdura até aos dias de hoje; No aspecto político, resolveu a disputa que dividia o Reino de Portugal do Reino de Castela e Leão, permitindo a afirmação de Portugal como Reino independente. (…)
É das únicas batalhas em Portugal, e mesmo na Europa, onde é possível reconstituir o posicionamento relativo dos exércitos.
Aljubarrota configura um dos marcos mais representativos da evolução dos sistemas e dispositivos tácticos utilizados na guerra praticada no Ocidente europeu nos finais da Idade Média."
A Batalha de Aljubarrota "tornou possível também que se iniciasse uma das épocas mais grandiosas da história de Portugal": a Expansão Marítima.

Fonte:
Texto do folheto de divulgação do Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota.



"O Rei de Portugal combate em Aljubarrota"
Jean de Wavrin, Chronique d'Angleterre. Manuscrito do século XV (Bruges, Flandres)
Colecção de Postais - Fundação Batalha de Aljubarrota
www.fundacao-aljubarrota.pt

A Padeira de Aljubarrota

Lenda da Padeira de Aljubarrota

"Durante a Batalha de Aljubarrota, Brites de Almeida, por alcunha a Pisqueira, por entre o povo da vila assistia ansiosa ao desenrolar da batalha, de qualquer ponto elevado das cercanias, e muito folgou ao ver a derrota dos espanhóis.
Consta que sete castelhanos, vendo tudo perdido e para escapar à geral carnificina, achando a casa da padeira abandonada se foram esconder dentro do forno. Foi ela ali dar com eles e agarrando na pá os matou."

Fonte:
Marques, Mª Zulmira A.F.M., Por Terras dos Antigos Coutos de Alcobaça: História, Arte e Tradição, p. 73

Biografia de Brites de Almeida



Estátua da Padeira de Aljubarrota,
da autoria de José Aurélio
Fonte: José Aurélio: Gestos e Sinais, p. 22

"Brites de Almeida era feia, grande e muito forte. Era uma "Maria Rapaz", amante de vagabundagem e zaragatas. Terá nascido no Algarve (Faro ou Loulé), filha de pais pobres. Terá ficado órfã por volta dos 20 anos, altura em que saiu da sua terra natal em busca de melhor vida. Aprendeu a defender-se com mestria e ganhou fama de valente. Tanto que até matou um soldado que lhe fazia a corte. Teve de fugir do país, de barco, e consta que foi capturada em pleno mar por piratas mouros, que a venderam com escrava a um senhor do Norte de África. Com audácia, escapou desta desdita e foi parar à Ericeira. Um dia, cansada da vida errante e aventurosa, tornou-se padeira em Aljubarrota.
Em 1385, no dia da Batalha de Aljubarrota, apanhou 7 castelhanos escondidos dentro do seu forno. Matou-os logo ali, com uma pá. Tudo isto pode não passar de mera lenda. Mas a Padeira de Aljubarrota ganhou um lugar cativo no imaginário do povo português e é símbolo da independência de Portugal."

Fonte:
Os Grandes Portugueses: Biografias in www.rtp.pt,

Mosteiro da Batalha

"Classificado Monumento Nacional por Dec. de 10-1-1907 e Dec. de 16-6-1910. Estabelecida Zona Especial de Protecção pela Portaria 714/77 (…) Classificado pela UNESCO Monumento da Humanidade em 1983"

"Deve-se a construção deste mosteiro ao voto formulado por D. João I na véspera da batalha travada no dia 14-8-1385 nos campos de Aljubarrota contra as forças comandadas pelo rei de Castela. Vencida a batalha, logo se iniciaram os preparativos para a construção do mosteiro dedicado a Santa Maria da Vitória. Por conselho do seu confessor, D. João I concedeu o mosteiro à Ordem de S. Domingos. Não se escolheu o terreno onde se havia travado a batalha, dada a secura e irregularidade do local, tendo-se preferido antes um terreno plano, situado a 2,5 Km a norte. A vida da comunidade e as obras iniciaram-se três anos depois."

Túmulo de D. João I e D. Filipa de Lencastre



Capela do Fundador: "Obra de Huguet, terminada por volta de 1434, contribui, indubitavelmente, para uma das mais notáveis estruturas do mosteiro. De planta quadrada, desenvolve-se num octógono definido por pilares cruciformes, os quais, unidos por arcos quebrados, sustentam uma lanterna central, coberta de uma abóbada estrelada de oito pontas. O exotismo da construção parece ter sido inspirada no Oriente, tal como sucede na charola do Convento de Cristo em Tomar. Da lanterna projecta-se abundante luz sobre o túmulo real onde jazem D. João I e D. Filipa de Lencastre. Este túmulo, despido de ornamentação lateral, apresenta a originalidade de reunir o casal régio, numa disposição invulgar na tumulária nacional. Esta junção na morte parece, aliás, adequar-se à imagem de união feliz que a historiografia projectou sobre o casal fundador da segunda dinastia.

Nas paredes laterais da capela, resguardados por arcos, encontram-se os túmulos dos infantes da Ínclita Geração – D. Pedro, D. Henrique, D. João e D. Fernando – a que mais tarde se associaram os túmulos de D. Afonso V, D. João II e do malogrado filho deste, D. João.

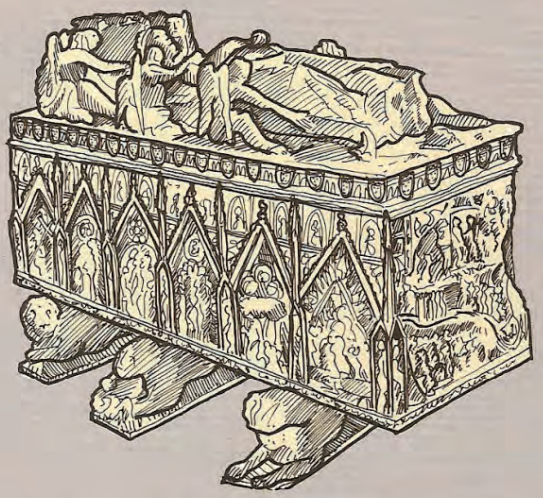
A capela do fundador afirma-se, assim, como um verdadeiro memorial da dinastia de Avis. A presença deste panteão é, aliás, fulcral na lógica política que presidiu à construção do mosteiro, destinada a celebrar a autonomia nacional e a demonstrar a solidez da nova dinastia, libertando-a do estigma da ilegitimidade."

Fontes:

Textos: Almeida, Álvaro Duarte de e Belo, Duarte, Portugal Património, vol. VI, pp. 38-40

Foto:http://mogribel.wordpress.com/2008/01/30/andando-pelo-mosteiro-da-batalha-portugal/ consultado em 7 de Abril de 2010

O túmulo de Inês de Castro



Sobre a tampa está uma estátua com a figura de Inês, envergando roupas luxuosas. A cabeça ostenta a coroa de rainha e repousa numa almofada. Rodeiam-na seis lindos anjos em pedra. No remate da tampa alternam-se escudos com as armas de Portugal e as da família Castro. A arca funerária repousa sobre seis animais com cabeça de gente e tem várias cenas esculpidas. No topo correspondente à cabeça, cenas da Via Sacra. No topo correspondente aos pés, cenas do Juízo Final. Do lado direito e esquerdo, episódios da vida de Cristo e da Virgem. Este túmulo ficou pronto em 1360.

"Estas obras são realmente magníficas.

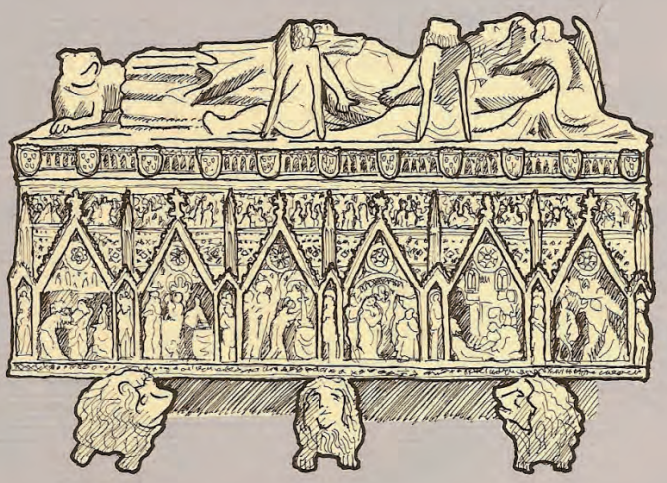
Os especialistas consideram-nas duas das mais belas peças da escultura gótica europeia.

Ignora-se o nome do autor, mas ao que parece era originário da Península Ibérica e conhecia a arte italiana da época. De certeza absoluta só sabemos que era um grande artista"

Fonte:

Mattoso, J., Magalhães, A.M. e Alçada, I. Tempos de Revolução, História de Portugal, (III vol), pp. 65-66

O túmulo de D. Pedro I



Segundo consta, a estátua jacente no túmulo de D. Pedro I apresenta-nos as suas feições tal como eram, porque ele ainda estava vivo quando se fez aquele trabalho.
Tem a coroa real na cabeça e um cão enorme aos pés, como era costume nos túmulos dos grandes senhores, porque o cão simboliza fidelidade.
Está vestido com as roupas de cerimónia e segura uma espada.
Ladeiam-no seis anjos.
A arca funerária assenta sobre o dorso de seis leões. Num dos topos há uma enorme rosácea com a roda da fortuna ou da vida onde aparecem esculpidas cenas dos amores de Pedro e Inês.
No outro topo e nas partes laterais aparecem episódios da vida de S. Bartolomeu. O túmulo ficou pronto entre 1361 e 1367.

O Nascimento do Centro Urbano de Alcobaça

"O Rossio antigo terreiro fronteiro aos estabelecimentos monacais, embora incluído dentro da área da antiga cerca (até para fácil acesso às margens do Rio Baça) era uma espécie de terra de ninguém, pois não existindo à partida núcleo urbano, também não seria habitualmente frequentado pelos monges, cuja rotina diária se desenrolava no interior da grande massa edificada.
Por outro lado pouco uso teria também por parte da população laica que vivia nas casas junto à cerca do Mosteiro, por sentirem nesse espaço vazio, o peso da autoridade que emanava por detrás das grossas paredes dessa construção monumental, que dominava o vale e toda a região dos Coutos de Alcobaça."



Gravura do século XVIII, anterior à construção da Ala Sul

Fonte:
Moreira, Carlos Gil, Rossio de Alcobaça: Praça ou Terra de Ninguém? in Oeste Cultural, nº 1, 2002, pp. 76-77

O Nascimento do Centro Urbano de Alcobaça (continuação)

"Está-se por volta do ano de 1400 da nossa era, sendo Abade D. João d´Ornelas.
É por essa altura que se começa a verificar um decréscimo populacional nos Coutos, fruto de uma administração mais dura e tirânica dos Abades-Comendatários de nomeação Régia, ou dos seus representantes, com o consequente desânimo e retirada de população, que não conseguia lograr que o Rei atendesse as suas queixas.
Essa regressão populacional em fins da Idade Média, que também espelha as dificuldades de fim de um ciclo, poderá ter levado os monges a aceitarem mão de obra foragida, mas de que necessitavam, justificando Fr. Manoel dos Santos que tal se devia ao facto de os monges serem caritativos. Foi, pois, somente no séc. XV, que começou a haver concentração populacional palpável e estranha intra-muros da Cerca do Mosteiro, os "homiziados" que fugiam à justiça Real e se abrigavam à sombra do Abade de Alcobaça, que detinha poder de Justiça. Daí a expressão "Aqui o D. Abade" em substituição do conhecido pedido de justiça "Aqui d´El Rei"!

O que é certo é que no virar do meio milénio se nota forte aumento populacional nos Coutos. E os "homiziados" concentraram-se na "Cerca", que na altura ia desde o Mosteiro até à "Porta de Fora" (onde havia Frade-Porteiro e Capela da invocação de Stº Antão), perto do início do actual Túnel do Rio Baça. A Cerca também passava junto à zona da actual Igreja da Misericórdia (Porta da Praça) e englobava a Igreja da Conceição (onde haveria outra porta). Completavam as cinco portas da Cerca a do Rocio da Roda ou Porta da Vinha (perto de onde é hoje o Hospital) e a Porta Maria Coelha, na Estrada do Povo (perto do actual Edifício denominado "Celeiro").
(…)
O novo Abade-Comendatário, Cardeal e Infante D.Afonso, veio a resolver a situação em data incerta no tempo do seu Abaciato, entre 1519 e 1540 (sob tutela de seu Pai D. Manuel I, depois de seu irmão D. João III, até 1531). Recorreu o Abade Real à opção do recuo da própria Cerca, deixando de fora toda a parte da Alcobaça urbana que hoje conhecemos como zona histórica, isto é, da frontaria do Mosteiro até à referida "Porta de Fora" e as áreas para Norte, até à Igreja da Conceição. O Mosteiro deixava de estar no interior da Cerca, adquirindo agora uma monumentalidade visível e uma nova abertura ao exterior.
Ficava assim de fora da "Cerca" a zona da população secular "indesejável", cedendo a Ordem uma área que, por sinal, era das mais inundáveis! Assim nascia Alcobaça como Urbe, cerca de três séculos depois do seu Mosteiro e mais de três séculos e meio da Carta de Fundação. "

Tavares, J. Pedro, Opinião, www.tintafresca.net, edição nº 65, 16 de Março de 2006



Capa do livro
Alcobaça, Rossio (1820-1936),
de Manuela Neves

Caldas da Rainha

"Caldas: lugar onde há águas termais ou minerais"
http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=calda





"Quanto às origens da povoação, sabemos que a fundação do centro urbano se deve ao impulso de D. Leonor, matrimoniada com D. João II em Agosto de 1482, recebendo então, no respectivo dote, o concelho e vila de Óbidos, entre outros domínios, dentro do qual se encontravam as Caldas, cujas águas terapêuticas eram conhecidas desde há muito.[1] (…)
Da utilização mais ou menos frequente desse sítio de banhos nasceria um conjunto de equipamentos balneários porventura extremamente precários, embora utilizados pelos contingentes populares de enfermos que acorriam a banhar-se nas águas termais (…)
Esta primitiva organização da funcionalidade deste espaço de banhos termais comprova-se, efectivamente, na **súplica** que D. Leonor enviou ao papa Alexandre VI (…) de 3 de Setembro de 1496, onde se refere que:

«(…) No território de Óbidos, no lugar chamado das Caldas, diocese de Lisboa, existiam certos banhos destruídos e quase totalmente incapazes, os quais os homens não podiam frequentar nem a eles acorriam para recuperarem a saúde por falta de casas, pelo que, a fim de os fiéis cristãos ali poderem estanciar e encontrar cura, a dita rainha, movida pelo amor de Deus, fez ali edificar banhos às suas próprias custas, reparando câmara e casas para que as pessoas enfermas ali confluentes e, ainda, uma capela na qual se celebrassem missas e ofícios divinos."[2]



1 A fama do sítio balnear, pode atestar-se já num documento de 1223

2 (traduzido do latim)

Caldas da Rainha



Estátua da Rainha D. Leonor
(Rotunda das Caldas da Rainha)

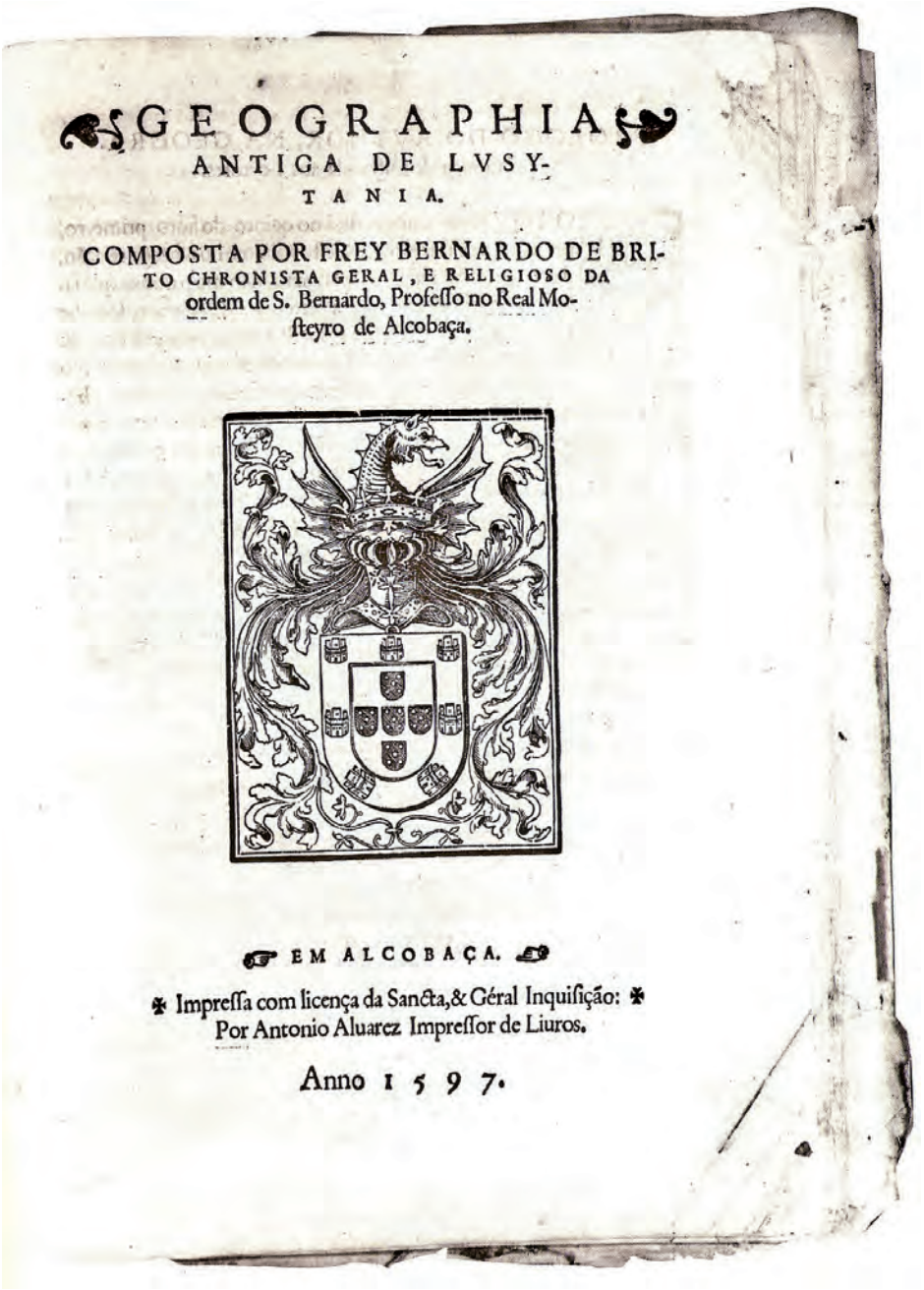
A esta súplica, Alexandre VI responderia positivamente com a **bula** *Etsi profeta dicente*, dada em Roma a 3 de Setembro de 1496, pela qual concedia **indulgências** aos que visitassem a capela de N. Sra. do Pópulo, em certos dias festivos e contribuíssem para a sua conservação, pois que tinha sido mandada edificar pela rainha a fim de prestar serviço religioso e espiritual aos enfermos, estantes nos banhos caldenses. (…)
Mais tarde, o mesmo pontífice, pela **bula** *Hospitalium et aliorum*, dada em Roma a 1 de Junho de 1497, concedia nova **indulgência plenária em artigo de morte** aos pobres enfermos que falecessem dentro do Hospital das Caldas, na condição de lhe legarem alguma coisa nos seus testamentos."[3]



Fontes:
Textos: Gomes, Saúl António, As Cidades têm uma História: Caldas da Rainha, das origens ao século XVIII, pp. 21-23
Fotos: Fotos de Leonor Carvalho

3 Destaques nossos

Imprensa do Mosteiro



GEOGRAPHIA
ANTIGA DE LVSY-
TANIA.
COMPOSTA POR FREY BERNARDO DE BRI-
TO CHRONISTA GERAL, E RELIGIOSO DA
ordem de S. Bernardo, Profeſſo no Real Mo-
ſteyro de Alcobaça.

EM ALCOBAÇA.
Impreſſa com licença da Sancta, & Géral Inquiſição:
Por Antonio Aluarez Impreſſor de Liuros.
Anno 1597.

Frontispício de Livro de Frei Bernardo de Brito, impressa no Mosteiro de Alcobaça, no séc. XVI

Fonte: Cocheril, Dom Maur, Alcobaça: Abadia Cisterciense de Portugal, Anexo LVII

Convento de Cós

Convento de Santa Maria de Coz – núcleo monástico feminino (de bernardas), fundado em terrenos pertencentes aos coutos de Alcobaça, no século XIII.
Classificado de Imóvel de Interesse Público, pelo Decreto 35443, de 2 de Janeiro de 1946.
Fonte: Portugal Património, vol. VI, p. 26

As informações disponibilizadas ao público pelo IGESPAR são as seguintes:

Nota Histórico-Artistica:
Do antigo convento de Santa Maria de Cós, situado nos Coutos de Alcobaça, resta, actualmente, pouco mais do que a igreja. As origens desta casa conventual são bastante remotas, situando-se no século XIII. Permanecem, no entanto, algumas dúvidas sobre a fundação que, segundo alguns historiadores, ocorreu em 1279, por iniciativa do abade alcobacense D. Fernando, em cumprimento de uma vontade expressa no testamento de D. Sancho I. Por outro lado, há relatos de que as primeiras religiosas seriam mulheres devotas que asseguravam o bom funcionamento da abadia de Alcobaça. A realidade é que, em meados de Duzentos, eram uma comunidade organizada, "com quadros orgânicos administrativos claramente documentados em Trezentos e Quatrocentos, testemunhando isso uma vida religiosa explícita" (SOUSA; GOMES, 1998, p. 66).
Ao que tudo indica, apenas em 1532 abraçaram a regra de Cister (COCHERIL, 1986, p. 341). O edifício conventual acompanhou, naturalmente, o processo de integração das religiosas, devendo-se o início da sua construção, nas primeiras décadas do século XVI (1519-27), ao Cardeal D. Afonso (onde interveio João de Castilho), e a conclusão ao cardeal D. Henrique (1560-62), este último responsável pelo dormitório, pelo claustro velho, e pela igreja (a sul da igreja nova, que corresponde à capela de Nossa Senhora do Carmo) (COCHERIL, 1986, p. 343). Na segunda metade do século XVII, foi objecto de nova campanha de obras, e em 1669 iniciava-se a cabeceira da nova igreja. Em 1671 construiu-se o novo claustro, finalizou-se a cobertura da nave e o portal, onde esta data se inscreve. Nos anos seguintes, e até cerca de 1716, concluiu-se o processo decorativo, que dotou a igreja e seus anexos de altares de talha dourada, revestimentos azulejares e pinturas diversas, convergindo, todos estes elementos, para uma actualização estética barroca.
A igreja, que exteriormente denota uma forte austeridade, apresenta planta de nave única que se articula com o coro, e com a capela-mor, esta mais alta. No coro, destaca-se a porta manuelina, constituindo, muito possivelmente, uma memória da intervenção quinhentista, sob a orientação de João de Castilho (SOUSA; GOMES, 1998, p. 96). O cadeiral, de talha, foi executado entre o final do século XVII e o início da centúria seguinte (TRINDADE, 1978, p. 430).
Entre as restantes obras, ganha especial importância o retábulo da capela-mor, em estilo nacional, executado pelo entalhador Domingos Lopes, de Lisboa, de acordo com o contrato de 9 de Março de 1676 (SOUSA, 1998, p. 151).
O tecto em caixotões, que cobre a nave, o coro, a sacristia e o vestíbulo foi executado pelo pintor Pedro Peixoto (natural de Braga e residente em Peniche), em data próxima de 1715, pois é deste ano o contrato para a obra do coro, que estipula também o programa iconográfico definido pelo *religioso de* S. *Bernardo* Frei Luís. Assim, os 80 caixotões convergem, através da

Convento de Cós (continuação)

representações de santos, de símbolos alegóricos (envoltos por brutescos), e da Virgem, para a exaltação da Ordem de Cister (COCHERIL, 1986, pp. 349-355; SERRÃO, 2000, p. 139) ..
Por fim, os azulejos ornamentais distribuem-se pelo corpo da igreja e pelo coro, este último datado de 1716, e apresentando um padrão fora do comum, que conjuga uma estrela de cinco pontas com ramagens (SIMÕES, 1979, pp. 161-162). O conjunto mais significativo é o da sacristia, onde se encontram dez painéis alusivos à vida de São Bernardo. Atribuídos a Teotónio dos Santos (c. 1516) (MECO, 1986), a sua fonte iconográfica é a obra "Vita et Miracula D. Bernardi Clarevalensis Abbatis", de Antonio Tempesti, impressa em Roma no ano de 1587. Da sua leitura ressalta a preocupação com a simetria e a existência de cinco pares de painéis, evocativos da experiência mística e milagrosa, tão cara ao barroco (PAIS, 1995 -99).
Uma última referência para as empreitadas de Josefa de Óbidos, que trabalhou para Cós em 1669 e 1676, realizando algumas pinturas, hoje dispersas. (RCarvalho)

Bibliografia:

Título: "Azulejaria em Portugal no século XVIII"
Local: Lisboa
Data: 1979
Autor(es): SIMÕES, J. M. dos Santos

Título: "Inventário Artístico de Portugal, vol. V (Distrito de Leiria)"
Local: Lisboa
Data: 1955
Autor(es): SEQUEIRA, Gustavo de Matos

Título: "Intimidade e Encanto. O Mosteiro Cisterciense de Santa Maria de Cós (Alcobaça)"
Local: Lisboa
Data: 1998
Autor(es): GOMES, Saul António, SOUSA, Cristina Maria André de Pina e Sousa

Título: "O Azulejo em Portugal"
Local: Lisboa
Data: 1989
Autor(es): MECO, José

Título: "Routier des abbayes cisterciennes du Portugal"
Local: Paris
Data: 1986
Autor(es): COCHERIL, Maur

Título: "Les azulejos de I'abbaye cistercienne de Cós, en Estremadura, separata dos Arquivos do Centro Cultural Português"
Local: Paris
Data: 1974
Autor(es): COCHERIL, Maur

Título: ""A imagem de S. Bernardo em azulejo do Mosteiro de Santa Maria de Cós", Azulejo, n.o *3/T'*
Local: Lisboa
Data: 1999
Autor(es): PAIS, Alexandre Nobre

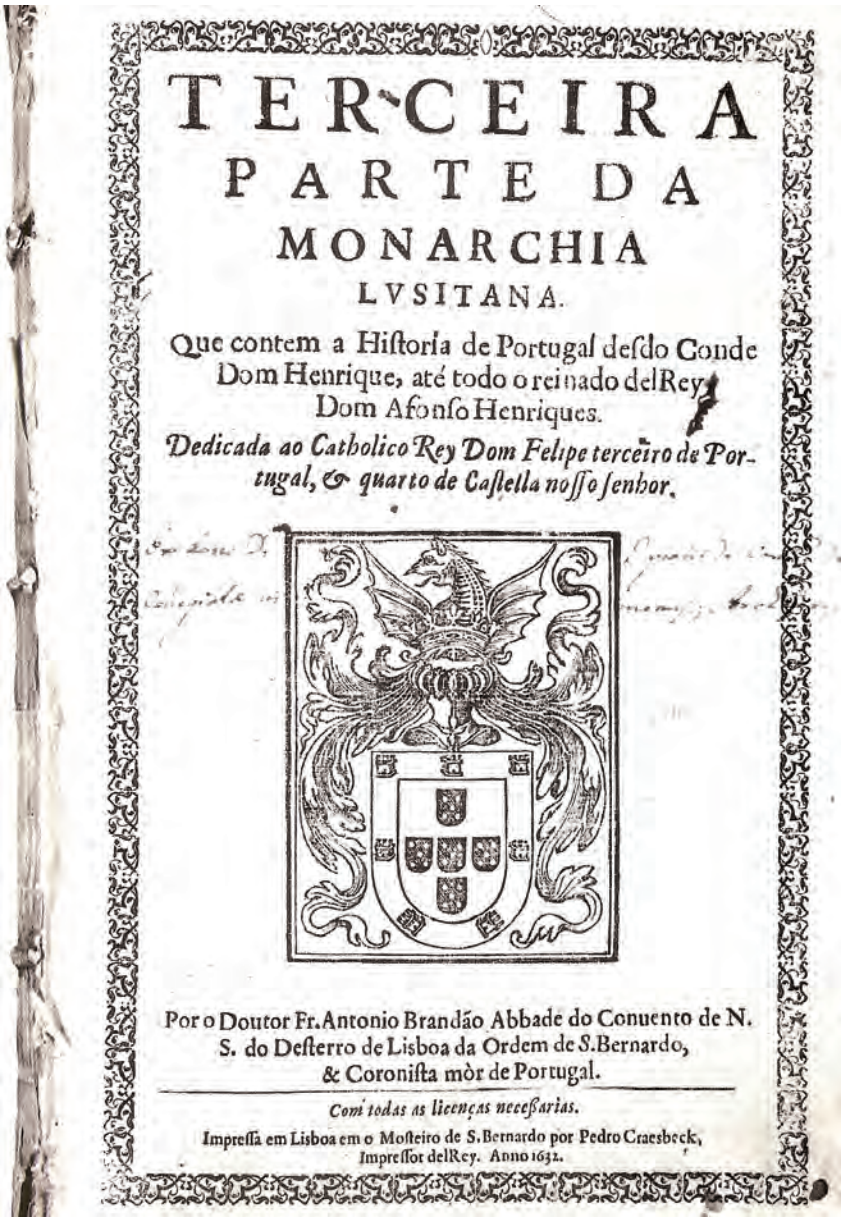
Título: ''0 sentido da decoração no painel do cadeiral de Cós", Actas do Congresso Internacional para a Investigação e Defesa do Património"
Local: Alcobaça
Data: 1978
Autor(es): TRINDADE, Maria Augusta

Título: "Pintura maneirista e barroca na região dos Coutos de Alcobaça, 1538-1750". Arte e Arquitectura nas Abadias Cistercienses nos séculos XVI, XVII e XVIII (Actas), pp. 121-144"
Local: Lisboa
Data: 2000
Autor(es): SERRÃO, Vítor

Fonte: www.igespar.pt/pt/patrimonio/pesquisa/geral/benscomproteccaolegal/detail/750...
Consultado em 13 de Abril de 2010

Visita virtual disponível em:
http://visitasvirtuais.orelhas.pt/cos/index.asp
Convento de Cós

União Ibérica



TERCEIRA
PARTE DA
MONARCHIA
LVSITANA.

Que contem a Hiſtoria de Portugal deſde o Conde Dom Henrique, até todo o reinado delRey Dom Afonſo Henriques.

Dedicada ao Catholico Rey Dom Felipe terceiro de Portugal, & quarto de Caſtella noſſo ſenhor.

Por o Doutor Fr. Antonio Brandão Abbade do Conuento de N. S. do Deſterro de Lisboa da Ordem de S. Bernardo, & Coroniſta mòr de Portugal.

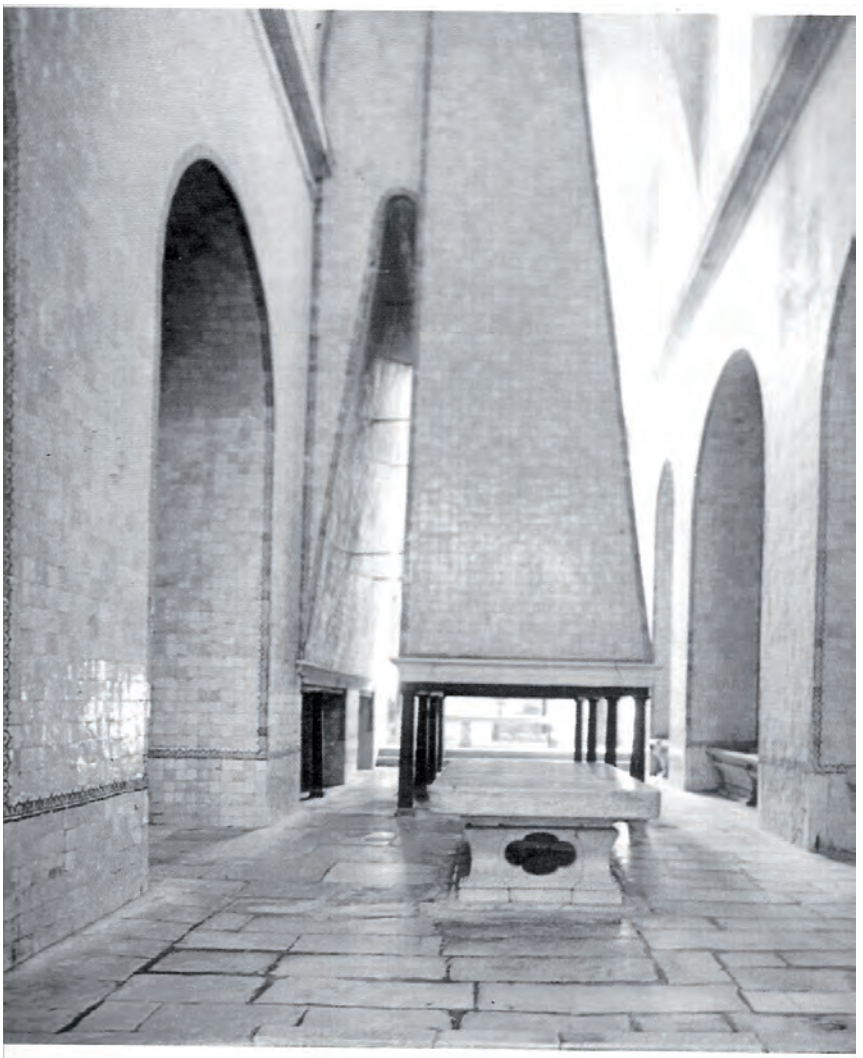
Com todas as licenças neceßarias.

Impreſſa em Lisboa em o Moſteiro de S. Bernardo por Pedro Craesbeck, Impreſſor delRey. Anno 1632.

Frontispício da Terceira Parte da Monarquia Lusitana,
obra do cronista de Alcobaça, Frei António Brandão

Fonte:
Cocheril, Dom Maur; Alcobaça: Abadia Cisterciense de Portugal, Anexo LVIII

Cozinha do Mosteiro



Cozinha Nova

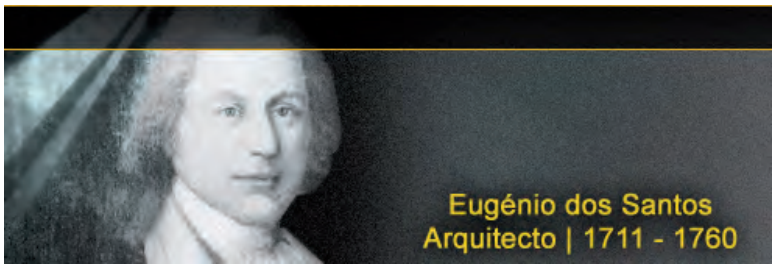
Revestida de azulejos, datados de 1752, ocupa o espaço do antigo Calefactório e um pequeno pátio anexo.

À entrada, no lado direito, existe um vão de acesso a uma escada de caracol que estabelece a ligação com o Claustro Manuelino e Dormitório dos Frades.

Fonte:

Marques, Mª Zulmira A. F., Mosteiro de Alcobaça: Património Mundial, p. 18

Eugénio dos Santos: Foi o arquitecto responsável pela criação da Baixa Pombalina. Após o terramoto de 1755 Eugénio dos Santos foi convidado pelo Marquês de Pombal para integrar a equipa dirigida pelo engenheiro-mor do Reino, Manuel da Maia. O seu traço transformou uma zona medieval num centro urbano próprio do "século das luzes".



Eugénio dos Santos e Carvalho nasceu em Aljubarrota, em Março de 1711. Capitão de engenharia ou, como se dizia na altura, "capitão de infantaria com serviço de engenheiro", percorreu Portugal nessa qualidade, fazendo melhorias nas fortificações fronteiriças do País. Também dirigiu as obras do hospital das Caldas da Rainha e projectou modificações no Paço da Ribeira. A sua competência chamou a atenção de Manuel da Maia, engenheiro-mor do Reino e um dos autores do aqueduto das Águas Livres. Em 1755, Lisboa foi acordada por um dos maiores terramotos da história. A cidade, que na altura contava com 250 mil habitantes, ficou quase completamente destruída. Depois do enterro dos mortos, chegou o momento da reconstrução. A equipa, chefiada por Manuel da Maia, tinha a tarefa de voltar a pôr de pé a capital do Reino. Lisboa era uma cidade pouco atractiva, constituída por ruas escuras e estreitas. Eis a oportunidade de torná-la grandiosa. Eugénio dos Santos ficou encarregue de elaborar o Plano Geral de Reconstrução da Baixa. Fez a sua apresentação em 1756. A sua proposta era notável do ponto de vista urbanístico. As ruas da parte baixa da cidade passaram a ter um traçado amplo e rectilíneo, que trouxe ordem ao caos existente. Criou espaços nobres, como a rua do Ouro ou a rua Augusta, cujos 13 metros de largura foram considerados um exagero. Mas nada se comparava ao projecto criado para a Praça do Comércio, um espaço que daria a Lisboa a monumentalidade que tanto precisava. O sucesso costuma vir acompanhado de inveja e Eugénio dos Santos pagou o preço. Começou a sofrer críticas constantes que o levaram a uma depressão da qual nunca mais saiu. Morreu em 1760.

Fonte: Eugénio dos Santos, Grandes Portugueses, RTP, www.rtp.pt/gdesport/ consultado em 7 de Abril de 2010

A vida e personalidade deste arquitecto inspirou o romance O Terramoto de Lisboa e a Invenção do Mundo, escrito pelo historiador e romancista alcobacense Luis Rosa. Desse romance extraímos este texto:

"O arquitecto era toda a gente debruçada na janela da mudança.

Apercebia-se, por intuição da contradição das circunstâncias e dos muitos lados que tem o homem. Há pessoas que não têm escolha. Têm de viver empurrados pelo destino, encostados à esquina da vida. Era a vida toda feita de interrogações imperfeitas que vinha ter com ele. Viveu entre dois tempos. O tempo dos mitos e o tempo da razão, que se dizia esclarecida. Tinha de ser, a um tempo, igual e o contrário de si próprio. O homem mais livre de sonhar ideias e o mais geométrico a realizá-las. (…)

Foi a invenção do mundo. Aquele ano que durou muitos anos, 1755. Ruiu tudo o que havia sido pensado até ali. Não foi apenas a cidade que ruiu, não. Não foi somente o abalo inaudito que arrasou Lisboa. Foi o travamento do pensamento que se desmoronou. Debaixo do mundo dos mitos, dizia-se, brotara a luminosidade da razão." (p.9)

Mosteiro no século XVIII

William Beckord, (1769-1844), foi um escritor inglês, apaixonado por Portugal.
Tendo visitado Alcobaça e Batalha entre 3 e 14 de Junho de 1794, publicou mais tarde as suas recordações de viagem. Esta obra "constitui uma das mais apaixonantes e célebres narrativas sobre Portugal do século XVIII".
Dela extraímos algumas palavras sobre Alcobaça e a sua cozinha, que talvez façam compreender melhor a vontade moderna de reunir no mosteiro, anualmente, uma festa da Doçaria Conventual, que já se tornou um «cartaz turístico».

"A primeira visão do real Mosteiro é imponente: cercada de bosques e riachos, a pitoresca aldeia de cujo seio tranquilo parece emergir alivia-nos do sentimento de opressão que a enorme e dominadora massa dos edifícios conventuais inspira.
Assim que a caravana surgiu no horizonte (e quão gigantesca ela era!), um tremendo repicar de sinos de extraordinária potência anunciou a nossa chegada iminente. Um aviso especial ou um lamiré do próprio secretário de Estado, recomendara aos excelsos monges que recebessem com o maior requinte o grão-prior e seus acompanhantes. No vasto patim defronte do Mosteiro, a fim de nos dar as boasvindas, congregara-se na mais solene pompa toda a comunidade, incluindo padres, monges e subordinados, em número superior a quatrocentos. À cabeça da congregação, o Dom Abade em pessoa, com o hábito de Esmoler-mor do Reino, avançou para nos abraçar cordialmente.
(…) entrei na igreja vasta e massiva, um tanto austera (…) O ambiente era de penumbra, excepto diante do altar-mor, onde as lâmpadas permanentes difundiam uma luz verdadeiramente solene e sagrada (…)
(…) "- Para a cozinha, - exclamaram em uníssono, - "para a cozinha, vamos, vamos! Depois nos dirá se não nos esmerámos para o regalar."
Semelhante apelo, em tais termos, era irresistível. Os três prelados conduziram-me ao que julgo ser o mais notável templo de glutonaria de toda a Europa. (…) os meus olhos nunca viram nos modernos conventos de França, Itália ou Alemanha, um espaço tão descomunal reservado a fins culinários. Ao centro desta imensa divisão magnificamente abobadada, de diâmetro não inferior a sessenta pés, corre um alegre regato de água claríssima que alimenta viveiros perfurados, de madeira, com os mais belos peixes de rio, de toda a espécie e tamanho. De um lado amontoava-se grande quantidade de carne de veado e caça, do outro, legumes e fruta de toda a espécie. A seguir a uma fila de lareiras, estendia-se outra de chaminés, e nas mesas via-se farinha de trigo em montes, branca como neve, pilhas de açúcar, potes do mais puro azeite, e grande fartura de massas, que uma numerosa tribo de irmãos leigos e de serventes estendia e modelava em cem feitios diferentes, enquanto cantava tão jovialmente como cotovias num campo de milho." (pp. 35-36)

Fonte: Beckford, William, Alcobaça e Batalha: Recordações de Viagem, Lisboa, Veja, 1997 (s.d.)

Encadernação séc. XVIII



Encadernação ostentando o ex-libris da Biblioteca da Abadia de Alcobaça, realizada provavelmente na oficina do Mosteiro, no último quartel do século XVIII

Fonte:
Cocheril, Dom Maur; Alcobaça: Abadia Cisterciense de Portugal, Anexo LX

Calendário Agrícola dos Coutos de Alcobaça (século XVIII)

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO
Enxertia da vinha (1) Poda da vinha e apanha de vides Apanha e vareja da azeitona Lavoura com arados e charruas para sementeira de cevadas e trigos temporões	Mergulhia da vinha Poda da vinha e apanha de vides Empa da vinha Cava da vinha Apanha e vareja da azeitona Lavoura com arados e charruas para sementeira de trigos serôdios	Mergulhia da vinha Poda da vinha e apanha de vides Empa da vinha Apanha e vareja da azeitona (3) Enxertia das árvores de fruto Sementeira do milho nos altos (sequeiro)
ABRIL	**MAIO**	**JUNHO**
Mergulhia da vinha Empa da vinha Sementeira de milho nos altos Sacha de milhos e legumes Enxertia das árvores de fruto Apanha e vareja da azeitona (3)	Poda da vinha (2) Empa da vinha Cava da vinha Lagartar a vinha Apanha e vareja da azeitona (3) Sementeira do milho com charruas e grades nas terras de campo (regadio) Sacha do milho e legumes Monda do Trigo Arrenda dos milhos e legumes	Poda da vinha (2) Empa da vinha Cava da vinha Lagartar a vinha Sementeira do milho com charruas e grades nas terras de campo (4) Sacha do milho Monda do trigo Ceifa de cevadas e trigos temporões. Arrenda dos milhos e legumes
JULHO	**AGOSTO**	**SETEMBRO**
Lagartar a vinha Sementeira do milho com charruas e grades nas terras de campo Ceifa de cevadas e trigos serôdios	Ceifa de trigos serôdios Debulha do trigo Ceifa do milho dos altos	Vindima Ceifa de milho dos altos Debulha do milho
OUTUBRO	**NOVEMBRO**	**DEZEMBRO**
Vindima (5) Ceifa de milho do campo e de feijão (4) Debulha do milho.	Vindima Esmoitar/Enterreirar o olival Apanha e vareja da azeitona	Escava da vinha Esmoitar/Enterreirar o olival Apanha e vareja da azeitona Lavoura com arados e charruas para sementeira de cevadas e trigos temporões

1. Normalmente as enxertias principiam em finais de Fevereiro (por dia de S. Matias).
2. Face ao ciclo vegetativo da planta e aos benefícios culturais é improvável dar a poda nestes meses.
3. Corresponde a anos de safras abundantes.
4. Nas terras de campo este calendário mantém-se.
5. As vindimas realizavam-se de preferência no mês de Outubro.

Fonte:

Maduro, António Valério, Monges e Camponeses: O Domínio Cisterciense de Alcobaça nos séculos XVIII e XIX, Leiria, CEPAE, 2010, p. 40

A Produção de Cerâmica em Alcobaça

"As referências à arte de trabalhar o barro no Mosteiro de Alcobaça ao longo da presença fradesca são diversas. (…)
Certo é que nas suas terras os Monges tinham diversas oficinas e, entre elas, a olaria. Apesar de encomendas grandes havidas com alguns dos principais centros cerâmicos nacionais, terão produzido louça para o seu uso. Contudo, os achados frequentes de peças marcadas *Alcobaça* nas várias escavações não são suficientes para q se possa afirmar que tenham sido aí fabricadas.



Travessa, século XVIII

A primeira fábrica de louça existente em Alcobaça foi fundada em 1875 (…). A sua produção seguiu o estilo coimbrão, utilizando frequentemente a estampilha. (…)
Em 1927, Silvino da Bernarda, (…) junta-se a António Vieira Natividade e Joaquim Vieira Natividade para fundarem uma nova fábrica de cerâmica. Ficou instalada na Rua Costa Veiga, junto ao rio e teve a sua primeira fornada a 5 de Outubro de 1927. Laborou até 1984.
No seu início, o recurso à inspiração na cerâmica nacional foi uma constante, desde os aranhões aos ratinhos. Ao longo da primeira década de trabalho, foi-se delineando uma linha de produção em que diversos motivos decorativos oriundos de várias inspirações se foram misturando, criando um estilo próprio que vem a ficar eternizado como a louça artística de Alcobaça.
As efemérides foram assinaladas frequentemente pela OAL [Olaria de Alcobaça], desde as da empresa até algumas nacionais ou locais até alguns acontecimentos importantes da própria Família Vieira Natividade." (prato das obras do Mosteiro e da Exposição do Mundo Português)





Fonte:
IPPAR, Colecção de Cerâmica da Casa Museu Vieira Natividade, Catálogo de Exposição, Galeria de Exposições Temporárias do Mosteiro de Alcobaça, Setembro/Novembro 2006

O Mosteiro após a saída dos Monges

Principais usos dos edifícios do antigo mosteiro conhecidos entre 1833 até 1936

Teatro Público / Refeitório (1840-1928)

Câmara Municipal (1857-1948)

Tribunal (185? - 197?)

Cadeia

Montepio Alcobacense (fins séc.XIX -1917) Escola Primária (1861-1928)

Regimento / Quartel (1884-1899)

Asilo de Mendicidade de Alcobaça

Cemitério

Matadouro municipal (1873-1884)

Centro Republicano Democrático; depois Estação Telegrafo - Postal; depois Grupo Desportivo Comércio e Indústria

Asilo de Velhinhos Maria e Oliveira

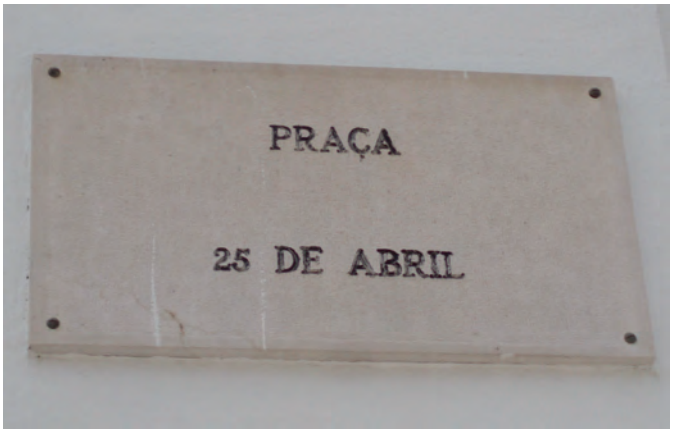
Habitações particulares

Estabelecimentos comerciais

Real Fanfarra de Alcobaça (por volta de 1860)

Grande Exposição Agrícola e de Indústrias Regionais

Fonte:
Neves, Manuela
Alcobaça: Rossio (1820-1936)
pp. 83-84



Placa Toponímica Actual da «Praça do Mosteiro» ou «Antigo Rossio» (foto de Leonor Carvalho)

As Invasões Francesas na Região de Alcobaça

"Já na primeira invasão comandada por Junot se praticaram, por toda a parte, violências sobre violências. Para falarmos só de Alcobaça e suas proximidades, Thomiérs oprimiu com vexames insuportáveis os povos de Alcobaça, Nazaré, S. Martinho do Porto e Caldas da Rainha. Os pescadores da Nazaré, auxiliados por alguns académicos, vindos de Coimbra, obrigaram os soldados franceses, que ocupavam o seu forte de S. Miguel, a renderem-se. (…) No templo da Nazaré, a soldadesca de Junot pilhou o ouro e a prata que ali havia. Temendo-se novos desacatos foi, em 1810, conduzida a imagem da Senhora da Nazaré para Belas e, depois, para a capela dos Paços de Queluz, tendo regressado ao seu templo da Nazaré em 1812. (…)

Na Batalha, as tropas do corso deixaram evidentes sinais do seu vandalismo no túmulo de D. João I e da Rainha Filipa de Lencastre, no túmulo de D. João II e no mausoléu de D. Diogo Lopes de Sousa, duque de Miranda (…).

Em Alcobaça, os soldados do conde de Erlon, pela terceira invasão francesa, assaltaram o Mosteiro, roubaram ricas alfaias e objectos de arte, arrombaram os túmulos de D. Pedro e D. Inês de Castro, que, então, estavam no cruzeiro da igreja, incendiaram a ala do Mosteiro confinante com a actual Rua de D. Pedro V. Algumas edículas dos túmulos foram completamente destruídas.(…)

Depois da vitória anglo-lusa do Buçaco, em 27 de Setembro de 1810, os dois exércitos, o de Wellington, chefe das tropas anglo-lusas e o de Massena, passaram por Alcobaça onde o terror e os estragos foram grandes. O exército anglo-luso, comandado por Wellington, dirigia-se para as linhas de Torres Vedras e aí esperou as tropas de Massena, que retiraram em Março de 1811, por terem reconhecido que estas linhas eram inexpugnáveis. Entrou o exército anglo-português em Alcobaça no dia 3 de Outubro de 1810, demorando-se aqui até 7 ou 8 do mesmo mês.

Adoptou-se por parte dos aliados portugueses e ingleses a medida de fazer evacuar as populações com tudo o que pudessem levar, para que os franceses tivessem dificuldades na sua manutenção. Assim diz Luz Soriano: «Por ordem dos governantes do Reino e do general Wellington, Alcobaça ficou deserta, pois toda a gente retirou no prazo de 24 horas para as linhas defensivas de Torres Vedras e, segundo a mesma ordem, os habitantes de Alcobaça deviam levar todos os seus bens móveis ou destruí-los para não poderem ser aproveitados pelos franceses». Foi, segundo Luz Soriano, durante a estada em Alcobaça do exército anglo-luso, isto é, de 3 a 7 ou 8 de Outubro, que os armazéns da antiga Fábrica de Tecidos, de Alcobaça, ficaram sem fazenda nenhuma. Esta Fábrica foi também incendiada. Quem a incendiou? Naturalmente os mesmos que incendiaram uma parte do Mosteiro e da Rua de Santo António. É naturalíssima esta interrogação, visto Pinheiro Chagas nos dizer que «de Coimbra em diante, a retirada de Wellington e a marcha de Massena tomaram um carácter verdadeiramente doloroso para os povos e o que o exército e Wellington não destruiu, destruíram-no ou roubaram-no os franceses.». (…)

Napoleão resolveu a conquista de Portugal, por não ter ficado satisfeito com a atitude dos governantes portugueses perante a sua exigência de Bloqueio Continental, que tinha por objecto arruinar a Inglaterra, impedindo que os povos europeus comerciassem com ela. Pelo Tratado de Fontainebleau, de 27 de Outubro de 1807, realizado entre Napoleão e a Espanha, fomos partilhados, invadidos e saqueados, mas vitoriosos e livres ao fim de três anos e meio de duras provações. Foi, até, neste extremo ocidental da Europa que começou a escurecer a estrela de Napoleão. Aos desastres das suas tropas em Portugal corresponde o início da decadência do seu grande Império."

Fonte:

Villa Nova, Bernardo, Combates Históricos em Alcobaça e sua Região e outros em que Alcobaça tomou parte, Alcobaça, 1957, pp. 27-33







Freguesia do Vimeiro
Concelho de Torres Vedras





Fotos de: Leonor Carvalho e Rui Brito

Dr. Brilhante e a Homeopatia

"A 22 de Fevereiro de 1821 nasceu em Alcobaça António Maria dos Santos Brilhante.(…) O pai de António Brilhante reparou cedo nas qualidades do filho que considerava mereciam estudos superiores. No entanto a sua situação era difícil, uma vez que, finda a guerra civil (1832-34), perdeu o seu cargo de funcionário público, devido a uma denúncia de partidário do absolutismo, em plena época da vitória liberal. Persistente, o Brilhante pai, abre uma subscrição mensal por quotas, para que os estudos do seu filho pudessem ser uma realidade. Com este patrocínio, aos 17 anos, António Brilhante ruma à capital para o curso de médico-cirurgião. No último ano do curso do jovem médico já só um dos subscritores se mantinha fiel à participação e, na realidade, foi o pai que teve de custear, com sacrifício, a quase totalidade dos estudos do seu filho Brilhante. Este não o desiludiu, tendo tido sucesso no curso e tornando-se personagem de destaque na Medicina, área em que, entre várias especialidades, lutou pela credibilização da Homeopatia.

Homeopatia provém do grego (*homoios*, semelhante + *pathos*, doença) é um termo criado pelo médico alemão Samuel Hahnemann (1755-1843) para designar um método terapêutico cujo princípio está baseado na *similia similibus curantur*: "os semelhantes curam-se pelos semelhantes". No séc. XIX desenvolve-se um debate entre as duas correntes terapêuticas: a alopatia, (ou medicina convencional) e a homeopatia. A forma como Hahnemann e seus seguidores definem a homeopatia faz dela um método muito atento à especificidade de cada doente, e a todo o conjunto de características, englobando os factores físicos e psicológicos.

O alcobacense António Brilhante é um dos introdutores em Portugal deste método terapêutico, fundando um consultório homeopático no Poço do Borratém em Lisboa, fundando a Gazeta Homeopática Lisbonense, escrevendo numerosos artigos sobre o tema e envolvendo-se em polémicas com outros médicos e mesmo com o Marechal Duque de Saldanha, acerca do seu opúsculo "Estado da Medicina" de 1858. (…)

António Brilhante fez correr muita tinta, quer como médico notável e inovador, quer como personagem excêntrica e exuberante, que é descrita assim, em 1923, numa evocação de um periódico de Leiria: «Era vê-lo no Rossio ou a subir o Chiado, a passo vagaroso mas firme, apoiado na sua bengala de cana da India e castão de ouro, envergando casaco de pano azul e botões amarelos, muito original pelas suas abas curtas (...) colete de veludo e também de botões amarelos, sapatos de laço e chapéu alto de seda de largas abas direitas e de copa baixa muito parecidos com os dos cocheiros dos ónibus.»(…)

Faleceu em Lisboa, no dia 19 de Maio de 1880."

Fonte: Crónica dos Dias, Voz de Alcobaça, Fevereiro de 2007



Placa toponímica do centro de Alcobaça
(foto de Leonor Carvalho)

As Chitas de Alcobaça

"A chita tradicionalmente conhecida por «de Alcobaça» caracteriza-se essencialmente por o padrão formar riscas largas claras ou escuras, com decoração variada onde aparecem pássaros, aves exóticas, animais, flores, frutos, figuras humanas orientais ou europeias, cornucópias, ânforas, ninhos, frutos tropicais, enfim um mundo susceptível de influenciar a imaginação."[1]



Colcha de Chita de Alcobaça, século XIX

"A origem do tecido de algodão estampado vem, no oriente e no médio-oriente, de tempos longínquos (…). Na Europa a estampagem em linho e seda desenvolveu-se na Itália e na Alemanha desde o século XV, mas os tecidos eram geralmente tintos e a impressão não era policroma. (…)
Em Portugal (…) o aparecimento da estamparia é tardio apesar de os portugueses, pelo seus contactos com a India, terem adquirido um grande conhecimento dos panos de estamparia."[2]

"A tradição dos panos de Alcobaça remonta ao século XVI. Gil Vicente traz-nos a primeira referência conhecida aos panos de Alcobaça.[3]"
"É verdade que não é fácil – nem mesmo talvez possível – localizar com exactidão a data do aparecimento das «Colchas de Chita de Alcobaça», mas é indiscutível que são um dos patrimónios integradores da identidade alcobacense que urge salvaguardar e valorizar."[4]



Lenço Tabaqueiro "O Alcobaça"

Fontes:

Ferreira, Maria Augusta L.P.T., De Gil Vicente às Colchas de Chita de Alcobaça, Alcobaça, Câmara Municipal, 2004 (textos e imagens)
Ministério da Cultura, Lenços e Colchas de Chita de Alcobaça: Catálogo de Exposição no Brasil, 2001

1 De Gil Vicente às Colchas de Chita de Alcobaça, p. 66

2 Lenços e Colchas de Chita de Alcobaça pp. 9-12

3 " Na Farsa dos Almocreves uma personagem diz a outra: «E logo dahi hum ano/Pear ajuda de casar/Hua orfam mandaste dar/meio côvado pano/de Alcobaça por tosar». Na mesma farsa há outra referência ao pano de Alcobaça como um pano grosseiro com felpa por aparar." Lenços e Colchas de Chita de Alcobaça, p. 12

4 De Gil Vicente às Colchas de Chita de Alcobaça, p. 67

A Região Oeste: Formação e situação actual

"A extinção das ordens [religiosas] e a desamortização dos seus bens [1834] assim como dos bens da coroa, desarticulou os poderes regionais na região a Oeste da Serra dos Candeeiros e Montejunto., obrigando a uma redefinição do mapa territorial dos concelhos, que só se conclui na década de 90 do século XIX. Mas em meados do mesmo século, na região sobressaem já Alcobaça e Caldas da Rainha. Alcobaça consegue unificar boa parte do território dos antigos coutos. Caldas da Rainha recebe outra parte e ganha progressivo ascendente sobre Óbidos, que mais para sul assistirá à progressiva autonomização do Bombarral. O assoreamento dos portos da Baía de S. Martinho do Porto e da Pederneira faz emergir os da Nazaré e Peniche. Este último terá uma ascensão fulgurante nos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX."(a)pp. 506-507

"Depois das linhas do Leste (1863) e do Norte (1864), a Linha do Oeste, partindo de Lisboa, chegou a Torres em 1886, a Sintra em 1887, e à Figueira da Foz em 1888. De facto a linha tornou mais cómodas e rápidas as deslocações, mais baratos os transportes de pessoas e mercadorias. Ela foi criada para servir o turismo das praias e das termas da região (de Mafra e Torres às Caldas e Alcobaça), a indústria e as frutas (Caldas e Alcobaça) e a saída dos vinhos destinados ao abastecimento de Lisboa e dos mercados coloniais. Mas também ofereceu a toda uma região um eixo estruturante, com os seus apeadeiros e as suas estações, os seus armazéns e cais de embarque e desembarque, em suma, um sistema de circulação. Este eixo tem por pólo orientador Lisboa e é tanto mais coerente quanto essa proximidade se faz sentir activamente.
A designação da linha acabou por se estender a toda a região." (b) p. 506

Comunidade Intermunicipal do Oeste

A Comunidade Intermunicipal do Oeste é uma pessoa colectiva de direito público de natureza associativa e âmbito territorial e visa a realização de interesses comuns aos Municípios que a integram, regendo-se pela Lei n.º 45/2008, de 27 de Agosto, pelos Estatutos e pelas demais disposições legais aplicáveis.

A Comunidade é composta pelos Municípios de Alcobaça, Alenquer, Arruda dos Vinhos, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Nazaré, Óbidos, Peniche, Sobral de Monte Agraço e Torres Vedras e adopta a designação de Comunidade Intermunicipal do Oeste e a abreviatura de OesteCIM.

A Comunidade corresponde à Unidade Territorial Estatística de Nível III (NUT III) Oeste.

A extinta Associação de Municípios do Oeste, foi constituída em Junho de 1987, com competências extensas que abrangiam o desenvolvimento regional, incluindo o planeamento e a gestão de projectos.

Nos termos da Lei nº 11/2003, de 13 de Maio, a Associação de Municípios do Oeste, adaptou, no dia 23 de Junho de 2006, os seus estatutos a uma Associação de Municípios de Fins Específicos (pessoa colectiva de direito público).

Já em 2008, com a entrada em vigor do Novo Regime Jurídico do Associativismo Municipal - Lei nº 45/2008, de 27 de Agosto, a Associação de Municípios do Oeste transformou-se em Comunidade Intermunicipal por deliberação do, seu então, Conselho Directivo. (c)

Fontes:

(a) Serra, João B., A produção das regiões e o caso do Oeste: notas para discussão, in 21 Anos pela História: Caldas da Rainha, PH, 2003, pp. 503-508

(b) Serra, João B., O Oeste em perspectiva histórica in 21 Anos pela História: Caldas da Rainha, PH, 2003, pp. 497-502

c) www.am-oeste.pt, consultado em 16 de Maio de 2010

Século XIX – Indústria no Concelho de Alcobaça
Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998)

"O impulso e parte dos capitais da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça provêm do Porto, (…) importante centro da indústria algodoeira.

Na primeira lista de accionistas da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (sediada no Porto) de que dispomos, 78 dos 133 accionistas residem no Porto, havendo ainda mais sete residentes em regiões do Norte.

Só em 1878 podemos situar o início da laboração efectiva da Fábrica. Várias dificuldades tiveram de ser vencidas até lá; algumas comuns a todo o panorama industrial português – como a formação de pessoal –, outras decorrentes de situações pontuais, como acidentes com as cheias do rio.

A laboração arranca com as secções de fiação e tecelagem a trabalhar, com 124 teares mecânicos e 30 manuais, produzindo pano cru, riscados e cotins de cores. Trabalham, no início da Fábrica, 141 operários, sendo 50 do sexo masculino e 91 do sexo feminino. O preço médio de salários por dia é de 52 reis.

A energia hidráulica é a força motriz, criando uma solidariedade com o rio que faz a produção depender do seu caudal. Por isso, logo neste ano de 1878 se faz notar a necessidade de complementar a energia hidráulica com uma máquina a vapor, para evitar que a produção seja prejudicada pelas variações do caudal do rio."


RELATORIO
DA
DIRECÇÃO
E
PARECER DO CONSELHO FISCAL
DA
COMPANHIA DE FIAÇÃO E TECIDOS
DE
ALCOBAÇA
SOCIEDADE ANONYMA DE RESPONSABILIDADE LIMITADA
EM 31 DE DEZEMBRO DE 1876
PORTO
TYPOGRAPHIA OCCIDENTAL
50—Picaria—54
1877

Fonte:
Carvalho, Leonor,
Fios que teceram a cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998), Alcobaça, Câmara Municipal, 2008, pp. 19-21

Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça – século XIX

"Neste 1º período da sua vida [1875-1898] a Fábrica de Fiação e Tecidos de Alcobaça beneficiou de algumas ligações com o estrangeiro – nomeadamente através do recrutamento de mestres de Barcelona, da compra de teares à Inglaterra e da turbina à Alemanha –, aproveitou a ligação com os caminhos de ferro, designadamente construindo um armazém junto à estação ferroviária do Valado e beneficiando de um ramal dos caminhos de ferro até ao seu interior, beneficiou ainda da ligação/filiação com o Porto, centro industrial por excelência; utilizou em complemento a energia hidráulica e de vapor (iniciando ainda neste período a utilização da energia eléctrica, mas não ainda como força motriz) e desenvolveu uma importante obra social de assistência e formação aos operários."

Carvalho, Leonor, Fios que Teceram a Cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1989), Alcobaça, Câmara Municipal, 2008, p. 29



JOAQUIM FERREIRA DE ARAUJO GUIMARÃES

"De origem modesta, Joaquim Ferreira de Araújo Guimarães só pela sua actividade inexcedível e inteligência lúcida adquiriu fortuna avultada, com a qual, graças ao prestígio do seu nome honrado, tornou viável o devaneio sorridente do glorioso sonhador Bernardo Pereira de Sousa, aproveitando a magnífica queda de água da Fervença para motor de uma empresa industrial. E em breve surgiu o edifício e laborou a fábrica de ano para ano mais grandiosa e mais opulenta de benefícios para os accionistas, que viam os seus capitais frutificando em pingues dividendos, e para os operários, cujos salários excedem a remuneração auferida no improbo trabalho dos campos, tendo a demais a garantia dos socorros e assistência médica na doença. (...)

Daí a prosperidade que há anos bafeja Alcobaça, e que com justiça se pode atribuir em grande parte à sua fecunda iniciativa (...)"

Semana Alcobacense, n.º 432, 4/10/1898

Fonte:

Carvalho, Leonor, Fios que Teceram a Cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1989), Alcobaça, Câmara Municipal, 2008, pp. 29-30

Jornal Semana Alcobacense, n.º 432, 4/10/1898

A Representação da Crise Económica e dos Ecos do Ultimato Inglês nos Documentos da Indústria de Alcobaça

> *"*(...) *toda a sensatez e prudência serão precisas nos eleitos e nos eleitores das sociedades anónimas para manter na prosperidade empresas industriais, que no nosso país só se têm podido desenvolver amparadas por uma elevada protecção aduaneiro."*
>
> Relatório da Direcção e Parecer do Conselho Fiscal, Porto, 1883, p.10.

"Se o sentimento patriótico que acaba de ser ferido tão cruel e injustamente pelo insulto que nos dirigiu a ambiciosa Inglaterra, não for apenas a dolorosa impressão de momento, que o tempo, na sua acção destruidora, atenue e apague em breve; se o impulso de indignação que levantou todo o país em manifestações de protesto contra aquela nação, pela ofensa aos nossos brios e aos nossos direitos, ficar gravado e bem fundo indelevelmente no coração de todos os portugueses, como deve ficar, como é mister que fique por dignidade e para desagravo da nação, algum benefício pode e deve resultar destas manifestações patrióticas para as nossas indústrias em geral, e especialmente para aquelas que, como a nossa já têm atingido um elevado grau de desenvolvimento e representam produtos que ainda têm larga importação de similares ingleses. Que a indiferença pelos nossos interesses económicos, da qual todos nós governantes e governados temos grande quinhão de responsabilidade, acorde do seu demorado sono; que aproveitemos as favoráveis disposições do país para cuidarmos dos nossos interesses, unindo-se à iniciativa particular a acção governativa até onde ela pode e deve intervir, e a espoliação que se nos quer fazer terá para nós resultados práticos de subido alcance com relação à riqueza pública, sem contudo devermos esquecer o insulto para permanecermos na desforra, tanto quanto permitam as forças, recursos e elementos de que possamos dispor para esse levantado e patriótico fim."

Relatório da Direcção e Parecer do Conselho Fiscal, Porto, 1889, pp.5-6.

"O que porém é evidente, e que está no ânimo geral do país, é a necessidade de se promover por todos os meios possíveis o desenvolvimento das indústrias fabris e agrícolas, e de atenuar por esta forma o enorme desequilíbrio da nossa importação e exportação, que tão prejudicial nos tem sido, concorrendo em grande parte para agravar a crise com que o país está lutando."

Relatório da Direcção e Parecer do Conselho Fiscal, Porto, 1891 p. 4.

Fonte:

Carvalho, Leonor,

Fios que teceram a cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998), Alcobaça, Câmara Municipal, 2008, pp. 26-27

Os Tempos Finais da Monarquia

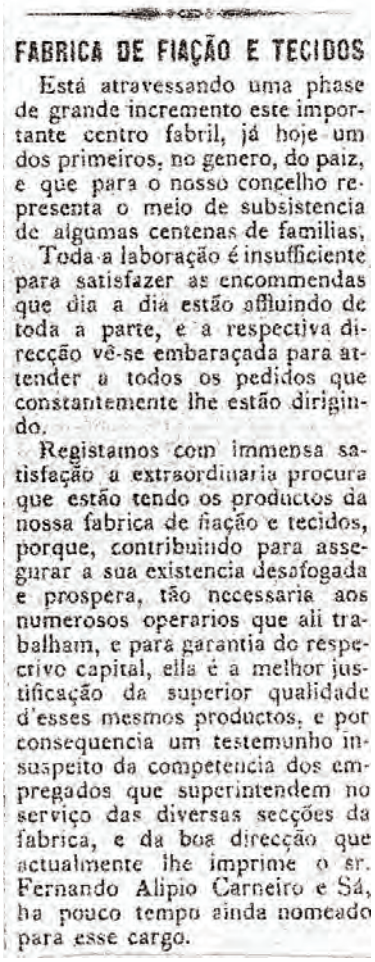
"*Aproveitando o regresso do Sr. Carneiro e Sá, e desejando dar-lhe um testemunho inequívoco do regozijo que sentiu pela sua eleição para o cargo que estava desempenhando interinamente, todo o pessoal da Fábrica, com os empregados superiores à frente, lhe preparou uma festiva recepção, que se notabilizou pela sua imponência e entusiasmo.*

No Valado era sua Ex.a. esperado, além de bastantes cavalheiros desta vila, pelos chefes e encarregados das diversas secções da Fábrica, empregados do escritório, etc., os quais ali lhe apresentaram os seus cumprimentos e felicitações, ao mesmo tempo que a Real Fanfarra na gare e a Filarmónica Artística à saída da estação tocavam o hino nacional.

Em direcção para Alcobaça nova e calorosa manifestação foi feita em frente da Fábrica, onde todo o pessoal, com a Filarmónica Maiorguense, aguardava o seu director.

Composto de centenares de pessoas, continuou o cortejo para esta vila, onde deu entrada em marche-aux-flambeaux e com as músicas a tocar, ouvindo-se durante o trajecto repetidas vivas ao Sr. Carneiro e Sá, que por toda essa massa de gente foi acompanhado ao chalet onde reside."

Semana Alcobacense, n.º 814, de 11/3/1906.



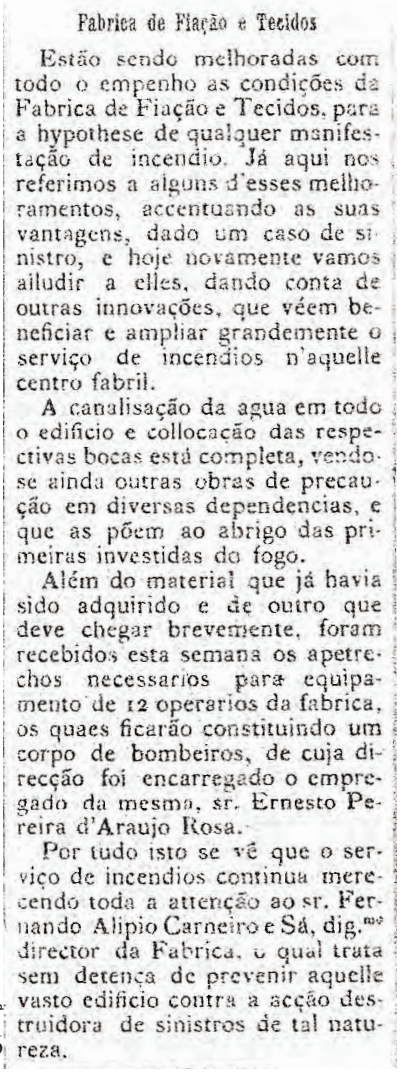
FABRICA DE FIAÇÃO E TECIDOS

Está atravessando uma phase de grande incremento este importante centro fabril, já hoje um dos primeiros, no genero, do paiz, e que para o nosso concelho representa o meio de subsistencia de algumas centenas de familias.

Toda a laboração é insufficiente para satisfazer as encommendas que dia a dia estão affluindo de toda a parte, e a respectiva direcção vê-se embaraçada para attender a todos os pedidos que constantemente lhe estão dirigindo.

Registamos com immensa satisfação a extraordinaria procura que estão tendo os productos da nossa fabrica de fiação e tecidos, porque, contribuindo para assegurar a sua existencia desafogada e prospera, tão necessaria aos numerosos operarios que ali trabalham, e para garantia do respectivo capital, ella é a melhor justificação da superior qualidade d'esses mesmos productos, e por consequencia um testemunho insuspeito da competencia dos empregados que superintendem no serviço das diversas secções da fabrica, e da boa direcção que actualmente lhe imprime o sr. Fernando Alipio Carneiro e Sá, ha pouco tempo ainda nomeado para esse cargo.

Semana Alcobacense, nº 792, 8/10/1905



Fabrica de Fiação e Tecidos

Estão sendo melhoradas com todo o empenho as condições da Fabrica de Fiação e Tecidos, para a hypothese de qualquer manifestação de incendio. Já aqui nos referimos a alguns d'esses melhoramentos, accentuando as suas vantagens, dado um caso de sinistro, e hoje novamente vamos alludir a elles, dando conta de outras innovações, que vêem beneficiar e ampliar grandemente o serviço de incendios n'aquelle centro fabril.

A canalisação da agua em todo o edificio e collocação das respectivas bocas está completa, vendo-se ainda outras obras de precaução em diversas dependencias, e que as põem ao abrigo das primeiras investidas do fogo.

Além do material que já havia sido adquirido e de outro que deve chegar brevemente, foram recebidos esta semana os apetrechos necessarios para equipamento de 12 operarios da fabrica, os quaes ficarão constituindo um corpo de bombeiros, de cuja direcção foi encarregado o empregado da mesma, sr. Ernesto Pereira d'Araujo Rosa.

Por tudo isto se vê que o serviço de incendios continua merecendo toda a attenção ao sr. Fernando Alipio Carneiro e Sá, dig.mo director da Fabrica, o qual trata sem detença de prevenir aquelle vasto edificio contra a acção destruidora de sinistros de tal natureza.

Semana Alcobacense, nº 825, 3/6/1906

Trabalho Fabril



Oficina de Ferraria da Fábrica de Cimentos da Maceira (anos 20)



Laboratório da Fábrica de Cimentos Maceira-Liz (Anos 30)



Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (sem data)

Fontes:

Pombo, A. P., A "Indústria Social" da Fábrica Maceira-Liz, pp. 34 e 58

Carvalho, L., Fios que Teceram a Cidade, p. 48

Operariado em Alcobaça

a) Durante a Monarquia

"A existência da Fábrica Fiação e Tecidos, com dimensão importante para a região, poderá ter sido responsável pela criação de um certo espírito operário, que se reflectiria numa consciência de classe e na tomada de posições políticas. Esta reflexão parece-nos reforçada com o facto de, em 1900, o jornal Semana Alcobacense noticiar, escandalizado, que, em vésperas de eleições para o governo, os operários da Fábrica da Fervença foram proibidos de votar, uma vez que era sabido que a maioria estava a favor da oposição. De facto, em 18 de Fevereiro de 1900, realizaram-se eleições; nestas, o Partido Republicano fortaleceu a sua posição. (…)
Os operários da Fábrica Fiação e Tecidos deveriam ter um empenhamento político e laboral activo, como se prova na sua participação nos protestos contra o governo em 1904, protestos estes a que se associaram o comércio e indústria da região, quer encerrando as portas em sinal de protesto, quer participando no comício de Leiria."

b) Durante o Estado Novo

Telegrama enviado pelos operários da Fiação e Tecidos ao Presidente do Conselho de Ministros, por ocasião do XV aniversário da sua tomada de posse da pasta das Finanças, reproduzido no "Ecos do Alcôa: Semanário Defensor da União Nacional":

> *«Doutor Oliveira Salazar*
> *Lisboa*
> *Orgulhosos por combater sob comando Vossa Excelência nas trincheiras revolução corporativa em luta pela paz de Portugal e grandeza do império, operários Sindicato Têxtil Distrito Leiria, sede Alcobaça, saúdam o Chefe felicitando-O.*
> *Secretário: António Francisco»" (Ecos do Alcoa, n.º 615, 9/5/1943).*

O facto de o Sindicato do Distrito de Leiria de toda a indústria Têxtil ser sediado em Alcobaça demonstra bem a dimensão do estabelecimento fabril e o prestígio que este conferia à Vila, por exemplo em representações nacionais (…)."

Fonte:
Carvalho, Leonor
Fios que Teceram a Cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998), Alcobaça, Câmara Municipal, 2008, pp. 88, 112 e 113

Luz Eléctrica em Alcobaça (séculos XIX-XX)

LUZ ELECTRICA

A inauguração da luz electrica desta vila teve lugar na preterita sexta feira, dia do feriado local. Antes de o mesmo acto se efectuar, realisou-se no edificio da Central uma sessão solene, á qual presidiu o sr. João Palha Pinto, presidente da Camara Municipal, secretariado pelos srs. Correia Guedes, comandante de cavalaria 4, e dr. Mario de Pina Cabral, juiz de direito, substituto, da comarca.

Usando da palavra, congratulou-se o sr. Palha Pinto com o facto que nesse dia aqui se celebrava, e que fez votos por que fosse o inicio de uma nova era de progresso para Alcobaça; falando tambem depois o sr. Fernando Sá, presidente da Comissão Executiva da Camara, o qual a largos traços historiou as diversas étapes por que ha cinco anos vem passando a instalação da luz electrica, citando e elogiando todos aqueles que para ela ser levada a efeito de qualquer modo intervieram.

Tanto em todo o recinto da Central, como por toda a vila, era enorme a multidão que anciosamente esperava a abertura da luz, mas nem por todo esse interesse só ter sido satisfeito pelas 23 horas deixou tal facto de causar em toda a gente a maior satisfação, pela beleza e novidade do aspecto com que a nossa terra então aos nossos olhos apareceu.

A abrilhantar a festa, esteve tocando na praça do Municipio a filarmonica da Maiorga, fazendo se ouvir na Central um quinteto de amadores de musica desta vila.

A Camara previne todas as pessoas que desejem utilisar-se da luz electrica, de que devem fazer e assinar as suas requisições na secretaria municipal.

Semana Alcobacense, 17/8/1919

"O Sr. Joaquim Ferreira d'Araújo Guimarães sempre incansável na propaganda dos melhoramentos úteis, está montando a luz eléctrica na sua casa, ramificando-se também para os prédios dos Srs. Dr. Barreto Perdigão e José Pereira da Silva Rino.

É aproveitada para esse fim a força motriz da turbina que se acha instalada no seu moinho, na junção dos rios Alcoa e Baça.

Brevemente será inaugurada a luz eléctrica na Fábrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça achando-se quase concluída a instalação."

(Semana Alcobacense, 9/8/1896)



Semana Alcobacense, 10/8/1919

Unidades Militares Instaladas em Alcobaça

Regimento de Cavalaria 9

Em sessão de Câmara de 10 de Novembro de 1884, "tomou-se conhecimento de que foi publicado o decreto de 30 de Outubro do corrente ano, mandando organizar nesta vila de Alcobaça o Regimento de Cavalaria 9, tendo colaborado para este resultado, não só o inexcedível zelo do deputado por este círculo Exmo. Conselheiro Joaquim Peito de Carvalho, mas os senhores Presidente de Conselho de ministros, Ministro da Guerra e Director Geral do Ministério da Guerra, Caetano Pereira Sanches de Castro.
A Câmara reconhecendo os benefícios de tão importante melhoramento resolveu manifestar àquelas entidades o justo apreço de tão relevantes serviços prestados a Alcobaça."

(Liv. 19, Fl. 74)

Na sessão de Câmara de 20 de Julho de 1885, foi analisado o "ofício do Sr. Comandante do Regimento de Cavalaria nº9 pedindo a Casa do Capítulo para ser incluída no projecto do quartel (…) para sala de armas dos oficiais.
Deliberado que se concedesse a Sala do Capítulo para ter a aplicação indicada, sob condição, porém, de que no caso de ser retirado daqui o regimento, voltará para a posse da Câmara a aludida Sala do Capítulo."

(Liv. 19, Fl. 130)

Fonte: Villa Nova, Bernardo, Notas Extraídas do Arquivo da Câmara Municipal de Alcobaça (1836-1902), Alcobaça, Câmara Municipal, 1940, pp. 34-35

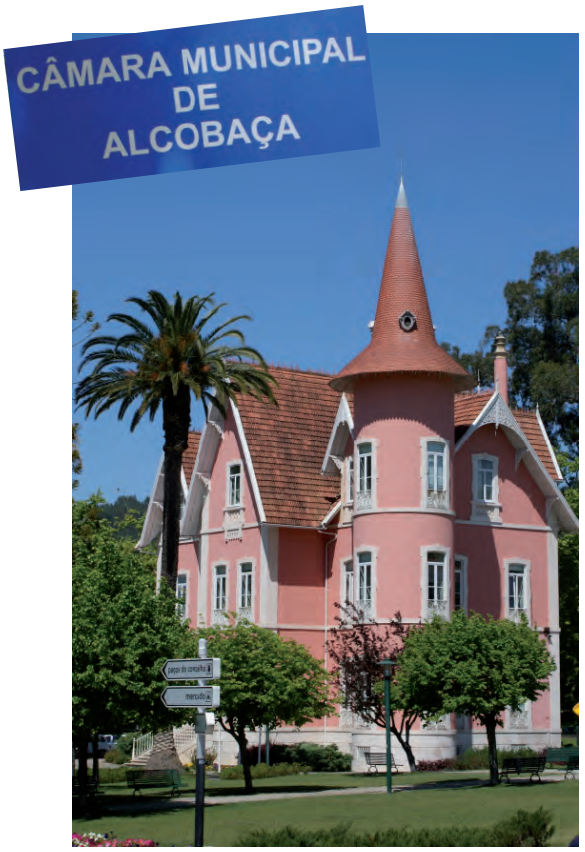
Regimento de Cavalaria 4



Parede Exterior Traseira do Mosteiro de Alcobaça

(Foto de Leonor Carvalho)

Serviços de Hoje em Edifícios Antigos (Cidade de Alcobaça)





Construído em 1877, estava integrado na Quinta da Fonte Nova, propriedade do industrial António Cândido da Encarnação. Foi mais tarde propriedade de David Manuel da Fonseca.

Chalet de Francisco Oriol Pena

Mandado construir em 1890, por Francisco Xavier d'Oriol Pena, foi mais tarde vendido a João da Silva Ferreira Rino e adquirido pela Câmara Municipal, presidida por Manuel da Silva Carolino.



Mandado construir em 1891 por João da Silva Ferreira Rino, grande lavrador e proprietário. Pertence actualmente à Ordem Religiosa das Irmãs de S. José de Cluny.

Fontes: Marques, Mª Zulmira F., Um Século de História de Alcobaça (1810-1910): Chalets e Palacetes do Romantismo Tardio, pp. 98-103; Fotos de Leonor Carvalho

A 1ª República em Alcobaça

"Em Outubro de 1910 acreditava-se, em Alcobaça e no resto do País, que, com a República se iniciava o caminho do futuro. Rejubilava-se, então, com os acontecimentos, com a genuinidade que só os começos produzem. *"O que foi a monarchia sabe-o bem o povo portuguez, por uma dolorosa experiencia de muitos annos; o que será a Republica, póde elle avaliá-lo pela obra, cheia de generosidade e de dignidade, que ella, ha tão poucos dias proclamada, tem ja realisado. (...) Os tempos ominosos da monarchia, cheios de roubos, de immoralidades, de perseguições, não passam de uma imagem longínqua a desenhar-se-nos na memória em apagadas tintas. Quem governa é o povo (...) – este povo que queria viver e a quem, para isso, negavam os mais elementares e indispensáveis recursos; que queria progredir e a quem tolhiam pernas e braços; que queria ser digno e a quem continuamente ignominiavam com as mais escandalosas desvergonhas, com os attentados mais indecorosos."*

"O que então se passa é inexplicável. Dentro em pouco o Rocio enche-se de pessoas que acodem de toda a parte, n'uma alegria doida. (...) de uma janella da camara o sr. Dr. Santiago Ponce y Sanchez, presidente da commissão municipal republicana,, faz a proclamação da Republica em Alcobaça, saudando o novo governo da nação; propõe à sanção do povo, para administrador do concelho, o nome do sr. José Coelho da Silva, que é recebido com uma salva de palmas (...) Seguidamente falam os srs. Affonso Ferreira e Alberto Villa Nova, enaltecendo as excellencias do regime republicano; dizem que elle será justiceiro e moralisador e saberá promover a felicidade e a paz do povo portuguez." (Semana Alcobacense, nº 1050, 9/10/1910)

O entusiasmo de Alcobaça traduziu-se em momentos (tão singelos e tão enternecedores!) como esta ementa, construída especificamente para o jantar no Hotel Central, oferecido pela Câmara Municipal, ao Ministro da Guerra, Coronel Correia Barreto, na sua visita a Alcobaça, em Maio de 1911.

Convido-vos, pois, a ler...e a "saborear historicamente" esta ementa (Semana Alcobacense, 14 de Maio de 1911):"



Fonte: Crónica dos Dias, Voz de Alcobaça, Outubro de 2007

Ginja de Alcobaça

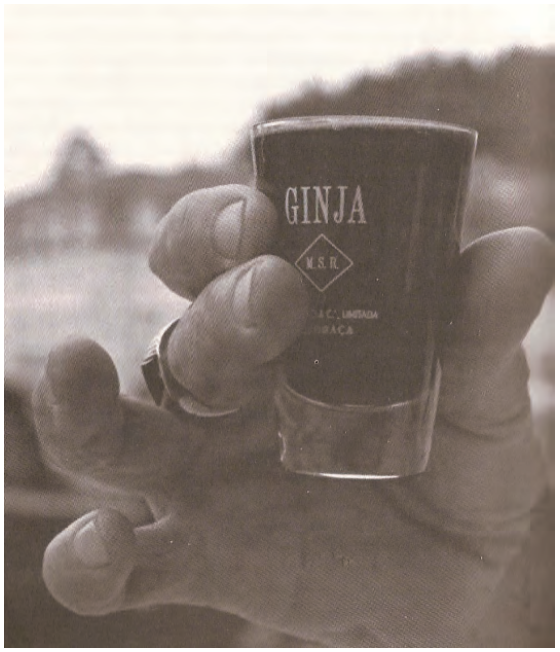
"(…) existe em Alcobaça um tradicional e centenário licor de ginja, que faz jus à fama que a granjeia em todo o Portugal. A ginja «MSR», iniciais do nome Manuel de Sousa Ribeiro, seu criador. (…) todo o processo de fabrico do licor de ginja «MSR» é manual, desde o manuseamento da ginja, à limpeza das garrafas, à aplicação dos rótulos e ao próprio engarrafamento."

"O primeiro registo oficial desta ginja data de 1930, propriedade de Manuel de Sousa Ribeiro, mas como «aguardente de ginja». Só em 1931 surge registada como «licor de ginja», com a marca «MSR». Em 1932 o modelo da garrafa e rótulos são igualmente registados (…)"



"A tão peculiar garrafa do licor de ginja «MSR», com a sua forma cónica, foi desenhada no início da década de 30 pelo tenente-coronel José Rodrigues da Silva Brusco, bem como os respectivos rótulos e um poster de publicidade. Ainda hoje mantém a sua forma e é feita à mão, na Marinha Grande, através de um processo semi-automático, que lhe confere características únicas, já que não há duas iguais."

"No país existem várias zonas produtoras de ginjas de qualidade, mas o licor «MSR» só é produzido a partir de ginjas colhidas na região. Nomeadamente as provenientes dos concelhos de Alcobaça, Óbidos e Caldas da Rainha. Talvez a sua qualidade se deva à qualidade dos solos ou às condições de micro clima, tão característico da região oeste."



"Actualmente a família proprietária da ginja «MSR» tem apostado na sua divulgação nos distritos de Leiria e Lisboa, mas os seus melhores embaixadores e divulgadores pelo país e pelo estrangeiro têm sido as pessoas de Alcobaça, que vêm assumindo a ginja como um «ex-libris» da cidade."

Fonte:

Moreiras, Paulo, Da Ginja por Terras de Cister in O Elogio da Ginja, Leiria, Noctívaga Editores, 2001, pp. 71-78

Participação Portuguesa na 1.ª Guerra Mundial

Na Sala do Capítulo do Mosteiro da Batalha, está o Monumento ao Soldado Desconhecido, com guarda de honra permanente do Exército Português.
Encontram-se aqui os restos mortais de dois soldados que perderam a vida na 1ª Guerra Mundial, prestando-se aqui homenagem a todos quantos morreram pela pátria.
Por cima da campa rasa, temos também a imagem do Cristo das Trincheiras que acompanhou as tropas Portuguesas nos campos de batalha, na Primeira Guerra Mundial.
Junto existe o Museu de Oferendas ao Soldado Desconhecido, núcleo museológico da Liga dos Combatentes



"A nossa laboração foi bastante irregular, devido à falta de operariado com que sempre lutámos, agravada com as grandes epidemias que assolaram o país e que muito atingiram o nosso pessoal, vendo-nos obrigados, após o armistício à paralisação completa, em virtude de terem sido anuladas as encomendas. Contudo auxiliámos os nossos operários na medida do possível, em atenção às precárias circunstâncias em que os colocara a falta de trabalho. (...) *os lucros líquidos do ano de 1918, embora inferiores aos de 1917, excederiam muito os deste ultimo exercício se não fora a verba de subsídio de guerra* (...) *sacrifício imposto aos Senhores Accionistas em favor dos empregados e operários da nossa Companhia, que bem merecem a simpatia de todos nós pela sua leal e dedicada cooperação."*

Relatório da Direcção e Parecer do C. Fiscal da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça, Porto, 1918, pp. 6 e 18.

Fontes:
Carvalho, Leonor, Fios que Teceram a Cidade, p. 102
www.ligacombatentes.org.pt/museus/museu_das_oferendas
www.onossopatrimonio.blogspot.com/2009/04/o-soldado-desconhecido.html
http://www.ippar.pt/media/uploads/programa-servicos-educativos/GuiaoparavisitaaoMosteirodaBatalhaparadescarregarem.pdf



Lápide no exterior do Convento de Cós

(Fotografia de Leonor Carvalho)

A Modernidade dos Anos 20

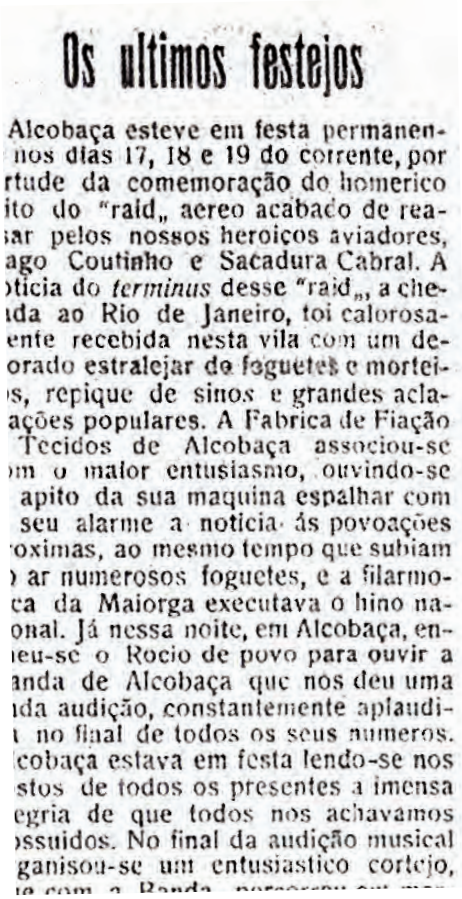


Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça, inaugurada em 1926

"Como já tivemos ocasião de demonstrar, há muito que se notava a imperiosa necessidade da transformação da nossa antiquada força motriz, e, assim, resolvemos fazer a montagem de uma central geradora de electricidade composta de duas turbinas hidráulicas e dum motor «Diesel», depois de um conscienciosso estudo feito por engenheiros alemães de reconhecida competência, e da casa instaladora nos garantir uma economia de combustível no mínimo de 30%.

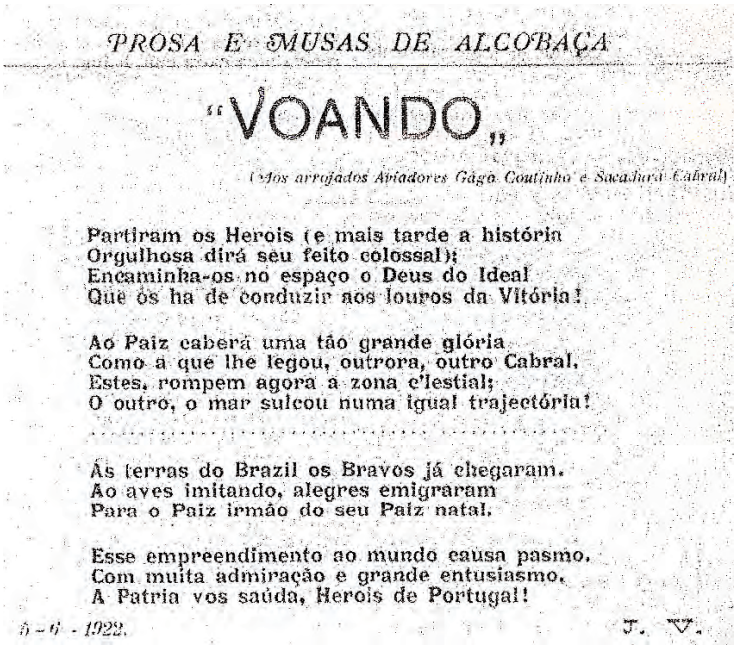
"Na central geradora de electricidade já se acham funcionando as turbinas hidráulicas e o motor «Diesel» com os melhores resultados, obtendo-se assim uma economia muito apreciável, sendo até superior à nossa expectativa. O novo edifício, sóbrio e elegante, está construído com toda a solidez."

Fonte:
Relatórios da Companhia (1924-26) in
Carvalho, Leonor, Fios que Teceram a Cidade, pp. 46-47



Os ultimos festejos

Alcobaça esteve em festa permanen-
nos dias 17, 18 e 19 do corrente, por
rtude da comemoração do homerico
ito do "raid„ aereo acabado de rea-
ıar pelos nossos heroicos aviadores,
ago Coutinho e Sacadura Cabral. A
)ticia do *terminus* desse "raid„, a che-
ıda ao Rio de Janeiro, foi calorosa-
ente recebida nesta vila com um de-
orado estralejar de foguetes e mortei-
ıs, repique de sinos e grandes acla-
ações populares. A Fabrica de Fiação
Tecidos de Alcobaça associou-se
)m o maior entusiasmo, ouvindo-se
apito da sua maquina espalhar com
seu alarme a noticia ás povoações
oximas, ao mesmo tempo que subiam
) ar numerosos foguetes, e a filarmo-
ca da Maiorga executava o hino na-
onal. Já nessa noite, em Alcobaça, en-
ieu-se o Rocio de povo para ouvir a
anda de Alcobaça que nos deu uma
ıda audição, constantemente aplaudi-
ı no final de todos os seus numeros.
cobaça estava em festa lendo-se nos
stos de todos os presentes a imensa
egria de que todos nos achavamos
)ssuidos. No final da audição musical
ganisou-se um entusiastico cortejo,
ie com a Banda percorreu em mar-



PROSA E MUSAS DE ALCOBAÇA

"VOANDO„

(Aos arrojados Aviadores Gago Coutinho e Sacadura Cabral)

Partiram os Herois (e mais tarde a história
Orgulhosa dirá seu feito colossal);
Encaminha-os no espaço o Deus do Ideal
Que os ha de conduzir aos louros da Vitória!

Ao Paiz caberá uma tão grande glória
Como a que lhe legou, outrora, outro Cabral.
Estes, rompem agora a zona celestial;
O outro, o mar sulcou numa igual trajectória!

. . . . . .

Ás terras do Brazil os Bravos já chegaram.
Ao aves imitando, alegres emigraram
Para o Paiz irmão do seu Paiz natal.

Esse empreendimento ao mundo causa pasmo.
Com muita admiração e grande entusiasmo.
A Patria vos saúda, Herois de Portugal!

6 - 6 - 1922. J. V.

Feriado Municipal de Alcobaça

Festas de Alcobaça

Nos dias 14 e 15 de agosto de 1913

PROGRAMA:

— DIA 14 —

A's 9 horas da noite — Cantos populares pelo Rancho do Alcôa. Iluminações á veneziana e com luz electrica. Nos intervalos, audição pela Filarmonica Maiorguense. Fogos do ar.

— DIA 15 —

Alvorada ás 6 horas. — Musica e salva de morteiros.

A's 9 horas Corrida de bicicletas, sendo a partida da praça do Municipio. O percurso é: Alcobaça, Alfeizerão, S. Martinho, Nazaré e Alcobaça. No intervalo, pela Comissão Protectora dos Pobres, será distribuido um bodo a 25 pobres, constando de 50 centavos a cada um, em dinheiro.

A's 11 horas — Organisação do cortejo, devendo reunir-se todos os seus elementos na praça do Municipio. Organisado o cortejo, seguirá pelas ruas Frei Antonio Brandão e David da Fonseca, avenida João de Deus, rua Miguel Bombarda, largo 5 de Outubro, rua Alexandre Herculano, praça D. Afonso Henriques, ruas D. Pedro V e Fernão de Magalhães, avenida Ferreira da Cunha, ruas Dr. Brilhante, Araujo Guimarães, 16 de Outubro e Alexandre Herculano, e praça do Municipio. Visita aos jazigos dos Benemeritos de Alcobaça, no antigo cemiterio. Alocuções alusivas.

A's 2 horas da tarde — Jogos desportivos, no Obelisco, por amadores de Leiria, Nazaré e Alcobaça.

A's 9 horas da noite — Concerto pela banda de infantaria 7, na praça do Municipio. Em um dos intervalos, distribuição de premios aos vencedores das provas desportivas.

Das 7 ás 10 horas da noite, sessão no Cine-Moderno.

A *Semana Alcobacense* não podia ficar indiferente, perante as Festas de Alcobaça. No regaço da nossa terra vem, pois, depôr a sua homenagem, que outro valor não possue além da sinceridade e do regosijo que a inspiram — a sinceridade de quem mais não póde querer ao seu torrão natal, o regosijo de quem, assim, a maxima satisfação sente com tudo o que só de honrar e enriquecer Alcobaça é susceptivel.

PROGRAMA

a executar na noite de 14, na praça do Municipio, pelo Rancho do Alcôa e Filarmonica Maiorguense.

1.º — *Ordinario*, pela Filarmonica Maiorguense	* * *
2.º — *Marcha do Alcôa*	Pelo Rancho
3.º — *Amor Perfeito*, canção	Pelo Rancho
4.º — **Intervalo,** pela Filarmonica Maiorguense.	
5.º — *Sonhos*, canção	Pelo Rancho
6.º — *Fado de Menano*	Pelo Rancho
7.º — **Intervalo,** pela Filarmonica Maiorguense.	
8.º — *Marcha das Rosas*	Pelo Rancho
9.º — *Cantando*, canção	Pelo Rancho
10.º — **Intervalo,** pela Filarmonica Maiorguense.	
11.º — *Malmequeres*, canção	Pelo Rancho
12.º — *Marcha do Alcôa*	Pelo Rancho

Termina com varios numeros de musica, pela mesma Filarmonica.

PROGRAMA

da ***AUDIÇÃO MUSICAL,*** *no dia 15, pela Banda de Infantaria n.º 7, sob a regencia do seu chefe o distinto maestro sr.* ***Antonio Fernandes Barbosa.***

1.º — *Alte Kamerad*, marcha	* *
2.º Sinfonia da opera *Guarany*	C. Gomes
3.º *Boheme*, opera	Puccini
4.º — *Revollosa*, zarzuela	Chapi
5.º *Pagliacci*, opera	Leoncavallo
— INTERVALO —	
6.º — *4.ª Rapsodia de Cantos populares do Porto*	Moraes
7.º — *Tosca*, opera	Puccini
8.º — *Fédora*, opera	Giordano
9.º — *Marcha militar*	* *

Crónica dos Dias: "Começando pelo princípio: Os feriados municipais ou dias do município são uma criação da 1ª República.

Implantado em 1910 o regime republicano pautou-se pelo municipalismo, pelo reforço do poder local, pelo estímulo ao regionalismo e a uma certa autonomia local. (…)Assim, logo em 1911 se começa a discussão sobre a escolha do dia de cada município. Alcobaça não foge à regra e na sua vigorosa imprensa local surgem opiniões e razões para dias diferentes. O 1º de Maio recolhia grande simpatia por ser o dia dos trabalhadores. Alcobaça era sem dúvida um concelho em que a classe trabalhadora tinha força identificando-se com os ideias do novo regime. Em 1911 chegou a ser este o dia escolhido. (…) em 1912, o feriado municipal é mudado para assinalar uma efeméride local: a inauguração do Hospital, a 15 de Agosto. E assim foi até 1964, ano em que se começa a discutir - com expressão na imprensa local - a mudança do feriado municipal para um dia próprio, que não coincidisse com outros feriados. (…) alvitram-se vários dias para a comemoração municipal, como a Batalha de Aljubarrota (14 de Agosto) ou a inauguração da 1º escola no Mosteiro (11 de Janeiro). No entanto, pelo disposto no art.º 48 parág. 13.º do Código Administrativo, "o dia de feriado municipal deve ser escolhido de entre os dias festivos tradicionais."(O Alcoa, 15/8/1964). Pareceu pois lógico, por proposta de Tarcísio Trindade, (então vereador), a escolha do dia de S. Bernardo, assinalado no calendário litúrgico a 20 de Agosto, dia em que, em 1153 ocorreu a morte deste Abade da Ordem de Cister, responsável pela fundação da Abadia de Santa Maria de Alcobaça."

Fontes: Semana Alcobacense, Agosto de 1913
Voz de Alcobaça, Agosto de 2005

Publicidade (produtos de Alcobaça)



Cerâmica



Ginja







Tecidos

Fontes:

Carvalho, Leonor, Fios que Teceram a Cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998), Alcobaça, Câmara Municipal, 2008

Moreiras, Paulo, O Elogio da Ginja, Leiria, Noctívaga Editores, 2001

Sampaio, J. Pereira de & Pereira, Luis P., 100 Anos de Comércio em Alcobaça, Alcobaça, Câmara Municipal, 2001

Indústria: Aspectos Socio-culturais



Inauguração da Assistência Araújo Guimarães
Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1936)

Fontes:
Carvalho, Leonor, Fios que Teceram a Cidade, pp. 100 e 102

Carvalho, Leonor, Os Bombeiros da Fiação e Tecidos, in Espaços ADEPA 2, p. 44

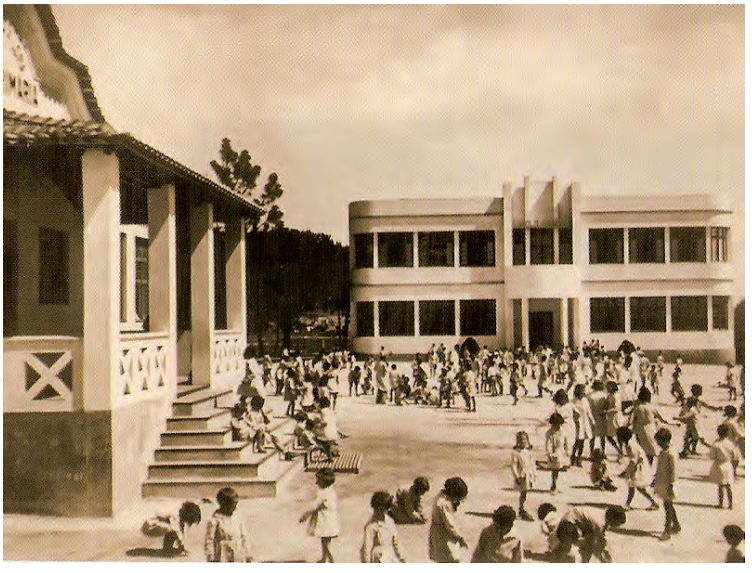
Pombo, António Pedro, A "Indústria Social" da Fábrica Maceira-Liz, p. 84



Bombeiros da C. Fiação e Tecidos
de Alcobaça (sem data)



Na Creche da Companhia Fiação e Tecidos de
Alcobaça (sem data)



Escola Primária
da Empreza
de Cimentos de Leiria (anos 40)

1.º de Maio de 1931

A Festa na Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça

*"O pessoal das nossas Fábricas, como preito de gratidão pelos benefícios e concessões que têm recebido, escolhendo precisamente o dia 1.º de Maio findo para realçar mais o seu significado, promoveu uma festa em homenagem à Direc*ção que teve a caracteriza-la uma rara e tocante sinceridade que muito nos sensibilizou, não só pela demonstração de solidariedade e dedicação de que foi re*vestida, mas muito principalmente pelo alcance social que representa, ficando assim prestigiada mais uma vez o bom nome da nossa Companhia."*

Relatório da Direcção e Parecer do Conselho Fiscal da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça, Porto, 1931.

Noticiada em diferentes jornais locais:

"Aplaudimos a nobre iniciativa da Commissão das Festas, e louvamos bem d'alma a mutua dedicação dos Operários e da Direcção, que, n'um amplexo bem estrito de recíproca amisade, se esforçam por cumprir os seus deveres sociaes; respeitando-se uns aos outros, com aquelle aprumo de delicadeza tão nosso, tão portuguez, e tão differente das theorias erroneas e fementidas que nos véem de longes terras e que só servem para lançar o pomo da discórdia no seio da sociedade."

Notícias de Alcobaça, n.º 1098, de 10/5/1931

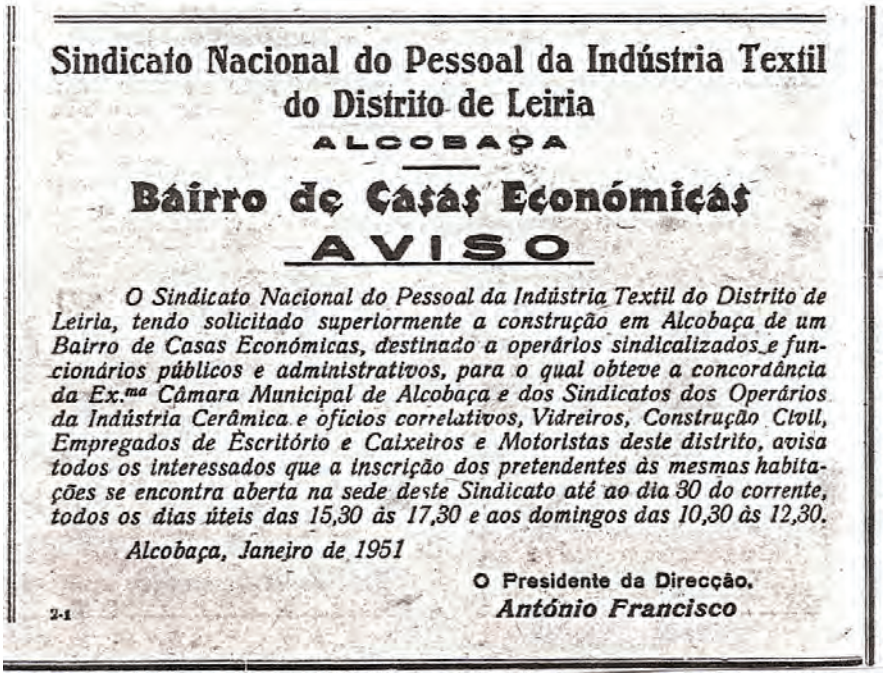
"Foi uma grande festa de confraternização entre operários e patrões, infelizmente rara nas grandes empresas fabris.
É que nem todas elas distribuem com equidade a justiça merecida àqueles que são seus dedicados colaboradores.
A grande festa do 1.º de Maio em Alcobaça, é bem a demonstração de que a sua Fábrica de Fiação e Tecidos é um nobre exemplo a seguir por todas as fábricas."

Voz de Alcobaça, n.º 25, de 15/5/1931

"festa de homenagem prestada pelo pessoal da Companhia Fiação e Tecidos à sua Exma. Direcção. (...)*Para que nenhum operário deixasse de prestar homenagem à sua Direcção, informam-nos que foi dada ordem para que todos comparecessem nas suas secções nas quais permaneceram durante uma ou duas horas."*

Ecos do Alcoa, n.º 74, de 9/5/1931

Alcobaça – Século XX (anos 50)



Sindicato Nacional do Pessoal da Indústria Textil do Distrito de Leiria

ALCOBAÇA

Bairro de Casas Económicas

AVISO

O Sindicato Nacional do Pessoal da Indústria Textil do Distrito de Leiria, tendo solicitado superiormente a construção em Alcobaça de um Bairro de Casas Económicas, destinado a operários sindicalizados e funcionários públicos e administrativos, para o qual obteve a concordância da Ex.ma Câmara Municipal de Alcobaça e dos Sindicatos dos Operários da Indústria Cerâmica e ofícios correlativos, Vidreiros, Construção Civil, Empregados de Escritório e Caixeiros e Motoristas deste distrito, avisa todos os interessados que a inscrição dos pretendentes às mesmas habitações se encontra aberta na sede deste Sindicato até ao dia 30 do corrente, todos os dias úteis das 15,30 às 17,30 e aos domingos das 10,30 às 12,30.

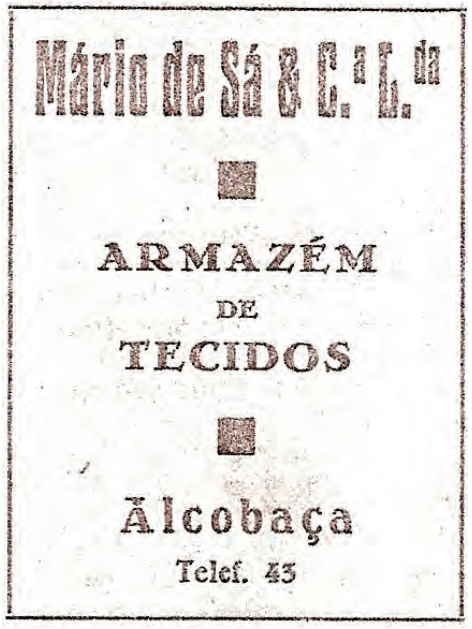
Alcobaça, Janeiro de 1951

O Presidente da Direcção.

António Francisco

2-1

Comarca de Alcobaça, n.º 255, 10/1/1951



Mário de Sá & C.ª L.da

ARMAZÉM DE TECIDOS

Alcobaça

Telef. 43



Martins & Domingues, L.da

Fazendas
Mercearias
Miudezas

Produtos da
Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça

Preços especiais para revenda

ALCOBAÇA

Telef. 47

Comarca de Alcobaça, n.º 259, 11/3/1951

O Ultramar

"Ponte para o regresso"

José Eduardo Reis de Oliveira

Contrariando a opinião do Mestre **Homem Cardoso** que defende que "**uma fotografia não tem que ter título**"esta minha fotografia precisa de um título que tentarei "defender" nas considerações que se seguem.

A fotografia em questão foi tirada em finais de 1964 no Rio Cacheu- Guiné, numa povoação à beira rio chamada **Binta**. A viagem não tinha sido de recreio e o "Alexandre da Silva", que tinha navegado de Bissau até aquele local – mais ou menos a oitenta quilómetros acima da foz do Cacheu - levava tropas e não turistas. O navio era de carga e tinham sido precisas cerca de 17 horas de navegação para acostar ao pontão da fotografia, pomposamente apelidado de cais. O nome de ***cais*** tinha no entanto alguma lógica pois as tábuas estavam tão desconjuntadas que ***cair no cais*** era mais que certo e seguro para quem não estivesse a pau com as tábuas. Esta língua portuguesa é mesmo complicada para já não dizer traiçoeira... Mas adiante.

Dá para perceber na fotografia que o rio era bastante largo frente a Binta, povoação com alguns grandes armazéns com telhados de zinco .Para lá desta zona "urbana" haviam ainda 4 ou 5 habitações de pedra e cal de madeireiros e um perímetro delimitado por arame farpado "apelidado " de quartel, com uma forma mais ou menos rectangular.

Vivemos neste local – cerca de 170 militares da Companhia de Caçadores 675 – durante dois anos. Dois longos anos!... Vezes sem conta nos sentámos nas tábuas deste pontão, habitualmente frequentado por pescadores indígenas, que remendavam as suas redes, enquanto fumavam cachimbo e mascavam "cola"[1].

Vezes sem conta olhávamos "para lá" do pontão sonhando com o regresso, curtindo saudades, relendo cartas dos familiares e das namoradas, chorando lágrimas furtivas, lambendo feridas do corpo e da alma, quando regressávamos das patrulhas das matas do Norte da Guiné.

Vezes sem conta pareceu-me "ver", esfumadas no horizonte, as Torres do "meu" Mosteiro, do Mosteiro de Alcobaça.



[1] Para os "não iniciados" nos costumes africanos esclarecemos que esta "cola" não é das que se usa para colar selos nem para "snifar". Estas colas crescem na África tropical, onde estão representadas por uma dúzia de espécies. As sementes da árvore que se parece com os castanheiros, são conhecidas pelo nome de noz de cola e têm um poder excitante superior ao do café e do chá (Dicionário da Lello Universal, Volume I).

Fonte: Espaços ADEPA 2, Alcobaça, ADEPA, 2006, p. 105

Humberto Delgado e a Cela Velha



"Este monumento é a homenagem da população da Cela Velha ao General Humberto Delgado e simboliza o desagregar do bloco repressivo que oprimiu o país durante 48 anos. Resultado de um concurso nacional, foi concebido pelo arquitecto Artur Rocha e pelo escultor José Aurélio e construído por trabalhadores da região com o apoio do Engenheiro Técnico Mário Anjos.

Foi oficialmente inaugurado em 22 de Agosto de 1976"



"Ao General Sem Medo
Homenagem da população da Cela Velha e de todos aqueles que o apoiaram.
22 de Agosto de 1976"









O General Humberto Delgado foi trasladado para o Panteão Nacional em 1990.

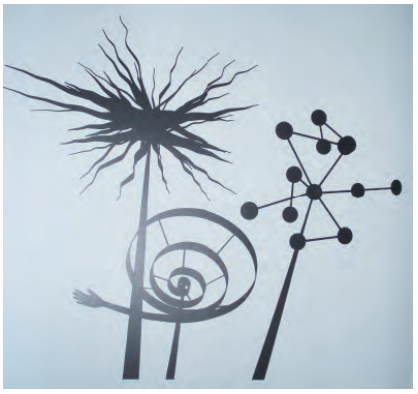


Fontes:
Fotos e transcrições de Leonor Carvalho,
www.panteaonacional.pt

José Aurélio (Alcobaça, 1938): Artista entre Patrimónios



"homem de mil ofícios, uma espécie de Adamastor da escultura, guardando o seu cabo em Alcobaça, mas ao contrário do mencionado por Camões, devolvendo às pessoas e em particular aos alcobacenses o contacto directo com as obras"
Cristina Azevedo Tavares



Homenagem à Revolução Francesa (Pormenor) Aço

"É um escultor de muito mérito – de grandes obras públicas e de peças de atelier – um criador de jóias e de outras alquimias (…), um cidadão atento, que viveu com entusiasmo o 25 de Abril e que tem participado, desde o final dos anos 50, nos movimentos cívicos em favor da liberdade." **Mário Soares**

"Na obra de José Aurélio existe sempre um aprofundamento da circunstância, do lugar e das suas histórias; mas a obra não adquire um cunho estritamente regionalista ou castiço; pelo contrário, a obra adquire um sentido mais geral, universal."
José Charters Monteiro



Cruz de Cristo 3D (Brasil) Aço Pintado

"Atrevo-me a achar que esta é porventura uma das características mais importantes de José Aurélio em torno da celebração da história, um aspecto que só tem sentido no local, mas em que o local fala do tempo universal." **João Bonifácio Serra**

"Julgo que isso é um dos aspectos mais interessantes do trabalho do José Aurélio; levar as pessoas a olhar as coisas de um outro modo, de um modo contemporâneo, mesmo quando se trata de evocar o passado, introduzindo uma outra dimensão da realidade. (…) renovando constantemente uma linguagem e o significado do que é um monumento."
Cristina Azevedo Tavares



Gárgula da Torre do Tombo (Lisboa) "O Velho, o Novo e a Morte"

"Há, de facto, um processo de pesquisa e de labor em torno dos problemas que me são postos, que possivelmente me levam à necessidade de trazer o passado até nós; talvez o meu respeito pelo património e por toda a evolução do homem, que são efectivamente preocupações permanentes na minha vida e no meu trabalho.(…) Afinal a nossa cultura o que é? É o somatório de tudo aquilo que vamos aprendendo, mas onde dominam os saberes que nos são mais afins." **José Aurélio**

Fonte: José Aurélio: Gestos e Sinais, Cortes-Leiria, Fundação Mário Soares/Magno Edições, 2001
Os Homens e as Coisas, Voz de Alcobaça, 31 de Março de 2010

Armazém das Artes

Inaugurado em 24 de Março de 2007, o Armazém das Artes é uma Fundação, sedeada num espaço com muita história e que se pretende actuante no panorama cultural de Alcobaça:
"Queremos que este local seja uma porta para o conhecimento, na realidade uma porta de bronze modelada pelo escultor fundador José Aurélio, que dará as boas-vindas a todos os que por ela passarem."



"O tempo por vezes age como reconversor de espaços devolutos ou em ruínas, que guardam os seus testemunhos à espera de serem resgatados. Quando convenientemente recuperados valorizam as novas visões e os novos projectos do Presente. O edifício que apresentamos soube conjugar o tempo com as suas evoluções funcionais.

Até ao actual Armazém das Artes sabemos de um conjunto de actividades exercidas neste local, com algumas histórias pitorescas, passadas numa realidade física diferente, dado que a relação do edifício com o rio Baça foi alterada com o seu encanamento na primeira metade do século XX.
O Armazém das Artes está localizado no centro de Alcobaça, num antigo edifício com múltiplas ocupações ao longo da sua história. Aí existiu a Oficina Danada, nome curioso para uma serralharia onde se produziram os mais variados objectos, desde carroças, ferragens e até bombas para servir objectivos revolucionários durante a I.ª República. Curiosamente, uma das colecções que irá figurar no Armazém das Artes é a de máquinas e ferramentas, instrumentos de medida e de precisão que se relacionam directamente com a ocupação do espaço na transição do século XIX para o século XX.
Mais tarde, por volta dos anos 30 do século XX, este espaço, junto a uma antiga ponte sobre o Baça, foi reconvertido em armazém de vinhos, ocupação que se manteve até aos anos 80, data em que o espaço foi dividido em armazéns menores que serviram de apoio ao comércio da zona.
Em 1995 nasce o projecto que agora toma forma.
As colecções que estão na origem do Armazém das Artes, foram recolhidas ao longo dos anos, sem espírito de coleccionador, mas com a intuição de um recolector de objectos que, no caso das máquinas/ferramenta, assume um significado antropológico primordial.
São por isso muito díspares mas representam o fascínio que o escultor desde jovem sente pela incomensurável aventura do Homem, na descoberta e na construção de objectos dos mais variados significados, destinados a resolver os problemas postos à sua sobrevivência espiritual e material."



Fontes: www.armazemdasartes.pt e fotos de Leonor Carvalho

Componentes Locais do Currículo[1]

Fontes Utilizadas

Temas Prévio e Final

Carvalho, M. Leonor D.A.F. de – A Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça: Um Testemunho Ímpar da Industrialização e Urbanização da Vila e da Região (Tese de Mestrado em Museologia). Lisboa: ULHT, 2002
Cocheril, Dom Maur – Alcobaça, Abadia Cisterciense de Portugal. Lisboa: INCM, s.d (1989)
IPPAR – Catálogo. Lisboa: IPPAR, s.d.
Fundação Mário Soares – José Aurélio: Gestos e Sinais. Cortes-Leiria: Fundação Mário Soares/ Magno Edições, 2001
Marques, Maria Zulmira A.F. – Mosteiro de Alcobaça: Património Mundial. Alcobaça: s.d (2002)
Marques, M. Zulmira F. – Um Século de História de Alcobaça (1810-1910): Chalets e Palacetes do Romantismo Tardio. Alcobaça: ed. de autor, 2003
Serra, João B. – "A Produção das Regiões e o Caso do Oeste: notas para discussão" in Serra, João B. – 21 Anos pela História das Caldas da Rainha. Caldas da Rainha: PH, 2003, pp. 505-508
Serra, João B. – "O Oeste em Perspectiva Histórica" in Serra, João B. – 21 Anos pela História das Caldas da Rainha. Caldas da Rainha: PH, 2003, pp. 497-502
Voz de Alcobaça, 31 de Março de 2010
www.am-oeste.pt
www.armazemdasartes.pt

Tema A (Pré-História e Primeiras Civilizações)

Abrigo do Lagar Velho: Centro de Interpretação (folheto editado pela Câmara Municipal de Leiria), s.d.
Aguiar, J. – Lapedo: Uma Criança no Vale. Lisboa: Edições ASA, 2006
Barbosa, Pedro Gomes & Moreira, Maria de Lurdes – "Alcobaça Antes de Cister" in Seiva Sagrada: A agricultura na região de Alcobaça - notas históricas. Alcobaça: Associação dos Agricultores da Região de Alcobaça, 2006
Barbosa, Pedro Gomes & Moreira, Maria de Lurdes – Seiva Sagrada: A agricultura na região de Alcobaça - notas históricas. Alcobaça: Associação dos Agricultores da Região de Alcobaça, 2006
Botequilha, H. & Martins, A. – "As Grutas dos nossos avós" in Revista Visão, 25 de Setembro de 2003
Carvalho, Leonor – "Crónica dos Dias" in Voz de Alcobaça. Jan. de 2008

1 Estão referidas, por ordem alfabética, em cada tema, as fontes utilizadas para a construção dos recursos didácticos assentes em Componentes Locais do Currículo, que integram a proposta curricular para Alcobaça. As referências estão feitas segundo o mesmo modelo de citação utilizado nos recursos pedagógico-didácticos, pois entendemos que o professor poderá disponibilizar esta(s) listagem(ns) aos alunos.

Carvalho, Leonor – "De Repente Éramos o Mundo Todo" in Voz de Alcobaça. Dezembro de 2008
Centro de Interpretação do Lagar Velho (folheto). Leiria: Câmara Municipal, s.d.
"Centro de Interpretação do Lapedo abre no dia 5 de Janeiro" in www.tintafresca.net, n.º 86, 13/12/2007
Firmino, T. – "Criança do Lapedo: esta era a cara do miúdo há 25 mil anos" in jornal Público, 28 de Novembro de 2007
Lopes, M. – "Sítio Arqueológico do Vale do Lapedo, candidato a Património Mundial" in www.tintafresca.net, n.º 87, 7/1/2008
Marques, M. Zulmira A. F. – Toponímia Alcobacense. Alcobaça: ed. de autor, 2000
Mendonça, Carlos – Alcobaça em Banda Desenhada: Ambiente, História e Actividades. Alcobaça: Câmara Municipal, 2001a
www.adepa-alcobaca.org
www.cm-leiria.pt
www.igespar.pt
www.ippar.pt
www.santa-eufemia.com/menino-lapedo.html
www.wikipedia.pt (Menino do Lapedo; Vale do Lapedo)

Tema B (Antiguidade Clássica)

Barbosa, P.G. – "A Estação Arqueológica das Parreitas (Bárrio, Alcobaça): Enquadramento Geral" in Barbosa, P.G. – A Região de Alcobaça na Época Romana: A Estação Arqueológica das Parreitas (Bárrio). Alcobaça: Câmara Municipal e Universidade de Lisboa, 2008, pp. 14-19
Barbosa, Pedro Gomes & Moreira, Maria de Lurdes – Seiva Sagrada: A agricultura na região de Alcobaça – notas históricas. Alcobaça: Associação dos Agricultores da Região de Alcobaça, 2006
Bernardes, J.P. – "A Lagoa da Pederneira: Porto Natural de Parreitas" in Barbosa, P.G. – A Região de Alcobaça na Época Romana: A Estação Arqueológica das Parreitas (Bárrio). Alcobaça: Câmara Municipal e Universidade de Lisboa, 2008, pp. 34-45
Mantas, V. – "Notas sobre História Antiga e Arqueologia Romana da Região Oeste" in Barbosa, P.G. – A Região de Alcobaça na Época Romana: A Estação Arqueológica das Parreitas (Bárrio). Alcobaça: Câmara Municipal e Universidade de Lisboa, 2008, pp. 20-34
Marques, M. Zulmira A. F. – Toponímia Alcobacense. Alcobaça: ed. de autor, 2000
Mendonça, Carlos – Alcobaça em Banda Desenhada: Ambiente, História e Actividades, Alcobaça. Alcobaça: Câmara Municipal, 2001a
Mosaicos Romanos nas Colecções do Museu Nacional de Arqueologia (Catálogo de Exposição; inclui CD). Lisboa: IPM, 2005
www.ippar.pt

Temas C e D (Idade Média)

Barbosa, P. – "Alcobaça: Esboço de um Espaço Geográfico" in Barbosa, Pedro Gomes e Moreira, Maria de Lurdes – Seiva Sagrada: A agricultura na região de Alcobaça – notas históricas. Alcobaça: Associação dos Agricultores da Região de Alcobaça, 2006
Barbosa, Pedro Gomes e Moreira, Maria de Lurdes – Seiva Sagrada: A agricultura na região de Alcobaça – notas históricas. Alcobaça: Associação dos Agricultores da Região de Alcobaça, 2006
Carvalho, Leonor – Fios que Teceram a Cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998). Alcobaça: Câmara Municipal, 2008
Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (folheto e postais)
Cocheril, Dom Maur – Alcobaça, Abadia Cisterciense de Portugal. Lisboa: INCM, s.d (1989)
IPPAR – Levantamento do Património Classificado (3 vols). Lisboa: IPPAR, 1993
Fundação Mário Soares – José Aurélio: Gestos e Sinais. Cortes-Leiria: Fundação Mário Soares/ Magno Edições, 2001
Marques, M. Zulmira A. F. – Toponímia Alcobacense. Alcobaça: ed. de autor, 2000
Marques, Maria Zulmira A.F.,– Por Terras dos Antigos Coutos de Alcobaça: História, Arte e Tradição. Alcobaça: ed. de autor, 1994
Mattoso, J., Magalhães, A.M. e Alçada, I. – Tempos de Revolução, História de Portugal (III vol). Lisboa: Caminho, 1995
Mendonça, Carlos – Alcobaça em Banda Desenhada: Ambiente, História e Actividades. Alcobaça: Câmara Municipal, 2001a
Moreira, Carlos Gil – "Rossio de Alcobaça: Praça ou Terra de Ninguém?" in Oeste Cultural, n.º 1, 2002, pp 74-91
Neves, Manuela – Alcobaça: Rossio (1820-1936). Alcobaça: Carpe Diem, 2001
IPPAR – Levantamento do Património Classificado (3 vols). Lisboa: IPPAR, 1993
Rasquilho; Rui e Ferreira, Maria Augusta T. – Cister e a Europa: Santa Maria de Alcobaça, aliança entre a espiritualidade e o trabalho material. Lisboa: ACD Editores, 2007
Tavares, J. Pedro – "Opinião" in www.tintafresca.net, n.º 65, 16 de Março de 2006
Tavares, Pedro – "As Tragédias Naturais e a Alcobaça Cisterciense e de Hoje" in www.tintafresca.net, n.º 113
Tavares, Pedro – "As Tragédias Naturais e a Alcobaça Cisterciense e de Hoje" in www.tintafresca.net, n.º 114
Tavares, J. Pedro – "Hidráulica: Linhas Gerais do Sistema Cisterciense em Alcobaça" in ADEPA – Roteiro Cultural da Região de Alcobaça. Alcobaça: ADEPA, 2001
www.fundacao-aljubarrota.pt
www.ippar.pt
www.pbase/diasdosreis/image/8733334
www.rtp.pt (grandes portugueses)
www.tintafresca.net, 10/6/2003
www.wikipedia.com

Temas E e F (Idade Moderna)

ADEPA – Roteiro Cultural da Região de Alcobaça: A Oeste da Serra dos Candeeiros. Alcobaça: Câmara Municipal de Alcobaça, s.d.(2001)
Almeida, Álvaro Duarte e Belo, Duarte – Portugal Património, vol. VI. Lisboa: Círculo de Leitores, 2007
Barbosa, Pedro Gomes e Moreira, Maria de Lurdes – Seiva Sagrada: A agricultura na região de Alcobaça – notas históricas. Alcobaça: Associação dos Agricultores da Região de Alcobaça, 2006
Beckford, William – Alcobaça e Batalha: Recordações de Viagem. Lisboa: Vega, 1997 (s.d.)
Carvalho, Leonor – Fios que Teceram a Cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998). Alcobaça: Câmara Municipal, 2008
Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (folheto e postais)
Cocheril, Dom Maur – Alcobaça, Abadia Cisterciense de Portugal. Lisboa: INCM, s.d (1989)
Ferreira, Maria Augusta L.P.T. – De Gil Vicente às Colchas de Chita de Alcobaça. Alcobaça: Câmara Municipal, 2004
Gomes, Saúl António – As Cidades têm uma História: Caldas da Rainha, das origens ao século XVIII. Caldas da Rainha: PH-Estudos e Documentos, 1994
Marques, Maria Zulmira A.F. – Por Terras dos Antigos Coutos de Alcobaça: História, Arte e Tradição. Alcobaça: ed. de autor, 1994
Marques, Maria Zulmira A.F. – Mosteiro de Alcobaça: Património Mundial. Alcobaça: ed. de autor, s.d (2002)
Mattoso, J., Magalhães, A.M. e Alçada, I. – Tempos de Revolução, História de Portugal (III vol). Lisboa: Caminho, 1995
Ministério da Cultura – Lenços e Colchas de Chita de Alcobaça: Catálogo de Exposição no Brasil. Brasília: Ministério da Cultura, 2001
Moreira, Carlos Gil – "Rossio de Alcobaça: Praça ou Terra de Ninguém?" in Oeste Cultural, n.º 1, 2002, pp.74-91
Neves, Manuela – Alcobaça: Rossio (1820-1936). Alcobaça: Carpe Diem, 2001
Rasquilho; Rui e Ferreira, Maria Augusta T. – Cister e a Europa: Santa Maria de Alcobaça, aliança entre a espiritualidade e o trabalho material. Lisboa: ACD Editores, 2007
Rosa, Luis – O Terramoto de Lisboa e a Invenção do Mundo (3.ª ed). Barcarena: Presença, 2009
Tavares, J. Pedro – "Opinião" in www.tintafresca.net, n.º 65, 16 de Março de 2006
Tavares, Pedro – "As Tragédias Naturais e a Alcobaça Cisterciense e de Hoje" in www.tintafresca.net, n.º 113
Tavares, Pedro – "As Cheias em Alcobaça" in www.tintafresca.net, n.º 114
www.fundacao-aljubarrota.pt
www.igespar.pt/pt/patrimonio/pesquisa/geral/benscomproteccaolegal/detail/750...
www.ippar.pt
http://mogribel.wordpress.com/2008/01/30/andando-pelo-mosteiro-da-batalha-portugal/
http://www.priberam.pt
www.rtp.pt/gdesport/
http://visitasvirtuais.orelhas.pt/cos/index.asp

Temas G, H, I, J, K (Idade Contemporânea)

Barbosa, Pedro Gomes e Moreira, Maria de Lurdes – Seiva Sagrada: A agricultura na região de Alcobaça – notas históricas. Alcobaça: Associação dos Agricultores da Região de Alcobaça, 2006

Carvalho, Leonor _ Fios que teceram a cidade: História da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998). Alcobaça: Câmara Municipal, 2008

Carvalho, Leonor – "Os Bombeiros da Fiação e Tecidos" in Espaços ADEPA 2. pp. 42-47

Carvalho, Leonor – "Crónica dos Dias" in A Voz de Alcobaça, diversos números entre 2005-2007

Comarca de Alcobaça, diversos números, 1951

Ecos do Alcoa, 9 de Maio de 1931

Ferreira, Maria Augusta L.P.T. - De Gil Vicente às Colchas de Chita de Alcobaça. Alcobaça: Câmara Municipal, 2004

IPPAR – Colecção de Cerâmica da Casa Museu Vieira Natividade, Catálogo de Exposição. Alcobaça: Galeria de Exposições Temporárias do Mosteiro de Alcobaça, Setembro/Novembro 2006

Marques, M. Zulmira A. F. – Toponímia Alcobacense. Alcobaça: ed. de autor, 2000

Ministério da Cultura – Lenços e Colchas de Chita de Alcobaça: Catálogo de Exposição no Brasil. Brasília: Ministério da Cultura, 2001

Moreiras, Paulo – O Elogio da Ginja. Leiria: Noctívaga Editores, 2001

Neves, Manuela – Alcobaça: Rossio (1820-1936). Alcobaça: Carpe Diem, 2001

Notícias de Alcobaça, 10 de Maio de 1931

Oliveira, José Eduardo Reis – "Ponte para o Regresso" in Espaços ADEPA 2, pp. 104-107

Pombo, António Pedro – A "Indústria Social" da Fábrica Maceira-Liz: Política Social e Operariado na Indústria do Cimento em Maceira. Maceira: Museu da Fábrica Maceira-Liz, 2007

Relatórios da Direcção e Pareceres do Conselho Fiscal. Alcobaça: Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça, diversos anos

Sampaio, J. Pereira & Pereira, Luis P. – 100 Anos de Comércio em Alcobaça. Alcobaça: Câmara Municipal, 2001

Semana Alcobacense (1890-1923)

Villa-Nova, Bernardo – Combates Históricos em Alcobaça e sua Região e outros em que Alcobaça tomou parte. Alcobaça: Câmara Municipal, 1957

Villa-Nova, Bernardo – Notas Extraídas do Arquivo da Câmara Municipal de Alcobaça (1836-1902), Alcobaça: Câmara Municipal, 1940

Voz de Alcobaça, 15 de Maio de 1931

www.ippar.pt

www.ligacombatentes.org.pt/museus/museu_das_oferendas

www.onossopatrimonio.blogspot.com/2009/04/o-soldado-desconhecido.html

www.panteaonacional.pt

Conclusão

O trabalho que agora se termina resulta da «equação intelectual» que fazemos em função de um percurso de formação formal e informal e reflecte uma visão personalizada, inserida num projecto de vida, que compreende desenvolvimento pessoal e intervenção social, designadamente através da docência.

A Museologia – sobretudo a Museologia Social ou Sociomuseologia – passou a incorporar a nossa forma de ver e explicar a História, muito próxima de uma interrogação da historicidade e musealidade do quotidiano, desenvolvida na Sociologia do Quotidiano (Pais, 2009) ou na Geografia, analisando as «rugosidades» do espaço que explicam, também, a natureza dos lugares (Santos, 2002), e de outras abordagens (inter)disciplinares da realidade, desenvolvidas no seio das Ciências Sociais e Humanas[1].

É da confluência de várias análises interdisciplinares que emerge o conceito de Consciência Histórica, que defendemos como fundamental na abordagem preconizada do Património Cultural, exercitando as Competências Históricas, numa Educação "orientada para a sabedoria do viver, através da valorização de vivências significativas, isto é vivências que possam ser transmitidas, compartilhadas e sobretudo vividas, enquanto constitutivas de elos sociais" (Pais, 2010).

Este conceito, não explícito desta forma nos documentos que delimitam o espaço profissional em que o Professor de História actua, parece-nos concretizar uma abordagem museológica do conhecimento histórico, visando torná-lo uma contribuição eficaz para a formação dos indivíduos, enquanto Cidadãos.

Foi nesse sentido que dirigimos a nossa reflexão, para considerarmos que:

- Na Educação isto poderá ser desenvolvido numa forma dialogante e crítica (Freire, 1980/1984 e Freire, 1977) de que resultarão aprendizagens diferentes para todos os envolvidos no processo (Zabala,1998).
- Na Didáctica da História isto pode desenvolver-se num diálogo com o Património Cultural, enquanto fonte histórica, testemunho de uma História vivida, ponto de referência num percurso prenhe de respostas.

O conceito de Património Cultural é um conceito assumido quase como consensual nos documentos legislativos (curriculares e outros), mas que revela uma mutação, relacionada

[1] Designação que corresponde a um Departamento Curricular, actualmente, nas Escolas.

com a alteração das ciências sociais em geral e com uma forma de educar que, apesar de se manter estruturada em disciplinas, busca dirigir-se ao indivíduo numa perspectiva holística, fornecendo-lhe as ferramentas para entender e agir num mundo, simultaneamente globalizado e localizado. Neste, a profusão de informação nem sempre se faz acompanhar de um acréscimo de entendimento sobre o Mundo e a Humanidade, no seu conjunto.

A apresentação do conhecimento (histórico) tem de ser orientada pelas características daqueles que o vão desenvolver: "O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes" (Morin, 1999/2006, p.31).

Na realidade, as alterações que se verificam na forma de encarar e retomar o Património Cultural (Poulot, 2006), são as alterações da Consciência Histórica, da percepção da relação passado-presente, das formas de representação e apreensão da Memória e da Identidade; são as formas evolutivas de uma Consciência Social, que passa sempre por um conhecimento/apreensão de um passado. Esta Consciência Social ligada ao desenvolvimento de cada uma das Comunidades tomadas como tal[2], são matéria de análise e devolução interpretativa por parte da Museologia (Bruno, 1996; Bruno, 2002; Carvalho, 2002).

O nosso posicionamento perante estas questões foi sendo construído num processo que se iniciou com a prática associativa, passando pela formação académica em História e respectiva Didáctica, que continuamos a completar nos caminhos metodológicos da Museologia, encarada sobretudo como ferramenta de expressão e intervenção social (Moutinho, 1996).

A Museologia permitiu-nos, através do exercício do diálogo com o Património Cultural, resgatar a História do passado e trabalhar sobre ela, numa perspectiva didáctica (Bruno, 2002) como uma construção da contemporaneidade (Primo, 2007). Esta construção é sempre entendida num contexto histórico presente: a forma como uma dada comunidade - com existência no espaço e no tempo – recebe, interpreta e transmite uma herança cultural, uma «matriz histórica» (LBSE).

Procurou-se reflectir sobre a Didáctica da História desenvolvida segundo estas premissas, no sentido de criar uma maior identificação entre os indivíduos e os contextos estudados, contribuindo para o desenvolvimento da Consciência Histórica de alunos e professores. É nossa convicção que, compreendendo-se como seres históricos, os indivíduos podem adquirir

[2] Por vezes «inventadas» numa narrativa identitária, sempre legitimadora de valores (Anderson, 2005; Marins, 2007)

um certo distanciamento crítico sobre as questões do presente, que lhe permitam perspectivar a validade da sua acção, no complexo contexto social em que se integram.

A investigação nasce de um conjunto de inquietações quanto à problemática da História Ensinada e termina com uma Proposta Didáctica sobre o Património Local e Regional tomado como conteúdo curricular, abordado numa Perspectiva Museológica. Esta proposta pretende contribuir para o debate sobre a responsabilidade do Ensino da História na formação integral dos cidadãos, no seio da escolaridade obrigatória, enquanto projecto da sociedade. Procura ser um instrumento de acção, mas sobretudo, de reflexão sobre perspectivas aplicadas à Didáctica da História que, bebidas noutras áreas do saber, têm em comum a preocupação com a busca para uma melhor compreensão do Homem em sociedade, e a vontade de traçar caminhos que possam convergir em mudanças, no sentido de melhorias sociais, com impacto no bem-estar dos indivíduos (LBP).

Tomando o Professor de História na sua função de gestor do currículo – função que lhe está inequivocamente atribuída pela tutela – propomos uma abordagem curricular da História assente nos conteúdos encontrados no meio em que a Escola se insere, encarados como Componentes Locais e Regionais do Currículo.

Previamente à construção de qualquer proposta de intervenção, fizemos uma análise dos documentos que enformam a prática docente da História, procurando situar a disciplina no contexto do actual sistema educativo, designadamente quanto a funções, expectativas, possibilidades e constrangimentos, no seio do currículo geral do Ensino Básico. Esta análise permitiu-nos constatar que:

- os documentos que se referem a esta temática se encontram dispersos e criam por vezes situações ambíguas na percepção do que se pretende, de facto, que seja realizado na prática escolar;
- as práticas inseridas nas culturas de escola e escolar (Barroso, 2005) manifestam, frequentemente, um afastamento (mesmo desconhecimento), entre o que está prescrito na legislação e as práticas das escolas, nomeadamente no que respeita às possibilidades de intervenção e inovação versus uma cultura rotineira e pouco reflexiva[3];
- certas noções e conceitos centrais da disciplina de História – e mesmo da Educação Escolar em geral – surgem nos normativos como noções implícitas e consensuais, necessitando de ser clarificadas. Estão, nestes casos, conceitos como Identidade,

[3] Apesar de não termos realizado um estudo empírico neste sentido, ficamos com esta convicção muito forte, quer pela nossa experiência quotidiana, quer por discussões e aprofundamentos no contexto do Doutoramento.

> Património e Memória, que, pensamos, beneficiam de uma abordagem conjunta das perspectivas da Museologia, percebida também como uma abordagem no âmbito da Educação, em sentido lato (Bruno, 2002).

Tendo como objecto o Ensino da História e como área de referência a intersecção da Educação, da História e da Museologia (todas áreas interdisciplinares e com uma forte vertente pedagógica), trabalhou-se a flexibilização curricular preconizada para o Ensino Básico, no sentido de uma «reconstrução territorializada» do currículo da disciplina. Esta procura proporcionar aos alunos a apreensão da epistemologia da História, enquanto disciplina escolar (Develay, 2002), trabalhando sobre situações problemáticas, construídas a partir de um contexto conhecido pelos alunos (Zabala, 1998).

Ao problematizar o conceito de região, com vista a uma definição para aplicar a Proposta Curricular, apercebemo-nos da polémica que envolve este conceito, particularmente na região de Alcobaça, entre a antiga Província da Estremadura e recente Região do Oeste. Esta polémica filia-se em argumentos de construção histórica de uma Região e da sua Identidade, em que a Memória é uma importante base de sustentação.

Consideramos que esta questão da legitimidade identitária de uma região é fundamental que seja compreendida por professores e alunos, numa estrutura curricular que encara o meio como conteúdo.

A construção da Proposta Curricular, designadamente a selecção das Componentes Locais e Regionais do Currículo, a criação de recursos pedagógico-didácticos, a sua ordenação sequencial e as experiências de aprendizagem propostas, são, evidentemente, escolhas subjectivas, baseadas em critérios explícitos e abertos a discussão. Procurou-se essencialmente a diversidade na selecção dos indicadores da memória ou referências patrimoniais, visando poder proporcionar aos alunos competências/ferramentas para a realização autónoma de pesquisas, alertando para a necessidade da comparação e complementaridade das fontes. Abrindo à interpretação um conjunto diverso de indicadores da memória – desde as fontes «mais tradicionais» (por exemplo, os livros produzidos no Mosteiro) às mais modernas (sites da Web para pesquisas e visitas virtuais a monumentos), passando pela interpretação de fontes literárias (romances, poemas), artísticas (azulejos historiados, altares, pinturas) ou arqueológicas; da arquitectura mais «tradicional» (Mosaicos Romanos, Palacetes), à que exprime contextos de trabalho mais recente (centrais eléctricas, moinhos) – procura-se introduzir o aluno nos preceitos da pesquisa histórica e do questionamento museológico, pontuando cada ano de trabalho escolar com aproximações (mais ou menos formais) sobre os conceitos de Património, a presença no quotidiano

de uma historicidade e musealidade, a Memória Histórica e a(s) Identidade(s) e Pertença(s) entre as quais nos desenvolvemos, como espécie e como indivíduos.

Pretende-se sobretudo apetrechar os alunos com as apetências e competências que lhes permitam «ler» a informação contida na realidade que os rodeia; a musealidade e historicidade, que nos fazem «misturadores de tempos» (Ramos, 2004), num espaço cheio de «rugosidades históricas» (Santos, 2002). Consideramos que este tipo de trabalho, nas aulas de História, prepara o aluno/cidadão para uma informação consciente do seu «ser» no contexto da Humanidade, na sua Consciência Histórica, criando as condições para uma formação permanente que, esperamos, ajude a despertar as noções de Participação tão necessárias ao regular e saudável funcionamento da Democracia.

Consideramos então que a aplicação de uma perspectiva museológica ao currículo da História, cria as condições para um interrogar constante da realidade que nos circunda, funcionando como um conjunto de competências, aplicadas num olhar interpretativo, que permitem ao indivíduo perceber a presença do global em cada local e o global como a soma de muitos locais (Teodoro, 2003).

A comunicação própria da Museologia (Bruno, 1996, Primo, 2008) na sua sintonia com os métodos de análise de fontes históricas (Febvre, 1977, Mattoso, 1986, Felgueiras, 1994), permite-nos concretizar a História, percepcionando-a como vivida num local, relacionando permanentemente a História Geral e a História Local. Através de uma proposta de leitura interpretativa dos espaços quotidianos, esperamos poder contribuir para a discussão dos caminhos pelos quais os indivíduos se situem, conscientemente, num contexto de múltiplos factores: temporais, espaciais, políticos, sociais, económicos, culturais. Para que se possam perceber como parte de algo que os precede, os integra e os transcende - entre o «antes» e o «depois», o local e o global, nós e os outros - e que existe em cada lugar, não se podendo nunca conceber isoladamente. Pensamos que assim se poderá contribuir, nesta disciplina específica, para que cada indivíduo se compreenda numa encruzilhada de factores que é o presente, numa encruzilhada de saberes que é a escola, numa sociedade complexa que existe, em cada momento, sempre na História, nas suas coordenadas de espaço e de tempo.

Numa época em que as noções de redes e rotas, tão caras à Museologia, se estão a tornar uma via em várias áreas da nossa sociedade (Pais, 2010) a nossa Proposta Curricular fixa-se como uma rota. Será uma rota do conhecimento histórico da região, tecida sobre os conteúdos curriculares da disciplina escolar. Este percurso, idealizado para três anos, - numa perspectiva de ciclo de escolaridade – pretende propiciar um «passeio» entre as várias pertenças (local,

regional, nacional, europeia, global) e os vários tempos, presentes no presente, transformando cada espaço em «Cidade Educadora», em fonte de conhecimento e apelo à intervenção.

Colocar um ponto final num trabalho é sempre um momento difícil, sobretudo quando a investigação nos foi desvendando outros caminhos interessantes de continuidade(s): as formas de abordagem dos conteúdos escolares (entre um «conhecimento esmigalhado» (Ramos, 2004) ou uma visão integrada do mundo (Morin, 1999), a relação entre a Escola e a Sociedade (Pena-Ruiz, 2005; Develay, 2002), as componentes da formação de professores (Teodoro, 2003), o papel dos manuais escolares na formação/formatação de alunos e professores (Morgado, 2001), a ligação entre a produção científica realizada em contexto académico e as práticas escolares (Roldão, 2000), a relação entre o que se aprende na escola e os futuros contextos de trabalho (Dale, 2008), as responsabilidades de cada espaço como educador – conteúdo e dinamizador (Carta das Cidades Educadoras), a articulação de várias estruturas de cada local, a educação para a cidadania (Cabral, 2004) a preservação do Património (Alves & Belo, 2007) e o posicionamento da História Ensinada em todos estes contextos...

Procurámos sobretudo lançar um olhar simultaneamente disciplinar e interdisciplinar sobre o contexto conturbado que vivemos na relação entre a Educação e a Sociedade e contribuir para a discussão de alguns caminhos, sempre na esteira dos que nos precederam e nos dão segurança para prosseguir.

Com aquilo que somos hoje[4], com a utensilagem que vamos descobrindo, entre a História, a Educação e a Museologia, procurámos no Doutoramento um espaço de reflexão e de busca de caminhos. Foi esse o sentido com que foi construída a nossa hipótese: a procura de caminhos para tornar as aulas de História, cada vez mais, um lugar de futuro.

[4] V. a importância das histórias de vida na definição da equação do actor/investigador (Goodson, 2008; Paillé & Mucchielli, 2008)

Bibliografia Citada

Legislação:

Assembleia da República. (1986). *Lei 115/97*, Diário da República n.º 217, Série I-A de 1997/09/19

Assembleia da República. (1986). *Lei 46/1986*, Diário da República n.º 237, Série I de 1986/10/14

Assembleia da República. (2001). *Lei 107/2001*, Diário da República n.º 209, Série I-A de 2001/09/08

Assembleia da República. (2005). *Lei 49/2005*, Diário da República nº 166, Série I-A de 2005/08/30

Assembleia da República. (2006). *Lei 47/2006*, Diário da República n.º 165, Série I de 2006/08/28

Assembleia da República. (2009). *Lei 85/2009*, Diário da República n.º 166, Série I de 2009/08/27

ICOM. (1972). *Declaração de Santiago do Chile*. Santiago do Chile.

Ministério da Cultura. (1985). *Decreto-Lei 433/85*, Diário da República n.º 244, Série I de 1985-10-23

Ministério da Educação. (1989). *Decreto-Lei 286/89*, Diário da República n.º 198, Série I de 1989-08-29

Ministério da Educação. (1989). *Decreto-Lei 43/89*, Diário da República n.º 29, Série I de 1989-02-03

Ministério da Educação. (1991). *Programa de História, 3.º ciclo,* (1º e 2º volume), Lisboa: ME

Ministério da Educação. (1992). *Portaria 921/92*, Diário da República n.º 220, Série I-B de 1992-09-23

Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei 106/2001*, Diário da República n.º 15, Série I-A de 2001-01-18

Ministério da Educação. (2002). *Decreto-Lei 209/2002*, Diário da República n.º 240, Série I-A de 2002-10-17

Ministério da Educação. (2007). *Decreto-Lei 261/2007*, Diário da República n.º 136, Série I de 2007-07-17

Ministério da Educação. (2007). *Portaria 1260//2007*, Diário da República n.º 186, Série I de 2007-09-26

Ministério da Educação. (2007). *Portaria 1628/2007*, Diário da República n.º 250, Série I de 2007-12-28

Ministério da Educação. (2008). *Decreto-Lei 75/2008*, Diário da República n.º 79, Série I de 2008-04-22

Ministério da Educação. (2008). *Portaria 350/2008*, Diário da República n.º 86, Série I de 2008-05-05

UNESCO (1972). *Convenção para a Salvaguarda do Património Mundial, Cultural e Natural,* Paris

UNESCO (2003). Convenção *para a Salvaguarda do Património Imaterial*, Paris

«Sites» de informação institucional:

(as datas de acesso a informação, porque frequentemente múltiplas, estão nas respectivas referências, no corpo do trabalho)

http://sitio.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/ofertaformativa-CCH.aspx

http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Ofertaformativa

http://www.educnet.education.fr/dossiers/livrelec/notions

http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/INVESTIGACAO/LINHA3/PROJECTO%20SOBRE%20MANUAIS%20ESCOLARES/CONFERMANUAIS%2008.09.2008.PDF

http://www.uevora.pt/ensinos/cursos

www.adepa-alcobaca.org

www.amo-oestedigital.pt

www.armazemdasartes.pt

www.cm-alcobaca.pt

www.cm-leiria.pt

www.descubraportugal.pt

www.edcities.bcn.es

www.fundacao-aljubarrota.pt

www.igespar.pt

www.ippar.pt

www.ligacombatentes.org.pt/museus/museu_das_oferendas

www.panteaonacional.pt

www.portaldacultura.gov.pt/imprensa/Pages/20090601_RedeMosteiros.aspx

www.rt-oeste.pt

www.rtp.pt

www.rtp.pt/gdesport/

www.santa-eufemia.com/menino-lapedo.html

www.visitportugal.com

Referências Bibliográficas Gerais:

Afonso, M. (2004). *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório: Portugal, Inglaterra, França;* Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, Supervisão Pedagógica e Ensino da História. Orientada por Isabel Barca. Braga.

Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Almeida, A.D. & Belo, D. (2007). *Portugal Património*. vol. 1. Lisboa: Círculo de Leitores

Alves, L. (1996). Programas de História: Uma Opinião. *O Ensino da História.* n.º 4-5, pp. 27-28.

Alves, L. (1998). História e Cidadania: O desafio do Futuro. *O Estudo da História*. n.º 3, pp. 115-124.

Alves, L. (sd). A História Local como estratégia para o Ensino da História. Acedido em 2 de Julho de 2009, em http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RALHGJDSN-596RETRTBNYLTL2LNX7XT.pdf

Alves, L.A. & Sousa, L. (2003). *Rumos da Cidadania Patrimonial: Roteiros de História Local/ Regional.* Porto: Edições ASA.

Anderson, B. (2005). *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a Origem e Expansão do Nacionalismo.* Lisboa: Edições 70

Antunes, L. & Cardoso, M. (1990-93). Ler e aplicar o novo Programa de História (3.º Ciclo do Ensino Básico). *O Estudo da História*. n.º 12-15 , pp. 471-475.

Argento, H. (2008). Teoria Construtivista. Acedido em 5/12/2008 www.robertexto.com.a

Arnold, J.H. (2000/2006). *Compreender A História.* Vila Nova de Famalicão: Quasi edições

Arpin, R. (1992) *Musée de la Civilisation: Concepts and Practices*. Quebéc: Musée de la Civilisation

Barreto, A. & Mónica, M.F. (coord. de) (1999/2000). *Dicionário de História de Portugal* – Suplemento (vols. 7-9). Porto: Figueirinhas

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bellem, J. (1995). *Educação Para Todos: A Gestão Local e Regional dos Currículos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bergamaschi, M. (2000). Tempo e Memória: o que se ensina na escola. In T. &. Lenskij, *A Memória e o Ensino da História* (pp. 39-52). Santa Cruz do Sul: EDUNISC/ANPUH/RS.

Black, M. (1997). *Reflexões sobre os Currículos de História na União Europeia*. Lisboa: APH.

Boutan, P., Martel, Ph. & Roques, G. (2001). *Enseigner la Région*. Paris : L'Harmattan

Bruno, C. &. Neves, K. (coord.de) .(2008). *Museus como Agentes de Mudança Social e Desenvolvimento: Propostas e Reflexões Museológicas.* Xingó, Sergipe: MAX.

Bruno, C. &.Neves, K. (2008). Mudança Social e Desenvolvimento no Pensamento da Museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos. In Bruno, C. & Neves, K.(coord. de). *Museus como Agentes de Mudança Social e Desenvolvimento: Propostas e Reflexões Museológicas*. Xingó, Sergipe: MAX.

Bruno, C. (1996). *Museologia e Comunicação*. Lisboa: ULHT.

Bruno, C. (2002). A Museologia como uma Pedagogia para o Património. (F. P.-A. Educação, Ed.) *Ciências e Letras,* 31, Janeiro a Junho de 2002, pp. 87-97.

Bruno, C. (2004), A Musealização em São Paulo: os caminhos interpretativos da Cidade, in *Expedição São Paulo 450 anos: Uma Viagem dentro da Metrópole*, Museu da Cidade de São Paulo, pp. 24-31

Cabral, F. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares.* Lisboa: Texto.

Cabral, M. V., Silva, F.C. &.Saraiva, T. (org.) (2008). *Cidade e Cidadania: Governança urbana e participação cidadã em perspectiva comparada.* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Carta de Princípios de uma Cidade Educadora, acedido em 19/10/2008 em www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=2826

Carta europeia dos monumentos e sítios cistercienses, 1-3 Maio de 2009 (disponível em pdf)

Carvalho, M.L.D.A.F. (2002). *A Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça: Um Testemunho Ímpar da Industrialização e Urbanização da Vila e da Região.*Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do Grau de Mestre em Museologia, orientada por Maria Cristina Oliveira Bruno. Lisboa.

Carvalho, L. (2009a). Apprendre à Regarder autour de moi, X Journée Pierre Guibert, 10/6/2009, comunicação apresentada à 5ª Journée Pierre Guibert, 10/06/2009, Montpellier,resumo disponível em htto://memoirepedagogique.free.fr/memoirepedagogiquefree/Journees_detude_sur_les_manuels_scolaires_en_usage_et_usages_des_manuels

Carvalho, L. (2009b) Programa de Divulgação da Investigação Desenvolvida no Âmbito do Trabalho de Doutoramento em Educação, (documento entregue na Escola Básica Frei Estêvão Martins, em 31 de Outubro de 2009, em cumprimento do previsto na Portaria 350/2008, de 5 de Maio).

Carvalho, M.L.D.A.F. (2009c). «Estudar História com os Pés na Terra»: Uma Perspectiva Museológica sobre o Currículo da História do 3.º Ciclo do Ensino Básico – o Caso de Alcobaça; Relatório de Investigação, Lisboa: ULHT (apresentado em prova pública a 18 de Novembro de 2009

Carvalho, L. (2010). Património Cultural: Imagens e Conceitos, Uma Análise de Manuais de História do 7.º ano de escolaridade. Duarte, J (org). (2010). *Manuais Escolares e a Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais contribuir para a transformação da Escola?* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 51-68

Chagas, M. (1994). No Museu com a Turma do Charlie Brown in Chagas, M. (1994), *Novos Rumos da Museologia* (Cadernos de Sociomuseologi, n.º 2). Lisboa: ULHT, (pp. 49-65)

Chagas, M. (2004). Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *Musas*, [1] . Brasília: IBRAM

Cister – Espaços, Territórios, Paisagens; Actas do Colóquio Internacional, 16-20 Junho de 1998; Mosteiro de Alcobaça, Ministério da Cultura/IPPAR, 2000

Citron, S. (1990). *Ensinar História Hoje: a Memória perdida e Reencontrada*. Lisboa: LH.

Claudino, S. (2006). Portugal Peninsular e os Desafios Regionais in Finisterra [XLI, 81], Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras, (pp.105-120)

Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica,* Lisboa: ASA

Dale, R. (2008). A Globalização e o Desenho do Terreno Curricular. *Espaço do Currículo*, [v.1, n.º 1, Março-Setembro].

Desvallées, A. (1992). *Vagues: une anthologie de la nouvelle muséologie*, [2 volumes]. Savigny-le-temple: édtions W., M.N.E.S.

Develay, M. (1996/2002). *Donner du Sens à l'École*, [4ª edição]. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Develay, M. (2008/2009). Documento de esquematização dos tipos de investigação (a partir de Astolfi). Seminário Le Rapport au Savoir et la Construction des Savoirs Scolaires . ULHT.

Diniz, M.E., Tavares, A. & Caldeira, A.M. (2006). *História Sete*. Lisboa: Lisboa Editora

Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial: Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres.* Lisboa: Texto Editora.

Duarte, J (org). (2010). *Manuais Escolares e a Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais contribuir para a transformação da Escola?,* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

Duby, G. (1992). *A História Continua*. Lisboa: ASA

Editorial O Livro (1998). *Dossier Documental História: Museus e Instituições de Defesa e Conservação do Património Histórico.* Lisboa: Editorial O Livro.

Editorial O Livro (1998).Dossier *Documental Ambiente: Parques e Reservas Naturais; Organizações de Defesa do Ambiente*, (2 volumes). Lisboa: Editorial O Livro.

Febvre, Lucien,(1977). *Combates pela História,* (2 volumes), Lisboa: Editorial Presença

Felgueiras, M. (1994). *Pensar a História, repensar o seu ensino: A disciplina de História no 3.º ciclo do Ensino Básico - Alguns princípios orientadores e metodologias de ensino.* Porto: Porto Editora.

Félix, N. (1995). O Ensino da História e a Educação para os Valores. *O Ensino da História,* n.º 3 , pp. 11-16.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: DEB. Ministério da Educação.

Félix, N., & Roldão, M. C. (1996). *Dimensóes Formativas das Disciplinas do Ensino Básico - História*. Lisboa: IIE - Ministério da Educação.

Fernandez, X. (2006). Identidad y cultura en la sociedad globalizada . In Silva, M.C. (org) (2006). *Nação e Estado: Entre o Global e o Local*. Porto: Afrontamento. (pp. 151-176).

Ferreira, J.B &. Barata, C. (2008). Ensino Básico: 2º Ciclo. In. Pacheco, J. A. (org) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora. (pp. 129-189).

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fortin, M. (1999/2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (3.ª edição). Loures: Lusociência.

Freire, P. (org.) (1980/1984). *Cuidado Escola!* (14ª edição). Brasiliense.

Freire, P. (1968). Considerações em torno do acto de estudar. In Freire, P. (1977) *Acção Cultural para a Libertação e outros escritos.* Lisboa: Moraes Editores, (pp.11-15)

Freire, P. (1970). Algumas notas sobre a humanização e suas implicações pedagógicas (Genebra, 1970), in Freire, P. (1977). *Acção Cultural para a Libertação e outros escritos.* Lisboa: Moraes Editores

Freire, P. (1977) *Acção Cultural para a Libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes Editores

Freire, P. (1977). Algumas notas sobre a conscientização in Freire, P. (1977) *Acção Cultural para a Libertação e outros escritos*, Lisboa: Moraes Editores

Gérard, F-M & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

Giron, L. (2000). Da Memória Nasce a História. In Lenskij, T. & Helfer, N.E. (org.) (2000). *A Memória e o Ensino da História*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC-ANPUH/RS (pp. 23-38).

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança,* Porto: Porto Editora

IPPAAR, (1993).*Inventário do Património Arquitectónico e Arqueológico Classificado* (3 vols). Lisboa: IPPAAR/Secretaria de Estado da Cultura

IPPAR. (1994). *Património Arquitectónico e Arqueológico: Informar para Proteger.* Lisboa: Secretaria de Estado da Cultura.

Le Goff, J. (1997). Documento/Monumento. In *Enciclopédia Einaudi* Lisboa: INCM. (pp. 95-105).

Lenskij, T. & Helfer, N.E. (org.) (2000). *A Memória e o Ensino da História*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC-ANPUH/RS

Letria, J. (2000). *A Cidadania Explicada aos Jovens...e aos Outros*. Lisboa: Terramar.

Lima, J.A. R. (2009). Museus *em Banda Larga: Estudo Exploratório sobre Museus, Comunicação e Novas Acessibillidades*. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Huma-

nidades e Tecnologias para a obtenção do Grau de Mestre em Museologia, orientada por Mário Moutinho. Lisboa

Limouzin, J. (2008). *Regards sur le Patrimoine.* Montpellier: Académie de Montpellier.

Macedo, J.B. (adapt.) (1989). *História Universal* (vol III). Lisboa: Círculo de Leitores

Madeira, A. I. &. Ribeiro, M. (1996). Acção Educativa e Desenvolvimento Local. *Inovação*, n.º 9 , (pp. 299-304).

Madeira, A.I. (1994). Projecto Educativo e Desenvolvimento Local. *Noesis*, Julho/Outubro , (pp. 34-37).

Maia, C. , Brandão, I.P. & Carvalho, M.. (2006). *Viva a História*. Porto: Porto Editora.

Manique, A.P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História: Património e História Local.* Lisboa: Texto Editora.

Marins, P. (2007). *Imagens Recriam a História*, (Catálogo de Exposição).São Paulo: Museu Paulista

Mattar, J. (2002/2005). *Metodologia Científica na Era da Informática,* (2ª edição). São Paulo: Saraiva.

Mattoso, (1986) José, A Escrita da História, Conferência realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, edm 22 de Outubro, de 1986 in Proença, M.C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta

Mattoso, J. (1996). À Conversa com José Mattoso. *Noesis* (pp. 37-47).

Mattoso, J. Magalhães, A.M. & Alçada, I.(1995). *Tempos de Revolução. História de Portugal* (3.º volume) Lisboa: Caminho

Mauri, T., (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? in Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J, Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*, Lisboa: ASA, (pp. 74-119)

Mendes, A. (1999). Identidade Nacional e Ideologia através dos Manuais de História. In Castro, R.V. (org). *Manuais Escolares: estatuto, funções, história: I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares.* Braga: Universidade do Minho. (pp. 343-354)

Ministério da Educação [ME]. (1993). *Educação Para Todos: A Construção Local dos Currículos e a Relação Escola-Meio.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário [ME/DES] (1998*). O Património Local e Regional: Subsídios para um trabalho interdisciplinar.* Lisboa: Ministério da Educação.

MINOM. (2001). O que é o Movimento Internacional para a Nova Museologia. (16,17 e 18 de Março de 2001). *Selecção de textos do XIII Encontro sobre a Função Social do Museu.* Alcoutim: MINOM.

Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares: Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (1999/2006). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.* São Paulo: Unesco/ Cortez Editora.

Moutinho, M. (1996). Museologia Informal. *Boletim da Associação Portuguesa de Museologia* [APOM], n.º 3.

Moutinho, M. (2007), Definição evolutiva de Sociomuseologia, Proposta de reflexão, disponível em http://sociomuseologia.ning.com/, acedida em 03/06/2010.

Museu de São Paulo. (2004).*Expedição São Paulo 450 anos: Uma Viagem dentro da Metrópole*, São Paulo: Museu da Cidade de São Paulo

Nabais, A. (1993). Museus na Actualidade. In M. (. Rocha-Trindade, *Iniciação à Museologia*. Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 63-76).

Neves, P.M., Amaral, C. & Pinto, A.L. (2006). *Descobrir a História 7*. Porto: Porto Editora

Nisbet, J. (1992). Ensinar e Aprender a Pensar: Uma (Re)visão Temática. *Inovação*, [5], (pp. 17-27).

Nora, P. (dir. de) (s.d./1986).*Les Lieux de la Mémoire,* [Tomo I e II], Paris: Gallimard

Oliveira, J.E.R. (2006). Ponte para o Regresso in Espaços ADEPA 2 (pp. 104-107)

Oliveira, L. (s.d.). Identidade Cultural. Acedido em Junho de 2009, em http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=identidade+cultural

Oliveira, P. S. (1998). *Metodologia das Ciências Humanas.* São Paulo: UNESP.

Pacheco, J. (1995). *Educação para Todos: Da Componente Nacional às Componentes Regionais e Locais do Currículo.* Lisboa: Ministério da Educação.

Pacheco, J. (2008). Estrutura Curricular do sistema educativo português. In Pacheco, J.A.(org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora. (pp. 11-52).

Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Paillé, P. &.Mucchielli, A. (2003/2008). *L'Analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales*, (2ª edição). Paris: Armand Colin.

Pais, J. (1999a). A Aprendizagem da História e as Pedagogias Participativas na Formação da Consciência Social dos Jovens. *Inovação*, [12] , (pp. 71-92).

Pais, J. (1999b). *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses no contexto europeu.* Oeiras: Celta.

Pais, J.M. (2002/2009). *Sociologia da Vida Quotidiana*, 4ª edição, Lisboa: ICS

Pais, J.M. (2010). *Lufa-lufa Quotidiana: Ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana.* Lisboa, ICS

Pena-Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école?* Paris: Gallimard.

Pereira, N. (2008). Ensino Primário/Ensino Básico: 1º Ciclo. In Pacheco, J.A. (org) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora. (pp. 85-128).

Poulot, D. (2006). *Une Histoire du Patrimoine en Occident*. Paris: PUF.

Póvoas, L. (2001). Construir uma memória da terra; a favor do desenvolvimento. *Textos de apoio do Mestrado de Museologia da ULHT* . Monte Redondo: ULHT.

Primo, J. (2007). *A Museologia e as Políticas Culturais Europeias: O Caso Português.* Tese apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para obtenção do grau de Doutor em Educação, orientada por Maria Cristina Oliveira Bruno. Porto.

Primo, J. (2008). A Importância Social dos Objectos: Os Processos de Patrimonialização e de Musealização como Legitimadores da Memória Social. XVIII *Jornadas do MINOM sobre a Função Social do Museu, Geoturismo e Desenvolvimento Local*, acedido em 25/2/2010 em www.naturtejo.com(...)/livros/desenvolvimento.pdf.

Primo, J. & Mateus, D. (2009). Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às Dissertações de Mestrado). Lisboa: ULHT.

Proença, M.C. (1989). *Didáctica da História*. (2 volumes). Lisboa: Unversidade Aberta.

Proença, M.C. (1990). *Ensinar/Aprender História: Questões de Didáctica Aplicada.* Lisboa: Livros Horizonte.

Pup, H. D. (2001). Enseigner la Région dans une perspective européenne in Boutan, P., Martel, Ph. & Roques, G. (2001). *Enseigner la Région*. Paris : L'Harmattan (pp. 117-126)

Quivy, R. &.Campenhoudt, L.C. (1992/2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais,* (5.ª edição). Lisboa: Gradiva.

Ramos, F. (2004). *A danação do objecto: o Museu no ensino da História.* Chapecó: Argos.

Richaudeau, F. (1979). *Conception et Production des Manuels Scolaires: Guide Pratique.* Paris: UNESCO

Rocha-Trindade, M. (1993). *Iniciação à Museologia.* Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, A.S. (coord.) (1994). *História de Portugal em Datas.* Lisboa: Círculo de Leitores

Rolando, J. (1997). O Manual e os Critérios de Escolha. *O Ensino da História*, [6/7] (pp. 11-13).

Roldão, M. C. (1999). Cidadania e Currículo. *Inovação*, [12] . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. C. (2004). Para um currículo do pensar e do agir - as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *Suplemento de En Direct de l'APPF*, (pp. 9-20).

Roldão, M. C.(2001). A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? In Alarcão, I. (coord.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* São Paulo: Artmed. (pp. 115-134).

Roldão, M.C (2003/ 2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*, (3.ª edição). Barcarena: Editorial Presença.

Roldão, M.C. (1996). Entrevista. *O Ensino da História*, [4/5] (pp. 4-9).

Roldão, M.C. (1997). O Uso da Narrativa no Ensino da História. *Ensino da História*. [2], (pp. 241-248).

Roldão, M.C. (2000). O Currículo Escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. (D. d. Lisboa, Ed.) *Revista de Educação ,* [IX], pp. 81-92.

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, Discurso e Praxis.* Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C.(1994). Teoria Curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo. In Tavares, J. *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDINE. (pp. 107-118).

Sá, V. (1975). *A História em Discussão*. Lisboa: D. Quixote.

Santos, L. F. &.Sanches, M.F.C. (2000). Culturas de Professores: Um caso particular de concepções de ensino da História. *Inovação*, n.º 13 , pp. 7-42.

Santos, L.F. (1996). Uma Reflexão sobre os Programas de História. O *Ensino da História,* [4/5], (pp. 14-16).

Santos, M. (1996/2002). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo; Razão e Emoção*. São Paulo: Câmara do Livro Brasileiro

Serrão, J. (coord. de). (s.d./2000). *Dicionário de História de Portugal* (vols. 1-6). Porto: Figueirinhas

Silva, J. P. (s.d. /1975). *Pretérito Presente*. Lisboa: Secretaria de Estado da Cultura.

Silva, M. C. (Org.) (2006). *Nação e Estado: Entre o Global e o Local.* Porto: Afrontamento.

Sobral, J. (2006). Memória e Identidade Nacional: considerações de carácter geral e o caso português. In Silva, M. C. (Org.) (2006). *Nação e Estado: Entre o Global e o Local.* Porto: Afrontamento. (pp. 27-50).

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. Coll, C. & Martin, E. & Mauri, T. & Miras, M. & Onrubia, J. & Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*, Lisboa: ASA, pp. 28-53

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação.* Porto: Afrontamento.

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

Tilden, F. (1957/1992). L'interprétation de notre patrimoine. In A. Desvallées, *Vagues: une anthologie de la nouvelle muséologie* (pp. 243-258). Savigny-le-temple: éditions W, M.N.E.S.

Torgal, L.R., Mendes, J.A. &. Catroga, F. (1996). *História da História de Portugal: séculos XIX e XX.* Lisboa: Círculo de Leitores.

Trigo, M. (1993). *Educação Para Todos: Componentes Locais e Regionais dos Currículos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Varine, H. (1969/1992). Le musée au service de l'homme et du developpement. In Desvallées, A. *Vagues: une anthologie de la nouvelle muséologie*, (1º volume) Savigny-le-temple: éditions W, M.N.E.S. (pp. 49-68).

Vieira, R. & Magalhães, F. (Orgs) (2009). *Património e Identidade*. Leiria: Profedições/ IPL-CIID.

Viel, A. (2008). Quen soufflé l'«esprit dês lieux», acedido em 26/06/2010 em www.international.icomos.org/quebec2008

Volle, J-P & Roques, G. (2000). La Région : un concept discutable et discuté in Boutan, P., Martel, Ph. & Roques, G. (2001). *Enseigner la Région*. Paris : L'Harmattan (pp. 191-200)

Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa.* Porto Alegre: ARTMED

http://www.priberam.pt

www.wikipedia.pt

Bibliografia Citada

em referência à
Região de Alcobaça

Imprensa Regional:

A Voz de Alcobaça, diversas séries entre 1931 e 2010, diversos números

Comarca de Alcobaça (1951) diversos números

Ecos do Alcoa, (09/05/1931)

Notícias de Alcobaça (10/05/1931)

Semana Alcobacense, 1890-1923

Tintafresca, 2000-2010, diversos números, disponível em www.tintafresca.net

Referências Bibliográficas:

ADEPA (2006). *Espaços ADEPA 2*. Alcobaça: ADEPA

ADEPA. (2001). *Roteiro Cultural da Região de Alcobaça: a Oeste da Serra dos Candeeiros.* Alcobaça: Câmara Municipal

Aguiar, J. (2006).*Lapedo: Uma Criança no Vale*. Lisboa: ASA

Almeida, A.D. & Belo, D. (2007). *Portugal Património*. vol. 6, Lisboa: Círculo de Leitores

Barbosa, P. G. & Moreira, M.L. (2006). Alcobaça Antes de Cister in *Seiva Sagrada: A agricultura na região de Alcobaça - notas históricas,* Alcobaça: Associação dos Agricultores da Região de Alcobaça.

Barbosa, P. G. (coord. de). (2008).A *Região de Alcobaça na Época Romana: A Estação Arqueológica de Parreitas (Bárrio).* Alcobaça: Município de Alcobaça

Barbosa, P.G. & Moreira, M.L. (2006). *Seiva Sagrada: A Agricultura na Região de Alcobaça – Notas Históricas.* Alcobaça: Associação de Agricultores da Região de Alcobaça

Barbosa, P.G. (2006). Alcobaça: Esboço de um Espaço Geográfico in Barbosa, P.G. & Moreira, M.L. (2006). *Seiva Sagrada: A Agricultura na Região de Alcobaça – Notas Históricas.* Alcobaça: Associação de Agricultores da Região de Alcobaça (pp. 14-32)

Barbosa, P.G. (2008). A Estação Arqueológica das Parreitas (Bárrio): Enquadramento Geral in Barbosa, P. G. (coord. de). (2008). *A Região de Alcobaça na Época Romana: A Estação Arqueológica de Parreitas (Bárrio)*. Alcobaça: Município de Alcobaça (pp.14-19)

Beckford, W. (s.d./1997) *Alcobaça e Batalha: Recordações de Viagem*. Lisboa: Veja

Bernardes, J.P. (2008). A Lagoa da Pederneira: Porto Natural das Parreitas in Barbosa, P. G. (coord. de). (2006).*A Região de Alcobaça na Época Romana: A Estação Arqueológica de Parreitas (Bárrio)*. Alcobaça: Município de Alcobaça (pp. 34-45)

Botequilha, H. & Martins, A. (25/09/2003).As Grutas dos nossos avós in *Visão.* Lisboa

Câmara Municipal de Leiria. (s.d.) *Abrigo do Lagar Velho: Centro de Interpretação* (folheto)

Campagnolo, M. O., Branco, A. S., Mendonça, C. e Monteiro, J. O., (1996). Continuar Cister: conhecer, memorizar, compartilhar os valores patrimoniais dos coutos cistercienses. *Espaços ADEPA 1*, Alcobaça: ADEPA, pp. 40-51.

Carta europeia dos monumentos e sítios cistercienses, 1-3 Maio de 2009 (disponível em pdf)

Carvalho, L. (1999). *A Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos*. Comunicação Apresentada ao Colóquio Alcobaça: Que Museus. Alcobaça

Carvalho, L. (2002). A Ideia de Museu em Alcobaça. In Carvalho, M.L.D.A.F. (2002). *A Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça: Um Testemunho Ímpar da Industrialização e Urbanização da Vila e da Região.* Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do Grau de Mestre em Museologia, rientada por Maria Cristina Oliveira Bruno. Lisboa.(pp. 166-178)

Carvalho, M.L.D.A.F. (2002). *A Central Eléctrica da Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça: Um Testemunho Ímpar da Industrialização e Urbanização da Vila e da Região*. Lisboa. Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do Grau de Mestre em Museologia, orientada por Maria Cristina Oliveira Bruno. Lisboa.

Carvalho, L. (2006). Os Bombeiros da Fiação e Tecidos in *Espaços ADEPA 2*, (pp.42-47)

Carvalho, L. (Janeiro de 2008a) Crónica dos Dias in *Voz de Alcobaça*

Carvalho, L. (2008b). *Fios Que Teceram a Cidade: História da Companhia de Fiação e Tecidos de Alcobaça (1875-1998).* Alcobaça: Câmara Municipal de Alcobaça.

Carvalho, L. (Dezembro de 2008c) De Repente Éramos o Mundo Todo, in *Voz de Alcobaça*

Carvalho, M.L.D.A.F. (2009c). «Estudar História com os Pés na Terra»: Uma Perspectiva Museológica sobre o Currículo da História do 3.º Ciclo do Ensino Básico – o Caso de Alcobaça; Relatório de Investigação, Lisboa: ULHT (apresentado em prova pública a 18 de Novembro de 2009

Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (s.d.) Postais e Folheto

Cister – Espaços, Territórios, Paisagens; Actas do Colóquio Internacional, 16-20 Junho de 1998; Mosteiro de Alcobaça, Ministério da Cultura/IPPAR, 2000

Cocheril, M.(1989). *Alcobaça: Abadia Cisterciense de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda

Companhia Fiação e Tecidos de Alcobaça (COFTA) Relatórios *da Direcção e Pareceres do Conselho Fiscal.* Porto: COFTA (diversos anos)

Escola Básica Frei Estêvão Martins, (s.d./2001), Evolução da Escola Básica Frei Estêvão Martins in *Recepção aos Professores*, ano lectivo 2001-2002.

Ferreira, M.A.L.P.T. (2004). De *Gil Vicente às Colchas de Chita de Alcobaça.* Alcobaça: Câmara Municipal de Alcobaça

Firmino, T. (28/09/2007). Criança do Lapedo: esta era a cara do miúdo há 25 mil anos in *Público*

Fundação Mário Soares (2001).*José Aurélio: Gestos e Sinais.* Cortes-Leiria: Fundação Mário Soares/Magno Edições

Garcia, E.B. (1978). Proposta *dum Esquema de Organização para o Futuro Museu de Alcobaça*, Comunicação ao I Congresso Internacional para a Investigação e Defesa do Património de Alcobaça

Gomes, S.A. (1994). As *Cidades têm um História: Caldas da Rainha, das Origens ao Século XVIII,* Caldas da Rainha: PH – Estudos e Documentos

IPPAAR (2006). *Colecção de Cerâmica da Casa Museu Vieira Natividade* (Catálogo de Exposição, Mosteiro de Alcobaça, Setembro/Novembro 2006), Lisboa:IPPAAR

IPPAAR (s.d.). *Catálogo*. Lisboa: IPPAAR

Lopes, M. (07/01/2008). Sítio Arqueológico do Vale do Lapedo candidato a Património Mundial in *Tintafresca* [87]

Maduro, A. (2010). *Monges e Camponeses: O Domínio Cisterciense de Alcobaça nos séculos XVIII e XIX,* Leiria: CEPAE

Mantas, V. (2008) Notas sobre a História Antiga e Arqueologia Romana da Região Oeste in Barbosa, P. G. (coord. de). (2006).*A Região de Alcobaça na Época Romana: A Estação Arqueológica de Parreitas (Bárrio)*. Alcobaça: Município de Alcobaça (pp. 20-34)

Marques, M. (1994). *Por Terras dos Antigos Coutos de Alcobaça: História, Arte e Tradição.* Alcobaça: Edição de autor.

Marques, M. Z. A. F. (2000). *Toponímia Alcobacense.* Alcobaça: Edição de Autor

Marques, M. Z. A.F. (s.d./2002) *Mosteiro de Alcobaça: Património Mundial*, Alcobaça: Edição de Autor

Marques, M. Z. F. (2003) *Um Século de História de Alcobaça (1810-1910): Chalets e Palacetes do Romantismo Tardio.* Alcobaça: Edição de Autor

Mendonça, C. (org.) (2001a). *Alcobaça em Banda Desenhada: Ambiente, História e Actividades Tradicionais.* Alcobaça: Câmara Municipal de Alcobaça.

Mendonça, C. (2001b). Introdução. In ADEPA, *Roteiro Cultural da Região de Alcobaça, a Oeste da Serra dos Candeeiros.* Alcobaça: Município de Alcobaça

Ministério da Cultura do Brasil (2001). *Lenços e Colchas de Chita de Alcobaça* (Catálogo de Exposição) Brasília: Ministério da Cultura

Moreira, C.G. (2002). Rossio de Alcobaça: Praça ou Terra de Ninguém? In *Oeste Cultural* [1] (pp. 74-91)

Moreiras, P. (2001). *O Elogio da Ginja*. Leiria: Noctívaga Editores

Museu Nacional de Arqueologia (2005). Mosaicos *Romanos nas Colecções do Museu Nacional de Arqueologia* (Catálogo de Exposição). Lisboa: IPM

Neves, Manuela. (2001). *Alcobaça: Rossio (1820-1936)*. Alcobaça: Carpe Diem

Pombo, A.P. (2007). *A «Indústria Social» da Fábrica Maceira-Liz: Política Social e Operariado na Indústria do Cimento em Maceira.* Maceira: Museu da Fábrica Maceira-Liz

Quaternaire Portugal (2001). Documento Apresentado no Workshop "Um Projecto Cultural para Alcobaça", 4 de Junho de 2001

Rasquilho, R. & Ferreira, M.A.T. (2007). *Cister e a Europa: Santa Maria de Alcobaça, aliança entre a esperitualidade e o trabalho material.* Lisboa: ACD Editores

Rosa, L. (2009). *O Terramoto de Lisboa e a Invenção do Mundo* (3ª edição) Barcarena: Presença

Sampaio, J.P. & Pereira, L.P. (2001) *100 Anos de Comércio em Alcobaça*. Alcobaça: Câmara Municipal

Serra, J.B. (1991/2003). Os Nove Concelhos da Região Oeste: aspectos históricos in Serra, J.B. (2003). *21 Anos pela História.* Caldas da Rainha: PH – Património Histórico, pp. 469-496

Serra, J.B. (1997/2003). A Produção das Regiões e o Caso do Oeste: notas para discussão in Serra, J.B. (2003). *21 Anos pela História*. Caldas da Rainha: PH – Património Histórico, pp. 503-508

Serra, J.B. (2002). Oeste: Uma Perspectiva Histórica. *Oeste Cultural* [1], ADRO, pp. 20-23

Serra, J.B. (2003). *21 Anos pela História*. Caldas da Rainha: PH – Património Histórico

Serrão, J.V.(1995), *História de Portugal*. [10º vol.] Lisboa: Verbo

Tavares, J.P. (2001) Hidráulica: Linhas Gerais do Sistema Cisterciense em Alcobaça in ADEPA. *Roteiro Cultural da Região de Alcobaça* (pp. 40-111)

Tavares, P. (16/03/2006) Opinião in *tintafresca* [65]

Tavares, P. (Abril de 2010). As Tragédias Naturais e a Alcobaça Cisterciense e de Hoje in *tintafresca* [113 e 114]

Trindade (1996). O Museu de Alcobaça in *Espaços ADEPA 1*, pp. 38-39

Turismo de Portugal (2009), *Roteiros Turísticos do Património Mundial*. (5 volumes) Lisboa: Turismo de Portugal

Turismo de Portugal. (2009). *Roteiros Turísticos do Património Mundial: Alcobaça, Batalha, Tomar.* Lisboa: Turismo de Portugal.

Villa-Nova, B. (1940). *Notas Extraídas do Arquivo da Câmara Municipal de Alcobaça (1836-1902)*. Alcobaça: Câmara Municipal

Villa-Nova, B. (1957). *Combates Históricos em Alcobaça e Sua Região e outros em que Alcobaça tomou parte.* Alcobaça: Câmara Municipal

http://mogribel.wordpress.com/2008/01/30/andando-pelo-mosteiro-da-batalha-portugal/

http://visitasvirtuais.orelhas.pt/cos/index.asp

www.onossopatrimonio.blogspot.com/2009/04/o-soldado-desconhecido.html

www.pbase/diasdosreis/image/8733334

Índice Remissivo

A

abordagem
- descritiva 28, 29
- fenomenológica 27
- museológica 29, 210, 358

análise qualitativa 21, 22

Antropologia 25

aprender 45, 56, 57, 87, 90, 94

aprendizagem 23, 25, 37, 40, 43, 44, 45, 46, 52, 55, 56, 57, 62, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 93, 94, 118, 119, 127, 129, 130, 132, 135, 136, 144, 174, 188, 207
- significativa 41, 87, 93

autonomia 40, 41, 48, 52, 55, 56, 58, 73, 76, 131
- curricular 73, 144
- das escolas 71, 72, 131

C

categorias conceptualizantes 26

cidadania 4, 18, 20, 21, 23, 28, 29, 31, 38, 43, 50, 59, 77, 79, 82, 89, 106, 116, 118, 122, 130, 134, 147, 149, 156, 175, 208 , 213
- democrática 58, 115, 152
- participativa 31, 132, 141

cidade(s) educadora(s) 136, 140, 363, 175, 213, 363

ciências sociais 20, 51, 104, 358 , 359

competências 19, 20, 22, 24, 25, 40, 44, 52, 61, 103, 122, 149, 150, 175, 203, 206, 208, 209, 210, 212, 213, 358
- aplicadas 210
- da História/históricas 76, 122, 141, 175, 209, 358

componente(s) curricular(es) 134, 135

componentes do currículo 75

Componentes Locais e Regionais do Currículo 31, 136, 137, 175, 177, 207, 209, 360, 361

compreensão histórica 35, 61, 63, 77, 91, 93, 149, 171

comunicação 16, 20, 21, 25, 35, 43, 107, 108, 113, 121, 124, 127, 139, 148, 159, 362
- em História /histórica 35, 61, 77, 85, 149, 158
- museológica 121

comunidade 4, 17, 20, 21, 22, 23, 78, 92, 101, 103, 104, 106, 108, 110, 111, 117, 122, 127, 129, 131, 132, 134, 137, 138, 146, 173, 184, 187, 188, 193, 194, 359
- educativa 73, 117

Comunidade Intermunicipal do Oeste 5, 183
- local 101

conhecimento histórico 19, 21, 41, 51, 58, 60, 62, 75, 76, 77, 80, 83, 85, 87, 88, 93, 94, 95, 114, 115, 117, 129, 142, 149, 151, 156, 358, 362

consciência
- crítica 86
- histórica 4, 24, 29, 30, 78, 89, 96, 111, 113, 114, 116, 128, 129, 130, 149, 188, 190, 208, 210, 211, 358, 359, 362

construtivista 55, 57, 60, 114, 137, 175, 213

conteúdo(s) de aprendizagem 32, 136

contexto
- cultural 127
- educativo 19, 81
- escolar 47, 64, 93, 153
- museológico 140, 159

cultura 14, 19, 35, 45, 47, 48, 49, 50, 65, 66, 68, 83, 85, 87, 89, 91, 92, 97, 101, 111, 125, 126, 134, 135, 143, 144, 173, 183, 186, 195, 198, 360

«cultura de escola» 91

«cultura escolar» 91, 144

currículo 21, 25, 31, 35, 37, 43, 51, 52, 53, 55, 58, 61, 74, 76, 89, 114, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 141, 148, 175, 177, 188, 190, 191, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 360, 361

currículos locais 138

D

desenho curricular 50

desenvolvimento 4, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 41, 44, 71, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 122, 126, 132, 134, 137, 172, 178, 183 , 184, 187, 210

- comunitário 132
- humano 20, 71, 106
- local 30, 187

didáctica 4, 26, 60, 78, 83, 117, 177, 359

- (da disciplina) de História 6, 15, 17, 26, 28, 29, 59, 61, 83, 96, 97, 113, 122, 139, 142, 177, 199, 208, 209, 358, 359, 360
- do património 95, 200
- específica 61
- museológica 143, 175

diferenciação curricular 27, 45, 47, 117

E

ecomuseu (s) 16, 107 , 193

economuseus 16

educação

- histórica 77, 208
- para a cidadania 34, 50, 363

empatia 19, 84, 85, 86, 93, 117, 130, 141, 175, 211

ensino da História 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 58, 59, 69, 80, 82, 83, 87, 90, 93, 109, 111, 116, 118, 127, 138, 141, 142

epistemologia 25, 88, 94, 175

- da História 21, 60, 93, 115, 210, 361
- do saber escolar 135

escrita analítica 26

espírito crítico 59, 79, 88, 92, 143

«espírito dos lugares» 16, 21

estratégias de aprendizagem 144, 145, 205

estrutura curricular 25, 27, 29, 138, 361

estudo regional 29, 118

exomuseu 111

experiências de aprendizagem 38, 52, 56, 57, 59, 62, 63, 80, 89, 141, 144, 150, 151, 210, 211, 212, 213, 361

experimentação didáctica 21

F

«fazer aprender» 38, 83, 133

flexibilização curricular 131, 137, 361

fonte(s) histórica(s) 154, 209, 358

formação

- ao longo da vida 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363
- Cívica 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363
- contínua 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363
- de/o professor(es) 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363
- formal e informal 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363
- histórica 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363

para a cidadania 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363

para o professor 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363

permanente 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363

Pessoal e Social 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 174, 179, 183, 184, 187, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 358, 359, 360, 362, 363

G

gestão curricular/do currículo 71, 72, 81, 89, 90, 91, 93, 94, 137, 144, 209

gestor do currículo 91, 114, 360

globalização 125, 126, 127, 207

H

herança cultural 18, 20, 99, 123, 359

hermenêutica 20, 27, 94, 121, 129, 132, 142, 177, 209, 213

História ensinada 26, 28, 30, 114, 119, 120, 122, 126, 360, 363

História local 138, 145, 150, 152, 157, 158, 174, 362

História local e regional 145, 150, 152, 174

História Nova 86

historicidade 88, 89, 187, 213, 358, 362

I

identidade 17, 19, 20, 23, 30, 31, 78, 107, 108, 110, 111, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 134, 141, 143, 152, 153, 177, 188, 359, 360, 361, 362

instituições museológicas 107, 142, 162, 174

interpretação 15, 22, 30, 45, 58, 62, 66, 67, 77, 84, 85, 88, 89, 113, 120, 128, 129, 148, 361

do Património 113, 148, 155

museológica 111

M

manual(is) escolar(es) 64, 65, 66, 68, 71

memória 20, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 100, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 128, 129, 130, 139, 141, 147, 148, 152, 157, 173, 188, 190, 207, 208, 209, 210, 359, 361, 362

metodologia(s) qualitativa(s) 21, 22

musealidade 140, 187, 208, 209, 213, 358, 362

musealização 30, 107, 109, 130, 141, 158, 159, 161, 164, 165, 167, 171, 190, 191, 194, 195, 208

Museologia 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 95, 97, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 121, 122, 123, 128, 130, 132, 134, 139, 140, 141, 142, 150, 159, 175, 177, 187, 191, 208, 209, 358, 359, 361, 362, 363

N

Nova História 14

Nova Museologia 16, 20, 104, 105, 106, 113

O

objectivos 19, 34, 38, 41, 48, 49, 52, 57, 59, 71, 73, 81, 83, 90, 136, 143, 144, 148, 175, 206

P

patrimonialização 109, 141, 208

património 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 69, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 128, 130, 131, 133, 134, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 182, 189, 190, 192, 193, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 358, 359, 360, 361, 363

cultural 30, 56, 79, 97, 98, 101, 108, 116, 136, 138, 143, 144, 154, 199, 200, 211

local 30, 128, 131, 133, 134, 146, 151, 153, 156, 157, 158, 163, 173, 200, 201, 203, 204, 205, 360

PCT 74, 75, 211

pedagogia 55, 93, 94, 102

da memória 22, 24, 130

diferenciada 133, 135

do património 21, 121, 209

«dos passos» 129

museológica 213

pensamento histórico 61, 62, 84, 85, 86, 94, 121, 128

perfil

de competências 44, 62

do aluno 22, 25, 31, 34, 35, 43, 61, 148

perspectiva museológica 26, 30, 152, 199, 362

pertença(s) 19, 29, 30, 31, 43, 89, 110, 111, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 134, 147, 149, 177, 179, 184, 188, 189, 208, 209, 210, 362

prática docente 27, 81, 360

práticas museológicas 106

processo de aprendizagem 62, 65, 93, 135

Projecto Curricular de Escola 74, 76, 213

Projecto Educativo 64, 72, 73, 75, 76, 92, 131

proposta curricular 4, 7, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 53, 142, 149, 175, 176, 177, 189, 191, 195, 197, 198, 207, 208, 209, 211, 361, 362

proposta didáctica 26, 210, 360

R

recursos pedagógico-didácticos 23, 31, 32, 55, 64, 199, 209, 361

redes 126, 138, 362

rotas 29, 196, 208, 362

S

saber histórico 35, 61, 62, 76, 84, 94, 118

sistema de ensino 21, 30, 35, 36, 40, 73, 91, 124, 143

sociedade globalizada 20, 42

T

teoria construtivista 45

teoria do currículo 27

«territorialização do currículo» 30, 75

APÊNDICE 1

Quadro Comparativo da Apresentação dos Conteúdos Programáticos nos Dois Documentos em Vigor para o 3.º Ciclo do Ensino Básico

Fontes: Programa de História – 3.º Ciclo (1991)

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – História (2001)

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
1.1 – As Sociedades Recolectoras: As primeiras Conquistas do Homem: O fabrico de Instrumentos; O domínio do fogo Os Grandes Caçadores: A economia de caça; O alargamento das áreas habitadas; A arte e os Ritos **1.2 – As Primeiras Sociedades Produtoras:** Agricultores e Pastores: Economia de Produção e Progressos Técnicos; Formação de aldeamentos e diferenciação social; Cultos Agrários; Novas Formas Artísticas **1.3 – Contributos das 1.as Civilizações:** As Civilizações dos Grandes Rios: Condições Naturais; economia de Excedentes; aglomerações urbanas e estratificação da sociedade; religião e poder sacralizado; as inovações técnicas e o saber, a criação artística Novos Contributos Civilizacionais no Mediterrâneo Ocidental: A religião hebraica; A escrita alfabética dos Fenícios	**A – Das Sociedades Recolectoras às 1ª Civilizações** Sociedades Recolectoras e as Primeiras Sociedades Produtoras (a) Uma Civilização dos Grandes Rios
2.1 – Os Gregos no século V a.C.: O Exemplo de Atenas: Atenas e o Espaço Mediterrâneo: o mundo helénico no século V a.C.; Atenas – recursos económicos e abertura marítima A democracia na época de Péricles: a sociedade ateniense; a vida quotidiana; o funcionamento do regime democrático Religião e cultura: a formação do cidadão; os deuses e o culto; o teatro, o pensamento e a arte **2.2 – o Mundo Romano no apogeu do Império:** O Mediterrâneo nos século I e II: O Império – áreas dominadas e factores de integração; uma economia urbana, comercial e monetária Sociedade e Poder Imperial: A ordem social; a vida quotidiana em Roma; as instituições políticas A civilização romana: o direito; o urbanismo; a arte e a literatura; as crenças religiosas; **2.3 – O Cristianismo: Origem e Difusão** Uma religião inovadora: a mensagem do Cristianismo Primitivo A difusão do Cristianismo no Império Romano: condições e propagação; a afirmação da nova religião	**B – A Herança do Mediterrâneo Antigo** Os Gregos no século V a.C. O Mundo Romano no apogeu do Império Origem e Difusão do Cristianismo

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
3.1 – A Europa Cristã nos Séculos VI a IX: O novo mapa político da Europa: a fixação dos povos germânicos. A Igreja Católica no Ocidente europeu – A progressiva cristianização do mundo bárbaro. A difusão do monaquismo. As transformações económicas e o clima de insegurança.	**C – A formação da Cristandade ocidental e a Expansão Isl âmica:** A Europa do século VI ao século IX [(a)]
3.2 – O Mundo Muçulmano em Expansão Origem e princípios doutrinários da religião islâmica. A expansão muçulmana. A expansão militar: o Império no século VIII. A expansão comercial: do Mediterrâneo ao Índico e ao Extremo Oriente. A civilização islâmica. O intercâmbio entre diferentes regiões. As realizações culturais.	
3.3 – A Sociedade Europeia nos Séculos IX A XII A sociedade senhorial: Predominância do clero e da aristocracia guerreira; O domínio senhorial e a dependência dos camponeses; As relações feudo-vassálicas.	A Sociedade Europeia dos século IX a XII
3.4 – A Península Ibérica: Dois Mundos em Presença Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica: A ocupação muçulmana e a resistência cristã; Contrastes civilizacionais e formas de relacionamento entre os dois mundos; A herança muçulmana. A formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista; Condições do avanço da Reconquista; Do Condado Portucalense ao reino de Portugal; A definição do território português.	Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
4.1 – Desenvolvimento Económico, Relações Sociais e Poder Político nos Séculos XII A XIV O dinamismo do mundo rural nos séculos XII a XIV: Crescimento demográfico e ocupação de novos espaços; Progressos técnicos na agricultura e nos transportes; Importância das feiras: animação dos núcleos urbanos. Senhores, concelhos e poder régio: Senhorios laicos e senhorios eclesiásticos; A organização concelhia; O fortalecimento do poder do rei. Lisboa nos circuitos do comércio europeu; Áreas c rotas do comércio europeu nos séculos XIII e XIV; Incremento do comércio externo português. **4.2- A Cultura Portuguesa Face aos Modelos Europeus** Cultura monástica, cultura cortesã e cultura popular . As novas ordens religiosas; a Universidade As ordens mendicantes face ao desenvolvimento da vida urbana. Funções da Universidade. Do românico ao gótico O românico: modelos europeus; originalidade das pequenas igrejas rurais. O gótico: os padrões europeus e a especificidade portuguesa. **4.3 – Crises e Revolução no Século XIV** Crise económica e conflitos sociais: A recessão económica no século XIV; Agitação social nos meios rurais e urbanos; A guerra e o agravamento da crise; A revolução de 1383 e a formação da identidade nacional; A questão dinástica e os confrontos político-sociais; A afirmação da independência nacional.	**D – Portugal no Contexto Europeu dos século XII a XIV** Desenvolvimento económico Relações Sociais e Poder Político Lisboa nos circuitos do comércio europeu Cultura, arte e religião Crises e Revolução no século XIV

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
5.1 – A Abertura ao Mundo Rumos da expansão quatrocentista: Condições da prioridade portuguesa no processo de expansão europeia; Interesses dos grupos sociais e do poder régio no arranque da expansão portuguesa; Descobrimentos e conquistas no período henriquino: áreas e processos de exploração; A política expansionista de D. João II e a rivalidade luso-castelhana. A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares: Os Portugueses na África Negra; A penetração portuguesa no mundo asiático; Espanhóis e Portugueses na América: o domínio das civilizações ameríndias; O comércio à escala mundial; As novas rotas do comércio intercontinental: dinamização dos centros económicos europeus; Circulação de produtos e suas repercussões no quotidiano.	**E – Expansão e Mudança nos século XV e XVI** O Expansionismo Europeu
5.2 – Os Novos Valores Europeus O Renascimento e a formação da mentalidade moderna: Principais focos de difusão cultural; O Humanismo e a renovação literária; Alargamento da compreensão da Natureza; A arte renascentista; persistência do gótico em Portugal. O tempo das reformas religiosas: Crise na Igreja: contestação e ruptura; A expansão das ideias reformistas: a Europa dividida; A reacção católica; o caso peninsular.	Renascimento e Reforma

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
6.1 – O Império Português e a Concorrência Internacional A disputa dos mares e a afirmação do capitalismo comercial: A crise do Império Português do Oriente e o apogeu do Império Espanhol: a União Ibérica; A ascensão económica e colonial da Europa do Norte; Holandeses; e Ingleses. A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses e a Restauração.	**F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII** O Império Português e a concorrência internacional
6.2 – Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens O Antigo Regime português na primeira metade do século XVIII: O peso da agricultura e dos tráficos comerciais; Da crise comercial ao ouro brasileiro; falência das primeiras medidas mercantilistas; A sociedade de ordens; o poder absoluto; A arte e a mentalidade barrocas. Um projecto modernizador: o despotismo pombalino: Reforço do Estado e submissão dos grupos privilegiados; Fomento comercial e manufactureiro: promoção da burguesia; A cidade como imagem do poder: o urbanismo pombalino.	Absolutismo e Mercantilismo numa sociedade de ordens[(a)] O Antigo Regime português na 1.ª metade do século XVIII
6.3 – A Cultura em Portugal Face aos Dinamismos da Cultura Europeia A revolução científica na Europa e a permanência da tradição: O nascimento do método científico; Os avanços da ciência moderna e o desenvolvimento da técnica: o alargamento do conhecimento do mundo; Resistências à inovação: a Inquisição e o ensino tradicional; O Iluminismo na Europa e em Portugal – A crença na razão e no progresso; A crítica da ordem estabelecida e a difusão das novas ideias; Desenvolvimento e laicização do ensino: as reformas pombalinas.	A cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa

Linha de Conteúdos Programa – 1991	**Conteúdos/Tematização Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
7.1 – A Revolução Agrícola e o Arranque da Revolução Industrial Inovações agrícolas e novo regime demográfico: A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas; aumento da produtividade; Recuo da morte e rejuvenescimento da população; A revolução industrial em Inglaterra – Condições e sectores de arranque; Progressos técnicos e alterações no regime de produção. **7.2 --O Triunfo das Revoluções Liberais** Uma revolução precursora: o nascimento dos E.U.A.: As colónias inglesas: revolta e independência; A aplicação da filosofia das Luzes: a Constituição americana; França: a grande revolução; O ambiente pré-revolucionário; Os acontecimentos revolucionários: o fim do Antigo Regime; o radicalismo republicano: o triunfo da burguesia; As conquistas da revolução e o seu carácter universalista. A revolução liberal portuguesa; Condicionalismos da revolução; o movimento revolucionário de 1820; Acção das Cortes Constituintes; a independência do Brasil; A reacção absolutista: a guerra civil; O triunfo da monarquia constitucional e das instituições liberais.	**G – O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais** A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução Industrial As revoluções liberais
8.1 – O Mundo Industrializado A expansão da revolução industrial: A hegemonia inglesa e as novas potências industrializadas; A revolução dos transportes: formação dos mercados nacionais e aceleração das trocas intercontinentais; Novas fontes de energia e novas indústrias; modificações no quotidiano; O liberalismo económico: a afirmação do capitalismo financeiro. Contrastes e antagonismos sociais: Revolução demográfica e crescimento urbano; O género de vida citadino e a sociedade burguesa; O operariado industrial: pauperismo e agitação social; O movimento sindical: as propostas socialistas; Os novos modelos culturais; O triunfo do cientismo; O romance realista: a crítica à sociedade burguesa; A arquitectura do ferro; O impressionismo. **8.2 – Os Países de Difícil Industrialização: O Caso Português** O atraso da agricultura. As tentativas de modernização: A política regeneradora e o incremento dos transportes; A tímida industrialização: a dependência face ao estrangeiro. Alterações nas estruturas sociais: A ruína dos pequenos produtores; a emigração; Crescimento e limitações da sociedade burguesa; A formação do operariado.	**H – A civilização industrial no século XIX** O mundo industrializado no século XIX O caso português Novos modelos culturais

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
9.1 – Hegemonia e Declínio da Influência Europeia Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo: As exigências do crescimento industrial a corrida às áreas de influência; Os impérios coloniais europeus nos finais do século XIX. A 1.ª Grande Guerra: Rivalidade económica e nacionalismos; a política de alianças; O primeiro conflito à escala mundial; Uma paz precária: o novo mapa político mundial; a Sociedade das Nações. As transformações económicas do após-guerra no mundo ocidental: O fim da supremacia europeia; O modelo americano: produção de massa e crescimento acelerado; A frágil prosperidade dos anos 20.	**I – A Europa e o mundo no limiar do século XX** Hegemonia e declínio da influência europeia
9.2 – A Revolução Soviética Da Rússia dos Czares à Rússia dos Sovietes: A Rússia nas vésperas da Revolução; Revolução burguesa e revolução bolchevique; A construção da U.R.S.S.	
9.3 – Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar Crise e queda da monarquia: O clima de crise: o descontentamento das classes médias e do operariado; Difusão das doutrinas socialistas e republicanas; A revolução republicana. A 1.ª República: Realizações e dificuldades da acção governativa; A reacção autoritária e a ditadura militar.	Portugal: da 1.ª República à ditadura militar
9.4 – Sociedade e Cultura num Mundo em Mudança Mutações na estrutura social e nos costumes: Peso crescente das classes médias; Alterações do código social e moral; A emergência da cultura de massas. Os novos caminhos da ciência: A revolução das ciências físicas; Os progressos nas ciências humanas. Ruptura e inovação na arte e na literatura: Multiplicidade de experiências artísticas e literárias; O nascimento da nova arquitectura	Sociedade e cultura num mundo em mudança

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
10.1 – As Dificuldades Económicas dos Anos 30 A grande crise do capitalismo: Dimensão mundial da crise; Os problemas sociais: desemprego e proletarização. A intervenção do Estado na economia.	**J – Da Grande Depressão à II Guerra Mundial** A grande crise do capitalismo nos anos 30 [(a)]
10.2 – Entre a Ditadura e a Democracia Os regimes fascista e nazi: A consolidação do fascismo em Itália; O totalitarismo hitleriano na Alemanha. Portugal: a ditadura salazarista: A edificação do «Estado Novo»; Corporativismo e colonialismo. A era estalinista na U.R.S.S.: Colectivização e planificação da economia; A violência totalitária. As tentativas de Frente Popular: França: a efémera unidade de esquerda; Espanha: a vitória republicana e o levantamento nacionalista; a guerra civil.	Regimes ditatoriais na Europa
10.3 – A 2.ª Guerra Mundial O desenvolvimento do conflito: Da paz armada à mundialização da guerra; A Europa sob o domínio nazi; A derrota alemã e o aniquilamento do Japão. Os caminhos da paz: Alterações no mapa político mundial; A procura de uma paz duradoura: a ONU.	A 2.ª Guerra Mundial

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
11.1 – O Mundo Saído da Guerra Reconstrução e política de blocos: A hegemonia americana e a expansão do mundo socialista; O antagonismo dos grandes blocos: a «guerra fria». A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência.	**K – Do segundo após-guerra aos desafios do nosso tempo** O mundo saído da guerra
11.2 – As Transformações do Mundo Contemporâneo O dinamismo económico dos países capitalistas: O poderio americano; O «milagre» japonês; Nascimento e expansão da Comunidade Europeia. As sociedades ocidentais em transformação: O alargamento do terciário; a sociedade do bem-estar e a atracção do consumo; Os problemas da juventude; a situação das minorias. O mundo comunista: desenvolvimento, bloqueios e rupturas: Unidade e diversidade dos países socialistas; A evolução da U.R.S.S.; A crise do modelo leninista. O Terceiro Mundo: independência política e dependência económica. As novas relações internacionais: o diálogo Norte/Sul; a defesa da paz.	As transformações do mundo contemporâneo
11.3 – Portugal: do Autoritarismo à Democracia A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime: A recusa da democratização; o tardio desenvolvimento económico; A oposição democrática; Os movimentos de independência e a guerra colonial; O marcelismo: a liberalização fracassada. Portugal democrático: A Revolução de Abril e o processo revolucionário; as novas instituições democráticas; Independência das colónias e retomo de nacionais; Os problemas do desenvolvimento económico; a integração europeia.	Portugal: do autoritarismo à democracia

Linha de Conteúdos **Programa – 1991**	**Conteúdos/Tematização** **Currículo Nacional do Ensino Básico – 2001**
Subtemas opcionais: Subtema A: **O Império da Ciência e da Tecnologia – Conquistas e Problemas** Investigação científica e progresso técnico. As grandes áreas do desenvolvimento tecnológico: A revolução da electrónica: as telecomunicações, a informática e a robótica; O poder nuclear; A conquista do espaço; Os progressos na medicina e nas biotecnologias. As repercussões dos novos avanços tecnológicos: apreensão e esperança.	
Sublema B: **Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea** Civilização tecnológica e difusão da cultura: A expansão da escolaridade e o acesso aos bens culturais; Valor e limites dos massmedia; Os grandes espectáculos de massas; Democratização e massificação culturais.	

(a) "A gestão do programa é da competência do professor no quadro da escola em que se insere e em função das características da turma no entanto, sugere-se que estes conteúdos sejam de abordagem sucinta." (Currículo Nacional, 2001, p. 103)

APÊNDICE 2

Operacionalização na Disciplina de História das Competências Gerais Definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico

Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico

Nota Explicativa da Organização deste Anexo:

A construção deste quadro é uma esquematização do que está explícito no Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (Gerais e Específicas).

Na apresentação das Competências Gerais está prevista a sua operacionalização especifica nas diferentes áreas curriculares em consonância com "os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências" gerais.

Na apresentação das Competências Essenciais Específicas da História, fala-se de articulação das competências gerais na disciplina a dois níveis: "A um primeiro nível quando a articulação é directa e imediata entre a formulação das competências específicas da História e determinadas competências gerais. Isso significa que, no contexto da História, a operacionalização transversal dessas competências gerais materializa-se no próprio exercício das competências específicas tal como estão definidas.

A um segundo nível, a articulação é conseguida quando as competências gerais definem um ambiente de aprendizagem que pressupõe uma organização do processo de ensino/aprendizagem centrada na acção/intervenção autónoma e relacional/cooperativa do aluno e que deverá enquadrar as experiências de aprendizagem, quer de carácter genérico, quer específico."

As actividades que constam do presente quadro foram seleccionadas, de entre todas as apresentadas no documento, segundo o critério, por nós definido, de compatibilidade com o desenvolvimento de acções que se relacionem directamente com a história e património locais.

Os destaques feitos a negrito, no texto, reflectem esse critério e são da nossa responsabilidade, assim como as observações entre parêntesis recto.

No corpo do trabalho está uma análise deste quadro, assim como algumas sugestões de actividades resultantes dessa análise.

Competências Gerais	**Operacionalização Transversal**	**Operacionalização Específica Prevista na Disciplina de História**
1 - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano	Acções a desenvolver por cada professor: - Rentabilizar as **questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno**. - Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a **situações do quotidiano** - Promover intencionalmente, na sala de aula e **fora dela**, actividades dirigidas à **observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes [olhar em redor e ler a realidade]** - Organizar actividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes - Desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projectos.	Competência Específica Compreensão Histórica Temporalidade Espacialidade Contextualização
2 - Usar adequadamente **linguagem das diferentes áreas do saber** cultural, científico e tecnológico para se expressar	[O aluno deve:] -Reconheceer, confrontar e harmonizar **diversas linguagens** para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção - Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente **diferentes linguagens** - **Valorizar as diferentes formas de linguagem** [O Professor deve:] - Organizar o ensino prevendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas - Organizar o ensino com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas - Rentabilizar os meios de comunicação social e o **meio envolvente** - Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens	Competência Específica Comunicação em História
3 - Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio	[O Professor deve:] - Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa	Competência Específica Comunicação em História

Competências Gerais	**Operacionalização Transversal**	**Operacionalização Específica Prevista na Disciplina de História**
4 - Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação	[O Professor deve:] Promover a realização de projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras	
5 - Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados	[Todas as indicações gerais de actividades a desenvolver podem ser desenvolvidas como actividades específicas da disciplina de História]	Considerada articulada com as experiências de aprendizagem em História, genéricas e específicas.
6 - Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável	[Todas as indicações gerais de actividades a desenvolver podem ser desenvolvidas como actividades específicas da disciplina de História]	Competência Específica: Tratamento de informação/Utilização de fontes
7 - Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões	[Todas as indicações gerais de actividades a desenvolver podem ser desenvolvidas como actividades específicas da disciplina de História]	
8 - Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa	[Todas as indicações gerais de actividades a desenvolver podem ser desenvolvidas como actividades específicas da disciplina de História]	Considerada articulada com as experiências de aprendizagem em História, genéricas e específicas.
9 - Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns	[Todas as indicações gerais de actividades a desenvolver podem ser desenvolvidas como actividades específicas da disciplina de História]	Considerada articulada com as experiências de aprendizagem em História, genéricas e específicas.
10 - Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.	[Algumas das indicações gerais de actividades a desenvolver podem ser desenvolvidas como actividades específicas da disciplina de História]	Considerada articulada com as experiências de aprendizagem em História, genéricas e específicas.

APÊNDICE 3

Análise dos Manuais de 7.º Ano

Índice

1 – Apresentação do Trabalho Realizado sobre Manuais Escolares
2 – Manuais Analisados
3 – Conteúdos/Temas Analisados
4 – Análise das Actividades
4.1 – Categorias de Análise
4.2 – Resultados da Análise
4.2.1 – Manual 7 – 1
4.2.1.1 – Tema B1
4.2.1.2 – Tema B2
4.2.1.3 – Tema D1
4.2.1.4 – Tema D2
4.2.1.5 – Análise Global do Manual 7 – 1
4.2.2 – Manual 7 – 2
4.2.2.1 – Tema B1
4.2.2.2 – Tema B2
4.2.2.3 – Tema D1
4.2.2.4 – Tema D2
4.2.2.5 – Análise Global do Manual 7 – 2
4.2.3 – Manual 7 – 5
4.2.3.1 – Tema B1
4.2.3.2 – Tema B2
4.2.3.3 – Tema D1
4.2.3.4 – Tema D2
4.2.3.5 – Análise Global do Manual 7 – 5
4.2.4 – Resultados para o 7.º Ano, segundo as Categorias
5 – Actividades: Alguns Aspectos Analisados
5.1 – Indicações para Pesquisa Extra-Manual
5.1.1 – Manual 7 – 1
5.1.2 – Manual 7 – 2
5.1.3 – Manual 7 – 5
5.1.4 – Comparação entre os vários Manuais
5.2 – Indicações para Articulação Inter e Transdisciplinar
5.2.1 – Manual 7 – 1
5.2.2 – Manual 7 – 2
5.2.3 – Manual 7 – 5
5.2.4 – Comparação entre os vários Manuais
5.3 – Explicitação do Envolvimento do Professor nas Actividades
5.4 – Património e Identidade Local
5.4.1 – Manual 7 – 1
5.4.2 – Manual 7 – 2
5.4.3 – Manual 7 – 5
5.4.4 – Apresentação de Conjunto
6 – Conceitos
6.1 – Conceito de Documento e Fonte Histórica e do tratamento específico realizado pela História

6.1.1 – Manual 7 – 1
6.1.2 – Manual 7 – 2
6.1.3 – Manual 7 – 5
6.2 – Apresentação da Relação entre História e Património
6.2.1 – Manual 7 – 1
6.2.2 – Manual 7 – 2
6.2.3 – Manual 7 – 5
7 – Imagens
7.1 – Registo das Tipo de Imagens
7.1.1 – Manual 7 – 1
7.1.2 – Manual 7 – 2
7.1.3 – Manual 7 – 5
7.1.4 – Todos os Manuais
7.2 – Imagens de Património
7.2.1 – Manual 7 – 1
7.2.1.1 – Tema B1
7.2.1.2 – Tema B2
7.2.1.3 – Tema D1
7.2.1.4 – Tema D2
7.2.1.5 – Síntese
7.2.2 – Manual 7 – 2
7.2.2.1 – Tema B1
7.2.2.2 – Tema B2
7.2.2.3 – Tema D1
7.2.2.4 – Tema D2
7.2.2.5 – Síntese
7.2.3 – Manual 7 – 5
7.2.3.1 – Tema B1
7.2.3.2 – Tema B2
7.2.3.3 – Tema D1
7.2.3.4 – Tema D2
7.2.3.5 – Síntese
7.2.4 – Comparação dos Manuais

1. APRESENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO SOBRE MANUAIS ESCOLARES

Parte deste trabalho sobre Manuais Escolares corresponde à pesquisa desenvolvida no âmbito do grupo de investigação da CeiEF (anterior UID-OPECE), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias que integramos.

O grupo multidisciplinar, dirigido pelo professor José Duarte, está integrado na Linha 3 de investigação da Unidade e encontra-se a desenvolver uma investigação sobre as actividades propostas aos alunos nos diversos manuais escolares e a sua análise no contexto de um ensino estruturado pelo desenvolvimento de competências.[1]

Nesta linha de investigação sobre Manuais, os critérios, a metodologia e a análise de resultados de conjunto, são da responsabilidade de um grupo multidisciplinar, sendo o registo, análise e estudo relativo a cada área disciplinar da responsabilidade de um investigador especialista na respectiva área.

Os critérios definidos pelo grupo são:

"Neste projecto, tendo presente uma amostra representativa de disciplinas de várias áreas (Português, História, Geografia e Físico-Química, esperando incluir posteriormente Inglês, Matemática e Ciências Naturais) dos 7.º e 10.º anos (primeiros anos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, níveis de transição entre ciclos), analisamos os manuais respectivos que ocupem o primeiro, segundo e quinto lugares da distribuição comercial (o quinto lugar e não o terceiro, porque bons manuais poderão ser esquecidos pela promoção comercial ou rejeitados pelos docentes pela sua inovação). Pretendemos avaliar de que forma as orientações dos programas daquelas disciplinas dos dois anos mencionados são, efectivamente, assumidas por alguns dos manuais mais divulgados e, num segundo momento, observar como essas orientações são desenvolvidas nas escolas. Cada investigador, com formação específica para cada disciplina, analisa os respectivos manuais e visitará, mais tarde, duas escolas por cada manual mais adoptado e para os dois anos considerados, num total de 12 escolas por investigador e, portanto, num total de 84 visitas por toda a equipa, com uma distribuição percentual que terá em conta a população das várias regiões (NUTS)." (Duarte, J.,2008)

Como o âmbito deste trabalho se situa no 3.º ciclo só serão aqui analisados os resultados referentes ao 7.º ano de escolaridade.

Para além da pesquisa sobre as actividades, desenvolvida no contexto do projecto multidisciplinar, foram analisados, nos Manuais de História, outros aspectos considerados por nós como tendo interesse no âmbito desta tese: indicações para pesquisa extra-manual; sugestões de articulação com outras áreas curriculares; explicitação do envolvimento do professor nas actividades propostas; actividades que envolvam o património e identidade local; explicitação dos conceitos de "património", "fonte histórica", "documento"; explicitação da relação desses conceitos com a disciplina de História. Para cada um destes itens utilizou-se o mesmo volume de informação seleccionado segundo os critérios estabelecidos no grupo de investigação da UID-OPECE.

Os resultados desta pesquisa foram integrados no corpo do trabalho em lugares diversos, considerados adequados à dinâmica do trabalho. A constituição deste anexo procura oferecer uma visão de conjunto do estudo e analisar os resultados em pormenor.

O estudo de Manuais aqui apresentado refere-se a uma amostra estabelecida pelos critérios já enunciados.

Os dados foram registados e apresentados, de forma quantitativa, com recurso a suporte informático. Estes dados são aqui apresentados e interpretados de forma analítica, segundo um quadro de metodologia qualitativa.

1 Uma explicação do trabalho e dos primeiros resultados obtidos pode encontrar-se em http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/INVESTIGACAO/LINHA3/PROJECTO%20SOBRE%20MANUAIS%20ESCOLARES/CONFERMANUAIS%2008.09.2008.PDF

2. MANUAIS ANALISADOS

São apresentados aqui os manuais analisados, enquanto projectos completos, e o volume de informação analisada em cada um.

A cada manual foi atribuído um código de referência, que será utilizado em todo o trabalho.

Código	Manual	Editora	Autores	Componentes do Projecto Editorial
7-1 (manual mais adoptado)	Viva a História!	Porto	Cristina Maia, Isabel Paulos Brandão, Manuela Carvalho	Manual, 2 vols.(também disponível em e-book) Caderno do Aluno (também disponível em e-book) Guia Pedagógico (inclui o Guia de exploração do CD Sons da História) CD Sons da História Guia Prático para Pais e Encarregados de Educação Actividades de Acompanhamento Educativo Video Educativo; AudioTestes; Dossier Digital (CD do Professor)
7-2 (segundo manual mais adoptado)	História 7	Lisboa	Maria Emília Diniz; Adérito Tavares; Arlindo M. Caldeira	Manual Caderno de Actividades Caderno Desenvolver Competências Livro do Professor; CD-Rom do Professor Manual e Caderno de Actividades (versão PDF) – Professor 16 Transparências – Professor
7-5 (quinto manual mais adoptado)	Descobrir a História 7	Porto	Pedro Almiro Neves; Clúudia Amaral; Ana Lídia Pinto	Manual (também Disponível em e-book) Caderno de Actividades (também Disponível em e-book) Guia de Exploração de Transparências (Professor) Transparências Actividades de Acompanhamento Educativo Video Educativo; AudioTestes; Dossier Digital (Professor)

Quadro 1: Manuais analisados no âmbito do estudo do CeiEF (V. Apêndice 3)

3. CONTEÚDOS/TEMAS ANALISADOS

A subdivisão dos temas, embora baseada no programa, nem sempre é idêntica em todos os manuais.

Optámos por analisar o tema B e D, (2.º e último dos manuais). Consideramo-los divididos em dois, tendo no último suprimido o subtema "Crises e Revoluções no séc. XIV" que, em um dos projectos, foi adiado para o 8.º ano, segundo uma perspectiva de gestão do programa de 3.º ciclo, justificada pelos autores.

Assim, em cada manual foi tratado o seguinte volume de informação:

Manual 7-1		
Temas analisados		
1	B - A Herança do Mediterrâneo Antigo	Vol. I, pp. 56-99
	B.1 - Os Gregos no séc. V a.C.	pp.56-75
	B.2 - O Mundo Romano no Apogeu do Império	pp. 76-99
2	D - Portugal no Contexto Europeu dos séc. XII a XIV	Vol.II, pp. 54-97
	D.1 - O Desenvolvimento Económico. Relações Sociais e Poder Político. Lisboa nos Circuitos do Comércio Europeu	pp. 52-67
	D.2 - Cultura, Arte e Religião	pp.68-83

Manual 7-2		
Temas analisados		
1	B - A Herança do Mediterrâneo Antigo	pp. 56-113
	B.1 - Os Gregos no séc. V a.C.	pp.58-85
	B.2 - O Mundo Romano no Apogeu do Império	pp. 86-113
2	D - Portugal no Contexto Europeu dos séc. XII a XIV	pp. 164-207
	D.1 - O Desenvolvimento Económico. Relações Sociais e Poder Político. Lisboa nos Circuitos do Comércio Europeu	pp. 166-191
	D.2 - Cultura, Arte e Religião	pp.122-207

Manual 7-5		
Temas analisados		
1	B - A Herança do Mediterrâneo Antigo	pp. 58-117
	B.1 - Os Gregos no séc. V a.C.	pp.60-83
	B.2 - O Mundo Romano no Apogeu do Império	pp. 84-117
2	D - Portugal no Contexto Europeu dos séc. XII a XIV	pp. 166-224
	D.1 - O Desenvolvimento Económico. Relações Sociais e Poder Político. Lisboa nos Circuitos do Comércio Europeu	pp.168-185
	D.2 - Cultura, Arte e Religião	pp.186-201

4. ANÁLISE DAS ACTIVIDADES

4.1 Categorias de Análise

Para a análise das actividades propostas aos alunos, o grupo de trabalho multidisciplinar criou categorias e dentro dessas categorias indicadores:

"Com base nos quadros teóricos mencionados sobre uma aprendizagem activa e propiciadora da autonomia do estudante, construímos uma série de quatro categorias para análise das actividades dos manuais mais adoptados pelas escolas portuguesas, segundo explicámos anteriormente. As primeiras dessas categorias são de tipo convergente com as actividades ou exposições enunciadas pelo manual (também provavelmente pelo professor) e as últimas duas, de feição divergente, incentivam a autonomia do estudante:

Quadro [das] Categorias de análise

Categoria 1. Actividades de Memorização e/ou Transposição
Categoria 2. Exploração e Produção de Documentos (interpretação de frases, gráficos, esquemas e resolução de problemas com base num modelo apresentado)
Categoria 3. Actividades de Reformulação (definição de conceitos, resumos, sínteses, paráfrases, outras)
Categoria 4. Situações Problemáticas/ Actividades Experimentais/ Projectos/Produção de Conhecimentos

(Duarte, 2008)

Para cada categoria foram definidos os descritores que apresentamos na tabela que se segue:

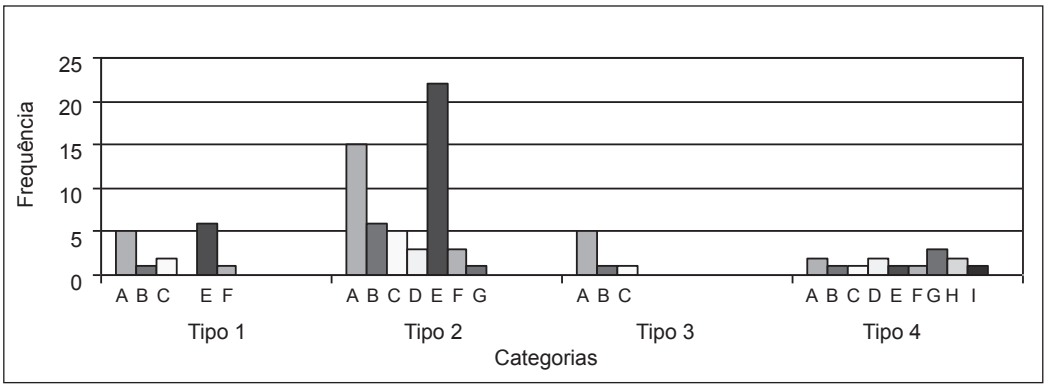
Categoria	Descritores
Tipo 1	Descritores
Memorização	A - Indica/Refere/Identifica
	B - Localiza no espaço
	C - Localiza no tempo
	D – Caracteriza
	E – Lê
	F - Elabora a ficha (Caderno de Actividades)
Tipo 2	Descritores
Exploração	A - Explora os documentos
	B - Resolve exercícios com documentos
	C - Consulta documentos
	D - Caracteriza/Descreve/Explica (a partir de dados fornecidos por doc.)
	E - Identifica/Refere/Localiza/ Indica/Enumera (dados fornecidos por docs)
	F - Justifica (com dados do documento)
	G - Demonstra/Mostra/Analisa/ Compara/Transcreve
	H – Define conceitos a partir da análise dos documentos

Categoria	Descritores
Tipo 3	Descritores
Reformulação	A - Define conceitos
	B - Relaciona dados de diferentes documentos
	C - Estabelece relações entre temas
	D - Elabora um resumo/Sintetiza
	E – Classifica o documento ou Fonte Histórica
Tipo 4	Descritores
Produção	A - Compara passado e presente/ Analisa a evolução no tempo de conceitos
	B - Conclui/Concretiza
	C - Debate um tema
	D - Escreve uma notícia/regide um texto sobre um tema
	E - Escreve um poema/peça de teatro, etc
	F – Avalia
	G – Pesquisa
	H - Organiza uma visita/Faz um projecto
	I – Desenha
	J - Imagina-te noutro tempo e produz um trabalho nessa condição

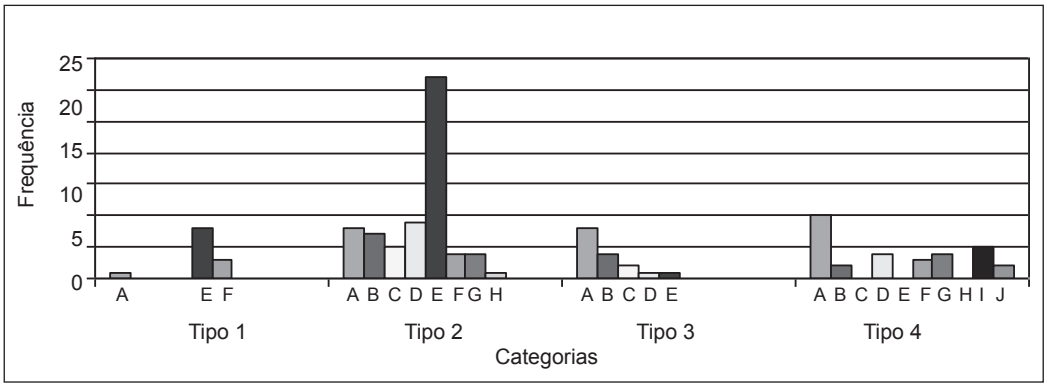
4.2 Resultados da Análise

4.2.1 - MANUAL 7 – 1

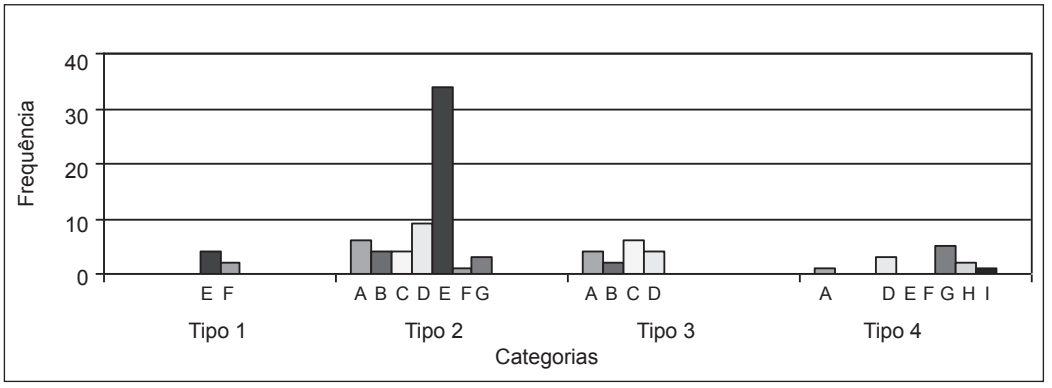
4.2.1.1 - Tema B1



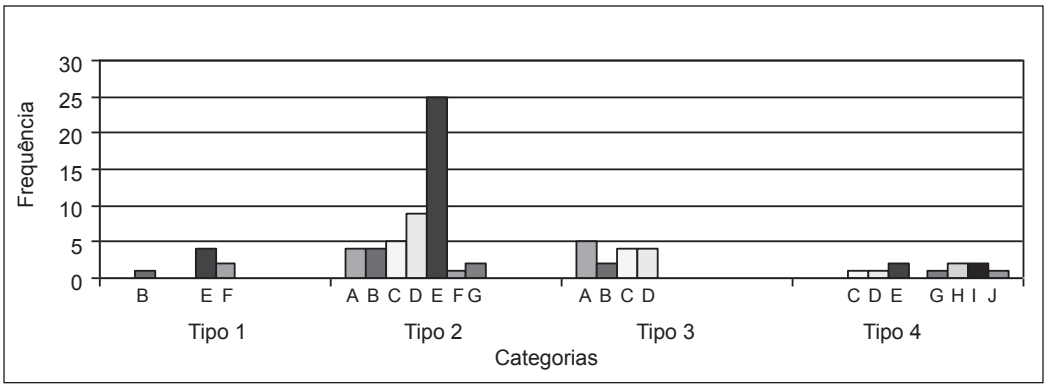
4.2.1.2 - Tema B2



4.2.1.3 - Tema D1

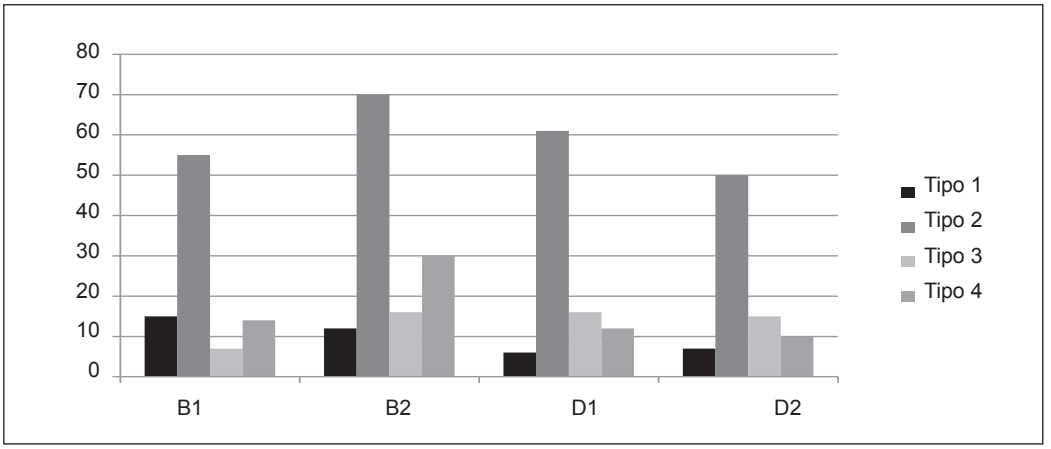


4.2.1.4 Tema D2



4.2.1.5 – Análise Global do Manual 7 – 1

Síntese					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Totais**
Tipo 1	15	12	6	7	40
Tipo 2	55	70	61	50	236
Tipo 3	7	16	16	15	54
Tipo 4	14	30	12	10	66
Total	91	128	95	82	396



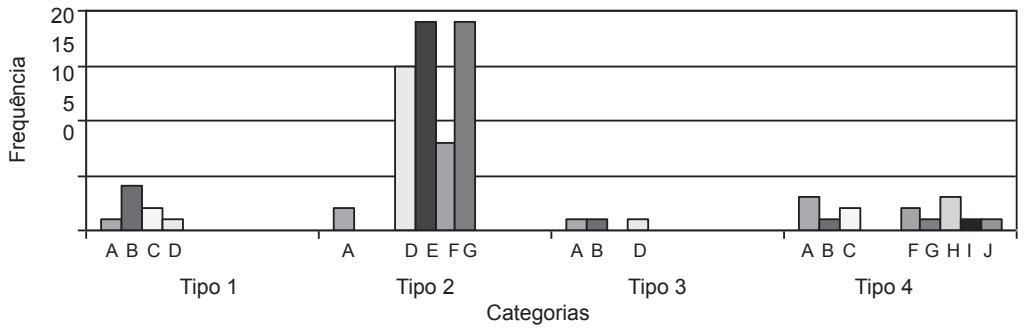
A maior parte das actividades propostas, situa-se no Tipo 2, ao nível da exploração de documentos (236 das 396 analisadas), o que está de acordo com o carácter específico da História e as competências que lhe estão atribuídas no currículo do Ensino Básico, Dentro desta categoria abundam o tipo de questões mais simples "Identifica, Refere, Localiza", etc..

A maior parte das actividades consideradas no Tipo 1 corresponde a Orientações para o estudo.

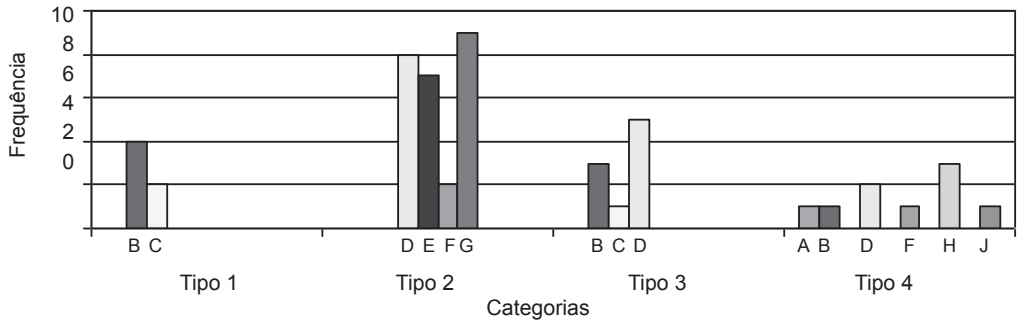
Existe um número significativo de actividades de produção de conhecimento, sobretudo no tema B2 (Império Romano), que se referem ao trabalho sobre o património local, designadamente os vestígios da civilização romana presentes e estudados no nosso território ou constitutivos de uma herança europeia comum (v. 5.4 deste apêndice).

4.2.2 MANUAL 7 – 2

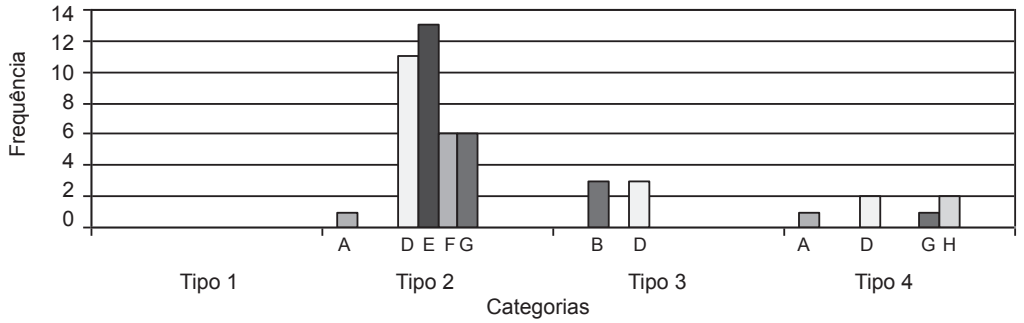
4.2.2.1 - Tema B1



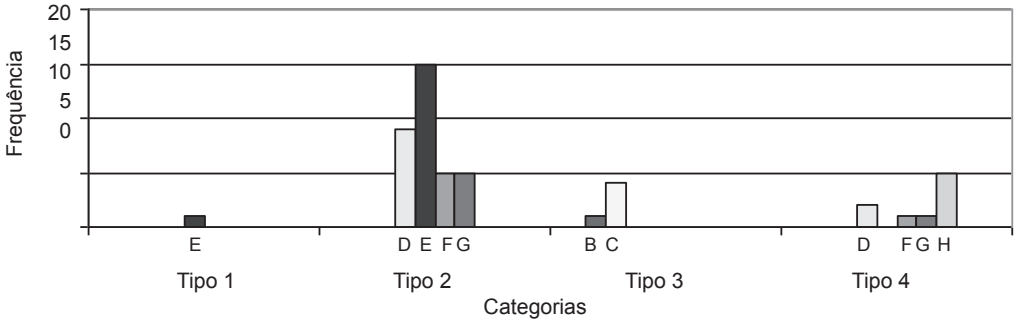
4.2.2.2 – Tema B2



4.2.2.3 – Tema D1

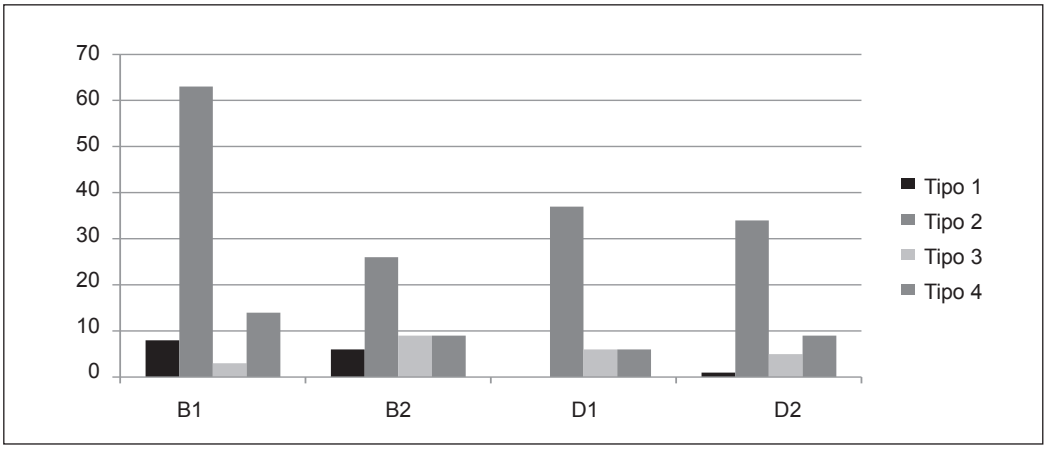


4.2.2.4 – Tema D2



4.2.2.5 – Análise Global do Manual 7 - 2

Síntese					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Totais**
Tipo 1	8	6	0	1	15
Tipo 2	63	26	37	34	160
Tipo 3	3	9	6	5	23
Tipo 4	14	9	6	9	38
Totais	88	50	49	49	236



A maior parte das actividades propostas, situa-se no Tipo 2, ao nível da exploração de documentos (160 das 236 analisadas), o que está de acordo com o carácter específico da História e as competências que lhe estão atribuídas no currículo do ensino básico, Destas actividades, a maior parte situa-se nas questões de grau menos elevado "Indica, identifica, refere", mas um número significativo exige já uma análise mais aturada dos documentos situando-se ao nível de "caracteriza, explica, demonstra, analisa"

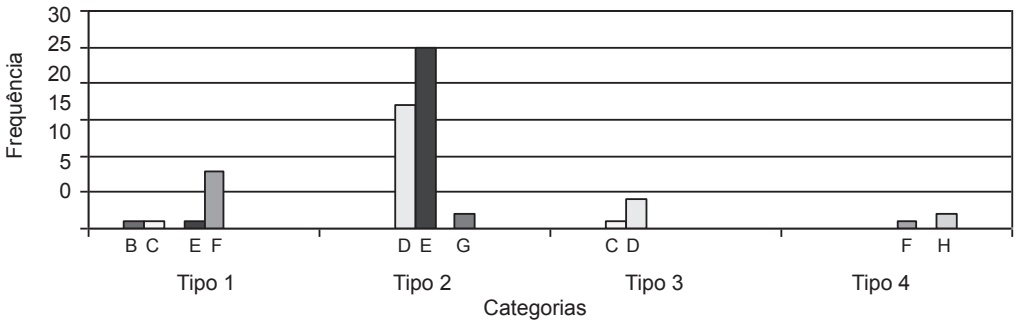
Gostaríamos de salientar que a linguagem utilizada neste manual é muito dirigida à individualidade do aluno, convidando-o/incentivando-o a envolver-se, a reflectir sobre os temas e a tomar posições pessoais. Exemplo disto são actividades enunciadas desta forma: "Na tua opinião qual a característica mais importante da democracia?", "Compara as esculturas. Qual delas aprecias mais? Explica as razões da tua preferência" ou mesmo, na área da definição de conceitos, tentando evitar a mera repetição, opta pela comparação/distinção de conceitos; isto é, em vez de pedir "Define tragédia", opta pela questão

"Distingue os conceitos de comédia e tragédia", que, em nossa opinião, apela a um outro nível de domínio dos conceitos.

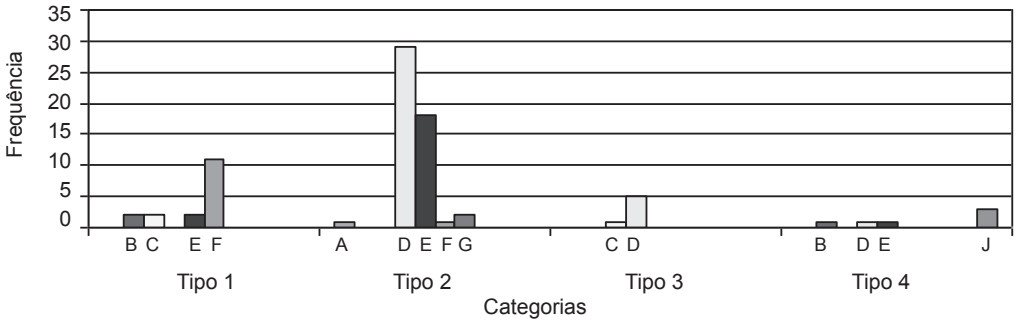
Também em relação à interpretação, descrição e análise dos documentos, opta frequentemente pela comparação/confronto com elementos diferentes do mesmo género, solicitando várias vezes a opinião justificada do aluno.

4.2.3 MANUAL 7 – 5

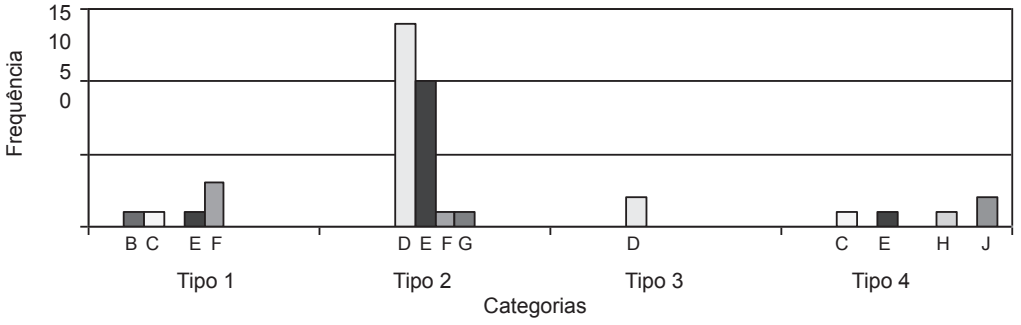
4.2.3.1 - Tema B1



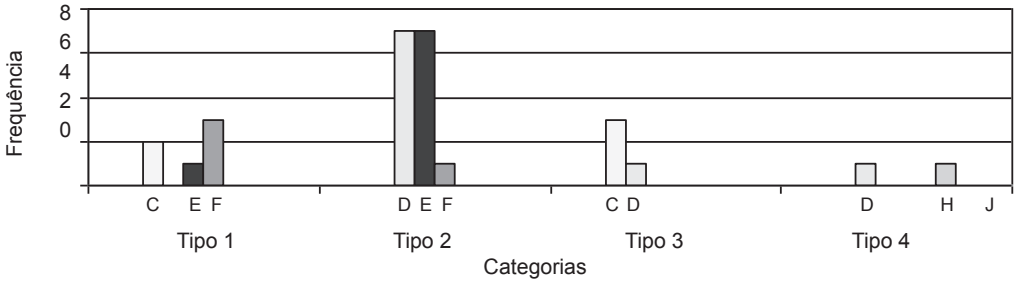
4.2.3.2 - Tema B2



4.2.3.3-TemaD1

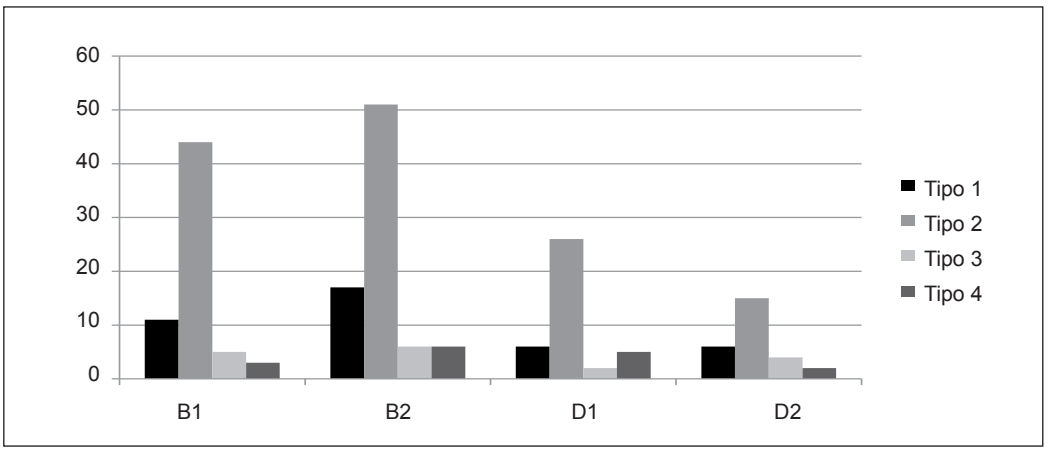


4.2.3.4 - Tema D2



4.2.3.5 – Análise Global do Manual 7-5

Síntese					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Totais**
Tipo 1	11	17	6	6	40
Tipo 2	44	51	26	15	136
Tipo 3	5	6	2	4	17
Tipo 4	3	6	5	2	16
Totais	63	80	39	27	209



No início de cada capítulo existem questões de motivação para as quais não há qualquer pista de resolução; destas, nem todas são acompanhadas de documentos, nem há um retorno a estas actividades. Exemplos destas questões são: "Vamos Descobrir: Quando e onde se desenvolveu a civilização grega? Quais as principais características da arte grega?" Estas questões não foram contabilizadas pois, embora assumindo uma forma interrogativa, não representam a indicação para uma actividade concreta a desempenhar por cada um dos alunos, mas sim a função de um texto de motivação/enunciação sobre os conteúdos do capítulo.

No final dos capítulos indica temas de História que podem ter abordagem interdisciplinar, mas sem concretizar qualquer actividade. Exemplo disto é: "História com...Geografia – As funções das cidades e a organização das cidades; Matemática: A importância de Pitágoras."

Como não revertem em propostas de actividades não foram contabilizadas.

Estão, no entanto, registadas nos aspectos extras na relação da História com outras disciplinas (cf. 5.2 deste apêndice).

Este é um manual «muito arrumado». As questões são feitas de forma directa, não são muito abundantes por página e têm sempre a mesma apresentação.

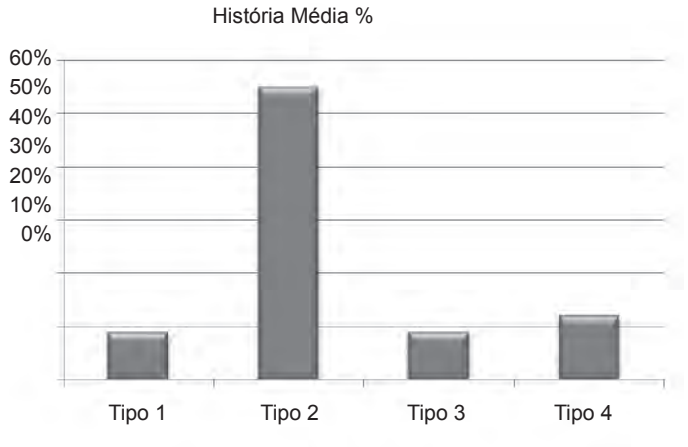
As questões são pouco explícitas no seu grau de dificuldade. Por exemplo a seguinte questão: "Quais foram as condições que favoreceram a difusão do Cristianismo?" pode exigir que o aluno as enumere ou refira, mas também pode exigir que seja feita uma explicação destas condições. Esta falta de precisão, que é constante em todos capítulos analisados (assumindo assim um estilo de linguagem), dificultou a categorização. A decisão de categorização foi tomada em função do documento de referência, uma vez que cada questão se relaciona explicitamente com um ou dois documentos. No entanto consideramos que este tipo de enunciação é ambígua e as questões dependerão sobretudo da forma como serão utilizadas pelo professor em contexto de sala de aula. Isto poderá corresponder a uma intencionalidade dos autores, mas isso obrigará a uma precisão do grau de exigência da questão por parte do professor – uma reformulação – ou a que os alunos deduzam o grau de exigência a partir de um «estilo» de questões do professor.

Há propostas de projectos que consideramos muito difíceis de realizar para a maior parte das escolas, como, por exemplo: "Recria na tua escola uma feira medieval" ou "Escolhe trajes e instrumentos e faz um recital de música medieval".

Tem uma visão global de todo o projecto, pois reverte de forma frequente para outras componentes, designadamente o Caderno de Actividades do Aluno, permitindo assim ao aluno, em nossa opinião, saber quais as actividades complementares de que dispõe para aprofundar os conhecimentos de determinado tema, mesmo que o professor não utilize quotidianamente o Caderno de Actividades.

Também neste projecto o maior número de questões foi classificada na segunda categoria "Exploração de documentos", o que se manifesta de acordo com as características específicas da disciplina, como já foi referido a propósito dos manuais anteriores.

4.2.4 RESULTADOS PARA O 7.º ANO, SEGUNDO AS CATEGORIAS.



(Duarte, 2008)

Esclarece-se que só foram analisadas as actividades constantes dos manuais e não das várias componentes do projecto, pois só o manual é de compra obrigatória para o aluno. Embora a maior parte das outras componentes dos projectos seja vendida em conjunto – formando um "pacote"- assim apresentado, por uma questão de marketing, há a opção de compra separada, pois as várias componentes do projecto têm preços separados podendo ser vendidas individualmente.

5. ACTIVIDADES: ALGUNS ASPECTOS ANALISADOS

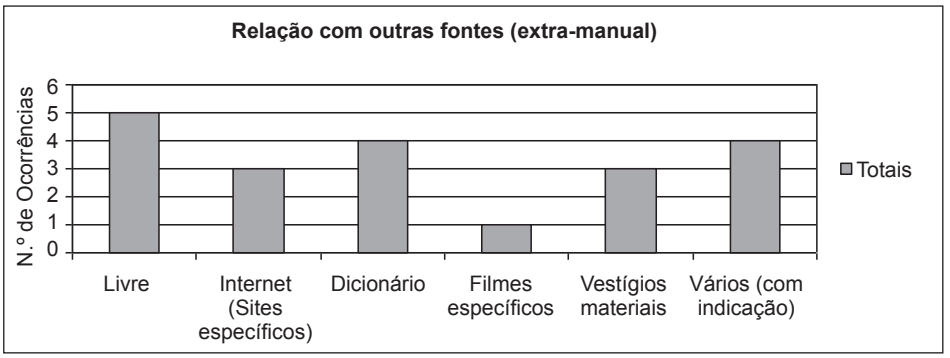
5.1 Indicações para Pesquisa Extra-Manual

Uma vez que as principais competências da disciplina de História visam a compreensão, construção (através da utilização de fontes) e comunicação do conhecimento em História foram também analisadas as indicações para a realização de pesquisa extra-manual.

Os resultados desta análise são os seguintes:

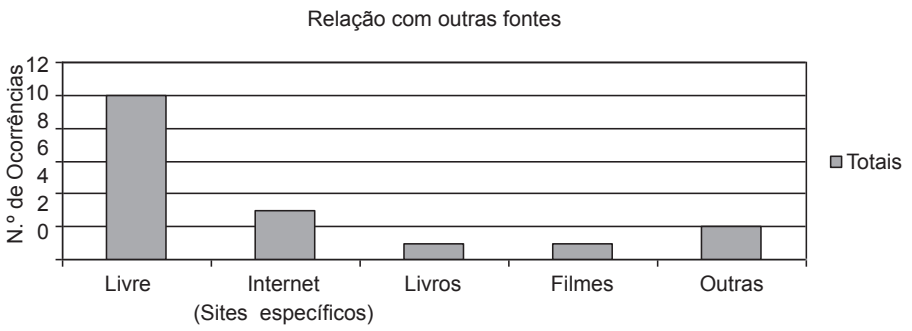
5.1.1- MANUAL 7 – 1

Relação com outras fontes	Totais
Livre	5
Internet (Sites específicos)	3
Dicionário	4
Filmes específicos	1
Vestígios materiais	3
Vários (com indicação)	4



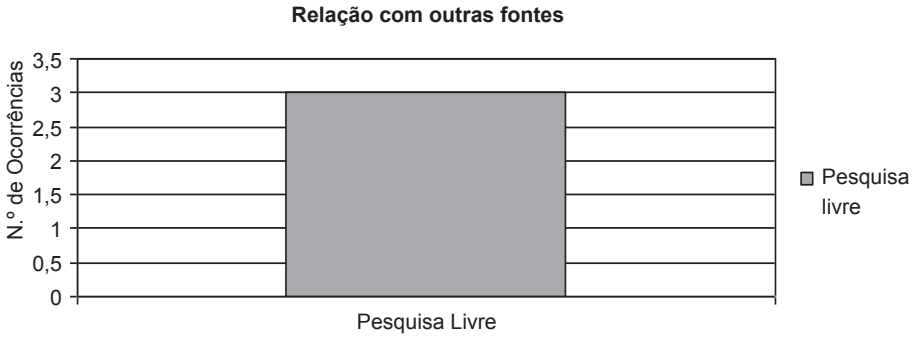
5.1.2- MANUAL 7 – 2

Relação com outras fontes	Totais
Livre	10
Internet (sites específicos)	3
Livros	1
Filmes	1
Outras	2



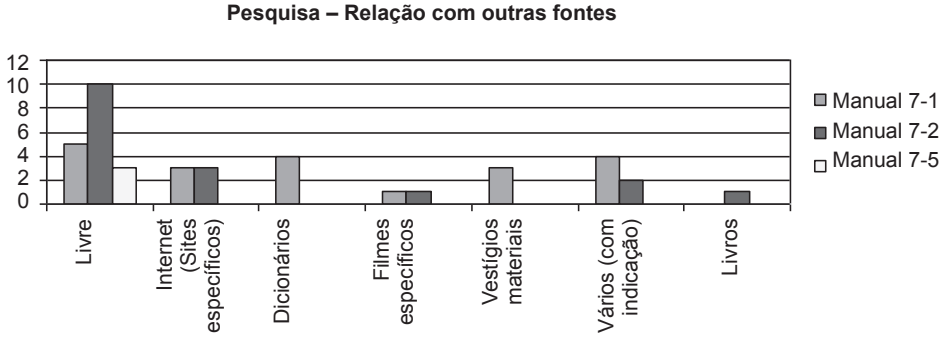
5.1.3 MANUAL 7 – 5

Relação com outras fontes	
Pesquisa Livre	3



5.1.4 COMPARAÇÃO ENTRE OS VÁRIOS MANUAIS

Pesquisa - Relação com outras fontes				
	Manual 7-1	**Manual 7-2**	**Manual 7-5**	**Totais**
Livre	5	10	3	18
Internet (sites específicos)	3	3	0	6
Dicionários	4	0	0	4
Filmes específicos	1	1	0	2
Vestígios materiais	3	0	0	3
Vários (com indicação)	4	2	0	6
Livros	0	1	0	1



5.2 Indicações para articulação inter e transdisciplinar

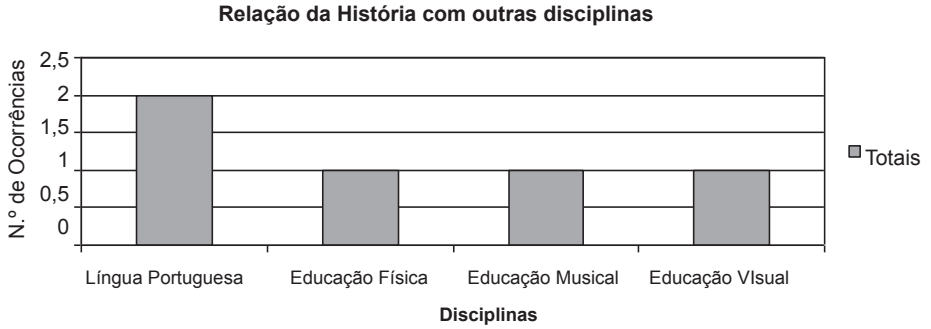
Dado o carácter multidisciplinar dos conteúdos da disciplina de História esta propicia muitas ligações inter e transdisciplinares.

Assim, procurámos analisar este factor nos temas e actividades seleccionados para este trabalho, registando cada referência explícita numa actividade a uma articulação com outra disciplina.

A análise tem os seguintes resultados:

5.2.1 MANUAL 7 – 1

Relação da História com outras disciplinas	Totais
Língua Portuguesa	2
Educação Física	1
Educação Musical	1
Educação Visual	1

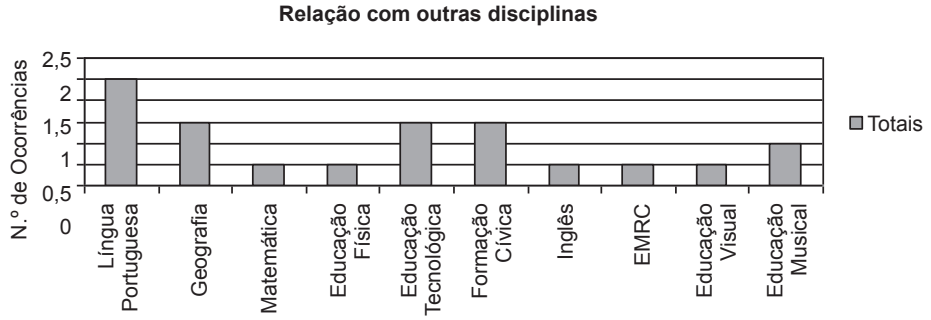


5.2.2 MANUAL 7 – 2

Relação da História com outras disciplinas	Totais
Língua Portuguesa	1

5.2.3 MANUAL 7 – 5

Relação da História com outras disciplinas	Totais
Língua Portuguesa	5
Geografia	3
Matemática	1
Educação Física	1
Educação Tecnológica	3
Formação Cívica	3
Inglês	1
EMRC	1
Educação Visual	1
Educação Musical	2



5.2.4 COMPARAÇÃO DOS MANUAIS

Relação com outras disciplinas				
	Manual 7-1	**Manual 7-2**	**Manual 7-5**	**Totais**
LP	2	1	5	8
EF	1	0	1	2
EM	1	0	2	3
EV	1	0	1	2
Geografia	0	0	3	3
Matemática	0	0	1	1
ET	0	0	3	3
F Cívica	0	0	3	3
Inglês	0	0	1	1
EMRC	0	0	1	1



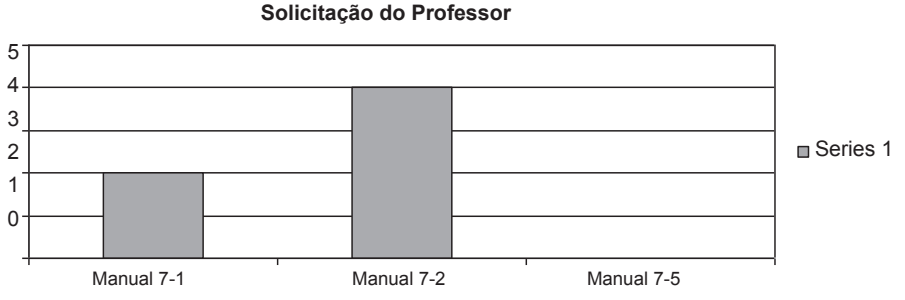
5.3 Explicitação do Envolvimento do Professor

Embora o manual escolar seja um organizador do estudo do aluno, ele destina-se, sobretudo, a ser utilizado nas aulas e em actividades com elas relacionadas. Embora muitas actividades possam ser realizadas individualmente, outras apelam para o envolvimento conjunto da turma.

Procurámos inventariar até que ponto se prevê o envolvimento do professor nas actividades propostas, dado que algumas das actividades nos parecem pouco exequíveis, também por não preverem uma consequência no processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

O resultado da análise é o seguinte:

Solicitação do Professor	
Manual 7-1	2
Manual 7-2	4
Manual7-5	0



5.4 Património e Identidade Local

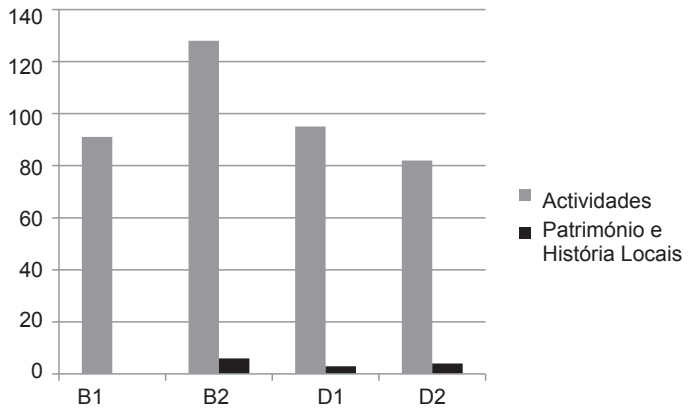
Dado que a História se faz a partir de vestígios do passado, muitos deles classificados como "património" e que um dos objectivos/finalidades da disciplina de História é desenvolver um conhecimento da identidade local e das práticas de cidadania (que se iniciam no contexto específico dos alunos) resolvemos analisar a presença da relação com o património local nas actividades propostas nos temas analisados.

O resultado é o seguinte:

5.4.1 MANUAL 7-1

Tema	Pág	Actividade
B1	Não	
B2	93	Visita vestígios romanos que existam na tua localidade
		Redige um texto sobre a tua visita de estudo
		Investiga a origem da toponímia da tua localidade
B2	95	Investiga sobre as tradições religiosas da tua localidade e compara com a vivência da Páscoa judaica no período da vida de Cristo
		Elabora um desdobrável com a publicitação das festas religiosas da tua localidade
		Redige uma notícia para o jornal da escola sobre as comemorações locais da Páscoa
D1	63	Vista uma povoação com vestígios medievais na tua região
		Fotografa esses vestígios e elabora um guia com uma planta da região
		Redige um texto sobre a tua visita de estudo
D2	79	Visita um monumento românico ou gótico da tua localidade e tira fotografias
		Elabora um roteiro ilustrado da tua região
		Coloca esse roteiro on line (site da escola)
		Redige um artigo para o jornal da escola

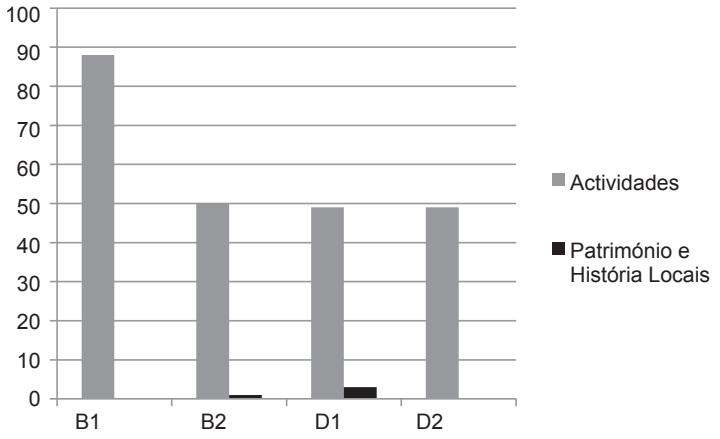
Tema	Páginas	Actividades	Património e História Locais
B1	56-75	91	0
B2	76-99	128	6
D1	52-67	95	3
D2	68-83	82	4
Total	76	396	13



5.4.2 MANUAL 7-2

Tema	Pág	Actividade
B2	93	Procura vestígios romanos na tua exposição e organiza, com os teus colegas, uma exposição
D1	173	Pesquisa e notícia de jornal sobre uma feira de tradição medieval
	177	Tema de trabalho de grupo: o nosso concelho no passado e no presente, seguido de uma exposição
	188	Pesquisa, na região, sobre pelourinhos

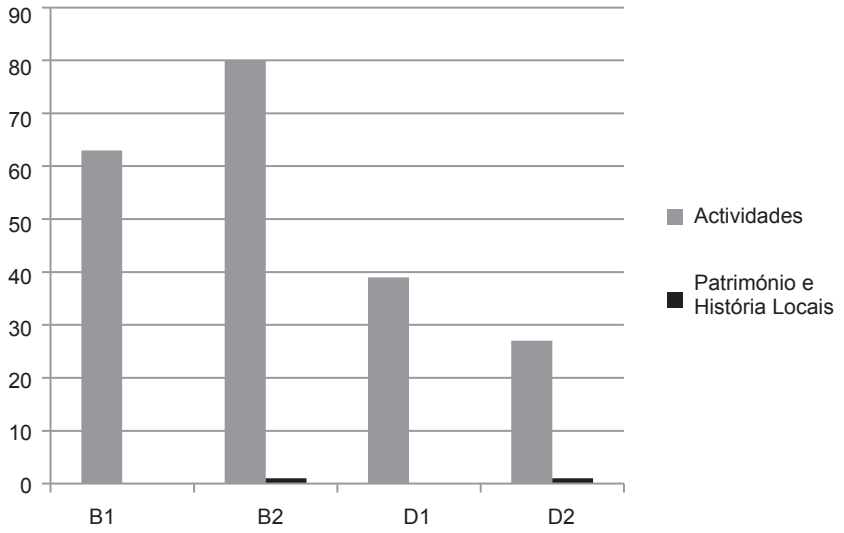
Tema	Páginas	Actividades	Património e História Locais
B1	58-85	88	0
B2	86-113	50	1
D1	166-191	49	3
D2	192-207	49	0
Total	98	236	4



5.4.3 MANUAL 7-5

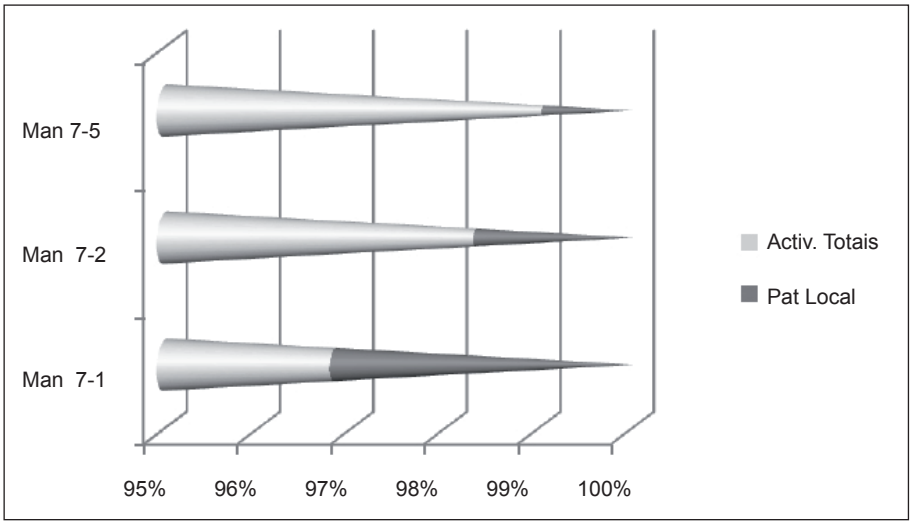
Tema	Pág	Actividade
B2	105	Pesquisa de vestígios romanos e produção de texto sobre eles
D2	193	Localização num mapa nacional temático dado de edifícios românicos da região e produção de texto sobre eles

Tema	Páginas	Actividades	Património e História Locais
B1	60-83	63	0
B2	84-117	80	1
D1	168-185	39	0
D2	186-201	27	1
Total	92	209	2



5.4.4 APRESENTAÇÃO DE CONJUNTO

Síntese		
	Actividades Totais	**Património e História Locais**
Man 7-1	396	13
Man 7-2	236	4
Man 7-5	209	2



6. CONCEITOS

6.1 Conceito de documento e fonte histórica, e do tratamento específico realizado pela História

6.1.1 - MANUAL 7-1

Explicita assim, no início do manual, o conceito de documento e a sua função na escola:

"É importante seleccionares informação histórica a partir de diferentes tipos de documentos, isto é, fontes ou vestígios do passado. Desta forma, desenvolves capacidades de pesquisa, comparação e interpretação de diferentes documentos" (p. 8).

No Caderno do Aluno – que, como já foi dito, pode ser vendido separadamente e não é obrigatório – explica como classificar documentos ou fontes históricas, que divide em primárias (escritas e não escritas) e secundárias.

No final do manual indica "Outras Fontes", organizadas por temas. Para cada tema são dadas indicações de «Sugestões bibliográficas», «Filmes/Videos/CDs/Programas de Computador» e «Visitas de estudo».

6.1.2 MANUAL 7-2

O conceito de documento e de fonte histórica surge na explicação do carácter específico da disciplina e na apresentação das competências para ela definidas.

O Manual inicia-se com cinco questões sobre a História – "O que é a História?"; "Como se faz a História?"; "Que devo aprender em História?"; "Que competências devo desenvolver em História?" e "Como situar os acontecimentos no tempo?". Nas respostas inclui o conceito de "História", "fonte histórica" e de "documento", da seguinte forma: "A história é o estudo da vida dos homens no passado. (…) nas sociedades humanas tudo o que acontece nos dias de hoje é influenciado pelo que aconteceu em tempos anteriores. Daí a importância da História. (…) O historiador estuda acontecimentos que tiveram lugar no passado, por vezes há muitos e muitos séculos. (…) Podem ser textos ou pinturas, objectos do dia-a-dia, monumentos grandiosos ou simples ruínas…A esses vestígios chamamos fontes históricas ou documentos históricos.(…) Para isso, a par dos conhecimentos que vais adquirindo, há técnicas, métodos e modos de pensar que precisas dominar e tens de saber aplicar. São as competências próprias desta disciplina." (pp. 6-7)

No Caderno "Desenvolver Competências" que é oferecido ao aluno na compra do manual, está explicado como identificar e avaliar diferentes fontes históricas, como interpretar uma obra de arte (pintura e literatura, como exemplos), como utilizar as tecnologias da informação para aprofundar conhecimentos, como comparar e interpretar diferentes fontes ou confrontar testemunhos.

No final deste caderno, indica locais, reais e virtuais, para "Aprender Mais". Nestes encontramos referências a endereços de museus, bibliotecas e monumentos em geral.

6.1.3 MANUAL 7-5

O livro inicia-se com uma página dupla, que se intitula "Descobrir…do Passado ao Presente", em que se explicita o conceito de História e em que consiste o trabalho do historiador, assim como o trabalho que ao aluno irá desenvolver nas aulas de História.

"A História é a ciência que estuda a evolução dos seres humanos ao longo do tempo (…)Conhecendo o passado, compreendemos mais facilmente o mundo em que vivemos, podendo desempenhar consciente e activamente o nosso papel de cidadãos de um país e de um mundo que queremos cada vez melhor (…).

Entende-se por fonte histórica todo e qualquer vestígio que testemunhe a presença dos seres humanos em determinados locais e que possa dar informações sobre como eram e como viviam. (…) em História trabalhamos não apenas com fontes históricas, mas também com mapas e cronologias onde registamos informações (…).

O trabalho conjunto (interdisciplinaridade) entre historiadores, arqueólogos, geógrafos e outros cientistas permite-nos conhecer os modos de vida dos seres humanos desde a Pré-História aos nossos dias (…)" (pp. 8-9).

Insiste muito no carácter científico da História. Trata o trabalho do arqueólogo e do historiador como diferentes. Apresenta o estudo da História como um conjunto de descobertas, enunciando os diversos temas.

O livro tem duas rubricas que acompanham cada um dos conteúdos: "O que nos dizem os documentos" e "A trabalhar é que se aprende", que incentivam e orientam o trabalho do aluno a partir dos documentos apresentados.

6.2 Apresentação da relação entre História e Património

6.2.1 MANUAL 7-1

No caderno do aluno, tem a rubrica "Dez Boas Razões para Estudar História", de que salientamos alguns pontos:

"(...)

2 – Com a História aprendes e também te divertes! Faz visitas a património histórico, museus, feiras ou mercados medievais. Visiona filmes de carácter histórico, desenhos animados e peças teatrais. Vê e sente a História ao vivo através de dramatizações, simulações históricas, assistência e audição de peças musicais de determinadas épocas históricas. Pesquisa na Internet, visita sites históricos. Elabora trabalhos de grupo, debates, entre muitas outras actividades.

(...)

7 – Com a História desenvolves um espírito de respeito e preservação pelo património cultural e pelo meio ambiente.

8 – A História possibilita a compreensão da memória colectiva do passado, que te ajudará a reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas.

9 – A História permite-te formar a tua identidade cultural pelo conhecimento do teu país e região onde nasceste ou habitas.

10 – A História mostra-te quem és e donde vens. Fornece-te os meios necessários para intervires activamente na sociedade, participando num mundo mais digno, estável e democrático." (Caderno do Aluno, p. 3 - a primeira página de texto)

Também no Guia Pedagógico (Caderno do Professor) existe a Rubrica "10 Boas Razões para Ensinar História", em que, salvo a diferença de linguagem, as razões são bastante semelhantes às apresentadas aos alunos.

Salientamos a razão nº 8: "A História transporta a herança da Humanidade, ajudando-nos a compreender a partilha de valores como parte de uma memória colectiva do passado sendo, dessa forma, uma das mais fortes componentes de transmissão cultural em qualquer sociedade." (p.10)

Também no Guia prático para Pais e Encarregados de Educação" existe um item "10 Boas Razões para estudar História", de que salientamos: "7 – Proporcionar muitos momentos de conhecimento e lazer, através de: visitas de estudo; dramatizações; pesquisas na Internet (visitar sites sobre História); trabalhos de grupo…; (…) 9 – Estudar História garante a nossa identidade cultural" (p.5).

Nas "sugestões para ajudar o educando a gostar de História" aconselha "visitar lugares de interesse histórico". Apresenta quatro imagens a preto e branco de uma anta, uma igreja, um castelo e um interior de um museu, sem qualquer identificação. De seguida, anuncia todos os passos de uma visita, desde a preparação à constituição do álbum, após a realização.

Sugere muitos museus, monumentos e aldeias históricas a visitar, em que refere o Mosteiro de Alcobaça.

No final deste volume indica sites de interesse, em que vários são relacionados com o património, como, por exemplo, a Rede Portuguesa de Museus, o Instituto Português de Museus, Conímbriga e o British Museum (p. 24).

Na indicação concreta das visitas de estudo tem a seguinte nota: "As sugestões aqui apresentadas indicam apenas os edifícios ou locais mais significativos. Lembramos, no entanto, que existem no

nosso património construído e cultural outros museus, monumentos ou povoações, também dignos de visita."

No volume de manual, na rubrica "visitas de estudo", inserida em "outras fontes", considera fontes da História "muito diversificadas para além do teu manual" e refere "visitas de estudo que podes realizar para conhecer melhor o património histórico". (p. 110-111, 1.º vol e 109-111, 2.º vol)

6.2.2 MANUAL 7-2

A estrutura do livro inclui diversos dossiers com o título "História e Património", que abordam as seguintes temáticas de cariz diverso:

Tema Programático	Património	Página
A1	Gravuras do Vale do Coa	26
A2	Bíblia	52
B1	Poemas Homéricos	82
B2	Conímbriga	110
C3	Mértola – Vila Islâmica	160
D1	Pelourinhos	188

No fim deste Caderno tem o item "Como aprender mais" em que são indicados vários sites de museus e outras instituições ligadas ao património, assim como são sugeridas visitas de estudo a museus, estações arqueológicas e monumentos. Explicita-se que, a nível local, existem muitos museus que oferecem interessantes visitas.

6.1.3 MANUAL 7-5

No "Caderno do Aluno" (não obrigatório) existe um friso cronológico, com espaços para preencher em cada "quadrícula temporal" que contempla "História da Minha Região".

Ao especificar "as actividades e estratégias" para desenvolver as competências refere frequentemente o estudo da História local, sempre que se considere adequado.

Uma das experiências de aprendizagem que refere como fundamentais para os alunos é o "contacto directo com o património histórico e natural".

7. IMAGENS

Uma das principais preocupações na concepção de manuais é a apresentação gráfica e nomeadamente as imagens e a sua forma de apresentação. Nestas incluem-se as legendas que fazem parte integrante da imagem (Cf. Gerard e Roegiers, 1998, p. 194).

Numa disciplina como a História, em que as competências específicas incidem sobre metodologia própria, nomeadamente o tratamento de informação, a utilização das fontes e a comunicação em História, o uso da imagem como documento, como suporte de informação e elemento de trabalho é particularmente importante.

Por isso, no âmbito da pesquisa sobre os conceitos de património presentes nos manuais escolares de História, foi considerada pertinente a análise das imagens.

Parte do estudo que se segue, foi apresentado, por nós, ao Colóquio "Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem", promovido pelo grupo de estudo de Manuais Escolares do CeiEF em que estamos, como já foi referido, envolvidos. Este Colóquio decorreu em 19 de Junho de 2009. A comunicação encontra-se publicada em Duarte (org). 2010, Manuais Escolares e a Dinâmica da Aprendizagem:

Podem os Manuais contribuir para a transformação da Escola?, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 51-68.

Na pesquisa sobre as imagens dos manuais foi feito um registo sistemático de todas as imagens constantes dos temas seleccionados.

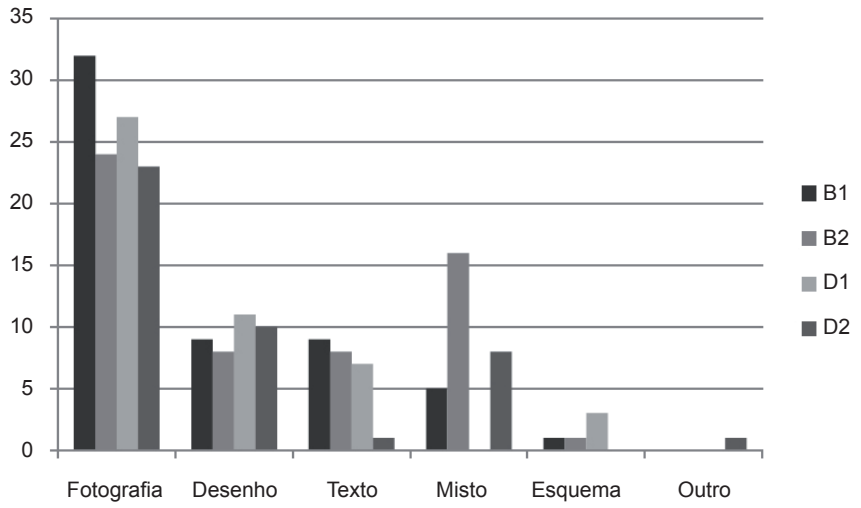
Quase todas as imagens constantes dos manuais se referem a elementos/documentos de épocas anteriores, geralmente preservados em instituições vocacionadas para a guarda de património como arquivos, bibliotecas ou museus.

A pesquisa incidiu então sobre a apresentação destes indicadores de memória, nomeadamente procurando nas legendas as informações fornecidas que permitem um conhecimento mais preciso do documento e, eventualmente, o contacto directo, nomeadamente através de uma visita (real ou virtual) ao local onde este está preservado.

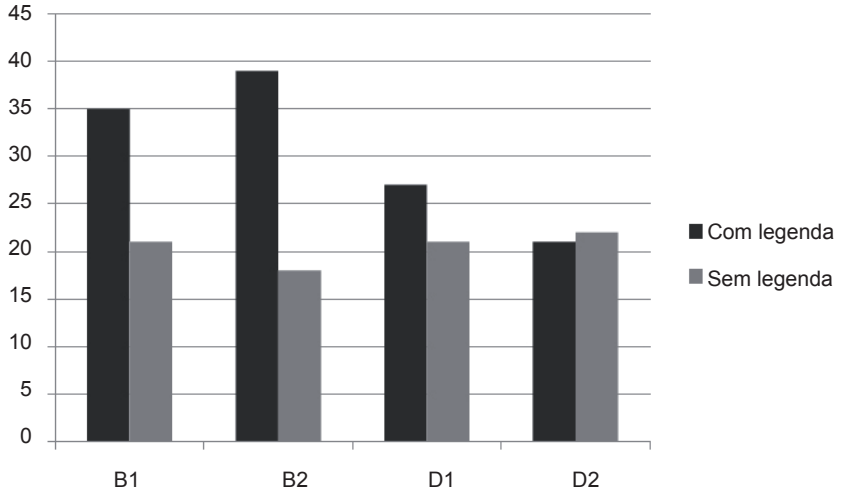
7.1 Registo do tipo de imagens

7.1.1 MANUAL 7-1

Tipo de Documento Manual 7-1					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Fotografia	32	24	27	23	106
Desenho	9	8	11	10	38
Texto	9	8	7	1	25
Misto	5	16	0	8	29
Esquema	1	1	3	0	5
Outro	0	0	0	1	1
Total	56	57	48	43	204

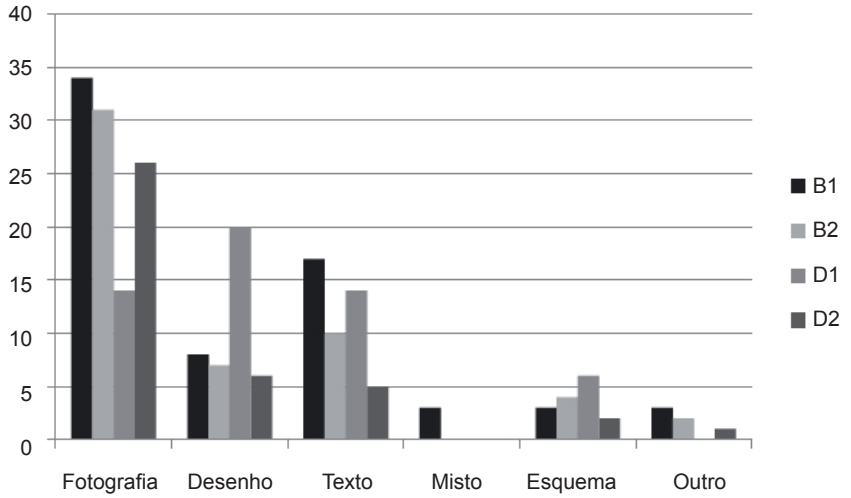


Legendas - Manual 7-1					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Com legenda	35	39	27	21	122
Sem legenda	21	18	21	22	82
Total	56	57	48	43	204

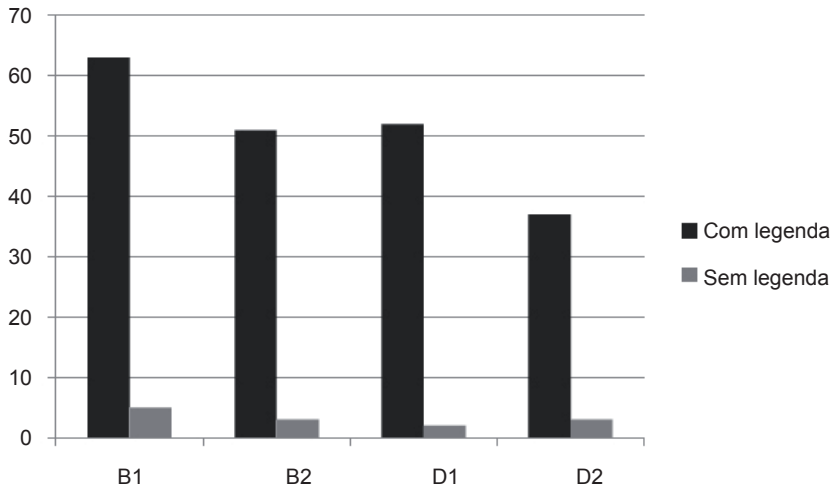


7.1.2 Manual 7-2

Tipo de Documento Manual 7-2					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Fotografia	34	31	14	26	105
Desenho	8	7	20	6	41
Texto	17	10	14	5	46
Misto	3	0	0	0	3
Esquema	3	4	6	2	15
Outro	3	2	0	1	6
Total	68	54	54	40	216

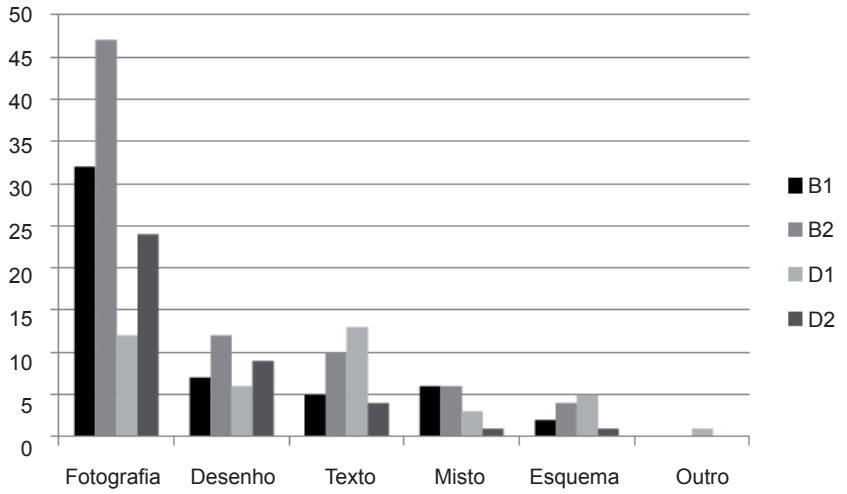


Legendas - Manual 7-2					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Com legenda	63	51	52	37	203
Sem legenda	5	3	2	3	13
Total	68	54	54	40	216

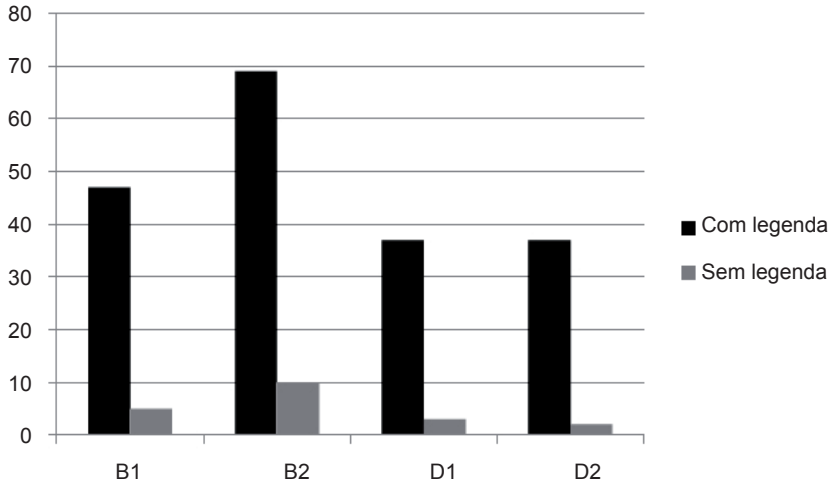


7.1.3 – MANUAL 7-5

Tipo de Documento Manual 7-5					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Fotografia	32	47	12	24	115
Desenho	7	12	6	9	34
Texto	5	10	13	4	32
Misto	6	6	3	1	16
Esquema	2	4	5	1	12
Outro	0	0	1	0	1
Total	52	79	40	39	210

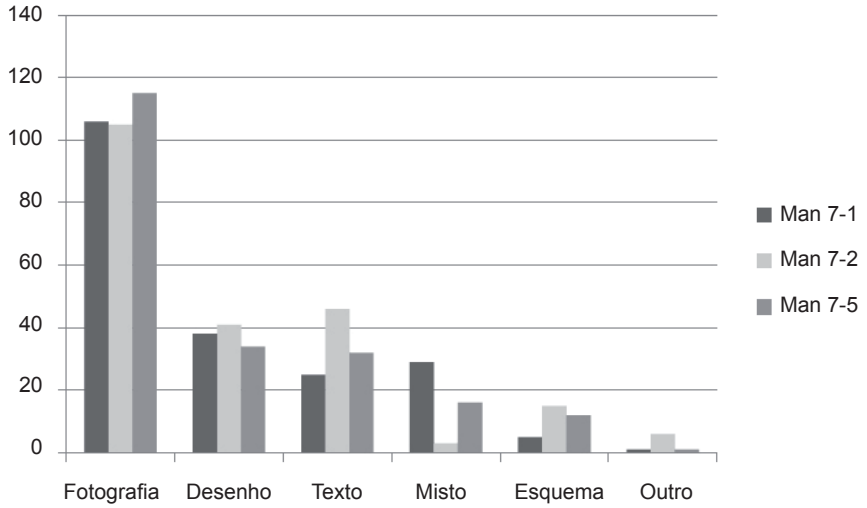


Legendas - Manual 7-5					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Com legenda	47	69	37	37	190
Sem legenda	5	10	3	2	20
Total	52	79	40	39	210

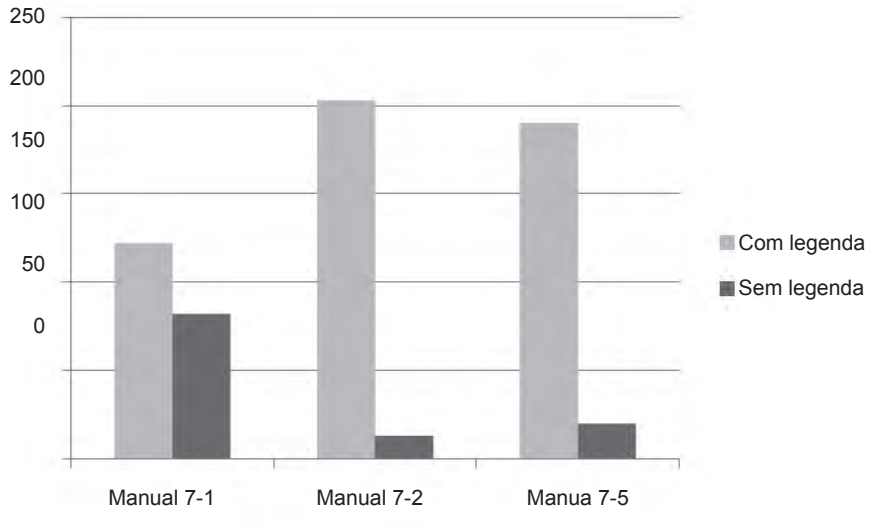


7.1.4 – TODOS OS MANUAIS

	7-1	**7-2**	**7-5**	**Total**
Fotografia	106	105	115	326
Desenho	38	41	34	113
Texto	25	46	32	103
Misto	29	3	16	48
Esquema	5	15	12	32
Outro	1	6	1	8
Total	204	216	210	630



	7-1	7-2	7-5	Total
Com legenda	122	203	190	515
Sem legenda	82	13	20	115
Total	204	216	210	630



As imagens que surgem nos manuais são sobretudo fotografias, desenhos e textos, ou documentos compósitos que agrupam estes vários tipos de imagem. Existem também imagens constituídas por esquemas, para apresentação e sínteses de temas.

Nem todas as imagens têm legenda. Em alguns casos a omissão da legenda é claramente intencional, havendo actividades que exigem a identificação dos elementos representados nas imagens e/ou alguns dos seus atributos. Outro caso onde também se compreende a omissão da legenda com uma lógica própria é quando, nos testes incluídos nos manuais, se utilizam imagens que já foram explicadas no decurso do tema.

7.2 Imagens de Património

As imagens apresentadas nos manuais são designadas explicitamente como documentos. Para chegar aos nossos dias como documento, ou seja com valor testemunhal ou indicador da memória de uma época e constar dos bancos de dados de imagens "historicamente aceitáveis", estes elementos foram necessariamente preservados.

Procurámos registar então, em cada uma das imagens, se é dada informação sobre o tipo de património - nomeadamente se está classificado e quem detém a sua guarda – e se é oferecida a possibilidade (ou mesmo incentivada) do contacto directo com o elemento patrimonial, apresentado como "documento para o estudo da História."

Utilizando uma tipologia baseada na Lei de Bases do Património e da legislação internacional da UNESCO, registamos os documentos nas categorias de património material (construído e móvel) e património imaterial.

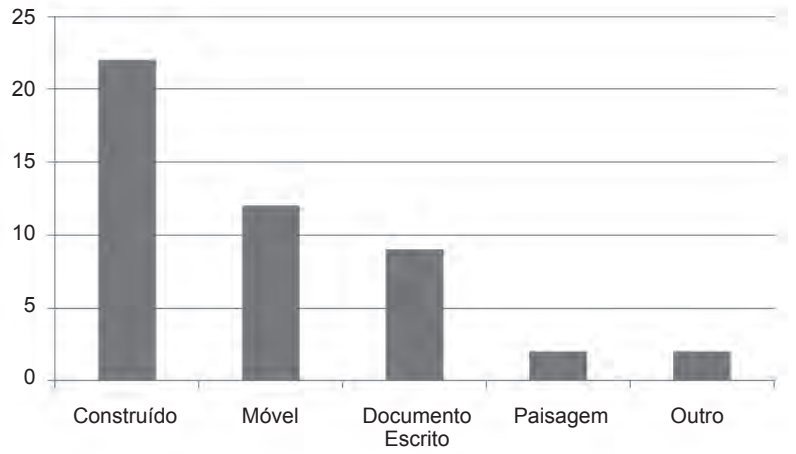
Dentro o património móvel distinguimos a categoria de documento escrito – pela sua relevância no uso tradicional do documento em História – e dentro destes foi feita uma distinção entre documento da época (frequentemente adaptado para se tornar inteligível para os jovens em idade escolar) e texto historiográfico.

Foram também consideradas como património as paisagens apresentadas.

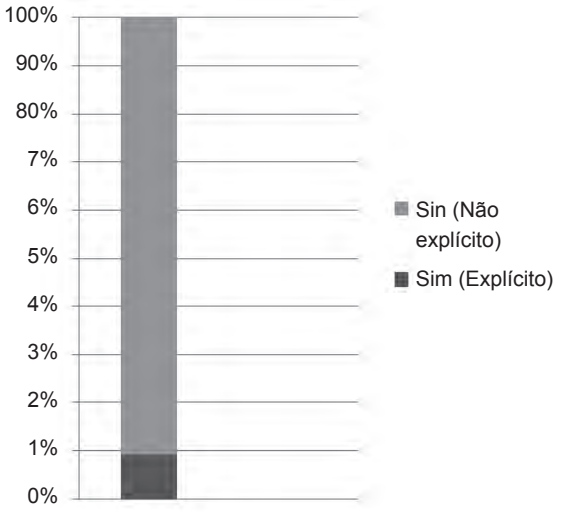
7.2.1 MANUAL 7-1

7.2.1.1 - Tema B1

Tipo de Património	
Construído	22
Móvel	12
Documento Escrito	9
Paisagem	2
Outro	2
Total	47



Musealizado	
Sim (Explícito)	4
Sim (Não Explícito)	39
Não	0
Confuso/Indeterminado	4
Total	47



No tema em questão os elementos de património construído pertencem a cidades gregas. A localização está indicada no caso dos edifícios, na legenda – "Estádio do Epidauro"; "Acrópole de Atenas"; "Estádio de Olímpia" – ou colocando as imagens sobre um mapa desenhado. (cf. pp. 56-57).

No caso de alguns elementos arquitectóticos, como, por exemplo, pinturas murais, não são dadas indicações específicas, sendo estes indicadores de memória utilizados para explorar os seus conteúdos no sentido de compreender, por exemplo, características da vida quotidiana.

Excepção feita para duas esculturas de grande porte (consideradas no património construído) para as quais é indicada a instituição museológica responsável pela sua guarda e exposição:

- Estátua de Poseidon ou Zeus, Museu Arqueológico de Atenas, p. 69
- Estátua do deus Hermes de Praxíteles, Museu de Olímpia, Grécia, p. 75

Ainda nesta categoria de património construído, considerámos que se encontrava explícito como património musealizado (no sentido de visitável no seu carácter de monumento/documento) a sala da Assembleia da República, pois, sobre esta imagem e o tema que ilustra há um conjunto de sugestões de actividades que implicam visitas reais e virtuais ao espaço da Assembleia da República (p.71).

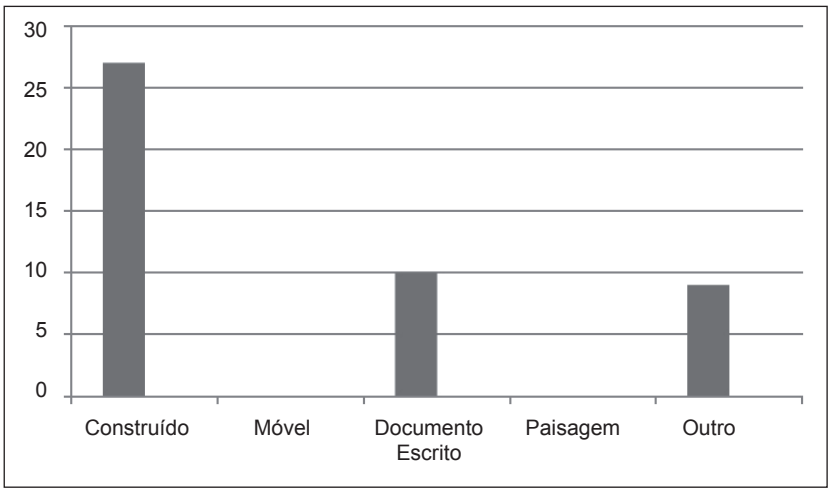
Quanto ao património móvel representado não há qualquer referência à sua situação/localização, utilizando-se o seu valor documental no âmbito do desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Quanto aos documentos escritos, quatro são textos de época, dois são textos historiográficos e dois referem-se a ideias e valores da Democracia actual, pois são extractos da Declaração dos Direitos

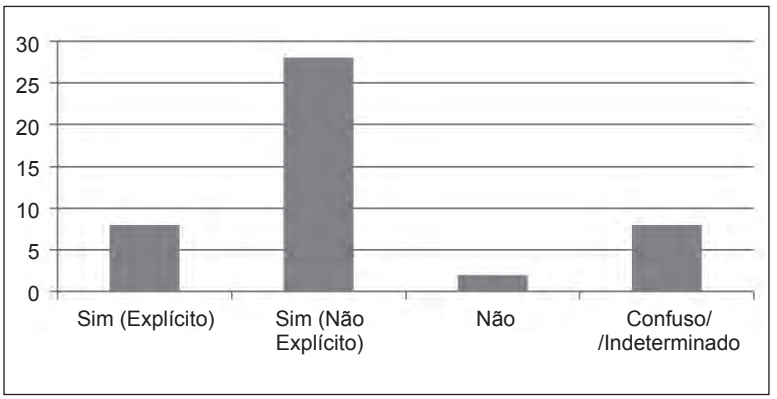
do Homem, de 1948 e da actual Constituição da República Portuguesa. Um dos textos historiográficos refere a editora de publicação.

7.2.1.2 Tema B2

Tipo de Património	
Construído	27
Móvel	0
Documento Escrito	10
Paisagem	0
Outro	9
Total	46



Musealizado	
Sim (Explícito)	8
Sim (Não Explícito)	28
Não	2
Confuso/Indeterminado	8
Total	46



Em relação ao património construído nem sempre é indicada a localização precisa. Pode indicar-se concretamente a cidade de proveniência ou a região (por vezes colocando as imagens dos elementos patrimoniais sobre um mapa).

Os elementos considerados como explicitamente musealizados são aqueles que na legenda nos falam da situação actual do monumento (Coliseu de Roma e Termas de Caracala, distinguindo o vestígio musealizado do edifício inteiro, enquanto desempenhou a função para que foi construído) e aqueles que aconselham visitas aos espaços musealizados, como é o caso do dossier sobre História Local, que indica algumas estações arqueológicas romanas visitáveis em território português (pp. 92-93).

Quanto aos documentos escritos só um é um texto historiográfico (talvez mais exactamente etnográfico), sendo todos os outros textos de época.

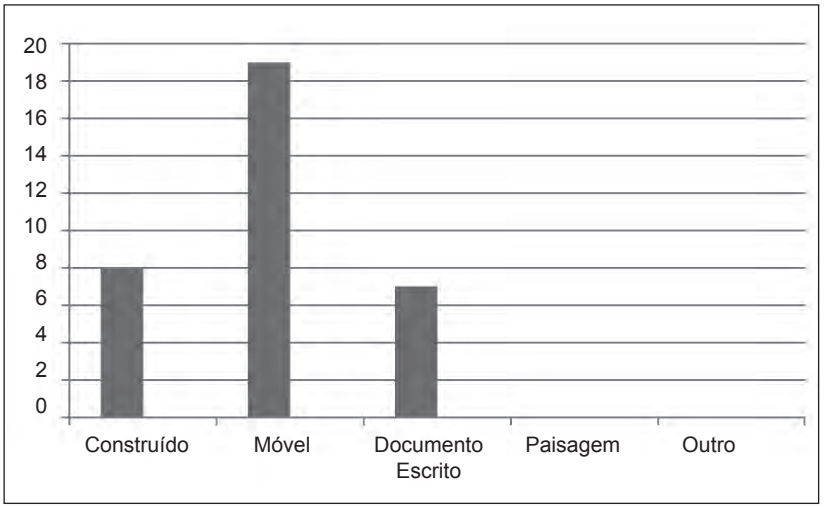
Um destes documentos é considerado explicitamente musealizado, pois a legenda dá-nos conta de que é um documento original e descreve a sua descoberta arqueológica, embora não indique onde se encontra preservado actualmente (p. 91).

Apesar de ser difícil considerar representado numa imagem "património imaterial", consideramos que nas páginas 90-91 e 94-95, há uma explicitação desse tipo de património e sua importância, ao exibir imagens de símbolos e rituais do cristianismo, chamando a atenção para o seu valor simbólico, como por exemplo os símbolos do corpo e sangue de Cristo e as procissões que evocam (repetindo, ritualizando) a crucificação e morte de Cristo.

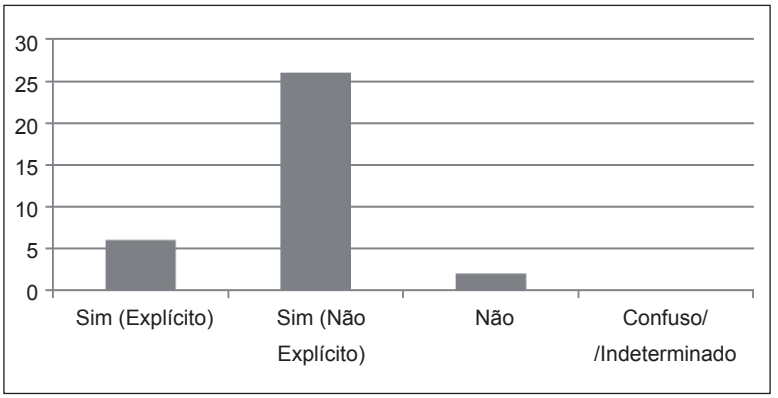
Neste tema é incluído um dossier sobre tradições locais da Páscoa, já referido e contabilizado nas questões do património local.

7.2.1.3 Tema D1

Tipo de Património	
Construído	8
Móvel	19
Documento Escrito	7
Paisagem	0
Outro	0
Total	34



Musealizado	
Sim (Explícito)	6
Sim (Não Explícito)	26
Não	2
Confuso/Indeterminado	0
Total	34



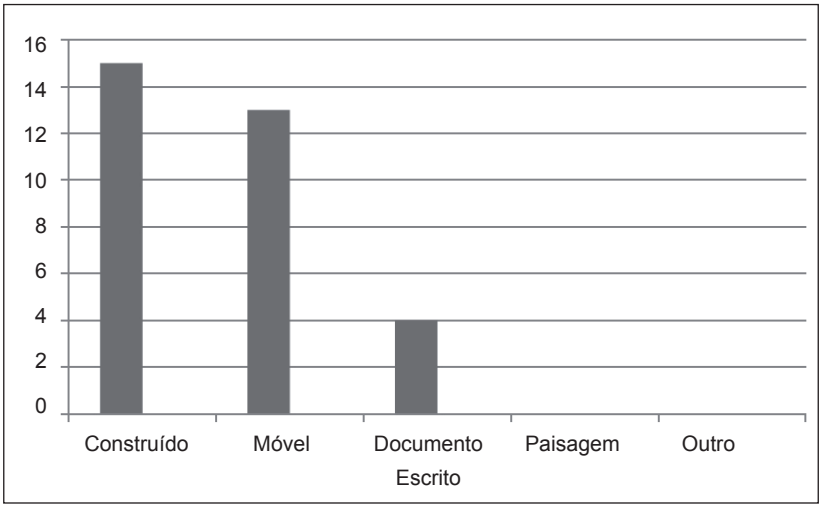
Quanto ao património construído apresentado neste tema ele é inteiramente português. Parte refere-se ao núcleo da cidade de Bragança, analisado em dossier próprio sobre o património a visitar nesta cidade (pp. 62-63). Foi assim, considerado explicitamente musealizado.

Quanto ao património móvel aqui apresentado, são sobretudo pormenores de peças mais completas, como pinturas, que têm a função de fornecer informação sobre a época. A maior parte delas não está sequer legendada, tendo-lhe sido aposto um título referente ao conteúdo que ilustra. Eventualmente surge a identificação do tipo de património (exemplo "Iluminura", p. 59).

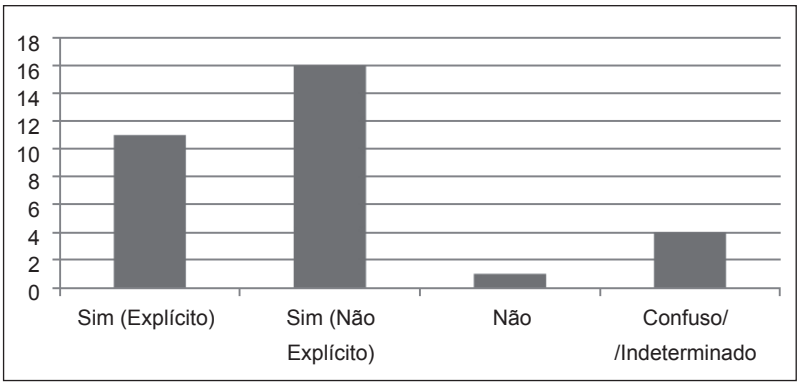
Quanto aos documentos escritos a maioria são textos de época, para os quais é indicado o tipo de documento (exemplos: "Crónica", "Inquirição") e a data, precisa ou aproximada, neste caso situando, por exemplo, o reinado em que o documento foi produzido.

7.2.1.4 Tema D2

Tipo de Património	
Construído	15
Móvel	13
Documento Escrito	4
Paisagem	0
Outro	0
Total	32



Musealizado	
Sim (Explícito)	11
Sim (Não Explícito)	16
Não	1
Confuso/Indeterminado	4
Total	32



Neste tema, apesar de haver imagens de 27 elementos que consideramos património musealizado, como os mosteiros de Alcobaça e Batalha, igrejas em vários locais da Europa, etc, não há qualquer indicação sobre a qualidade de monumento ou a possibilidade de visita. No entanto, consideramo-los, património explicitamente musealizado.

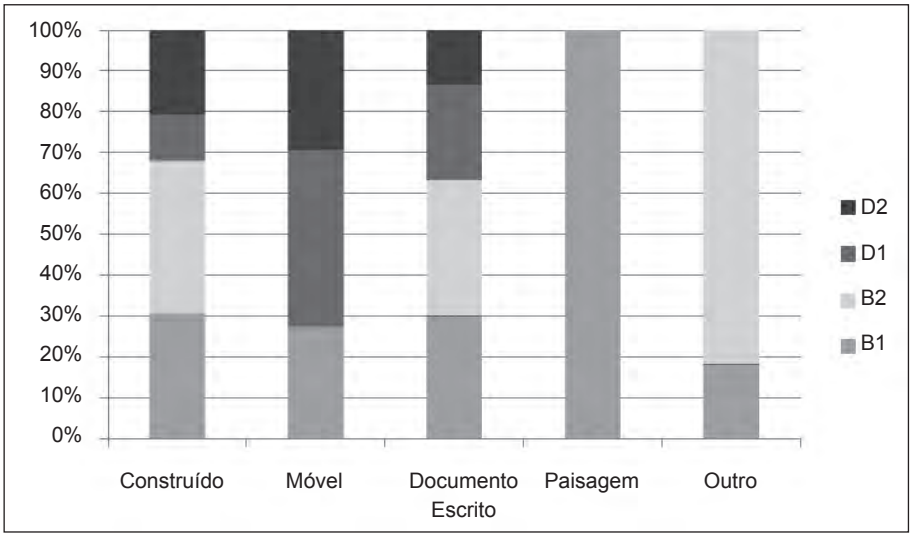
O único elemento cuja legenda indica a instituição onde se encontra preservado e visitável é uma pintura (p. 71), que, não indicando o título, a data ou o autor, tem a informação "Tate Britain, Londres".

No caso do património móvel, por vezes a legenda indica o tipo de arte, como por exemplo, "iluminura".

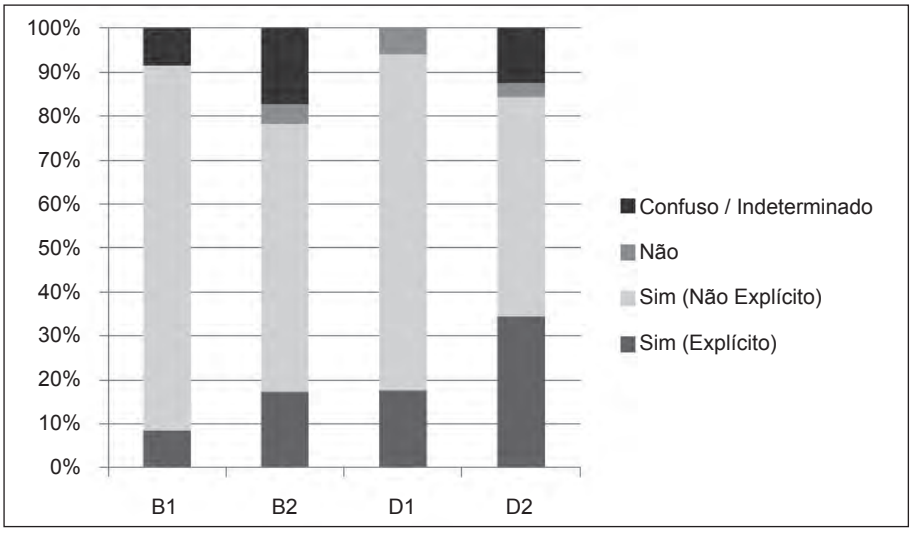
No caso dos documentos escritos da época, num caso indica-se, além da data e do tipo de documento, a colecção a que pertence: "Chartularium Universitas Portugalensis".(Cf. Pág. 73)

7.1.2.5 Síntese

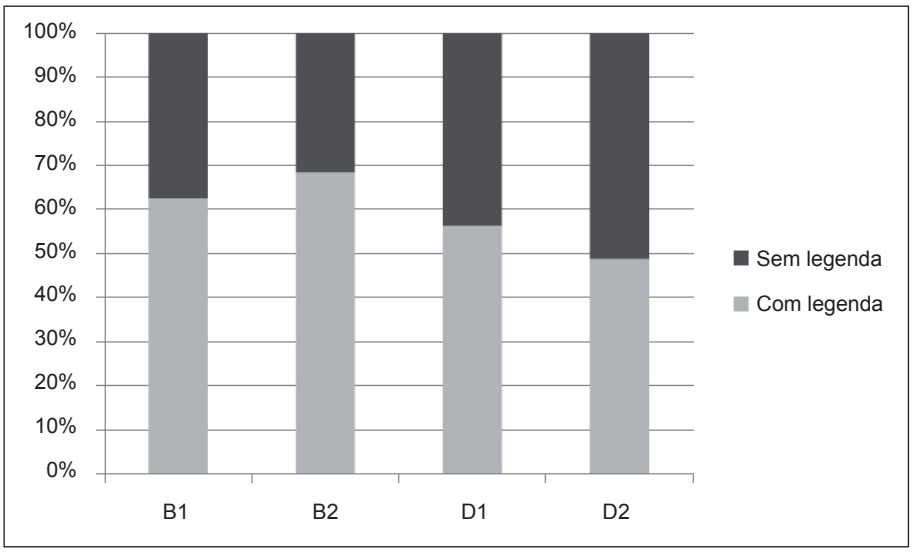
Tipo de Património - Manual 7-1					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Construído	22	27	8	15	72
Móvel	12	0	19	13	44
Documento Escrito	9	10	7	4	30
Paisagem	2	0	0	0	2
Outro	2	9	0	0	11
Total	47	46	34	32	159



Musealizado - Manual 7-1					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Sim (Explícito)	4	8	6	11	29
Sim (NãoExplícito)	39	28	26	16	109
Não	0	2	2	1	5
Confuso/Indeterminado	4	8	0	4	16
Total	47	46	34	32	159



Legendas - Manual 7-1					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Com legenda	35	39	27	21	122
Sem legenda	21	18	21	22	82
Total	56	57	48	43	204



Predominam as imagens referentes a património construído.

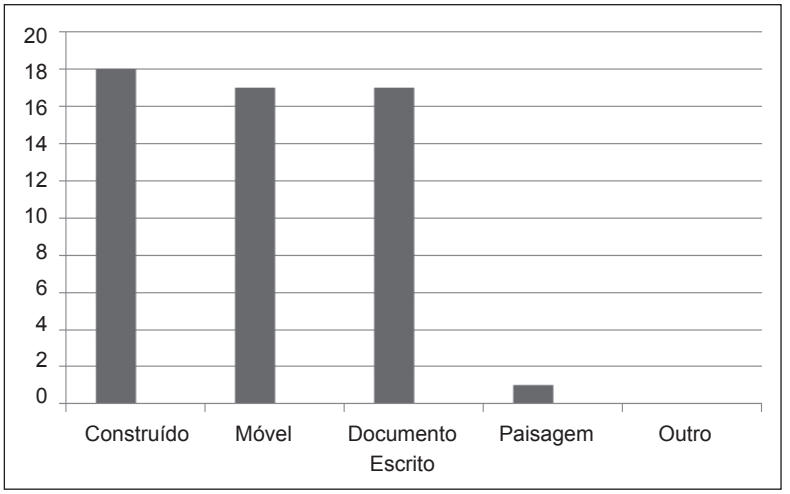
Muitas das imagens não têm legenda.

Só para 29 imagens, num total de 159 consideradas referentes a elementos de património necessariamente preservados, indicam a sua "condição de património", possível de visitar.

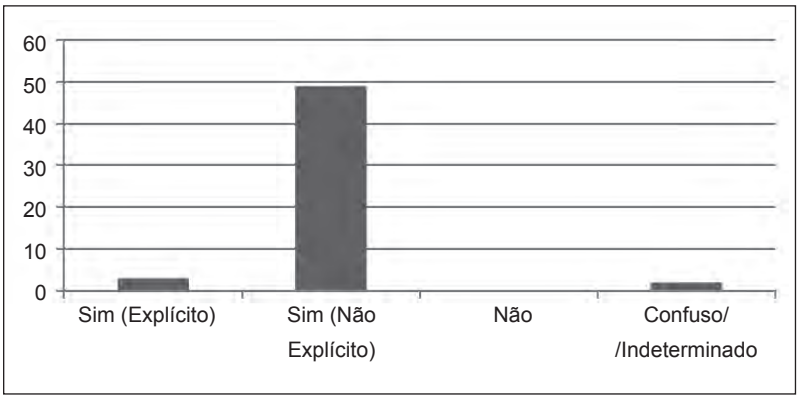
7.2.2 MANUAL 7-2

7.2.2.1Tema B1

Tipo de Património	
Construído	18
Móvel	17
Documento Escrito	17
Paisagem	1
Outro	0
Total	53



Musealizado	
Sim (Explícito)	3
Sim (Não Explícito)	49
Não	0
Confuso/Indeterminado	2
Total	54



Do património construído inserido neste tema só três elementos parecem ser apresentados como explicitamente musealizados, ao indicar a localização e o estado actual de ruína. Note-se que uma das imagens do Parténon, para além de apresentar bandeiras, que situam a fotografia na actualidade, mostra que está a sofrer obras, pois vê-se um andaime numa parte lateral do edifício (p. 79)

Todas as imagens de património construído estão legendadas, à excepção das que estão integradas no teste do final da unidade didáctica. No entanto, isso é intencional, pois existem exercícios de identificação que "exigem" conhecimentos para identificar atributos das imagens apresentadas.

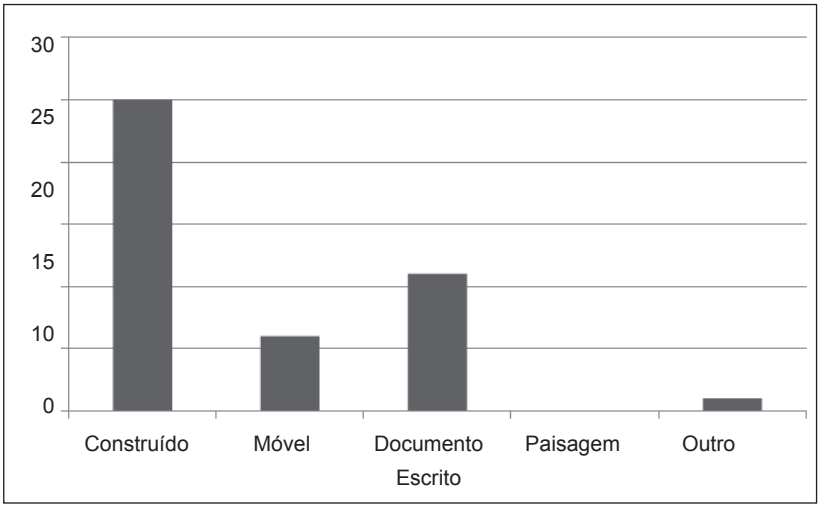
Algumas das legendas incluem informações como o material das esculturas. Em quatro situações informa-se que as esculturas apresentadas são cópias (o que faz crer que as restantes sejam originais) (Cf. p. 67, 76, 80 e 81).

Todas as imagens consideradas de património móvel estão legendadas, no entanto nenhuma explicita situação de musealização. Em alguns casos são dadas informações sobre as peças, como a datação ou o material e só num caso se refere que a peça (no caso uma máscara funerária) foi, "encontrada num túmulo real"(p. 60).

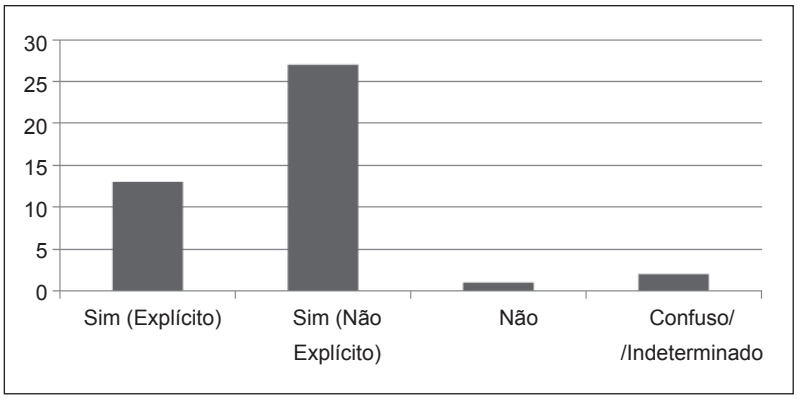
Quanto aos documentos escritos estão todos legendados e são todos textos da época; nas legendas são indicados os respectivos autor e data.

7.2.2.2 Tema B2

Tipo de Património	
Construído	25
Móvel	6
Documento Escrito	11
Paisagem	0
Outro	1
Total	43



Musealizado	
Sim (Explícito)	13
Sim (Não Explícito)	27
Não	1
Confuso/Indeterminado	2
Total	43



Todas as imagens de património construído estão legendadas, à excepção das que estão inseridas num esquema que encerra a unidade didáctica e que já tinham sido utilizadas e identificadas no decurso da unidade.

Doze das vinte cinco imagens são identificadas explicitamente como musealizadas, quer porque é mostrado o seu estado actual (que se compreende como uma ruína ou um vestígio) quer porque se indica o local a que pertence, como Conímbriga, ou Pompeia, locais reconhecidos como musealizados.

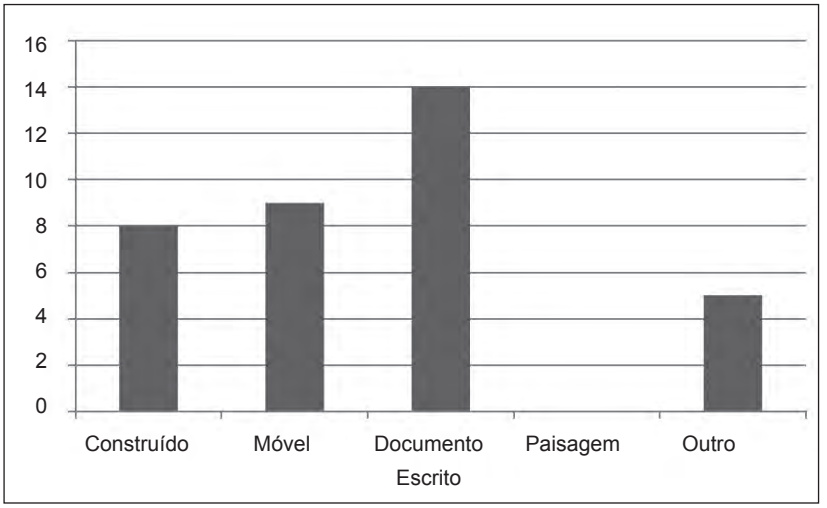
A maior parte das legendas fornece alguma informação sobre o elemento patrimonial, como a data, material ou localização.

Quanto aos elementos de património móvel todos estão legendados, sendo fornecidos alguns dados, como a data ou o material. Num dos casos é possível, através da legenda que indica o local onde foi encontrado, compreender a sua situação de peça integrada num conjunto musealizado (p. 97).

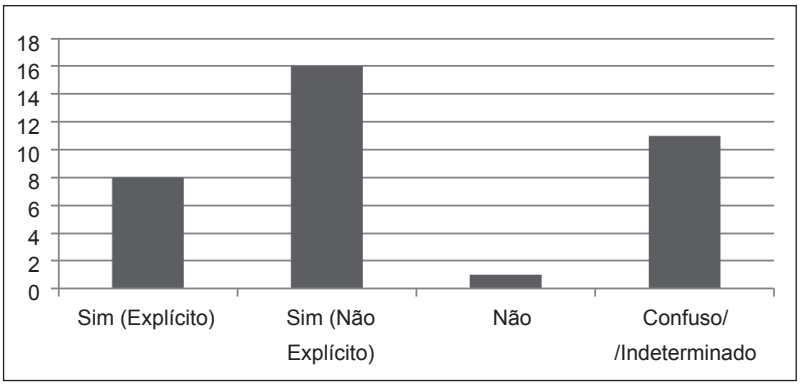
Quanto aos documentos escritos, todos (à excepção de um) são textos da época e das legendas constam informações que os situam de forma precisa - como data e autor – esta, por vezes acompanhada de uma breve explicação biográfica.

7.2.2.3 Tema D1

Tipo de Património	
Construído	8
Móvel	9
Documento Escrito	14
Paisagem	0
Outro	5
Total	36



Musealizado	
Sim (Explícito)	8
Sim (Não Explícito)	16
Não	1
Confuso/Indeterminado	11
Total	36



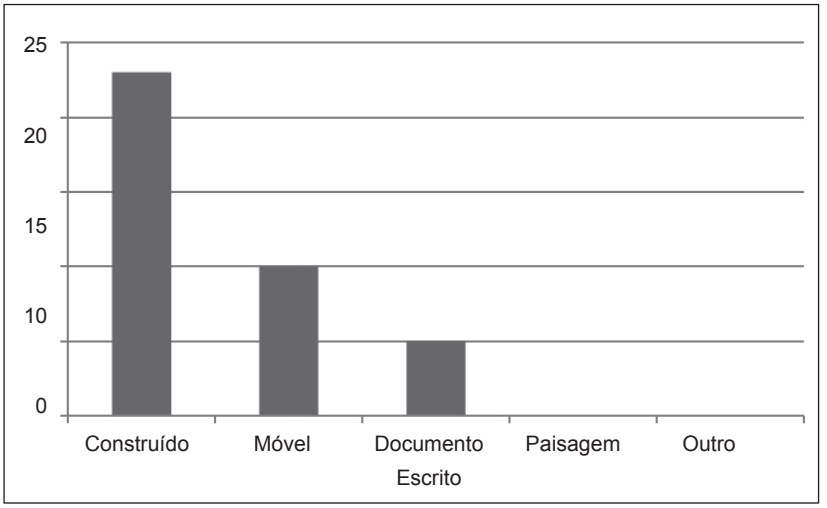
Todos os elementos considerados na categoria de património construído estão identificados e legendados. Muitos referem-se a centros históricos de cidades actuais, devidamente identificados, que foram, por isso, considerados explicitamente musealizados. De referir que foram escolhidos elementos representativos de diferentes lugares, como no caso dos pelourinhos, o que nos faz pensar numa intenção expressa de mostrar que tanto as cidades mais populosas como os locais mais pequenos possuem elementos patrimoniais importantes com valor documental.

Quanto aos elementos de património móvel, todos estão legendados, mas não é possível divisar nenhuma situação explícita de musealização. Em alguns casos não nos é perceptível se a fotografia reproduz um pormenor de um elemento original ou uma criação gráfica a partir de um original. Alguns casos em que não nos foi mesmo possível distinguir se o desenho representava algum elemento concreto de património ou se seria uma criação actual sobre elementos patrimoniais, foram classificados em "outro".

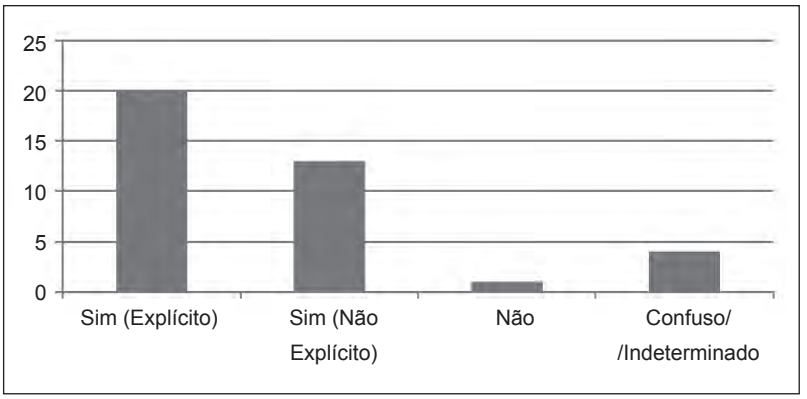
Quanto aos documentos escritos, todos são textos da época, devidamente legendados, sendo possível, num dos casos, compreender a colecção a que pertencem e a instituição em que estão preservados. (p. 175)

7.2.2.4 Tema D2

Tipo de Património	
Construído	23
Móvel	10
Documento Escrito	5
Paisagem	0
Outro	0
Total	38



Musealizado	
Sim (Explícito)	20
Sim (Não Explícito)	13
Não	1
Confuso/Indeterminado	4
Total	38



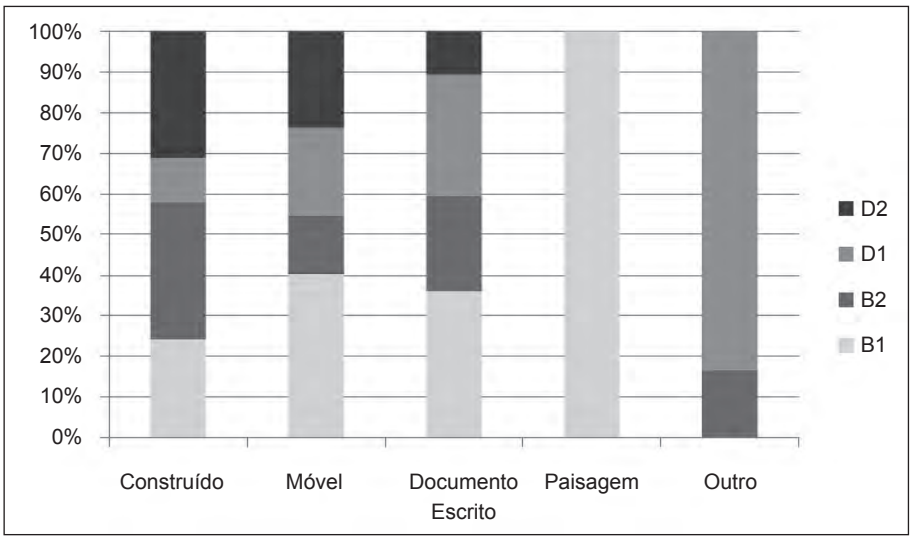
Todos os elementos de património construído estão identificados e legendados, podendo, na sua maioria, reconhecer-se que são edifícios públicos, designadamente monumentos religiosos e a sua localização. Todos estão datados de forma precisa ou aproximada, também porque estas imagens se destinam a ilustrar os estilos artisticos, que correspondem a épocas determinadas.

Os elementos de património móvel, estão todos legendados, à excepção dos que integram a ficha de avaliação. As legendas esclarecem o tipo de elemento artístico e a data, mas, em nenhum dos casos é indicado especificamente a situação de preservação em que se encontra.

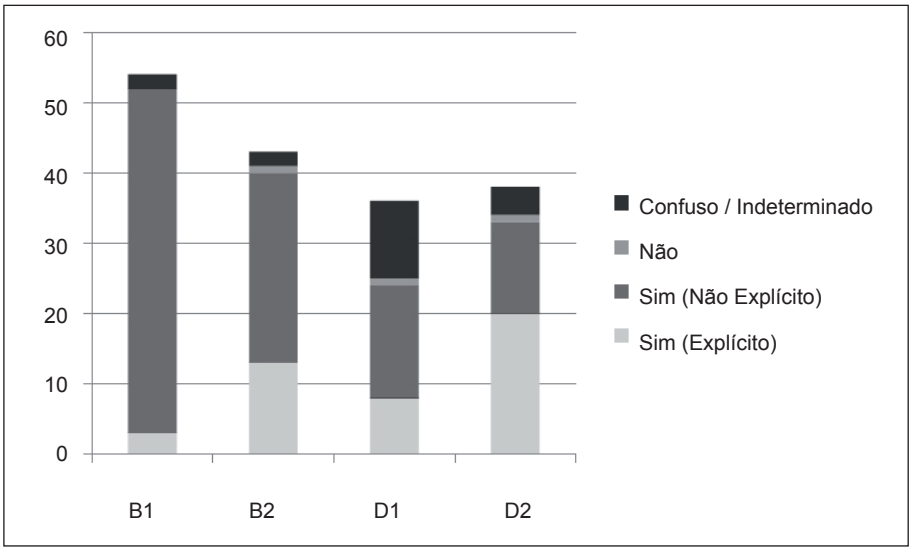
Os documentos escritos, pouco abundantes neste tema, são todos textos da época e, num dos casos, podemos considerar que se indica especificamente a situação de preservação, por indicar a colecção de documentos a que pertence (p.197).

7.2.2.5 Síntese

Tipo de Património – Manual 7-2					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Construído	18	25	8	23	74
Móvel	17	6	9	10	42
Documento Escrito	17	11	14	5	47
Paisagem	1	0	0	0	1
Outro	0	1	5	0	6
Total	53	43	36	38	170

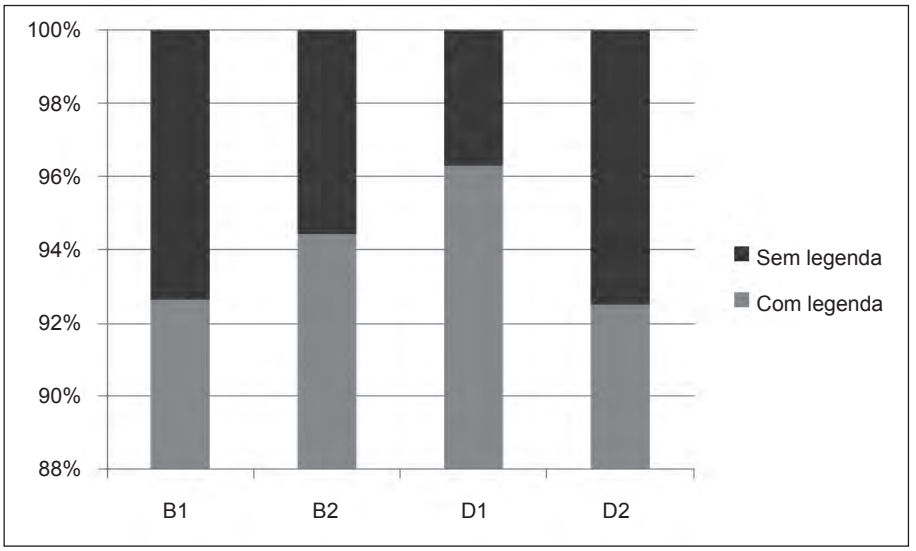


Musealizado - Manual 7-2					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Sim (Explícito)	3	13	8	20	44
Sim (NãoExplícito)	49	27	16	13	105
Não	0	1	1	1	3
Confuso/Indeterminado	2	2	11	4	19
Total	54	43	36	38	171



Situação em relação à musealização

Legendas - Manual 7-2					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Com legenda	63	51	52	37	203
Sem legenda	5	3	2	3	13
Total	68	54	54	40	216



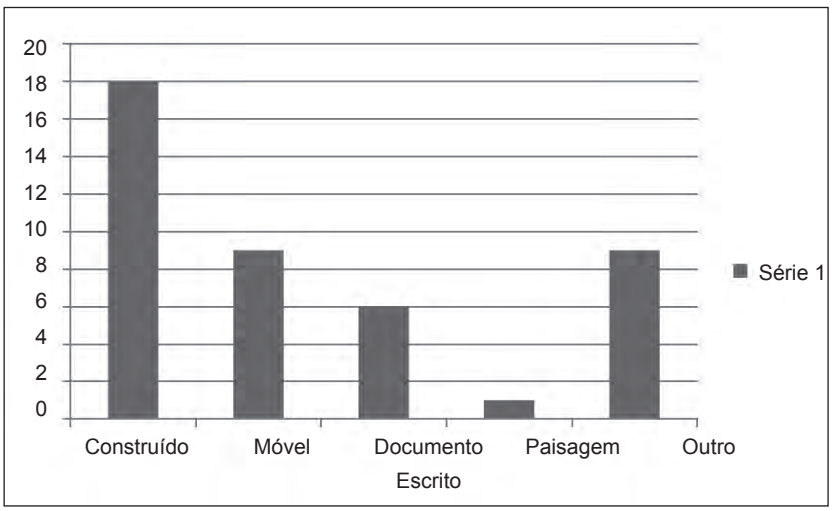
Parece haver uma grande preocupação com a legendagem das imagens e com o fornecimento de informações sobre elas, que permitem, em muitos casos, poder aprofundar o conhecimento, talvez até com visitas aos locais.

Parece haver uma preferência por incluir textos de época, pois são poucos os textos historiográficos inseridos nos temas analisados.

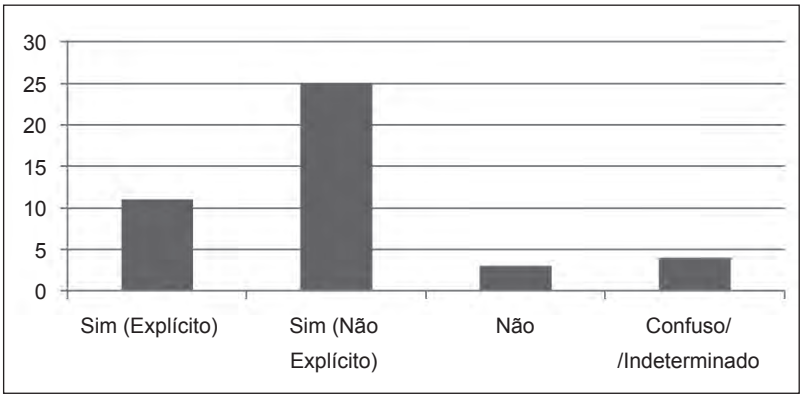
7.2.3 MANUAL 7-5

7.2.3.1 - Tema B1

Tipo de Património	
Construído	18
Móvel	9
Documento Escrito	6
Paisagem	1
Outro	9
Total	43



Musealizado	
Sim (Explícito)	11
Sim (Não Explícito)	25
Não	3
Confuso/Indeterminado	4
Total	43



Todos os elementos de património construído estão legendados, à excepção dos que integram a ficha de avaliação do final da unidade didáctica.

É possível compreender a situação de musealização, pois são apresentados os locais no seu estado actual de ruínas ou é indicada a sua localização. A maior parte das figuras apresenta a data aproximada, no caso de uma estátua é indicado que se trata de uma cópia (p. 78).

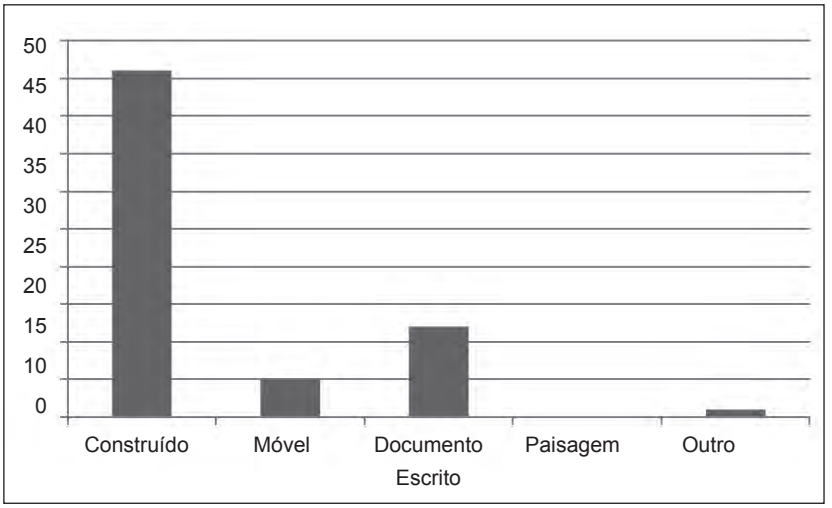
Quanto aos elementos de património móvel, só no caso da maquete da cidade de Olímpia se indica que está exposta no British Museum, em Londres (p. 73). Todas as imagens referentes a este tipo de património estão legendadas.

Alguns documentos são composições que associam vários tipos de património e por isso, algumas, foram difíceis de categorizar, tendo sido colocadas na categoria "outros". Também nesta categoria todas as imagens estão legendadas.

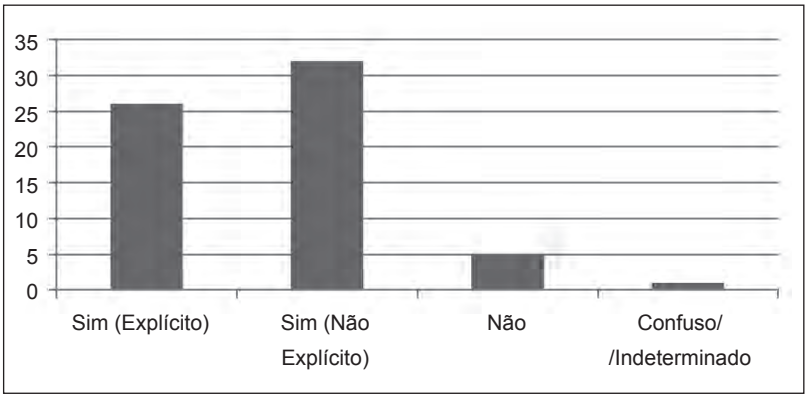
Os documentos escritos são textos da época, (à excepção de um texto historiográfico) e todos estão identificados com autor, mas só um indica a data.

7.2.3.2 Tema B2

Tipo de Património	
Construído	46
Móvel	5
Documento Escrito	12
Paisagem	0
Outro	1
Total	64



Musealizado	
Sim (Explícito)	26
Sim (Não Explícito)	32
Não	5
Confuso/Indeterminado	1
Total	64



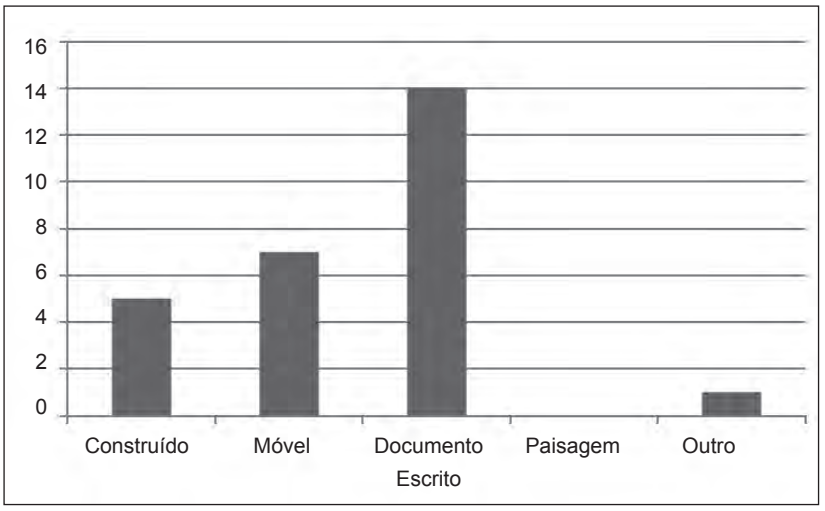
Todos os elementos de património construído estão legendados, com excepção de alguns incluídos nas fichas de avaliação de final de unidade didáctica. Em muitas das legendas as indicações permitem compreender a localização, a instituição ou monumento a que pertencem e a sua condição de visitáveis. Só em poucas legendas se indica a data (sendo que todos os testemunhos se referem à época de Roma Imperial).

Os elementos de património móvel apresentados estão todos legendados, mas em nenhum é possível perceber uma situação de musealização explícita.

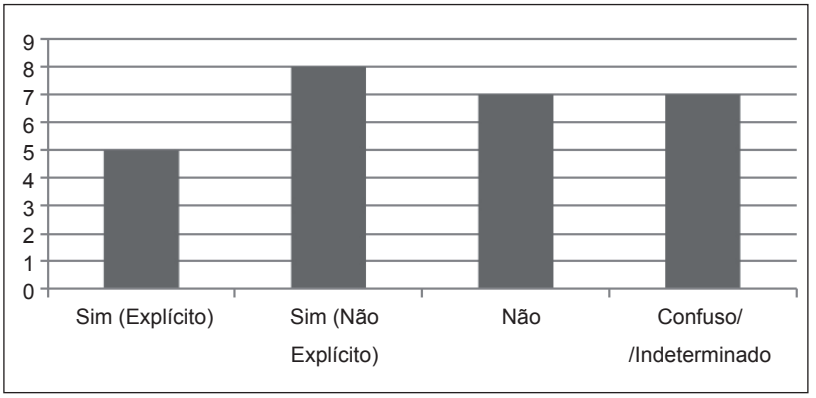
Quanto aos documentos escritos apresentados, são documentos da época e textos historiográficos, todos identificados na legenda, que, no caso dos textos historiográficos, indica também a editora.

7.2.3.3 Tema D1

Tipo de Património	
Construído	5
Móvel	7
Documento Escrito	14
Paisagem	0
Outro	1
Total	27



Musealizado	
Sim (Explícito)	5
Sim (Não Explícito)	8
Não	7
Confuso/Indeterminado	7
Total	27



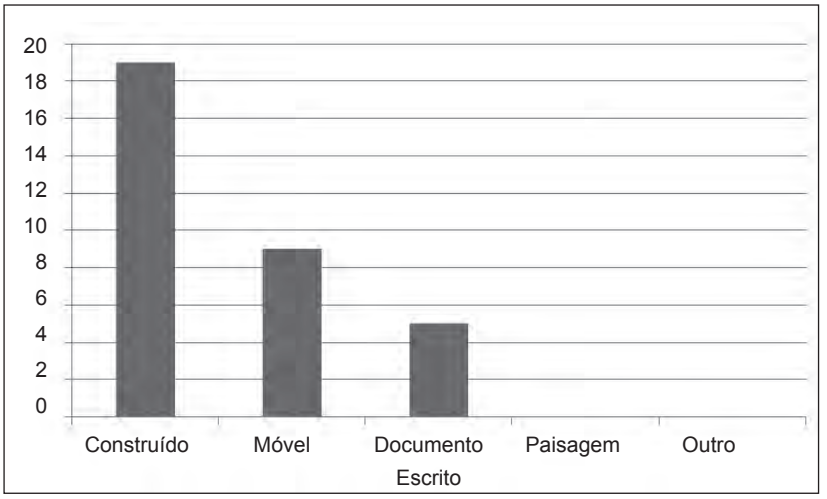
Os elementos de património construído indicam a sua localização e é possível compreender a sua situação de preservação, nomeadamente integrados que estão em centros históricos, em Portugal e não só. Todos estão legendados.

Quanto ao património móvel representado, por vezes é difícil perceber o teor dos documentos, nomeadamente se são fotografias de originais ou criações próprias a partir deles, devido ao facto de alguns documentos serem compostos por várias imagens associadas e ao estilo gráfico do manual. Todas as imagens estão legendadas.

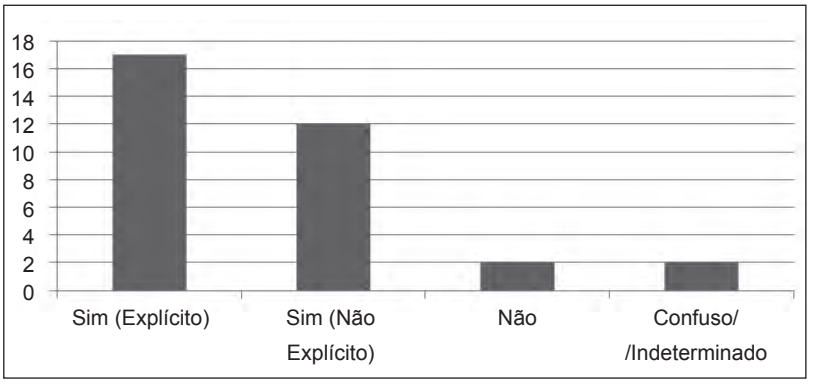
Quanto aos documentos escritos são textos historiográficos e documentos de época, havendo também vários casos de referências aos documentos da época em textos historiográficos. Apesar de estarem todos legendados, não foi possível afirmar nenhuma situação explícita de musealização, por exemplo, o museu ou arquivo em que estão os originais.

7.2.3.4. Tema D2

Tipo de Património	
Construído	19
Móvel	9
Documento Escrito	5
Paisagem	0
Outro	0
Total	33



Musealizado	
Sim (Explícito)	17
Sim (Não Explícito)	12
Não	2
Confuso/Indeterminado	2
Total	33



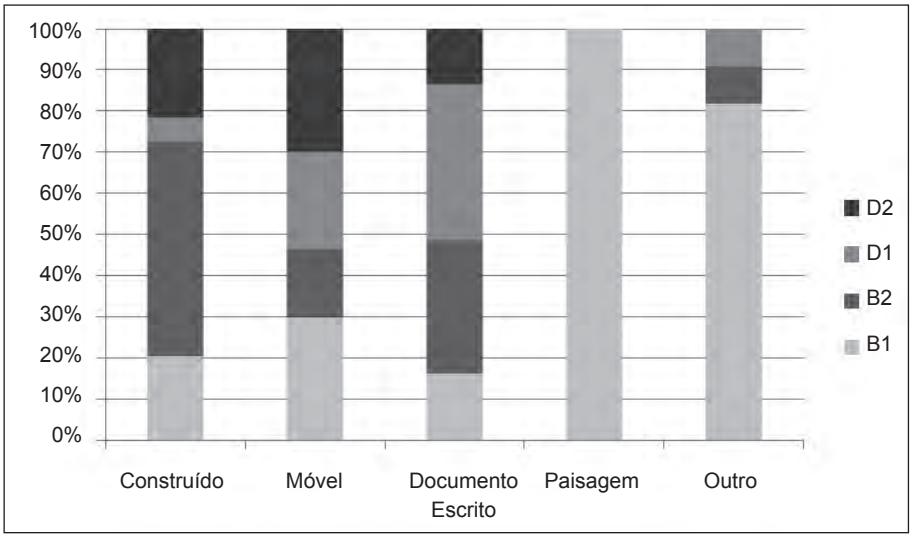
Todos os elementos de património construído indicam a sua localização, nas legendas (que todos possuem) e são por isso, considerados explicitamente musealizados. As duas excepções presentes na tabela de registo referem-se a elementos gráficos explicativos construídos para o manual, designadamente, um mapa temático de monumentos de arte gótica em Portugal e um desenho esquemático sobre elementos arquitectónicos do mesmo estilo artístico. Poucas são as legendas que indicam a data dos monumentos, mas podemos considerar que a localização temporal está implícita ao serem apresentados como elementos de um determinado estilo artístico, que é estudado na sua localização temporal.

Quanto aos elementos de património móvel, todos estão legendados, a maior parte datados, mas não nos foi possível considerar nenhuma situação de musealização explícita.

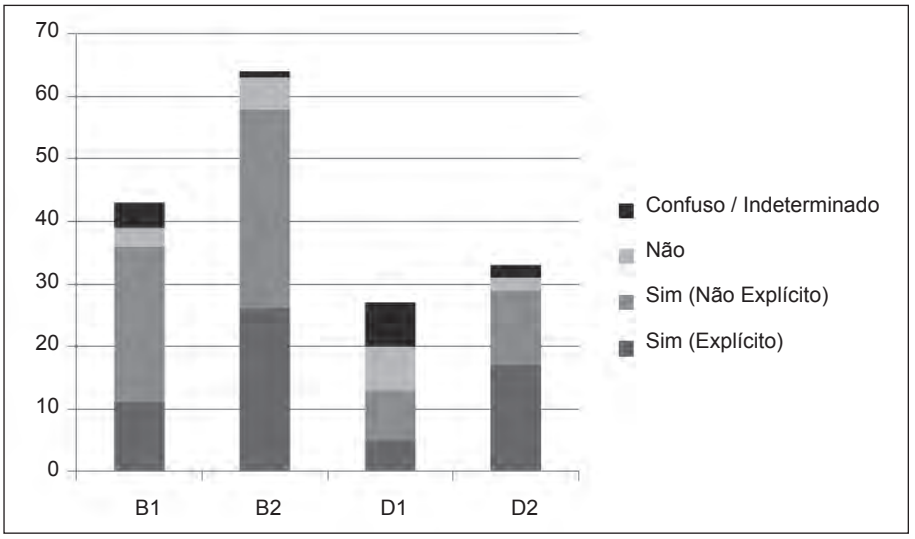
Quanto aos documentos escritos, todos estão legendados, sendo textos historiográficos e da época em estudo. No caso dos textos historiográficos é indicada a editora.

7.2.3.5 Síntese

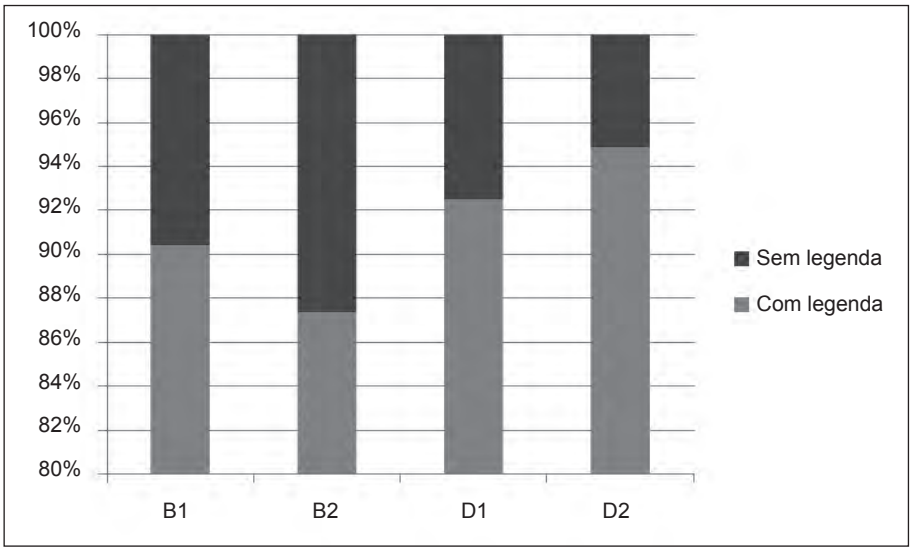
Tipo de Património – Manual 7-5					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Construído	18	46	5	19	88
Móvel	9	5	7	9	30
Documento Escrito	6	12	14	5	37
Paisagem	1	0	0	0	1
Outro	9	1	1	0	11
Total	43	64	27	33	167



Musealizado - Manual 7-5					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Sim (Explícito)	11	26	5	17	59
Sim (NãoExplícito)	25	32	8	12	77
Não	3	5	7	2	17
Confuso/Indeterminado	4	1	7	2	14
Total	43	64	27	33	167



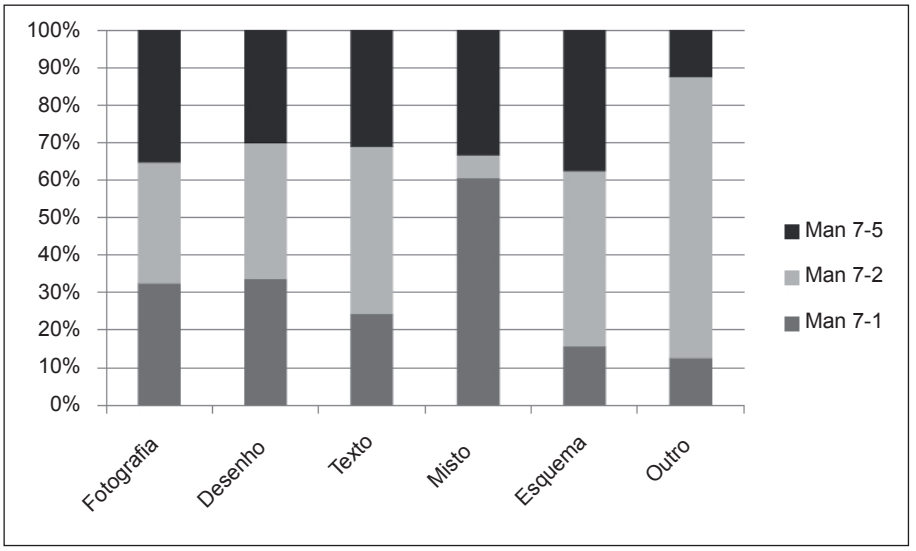
Legendas - Manual 7-5					
	B1	**B2**	**D1**	**D2**	**Total**
Com legenda	47	69	37	37	190
Sem legenda	5	10	3	2	20
Total	52	79	40	39	210



Nas imagens apresentadas há um predomínio do património construído, sendo possível indicar situações de musealização explícita em mais de metade dos elementos patrimoniais identificados.

7.2.4 COMPARAÇÃO DOS MANUAIS

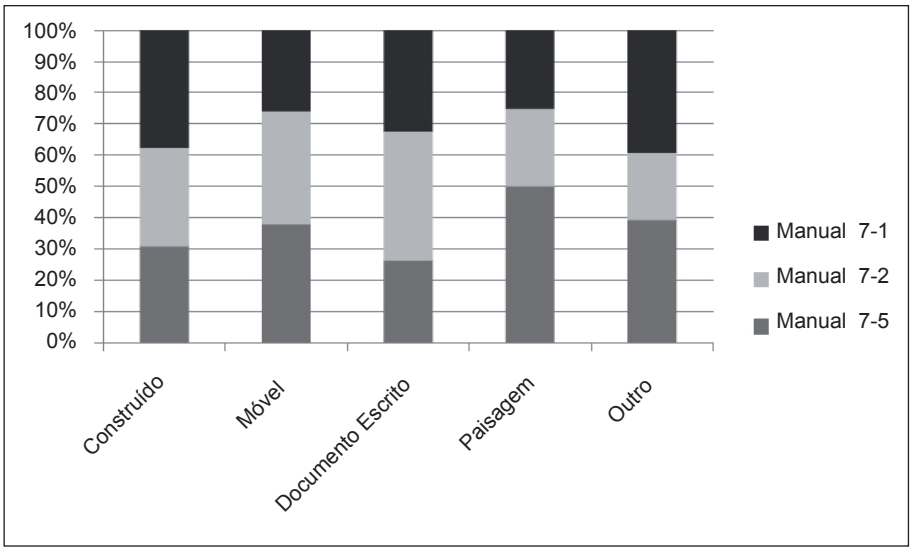
Tipo de Documento – Todos os Manuais				
	Manual 7-1	**Manual 7-2**	**Manual 7-5**	**Total**
Fotografia	106	105	115	326
Desenho	38	41	34	113
Texto	25	46	32	103
Misto	29	3	16	48
Esquema	5	15	12	32
Outro	1	6	1	8
Total	204	216	210	630



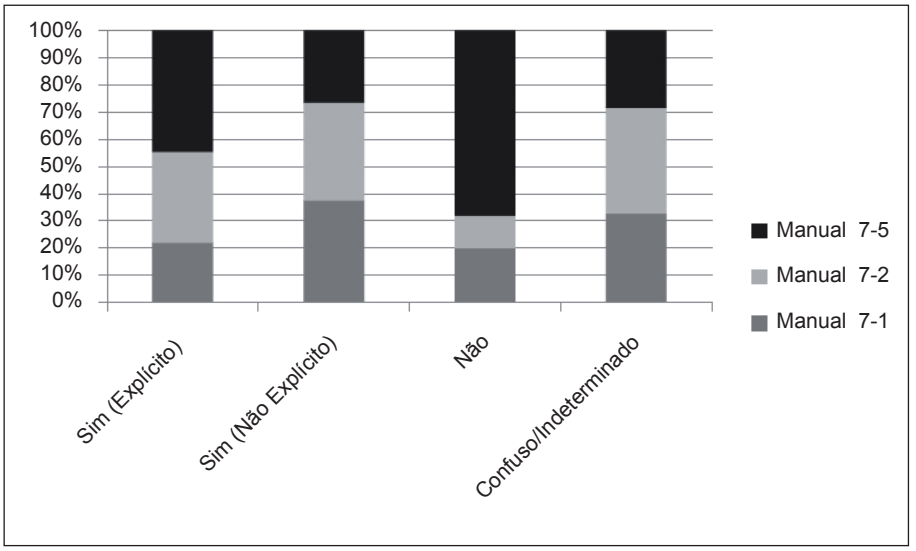
Tipo de Imagem

Tipo de Património – Todos os Manuais				
	Manual 7-1	**Manual 7-2**	**Manual 7-5**	**Total**
Construído	72	74	88	234
Móvel	44	42	30	116
Documento Escrito	30	47	37	114
Paisagem	2	1	1	4
Outro	11	6	11	28
Total	159	170	167	496

Tipo de Património



Musealizado – Todos os Manuais				
	Manual 7-1	**Manual 7-2**	**Manual 7-5**	**Total**
Sim (Explícito)	29	44	59	132
Sim (NãoExplícito)	109	105	77	291
Não	5	3	17	25
Confuso/Indeterminado	16	19	14	49
Total	159	171	167	497



Quanto ao tipo de documentos apresentados há uma predominância da fotografia, sendo também utilizado em número significativo, o desenho. Muitos destes desenhos são mapas temáticos e barras cronológicas que incluem imagens de património, relacionando-as especificamente com o desenvolvimento da compreensão histórica, nas suas vertentes de temporalidade, espacialidade e contextualização.

De salientar que os textos representam (16%) dos documentos, o que mostra uma noção alargada de documento, muito diferente de uma história apelidada normalmente de "tradicional", que se centrava quase exclusivamente na análise de documentos escritos.

Nas imagens consideradas património destacam-se as representações de património construído e escasseiam as de património imaterial, mais difíceis de representar graficamente.

As imagens de documentos escritos e património móvel estão representadas em números semelhantes, sendo estes últimos apresentados frequentemente em imagens de apenas parte do «objecto» com a função de ilustrar graficamente situações do quotidiano. Assim, as cenas representadas são apresentadas aos alunos para que "transformem as imagens em textos", descrevendo as cenas representadas ou identificando os atributos das figuras.

Note-se que são apresentadas poucas paisagens. A espacialidade é normalmente treinada através da leitura de mapas, frequentemente mapas temáticos, como por exemplo os que se referem à distribuição de feiras no território português ou aos monumentos de arte românica e gótica na Europa. No entanto existem algumas actividades que incentivam a leitura de paisagens, como no caso da economia grega em que todos os manuais relacionam as características geográficas do território com as actividades económicas desenvolvidas e apresentam para isso imagens da paisagem da Grécia.

Não parece haver um critério uniforme entre os vários manuais para a apresentação das informações que constituem as legendas das figuras.

Poderá haver factores que expliquem esta situação, nomeadamente relacionados com os bancos de imagens utilizados e com os direitos de utilização e citação de imagens ou normas específicas das

editoras. No entanto, o objectivo deste estudo, nesta fase, é registar e analisar os conceitos de património presentes nos manuais tal como chegam às mãos dos seus utilizadores e analisar como estes podem propiciar um contacto mais aprofundado com os indicadores da memória (local, regional, nacional, europeia, global) que se poderá estender, para além da escola, nas práticas de cidadania activa e de educação ao longo da vida, em que se insere a fruição dos bens culturais.

APÊNDICE 4

Actividades Propostas no Programa de História

Fonte: Programa de História, 3.º Ciclo (1991)
(As actividades seleccionadas correspondem ao critério
da adequação ao desenvolvimento de um trabalho com o património local e regional)

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
1.1 – As Sociedades Recolectoras: As primeiras Conquistas do Homem – O fabrico de Instrumentos – O domínio do fogo Os Grandes Caçadores A economia de caça O alargamento das áreas habitadas A arte e os Ritos **1. 2 – As Primeiras Sociedades Produtoras** Agricultores e Pastores: Economia de Produção e Progressos Técnicos; Formação de aldeamentos e diferenciação social; Cultos Agrários; Novas Formas Artísticas 1. 3 – Contributos das 1.ª Civilizações -As Civilizações dos Grandes Rios: Condições Naturais; economia de Excedentes; aglomerações urbanas e estratificação da sociedade; religião e poder sacralizado; as inovações técnicas e o saber a criação artística - Novos Contributos Civilizacionais no Mediterrâneo Ocidental: A religião hebraica; A escrita alfabética dos Fenícios	- o contacto directo ou indirecto com fontes arqueológicas, permitindo aos alunos um conhecimento mais rigoroso dos períodos em estudo e uma primeira sensibilização à importância da arqueologia; - a elaboração/análise de tabelas cronológicas que evidenciem a lentidão dos progressos realizados, proporcionando uma sensibilização à longa duração; - o recurso, sempre que possível, a documentação relativa à Península Ibérica, nomeadamente através de visitas a estações arqueológicas ou a colecções de museus, ou a monumentos megalíticos, vantajosamente realizadas em trabalho multidisciplínar; - a organização, ao nível da turma, de um *dossier,* a completar ao longo do ano, com recortes de jornais e revistas referentes a achados arqueológicos;	17
2.1 – Os Gregos no séc. V a. C.: O Exemplo de Atenas Atenas e o Espaço Mediterrâneo: o mundo helénico no séc. V a.C.; Atenas – recursos económicos e abertura marítima A democracia na época de Péricles: a sociedade ateniense; a vida quotidiana; o funcionamento do regime democrático Religião e cultura: a formação do cidadão; os deuses e o culto; o teatro, o pensamento e a arte **2.2 – O Mundo Romano no Apogeu do Império** O Mediterrâneo nos séc. I e II: O Império – áreas dominadas e factores de integração; uma economia urbana, comercial e monetária Sociedade e Poder Imperial: A ordem social; a vida quotidiana em Roma; as instituições políticas A civilização romana: o direito; o urbanismo; a arte e a literatura; as crenças religiosas; **2.3 – O Cristianismo: Origem e Difusão** Uma religião inovadora – a mensagem do Cristianismo Primitivo A difusão do Cristianismo no Império Romano: condições e propagação; a afirmação da nova religião	Uma especial atenção aos vestígios da presença romana na Península Ibérica e em Portugal, particularmente na região em que a escola se insere, sendo de encorajar a troca de materiais (fotografias, relatos de visitas de trabalho) com escolas de outras regiões e eventualmente de outros países A realização, pelos alunos, de pequenos trabalhos que evidenciem as permanências, no mundo contemporâneo, da herança cultural cristã.	21

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
3.1 – A Europa Cristã nos Séculos VI a IX O novo mapa político da Europa: a fixação dos povos germânicos. A Igreja Católica no Ocidente europeu: A progressiva cristianização do mundo bárbaro. - A difusão do monaquismo. As transformações económicas e o clima de insegurança. **3.2 – O Mundo Muçulmano Em Expansão** Origem e princípios doutrinários da religião islâmica. A expansão muçulmana - A expansão militar: o Império no século VIII. - A expansão comercial: do Mediterrâneo ao Índico e ao Extremo Oriente. A civilização islâmica - O intercâmbio entre diferentes regiões. - As realizações culturais. **3.3 – A Sociedade Europeia nos Séculos IX a XII** A sociedade senhorial - Predominância do clero e da aristocracia guerreira. - O domínio senhorial e a dependência dos camponeses. As relações feudo-vassálicas. **3.4 – A Península Ibérica: Dois Mundos em Presença** Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica - A ocupação muçulmana e a resistência cristã. - Contrastes civilizacionais e formas de relacionamento entre os dois mundos. - A herança muçulmana. A formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista - Condições do avanço da Reconquista. - Do Condado Portucalense ao reino de Portugal. - A definição do território português.	a visita de trabalho a um castelo medieval, como meio de recriar, de forma aproximada, o ambiente da época em estudo; o recurso a documentos escritos e iconográficos sugestivos (que poderão ser interpretados pelos alunos de forma plástica ou cénica) na caracterização da economia e da sociedade medievais, nomeadamente dos aspectos da vida quotidiana; a realização pelos alunos de um pequeno trabalho individual ou de grupo sobre permanências e/ou profundos contrastes na actividade agrícola dos nossos dias em relação à Idade Média (o trabalho seria, com vantagem, articulado com a visita de estudo a uma exploração agrícola e/ou a um museu de carácter etnológico). o recurso, sempre que possível, a episódios relacionados com a região onde a escola se insere, a propósito quer da Reconquista quer dos contactos pacíficos entre as duas comunidades; a elaboração/análise de mapas com as alterações mais significativas das fronteiras dos reinos peninsulares resultantes da Reconquista, nomeadamente o processo de formação do território português; o levantamento e a classificação temática, pelos alunos, de vocábulos de origem árabe que passaram ao português, como forma de verificar os domínios em que foi mais profunda a influência muçulmana (esta actividade será vantajosamente realizada em cooperação multidisciplinar); a constituição pelos alunos de dossiers individuais sobre História de Portugal, que irão sendo enriquecidos ao longo de todo o 3.º ciclo. Em cada dossier o aluno recolherá os trabalhos que for realizando (tabelas cronológicas, mapas…), ilustrações, notícias de jornais e outras informações.	17

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
4.1 – Desenvolvimento Económico, Relações Sociais e Poder Político nos Séculos XII a XIV o dinamismo do mundo rural nos séculos XII a XIV - Crescimento demográfico e ocupação de novos espaços. - Progressos técnicos na agricultura e nos transportes. - Importância das feiras: animação dos núcleos urbanos. Senhores, concelhos e poder régio - Senhorios laicos e senhorios eclesiásticos. ‘ - A organização concelhia. - O fortalecimento do poder do rei. Lisboa nos circuitos do comércio europeu – Áreas e rotas do comércio europeu nos séculos XIII e XIV. - Incremento do comércio externo português. **4.2 – A Cultura Portuguesa Face aos Modelos Europeus** - Cultura monástica, cultura cortesã e cultura popular . - As novas ordens religiosas; a Universidade - As ordens mendicantes face ao desenvolvimento da vida urbana. - Funções da Universidade. Do românico ao gótico - O românico: modelos europeus; originalidade das pequenas igrejas rurais. - O gótico: os padrões europeus e a especificidade portuguesa. **4.3 – Crises e Revolução no Século XIV** Crise económica e conflitos sociais - A recessão económica no século XIV. - Agitação social nos meios rurais e urbanos. - A guerra e o agravamento da crise . . A revolução de 1383 e a formação da identidade nacional - A questão dinástica e os confrontos político-sociais. - A afirmação da independência nacional.	elaboração/análise de mapas referentes a: - quadro político da Europa, principais núcleos urbanos e rotas comerciais nos finais do século XIII; - zonas de propriedade senhorial e principais concelhos em Portugal na segunda metade do século XIII; a consideração sistemática da história regional e local, cabendo ao professor a sua inserção de forma adequada; visitas de trabalho a monumentos, ou a colecções de arquivos e museus relacionados com a temática em estudo; uma análise das fontes literárias e iconográficas que, tanto quanto possível, recrie o quotidiano dos diversos grupos sociais, organização pelos alunos (eventualmente motivados pelas visitas atrás referidas) de dossiers e exposições a nível de escola sobre aspectos da história local: núcleos urbanos medievais, funcionamento do poder municipal no passado e no presente, feiras e mercados, etc. correspondência com alunos de escolas de outras regiões, eventualmente de outros países, sobre as actividades, no âmbito da história local e regional, que forem sendo desenvolvidas; a observação de plantas, alçados e imagens diversas do românico e gótico europeu e português, assinalando semelhanças e diferenças; a elaboração/análise de mapas que assinalem a diferente distribuição da arquitectura românica e gótica no território português; a realização de visitas de estudo a colecções de museus ou a monumentos representativos e elaboração de registos individuais das observações feitas; a recolha pelos alunos de elementos da tradição popular, local e regional – romanceiro, adagiário, festividades – o que poderá permitir a sensibilização para o tempo longo e para o carácter sincrético da cultura popular; a elaboração/análise de mapas referentes a: - áreas de propagação da Peste Negra; - principais zonas de conflitos sociais e políticos na Europa do século XIV; - levantamentos populares e acontecimentos militares relacionados com a crise de 1383-1385; a leitura de gráficos sobre as flutuações demográficas no período considerado; a leitura e eventual dramatização de excertos das crónicas de Fernão Lopes (Crónicas de D. Fernando e de D. João I); a realização, pelos alunos, de um pequeno trabalho dirigido, em grupo, sobre os principais acontecimentos da revolução de 1383-1385.	20

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
5.1 – A Abertura ao Mundo Rumos da expansão quatrocentista - Condições da prioridade portuguesa no processo de expansão europeia. - Interesses dos grupos sociais e do poder régio no arranque da expansão portuguesa. - Descobrimentos e conquistas no período henriquino: áreas e processos de exploração. - A política expansionista de D. João II e a rivalidade luso-castelhana. A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares - Os Portugueses na África Negra. - A penetração portuguesa no mundo asiático. - Espanhóis e Portugueses na América: o domínio das civilizações ameríndias. o comércio à escala mundial - As novas rotas do comércio intercontinental: dinamização dos centros económicos europeus. - Circulação de produtos e suas repercussões no quotidiano. **5.2 – Os Novos Valores Europeus** o Renascimento e a formação da mentalidade moderna - Principais focos de difusão cultural. - O Humanismo e a renovação literária. - Alargamento da compreensão da Natureza. - A arte renascentista; persistência do gótico em Portugal. o tempo das reformas religiosas - Crise na Igreja: contestação e ruptura. - A expansão das ideias reformistas: a Europa dividida. - A reacção católica; o caso peninsular.	- a realização, na sala de aula, de uma exposição de produtos de origem tropical que hoje fazem parte do nosso quotidiano - visita a locais ou a colecções de museus relacionados com a expansão que permitam nomeadamente a observação de peças de arte representativas do intercâmbio de culturas - a organização, em trabalho multidisciplinar, de uma exposição a nível de escola, cujo tema seja o contributo da expansão portuguesa para o alargamento do conhecimento da Terra. - a elaboração pelos alunos de pequenas biografias de personalidades do período em estudo: Leonardo da Vinci, Copérnico, Damião de Góis, Femão Mendes Pinto, etc.; - visitas de estudo a colecções de museus e a monumentos característicos da arte manuelina e/ou renascentista, eventualmente em cooperação multidisciplinar, nomeadamente com a disciplina de Educação Visual; - a recolha pelos alunos de informações, junto de praticantes católicos e protestantes, sobre os princípios doutrinários e formas de culto que os unem e que os separam; - a organização de um debate sobre o papel da Inquisição na sociedade portuguesa do século XVI;	23

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
6.1 – O Império Português e a Concorrência Internacional A disputa dos mares e a afirmação do capitalismo comercial - A crise do Império Português do Oriente e o apogeu do Império Espanhol: a União Ibérica, - A ascensão económica e colonial da Europa do Norte; Holandeses; e Ingleses. A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses e a Restauração. **6.2 – Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens** o Antigo Regime português na primeira metade do século XVIII - O peso da agricultura e dos tráficos comerciais - Da crise comercial ao ouro brasileiro; falência das primeiras medidas mercantilistas - A sociedade de ordens; o poder absoluto. - A arte e a mentalidade barrocas. Um projecto modernizador: o despotismo pombalino - Reforço do Estado e submissão dos grupos privilegiados. - Fomento comercial e manufactureiro: promoção da burguesia. - A cidade como imagem do poder: o urbanismo pombalino. **6.3 – A Cultura em Portugal Face aos Dinamismos da Cultura Europeia** - A revolução científica na Europa e a permanência da tradição - O nascimento do método científico. - Os avanços da ciência moderna e o desenvolvimento da técnica: o alargamento do conhecimento do mundo. - Resistências à inovação: a Inquisição e o ensino tradicional. o Iluminismo na Europa e em Portugal - A crença na razão e no progresso. - A crítica da ordem estabelecida e a difusão das novas ideias. - Desenvolvimento e laicização do ensino: as reformas pombalinas.	- a recolha pelos alunos de elementos da história local referentes às transformações económicas que ocorreram na época; - análise comparativa de excertos de documentação diversa portuguesa e de outros países europeus, contemplando os aspectos em estudo, especialmente os que permitam concretizar as noções de absolutismo, mercantilismo, sociedade de ordens; - a apreciação directa (através de visitas de estudo a monumentos ou a museus) ou indirecta de obras de arte do barroco europeu e português, metropolitano e colonial; - audição e comentário de excertos de obras musicais deste período, nomeadamente de Carlos Seixas. em colaboração com a disciplina de Educação Musical; - leitura da descrição de cerimónias públicas ou de outros aspectos do quotidiano feitas por portugueses ou por visitantes estrangeiros; -observação de gravuras de Lisboa, antes e depois do terramoto; - a elaboração de pequenas biografias , por exemplo, sobre a vida de António José da Silva, Ribeiro Sanches ou Bartolomeu de Gusmão	21

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
7.1 – A Revolução Agrícola e o Arranque da Revolução Industrial - Inovações agrícolas e novo regime demográfico - A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas; aumento da produtividade. - Recuo da morte e rejuvenescimento da população . - A revolução industrial em Inglaterra - Condições e sectores de arranque. - Progressos técnicos e alterações no regime de produção. **7.2 – O Triunfo das Revoluções Liberais** Uma revolução precursora: o nascimento dos E. U. A. - As colónias inglesas: revolta e independência. - A aplicação da filosofia das Luzes: a Constituição americana. - França: a grande revolução - O ambiente pré-revolucionário. - Os acontecimentos revolucionários: o fim do Antigo Regime; o radicalismo republicano: o triunfo da burguesia. - As conquistas da revolução e o seu carácter universalista. A revolução liberal portuguesa - Condicionalismos da revolução; o movimento revolucionário de 1820. - Acção das Cortes Constituintes; a independência do Brasil. - A reacção absolutista: a guerra civil. - O triunfo da monarquia constitucional e das instituições liberais.	a elaboração/análise de mapas que permitam localizar: o império napoleónico em 1806; as invasões francesas em Portugal; a elaboração de tabelas cronológicas, gerais ou parcelares, assinalando os principais movimentos revolucionários; - estudo comparativo de alguns artigos das constituições referidas anteriormente; - a realização, em trabalho multidisciplinar, nomeadamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, de Francês e de Educação Visual, de um pequeno jornal ou folha volante relativos a um momento significativo das revoluções em estudo, procurando reconstituir o ambiente da época; - a recolha de testemunhos da tradição popular e da toponímia sobre as invasões francesas e a guerra civil em Portugal; - a análise comparativa de posições antagónicas acerca de um mesmo acontecimento através de textos, de caricaturas ou ainda de poesias populares;	19

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
8.1 – O Mundo Industrializado A expansão da revolução industrial - A hegemonia inglesa e as novas potências industrializadas. - A revolução dos transportes: formação dos mercados nacionais e aceleração das trocas intercontinentais. - Novas fontes de energia e novas indústrias; modificações no quotidiano. - O liberalismo económico: a afirmação do capitalismo fInanceiro. Contrastes e antagonismos sociais - Revolução demográfica e crescimento urbano. - O género de vida citadino e a sociedade burguesa. - O operariado industrial: pauperismo e agitação social. - O movimento sindical: as propostas socialistas. Os novos modelos culturais - O triunfo do cientismo. - O romance realista: a crítica à sociedade burguesa. - A arquitectura do ferro; - O impressionismo. **8.2 – Os Países de Difícil Industrialização: O Caso Português** O atraso da agricultura. As tentativas de modernização - A política regeneradora e o incremento dos transportes. - A tímida industrialização: a dependência face ao estrangeiro. Alterações nas estruturas sociais - A ruína dos pequenos produtores; a emigração. - Crescimento e limitações da sociedade burguesa. - A formação do operariado.	- a elaboração/análise de mapas ou de gráficos que traduzam as transformações da agricultura e da indústria e o incremento dos transportes, nomeadamente da rede de caminhos-de-ferro; - a pesquisa, na região em que a escola se insere, de vestígios materiais ou recolha de testemunhos orais sobre a utilização da máquina a vapor, a criação ou modernização de fábricas, a construção de pontes e de linhas de caminho-de-ferro; - a elaboração/análise de gráficos sobre os aspectos demográficos, o crescimento das cidades, as migrações internas e a emigração; - o recurso a excertos de obras literárias da época, eventualmente em articulação com a disciplina de Língua Portuguesa, que permitam documentar persistências e mutações da economia e da sociedade; - a pesquisa pelos alunos, na comunidade em que vivem, de vestígios relacionados com a emigração para o Brasil, nomeadamente no folclore, no património construído, em representações fotográficas ou na memória dos mais velhos, com posterior exploração na sala de aula; - visita orientada a colecções de museus que permitam a observação de testemunhos da sociedade da época; - visitas de estudo, sempre que possível, a núcleos de arqueologia industrial em fábricas ou em museus; - a reconstituição, através de textos literários, de itinerários burgueses no Portugal oitocentista, concretizados eventualmente pela realização de uma visita de estudo.	15

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
9.1 – Hegemonia e Declínio da Influência Europeia Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo - As exigências do crescimento industrial a corrida às áreas de influência. - Os impérios coloniais europeus nos finais do século XIX. A 1.ª Grande Guerra - Rivalidade económica e nacionalismos; a política de alianças. - O primeiro conflito à escala mundial. - Uma paz precária: o novo mapa político mundial; a Sociedade das Nações. As transformações económicas do após-guerra no mundo ocidental - O fim da supremacia europeia. - O modelo americano: produção de massa e crescimento acelerado. - A frágil prosperidade dos anos 20. **9.2 – A Revolução Soviética** Da Rússia dos Czares à Rússia dos Sovietes - A Rússia nas vésperas da Revolução. - Revolução burguesa e revolução bolchevique. - A construção da U. R. S. S. **9.3 – Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar** Crise e queda da monarquia - O clima de crise: o descontentamento das classes médias e do operariado. - Difusão das doutrinas socialistas e republicanas. - A revolução republicana. A 1.ª República - Realizações e dificuldades da acção governativa. - A reacção autoritária e a ditadura militar. **9.4 – Sociedade e Cultura num Mundo em Mudança** Mutações na estrutura social e nos costumes – Peso crescente das classes médias. Alterações do código social e moral. - A emergência da cultura de massas. Os novos caminhos da ciência - A revolução das ciências físicas - Os progressos nas ciências humanas Ruptura e inovação na arte e na literatura - Multiplicidade de experiências artísticas e literárias - O nascimento da nova arquitectura	Análise de gráficos e quadros que evidenciem, entre outros aspectos, as perdas humanas na 1.ª Guerra Mundial e as modificações económicas do após-guerra. Elaboração/análise de gráficos e quadros estatísticos sobre salários, custo de vida, ensino, agitação laboral, etc, no período em estudo; Recolha de fotografias, caricaturas e notícias de jornais sobre a 1.ª República e a ditadura militar; Pesquisa pelos alunos de topónimos evocativos de figuras e factos da 1.ª República, na localidade onde a escola se situa ou na cidade mais próxima. Visitas de estudo a colecções de museus referentes ao período em estudo.	25

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
10.1 – As Dificuldades Económicas dos Anos 30 A grande crise do capitalismo - Dimensão mundial da crise. - Os problemas sociais: desemprego e proletarização. A intervenção do Estado na economia. **10.2 – Entre a Ditadura e a Democracia** Os regimes fascista e nazi - A consolidação do fascismo em Itália. - O totalitarismo hitleriano na Alemanha. Portugal: a ditadura salazarista - A edificação do «Estado Novo». - Corporativismo e colonialismo. A era estalinista na U. R. S. S. - Colectivização e planificação da economia. - A violência totalitária. As tentativas de Frente Popular - França: a efémera unidade de esquerda. - Espanha: a vitória republicana e o levantamento nacionalista; a guerra civil. **10.3 – A 2.ª Guerra Mundial** O desenvolvimento do conflito - Da paz armada à mundialização da guerra. - A Europa sob o domínio nazi. - A derrota alemã e o aniquilamento do Japão. Os caminhos da paz - Alterações no mapa político mundial. - A procura de uma paz duradoura: a ONU.	Recolha pelos alunos de notícias de jornais, fotografias e outros documentos que permitam a realização de painéis expositivos sobre esses regimes políticos, em particular o português Recolha pelos alunos, entre os familiares mais velhos, de testemunhos orais sobre o salazarismo e as suas instituições (Mocidade Portuguesa, Legião Portuguesa. Policia política, etc) Recolha de documentos sobre a ONU, com vista à elaboração de painéis expositivos sobre as actividades dessa organização e dos seus principais organismos especializados (UNESCO, UNICEF, OMS, FAO, etc)	19

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
11.1 – O Mundo Saído da Guerra Reconstrução e política de blocos - A hegemonia americana e a expansão do mundo socialista. - O antagonismo dos grandes blocos: a «guerra fria». A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência. **11.2 – As Transformações do Mundo Contemporâneo** O dinamismo económico dos países capitalistas - O poderio americano. - O «milagre» japonês. - Nascimento e expansão da Comunidade Europeia . - As sociedades ocidentais em transformação - O alargamento do terciário; a sociedade do bem-estar e a atracção do consumo. - Os problemas da juventude; a situação das minorias. O mundo comunista: desenvolvimento, bloqueios e rupturas - Unidade e diversidade dos países socialistas. - A evolução da U. R. S. S. - A crise do modelo leninista. O Terceiro Mundo: independência politica e dependência económica. As novas relações internacionais: o diálogo Norte/Sul; a defesa da paz. **11.3 – Portugal: do Autoritarismo à Democracia** - A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime - A recusa da democratização; o tardio desenvolvimento económico. - A oposição democrática. - Os movimentos de independência e a guerra colonial. - O marcelismo: a liberalização fracassada. Portugal democrático - A Revolução de Abril e o processo revolucionário; as novas instituições democráticas. - Independência das colónias e retorno de nacionais. - Os problemas do desenvolvimento económico; a integração europeia.	O recurso a documentação diversificada – textos literários, notícias de jornais, material fotográfico, caricaturas, filmes, – que permitam reconstituir o ambiente político na primeira década do após-guerra. Recurso, tanto quanto possível, a dados quantificáveis (produção agrícola e industrial, salários, índices de escolarização, etc.) que permitam comparar a situação portuguesa em diferentes períodos com a situação de países estrangeiros; A recolha, pelos alunos, de testemunhos e dados numéricos sobre a emigração nos anos 50 e 60 e sobre o crescimento dos grandes centros urbanos no mesmo período; A recolha pelos alunos de informações, quer em publicações quer junto dos familiares mais velhos, sobre o período em estudo, com vista à organização de um debate acerca de temas como o problema das liberdades, o desenvolvimento económico ou a guerra colonial; a recolha pelos alunos de informações sobre o poder autárquico na freguesia ou no concelho em que habitam, assistindo, se possível, a uma sessão da Assembleia de Freguesia ou da Assembleia Municipal; A recolha pelos alunos de fotografias, publicações e notícias de jornais do período em análise, que pode ser objecto de uma exposição, na escola, sobre Portugal nos últimos cinquenta anos, eventualmente em trabalho multidisciplinar.	26

Tema do Programa (1991)	Actividades Propostas	Nº de Aulas Sugeridas
Subtemas opcionais: **Subtema A:** **O Império da Ciência e da Tecnologia – Conquistas e Problemas** Investigação científica e progresso técnico. As grandes áreas do desenvolvimento tecnológico - A revolução da electrónica: as telecomunicações, a informática e a robótica. - O poder nuclear. - A conquista do espaço . - Os progressos na medicina e nas biotecnologias. As repercussões dos novos avanços tecnológicos: apreensão e esperança. **Subtema B:** **Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea** Civilização tecnológica e difusão da cultura - A expansão da escolaridade e O acesso aos bens culturais. - Valor e limites dos massmedia. - Os grandes espectáculos de massas. - Democratização e massificação culturais.		
		Total: 223

APÊNDICE 5

Experiências de Aprendizagem Sugeridas no Currículo Nacional do Ensino Básico – História

Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico - História, 3.º Ciclo (2001)

(As actividades seleccionadas correspondem ao critério
da adequação ao desenvolvimento de uma trabalho com o património local e regional)

Gerais	Tratamento de Informação/Utilização de Fontes	Compreensão Histórica			Comunicação em História
		Temporalidade	**Espacialidade**	**Contextualização**	
"contacto/estudo directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitectónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados; O intercâmbio com instituições políticas, sociais, cívicas, culturais e económicas, numa perspectiva interventiva no meio em que a escola se insere, que permita a aplicação dos saberes históricos em situações próximas do real (ex. colaboração em festejos e comemorações oficiais, intervenção em programas culturais e turísticos da comunidade, etc); (...) O intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente dos países europeus, que possibilite o reconhecimento recíproco da respectiva história e património historico-cultural, pondo em evidência as influências mutuamente positivas."	Utilizar conceitos e generalizações na compreensão de situações históricas. Realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo. Inferência de conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas (textos, imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros).	Seriação, ordenação e comparação de factos, acontecimentos, situações, objectos ou processos através de quadros, mapas, gráficos, tabelas, etc, que proporcionem a explicitação das noções de evolução e multiplicidade temporal. Utilização de unidades de referência temporal, com ênfase para o milénio, século, quarto de século e década, na ordenação de situações históricas concretas.	Organização de um atlas histórico. Construção de maquetas que representem a organização humana no espaço (urbano, arquitectónico, rural).	Exploração das ideias tácitas dos alunos como base para a construção do conhecimento histórico. Pesquisa de dados históricos em trabalho individual ou em grupo para confirmar/refutar hipóteses, recorrendo à informação do meio e à informação dos media (imprensa escrita, rádio, televisão, internet). Análise comparativa de diferentes tipos de dados registados em fontes variadas (escritas, visuais, audio-visuais, cartográficas, etc). Interpretação e análise cruzada de fontes com mensagens diversas. Organização de dossiers personalizados sobre temas estudados, nomeadamente sobre história regional e local. Realização de debates para problematizar e buscar respostas em torno de situações históricas concretas. Dramatização/reconstituição de situações históricas. Representação plástica de situações e episódios históricos, monumentos, etc. Correspondência com alunos de outras regiões e países sobre temas de história regional e local.	Utilização de diferentes formas de comunicação escrita (…) aplicando vocabulário específico da História. Desenvolvimento da comunicação oral (…). Enriquecimento da comunicação através da análise e produção de materiais [diversos] (…) dominando os códigos que lhes são específicos. Recriação de situações históricas e expressão de ideias e situações, sob a forma plástica, dramática ou outra.

APÊNDICE 6

Questionário
Elaborado para Aplicação
nas Escolas do Concelho de Alcobaça
e
Documentação Correspondente

Leonor Carvalho
Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais
Da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Frei Estêvão Martins – Alcobaça
Mestre em Museologia pela ULHT
Doutoranda de Educação da ULHT
leonor_carvalho@hotmail.com

Alcobaça, 27 de Janeiro de 2010

Exmo(a) Senhor(a) Director(a) da Escola

Sou Professora de História do 3.º ciclo e encontro-me a frequentar o Doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, encontrando-me a desenvolver um estudo sobre a área de ensino em que exerço a minha actividade profissional.
Sendo importante para o desenvolvimento do tema de tese a caracterização de alguns aspectos da leccionação da História no 3.º Ciclo, no concelho de Alcobaça, solicito a V.Exa. autorização para aplicação dos inquéritos aos Docentes que neste ano lectivo se encontrem a leccionar a disciplina.
Solicito assim autorização para, através do Coordenador do respectivo Departamento, apresentar aos Docentes os inquéritos, com o pedido do seu preenchimento e devolução no prazo de duas semanas.
Fico, desde já, grata pela colaboração prestada, que é preciosa no contexto do desenvolvimento deste estudo em que me encontro empenhada, esperando poder chegar a um contributo para a nossa área profissional.

Com os melhores cumprimentos

Colegas:

Solicito a vossa colaboração, através do preenchimento deste questionário, que se insere no trabalho que estou a desenvolver no Doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa.
Sendo também eu professora de História no concelho de Alcobaça, escolhi esta área de intervenção, destinando-se este questionário ao conhecimento e caracterização de certos aspectos da leccionação da nossa disciplina específica.
Encontrando-me ao dispor para qualquer questão, apresento desde já os sinceros agradecimentos pela vossa preciosa colaboração.

Muito obrigada!

Leonor Carvalho

Alcobaça, 27 de Janeiro de 2010

Questionário aos Professores de História de 3.º Ciclo de Alcobaça
(Assinale com um X as opções que considera correctas.
Caso assinale o item «outras», indique, por favor, quais)

1. Considera que, na sua prática lectiva, utiliza o património cultural?
   Não ___
   Sim, raramente ___
   Sim, frequentemente ___
   Outro _____

2. Que tipo de património utiliza?
   Monumentos ___
   Museus ___
   Outros _____

3. Considera que conhece o património da região em que lecciona?
   Não ___
   De forma insuficiente ___
   Sim, de forma suficiente ___
   Sim, muito bem ___

4. Se considera que conhece, como foi adquirido esse conhecimento?
   É natural da localidade/sempre contactou com esse património ___
   Frequentou acções de formação sobre o assunto ___
   Realizou autonomamente pesquisas sobre o tema ___
   Foi um assunto trabalhado em Conselho de Docentes (ou Departamento) ___
   Outro _____

5. Se não, considera
   Que não é importante ___
   Deveria haver acções de formação sobre o assunto ___
   Gostaria de ter tempo para pesquisar ___
   Outra _____

6. Utiliza o património local na sua prática lectiva?
   Sim____ Não _____

7. Se sim, de que forma?
   Como motivação para o estudo de certos conteúdos ___
   Como desenvolvimento de conteúdos ___
   Como complemento/ilustração de conteúdos já leccionados ___
   Como forma de desenvolver competências ___
   Outro _____

8. Se não, isso deve-se a:
   Não considera relevante/importante ____
   Não se considera habilitado para tal ___
   Outra _____

9. No caso de utilizar o património e história locais, assinale as estratégias que utiliza
   Visitas de estudo a locais de interesse ___
   Trabalhos de pesquisa ___
   Análise livre de elementos ___
   Análise de documentos escritos ___
   Análise de outro tipo de documentos _____
   Visita a Exposições ___
   Organização de exposições ___
   Dramatizações ___
   Recriações históricas ___
   Entrevistas ___
   Colóquios com elementos da comunidade ___
   Outro _____

10. No caso de considerar esta(s) prática(s) importantes, mas de difícil aplicação, indique as principais dificuldades encontradas:
    Acrescenta conteúdos a programas já extensos ___
    Implica pesquisa própria e produção de materiais ___
    Custos e burocracia ___
    Introduz diferenças regionais no currículo nacional ___
    Obriga a um desvio da linha de conteúdos do manual ___
    Acentua demasiado um espírito regionalista/nacionalista ___
    Outras _____

11. Que tipo de património local/regional mais utiliza?
    Construído (Monumentos) ___
    Estações arqueológicas ___
    Edifícios e locais da cidade (habitações, fontanários, estátuas, moinhos, etc) ___
    Móvel (utensílios tradicionais, peças arqueológicas, trajes, etc) ___
    Musealizado (apresentado num museu) ___
    Tradições (contos, festas, etc) ___
    Outro _____

12. Os trabalhos realizados neste âmbito (visitas de estudo, pesquisas sobre o património local/regional,, etc) são alvo de avaliação?
    Não, nunca ___
    Raramente ___
    Sim, só no aspecto relacional/comportamental ___
    Sim, em trabalho próprio ___
    Sim, são incluídas nos instrumentos normais de avaliação (por exemplo Testes) __
    Sim, Outro_____

13. No decurso do ano, ao longo das aulas, costuma sugerir aos alunos actividades relacionadas com o património?
    Não ___
    Sim, locais que podem visitar sozinhos ou com a família ___
    Sim, consulta/visita de sites na Internet ___
    Sim, livros para lerem ou consultarem ___
    Sim, observarem certos pontos de interesse na localidade e/ou região ___
    Sim, recolherem informações junto de familiares e vizinhos ___
    Sim, visionarem filmes e/ou documentários ___
    Sim, outros _____

14. Que tipo de apoios gostaria de encontrar para desenvolver este tipo de trabalho?
    Dossiers temáticos e listas de recursos na biblioteca da escola ___
    Dossiers temáticos e listas de recursos na biblioteca municipal___
    Beneficiar de uma visita de estudo à localidade, organizada especialmente ara professores pela Câmara Municipal ou pela escola ___
    Publicações específicas ___
    Sites de Internet ___
    Acções de formação de âmbito disciplinar ___
    Formação organizada na própria escola/agrupamento ___
    Outro _____

15. Sugestões ou comentários sobre esta temática

Tempo de serviço como professor de História ____
Sexo: Masculino____ Feminino ____

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 7

Levantamento Prévio de Temas Locais em Articulação Com o Programa da Disciplina de História no 3.º Ciclo (inserido no Relatório de Investigação)

LEVANTAMENTO DE TEMAS LOCAIS EM ARTICULAÇÃO COM O PROGRAMA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO
(Documento de trabalho)

Tema Local	Tema Geral	Entidades A Envolver	Observações
O menino do Lapedo	Processo de Hominização	Câmara Municipal de Leiria Instituto Port. de Arqueologia	Existe obra literária sobre o tema: João Aguiar
Colecção Arqu. Vieira Natividade – Materiais Líticos	Processo de Hominização	Casa-Museu Vieira Natividade IPPAAR Mosteiro de Alcobaça	
Vestígios de Contactos com Fenícios	Os Contributos das Primeiras Civilizações	Casa-Museu Vieira Natividade ADEPA Museu Nacional de Arqueologia	Saber se existem vestígios locais
Civilizações Castrejas	Os Contributos das Primeiras Civilizações	Casa-Museu Vieira Natividade ADEPA Museu Nacional de Arqueologia	Saber se existem vestígios locais
Estação Arqueológica Romana de Parreitas – Bárrio - Alcobaça	Romanização da Península Ibérica	Museu do Bárrio Câmara Municipal de Alcobaça Junta de Freguesia do Bárrio Universidade de Lisboa	
Mosaico Romano de Cós	Romanização da Península Ibérica	Museu Nacional de Arqueologia	Existe publicação e CD da reconstituição
Mosteiro de Alcobaça e a Formação de Portugal	Idade Média	Mosteiro de Alcobaça Biblioteca Municipal Biblioteca/Centro de Recursos da Escola Arquivo Distrital de Leiria Arquivo Nacional da Torre do Tombo ADEPA/Museu dos Coutos Museu Nacional de Arte Antiga	Carta de Doação Monumento Os Coutos de Alcobaça Foral Pelourinho Vestígios Vários Várias Obras Literárias e Historiográficas
Batalha de Aljubarrota	Crise de 1383-85	Biblioteca Municipal Biblioteca/Centro de Recursos da Escola Arquivo Distrital de Leiria ADEPA Museu Militar de S. Jorge Museu Militar – Lisboa Arquivo Nacional da Torre do Tombo	A batalha de Aljubarrota como ponto final da crise. A independência nacional. A inovação militar.

Tema Local	Tema Geral	Entidades A Envolver	Observações
A vida nos Coutos de Alcobaça	Idade Média e Idade Moderna	Mosteiro de Alcobaça Biblioteca Municipal Biblioteca/Centro de Recursos da Escola Arquivo Distrital de Leiria Arquivo Nacional da Torre do Tombo ADEPA/Museu dos Coutos Biblioteca Nacional de Lisboa	Actividades económicas Ensino Assistência
Vultos Locais dos Descobrimentos			Procurar se há
Eugénio dos Santos – o desenhador de Lisboa após o terramoto	Antigo Regime - Despotismo Iluminado – Marquês de Pombal	Biblioteca Municipal Arquivo Distrital de Leiria Arquivo Nacional da Torre do Tombo ADEPA Biblioteca Nacional de Lisboa	Há Romance Histórico de Luís Rosa sobre o assunto
As posições do Abade deAlcobaça face à Guerra Civil	Liberalismo – A Revolução Portuguesa	Mosteiro de Alcobaça Biblioteca Municipal Arquivo Distrital de Leiria Arquivo Nacional da Torre do Tombo Biblioteca Nacional de Lisboa	Procurar artigos de António Rosa
O Abandono do Mosteiro e posteriores utilizações	Sociedade Liberal	Mosteiro de Alcobaça Biblioteca Municipal Câmara Municipal de Alcobaça Arquivo Distrital de Leiria ADEPA/Museu dos Coutos Entrevistas a alcobacences	Teatro; Finanças; Escola; Asilo; Quartel de Cavalaria, etc.
O desenvolvimento industrial e urbano	A Regeneração	Mosteiro de Alcobaça Biblioteca Municipal Biblioteca/Centro de Recursos da Escola Arquivo Distrital de Leiria Arquivo Nacional da Torre do Tombo ADEPA/Museu dos Coutos Biblioteca Nacional de Lisboa	Acentuar a importância da Fiação e Tecidos
O Republicanismo em Alcobaça	A 1.ª República Portuguesa	Biblioteca Municipal Câmara Municipal de Alcobaça Biblioteca/Centro de Recursos da Escola Arquivo Distrital de Leiria Biblioteca Nacional de Lisboa Entrevistas a alcobacenses	Jornais Locais

Tema Local	Tema Geral	Entidades A Envolver	Observações
Alcobaça no Estado Novo	As Ditaduras na Europa: Estado Novo	Biblioteca Municipal Câmara Municipal de Alcobaça Biblioteca/Centro de Recursos da Escola Arquivo Distrital de Leiria Biblioteca Nacional de Lisboa Entrevistas a alcobacenses Monumentos Nacionais ADEPA Juntas de Freguesia	Jornais O fim do Quartel e a Cavalaria O Mosteiro de Alcobaça e os Monumentos Nacionais A Indústria: fiação e cerâmica A agricultura
Alcobaça em Democracia: O poder local O perfil económico e urbano	Portugal: Do autoritarismo à Democracia	Biblioteca Municipal Câmara Municipal de Alcobaça Biblioteca/Centro de Recursos da Escola Arquivo Distrital de Leiria Biblioteca Nacional de Lisboa Entrevistas a alcobacenses ADEPA	Jornais Fotografias
Cronologia Local			
Bibliografia Específica			

ANEXO 1

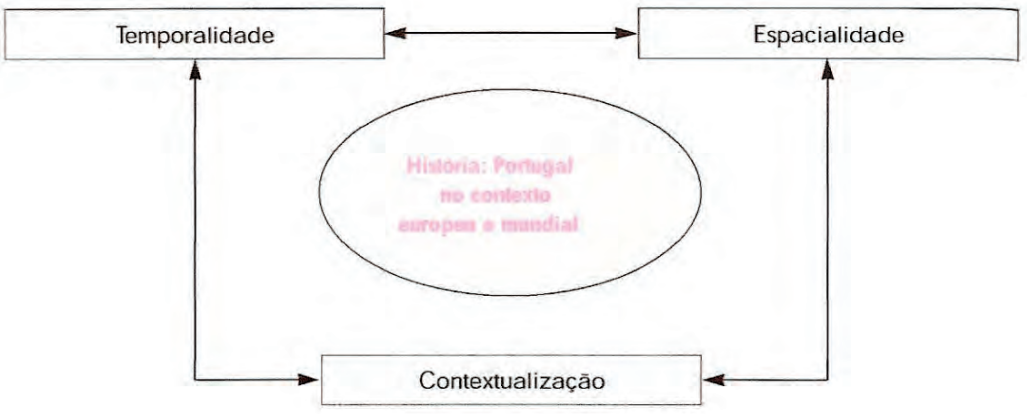
Quadro Geral das Competências Específicas da História

Fonte: Currículo Nacional e o Ensino Básico

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA HISTÓRIA

3º CICLO

- **Tratamento de informação/utilização de fontes**
- **Compreensão histórica:**
  - Temporalidade
  - Espacialidade
  - Contextualização
- **Comunicação em história**



Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Específicas - História, 2001

ANEXO 2

Perfil do Aluno Competente em História nos Três Ciclos do Ensino Básico

Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico

Competências Específicas – *História*

Quadro genérico da competência histórica

Perfil do aluno competente em História no ensino básico:

1.º ciclo

- Identifica, compara e relaciona as principais características do Meio Físico e do Meio Social;
- Integra as noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado próximo;
- Identifica alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal;
- Aplica, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa, utilizando técnicas simples de comunicação;
- Reconhece e valoriza expressões do património histórico e cultural próximo;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

2.º ciclo

- Situa-se no país e no mundo em que vive, aplicando noções operatórias de espaço e de tempo;
- Utiliza conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa, do presente e do passado, aplicando as noções de evolução e de multicausalidade;
- Aplica, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa e a organização sistemática de dados, utilizando técnicas diversas de comunicação;
- Explica e valoriza elementos do património histórico português;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

3.º ciclo

- Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;
- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

ANEXO 3

Matriz Curricular do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Fonte: Sítio da DGIDG

Consultado em 7 de Julho de 2009

Matriz curricular

COMPONENTES DO CURRÍCULO		Carga horária semanal (x 90 min.) (a)			
		7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total Ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares: ✓ **Língua Portuguesa** ✓ **Língua Estrangeira** LE1; LE2.	2 3	2 2,5	2 2,5	6 8
	Ciências Humanas e Sociais: ✓ **História** ✓ **Geografia**	2	2,5	2,5	7
	✓ **Matemática**	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais ✓ Ciências Naturais; ✓ Físico-Química.	2	2	2,5	6,5
	Educação Artística ✓ **Educação Visual**; ✓ Outra Disciplina (oferta da escola) (b)	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5
	✓ **Educação Tecnológica**	(c) 1	(c) 1		
	✓ **Educação Física**	1,5	1,5	1,5	4,5
	✓ **Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação**			1	1
Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa (e)	0,5	0,5	0,5	1,5
	Áreas curriculares não disciplinares (f) Área de projecto; Estudo acompanhado; Formação Cívica.	2,5	2,5	2	7
	Total	17 (17,5)	17 (17,5)	17,5 (18)	51,5 (53)
	A decidir pela escola	0,5	0,5		1
	Máximo Global	18	18	18	54
	Actividades de enriquecimento (g)				

(a)Carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos.
(b) A escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência.
(c) Nos 7º e 8.° anos, os alunos têm:
i) Educação Visual ao longo do ano lectivo;
ii) numa organização equitativa com a Educação Tecnológica, ao longo de cada ano lectivo, uma outra disciplina da área da Educação Artística. No caso da escola não oferecer uma outra disciplina, a Educação Tecnológica terá uma carga horária igual à disciplina de Educação Visual.
(d) No 9.°ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artísticos e tecnológicos, os alunos escolheram uma única disciplina das que frequentaram nos 7.° e 8.° anos.
(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º5 do artigo 5.°
(f) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma. A área de projecto e a área de estudo acompanhado são asseguradas, cada uma, por um professor.
(e) Actividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.°
O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e
actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

(Decreto-lei nº 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.° e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro)

ANEXO 4

Critérios de Adopção de Manuais Escolares

Fonte: Página da DGIDC
http://sítio.dgidc.min-edu.pt/manuaisescolares/Paginas/criterios.aspx

Critérios de Apreciação de Manuais

Critérios de apreciação dos manuais para o ano lectivo de 2009/2010

1. Organização e Método

2. Informação

3. Comunicação

4. Características materiais

ANEXO 5

Grelha de Análise de Manuais de História

Fonte: Cabral, M. (2005)

Como Analisar Manuais Escolares

Acresce referir a importância do recurso a várias técnicas:

- técnicas de análise (de dados, de documentos e de outras representações);
- técnicas de comunicação (sínteses narrativas, biografias, diários, mapas conceptuais, recursos informáticos, dramatizações);
- técnicas de pesquisa (de observação, de formulação de hipótese, de descrição) (Figuras 15 e 16).

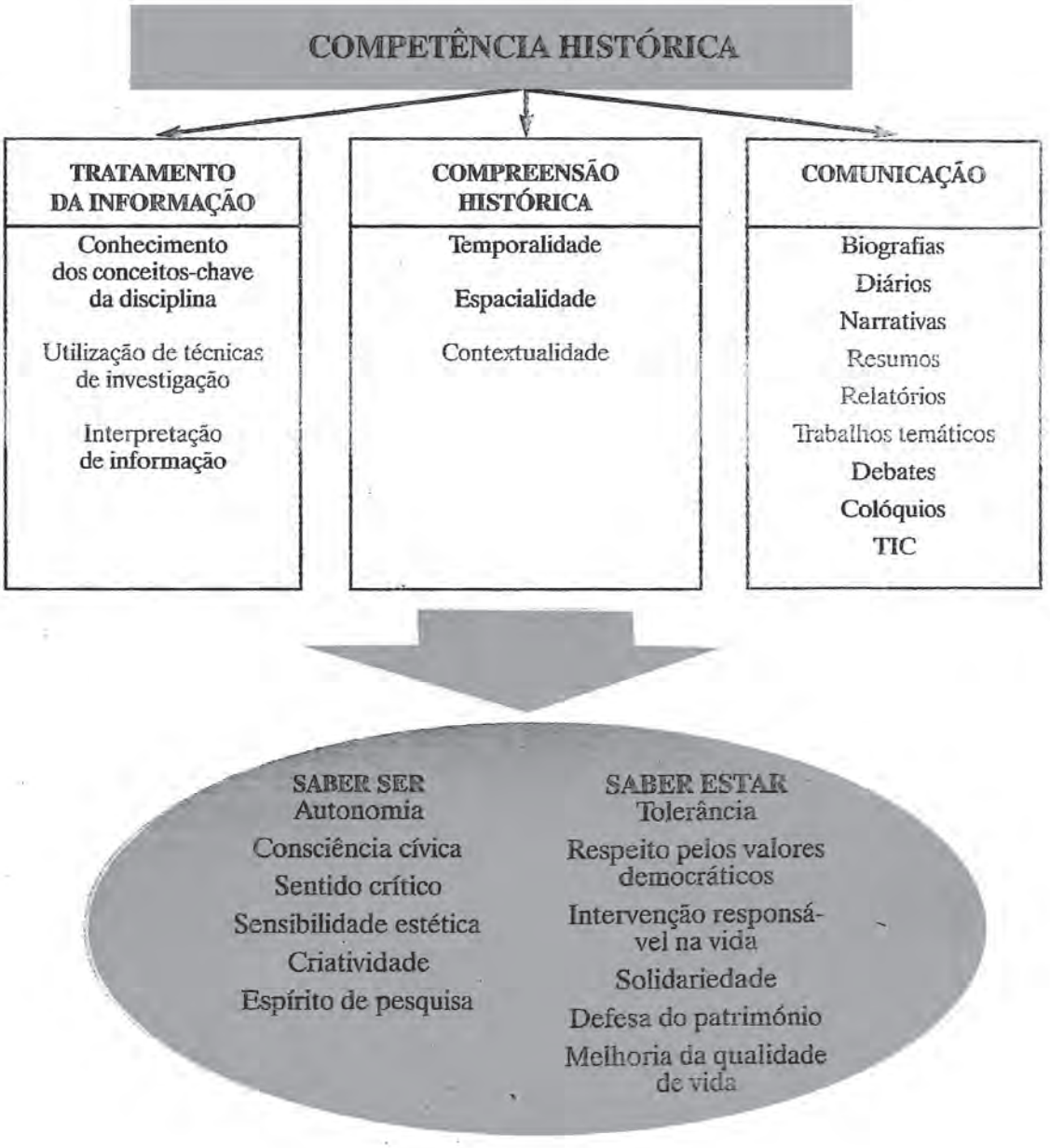


Figura 15
Descritores da competência histórica

História

Grelha Descritiva de um Manual Escolar (Análise por amostragem)

Disciplina _____ **Ciclo** _____ **Ano** _____

Titulo _____ **Editora** _____

Autores _____

N° de páginas avaliadas _____

ESTRUTURA / ORGANIZAÇÃO			CONTEÚDOS ANALISADOS		
			UNIDADE/TEMA	UNIDADE/TEMA	UNIDADE/TEMA
N.º DE PÁGINAS					
PÁGINA INTRODUTÓRIA COM OBJECTIVOS					
N.º DE TEMAS					
SOLUÇÕES					
AUTO-AVALIAÇÃO					
PROJECTOS/INVESTIGAÇÃO					
TIPOLOGIA DA INFORMAÇÃO	TEXTOS	Documentos autênticos			
		Textos explicativos			
		Fontes actuais			
TIPOLOGIA DE ACTIVIDADES QUESTÕES	Pistas de trabalho e/ou investigação				
	Perguntas que exigem respostas factuais				
	Completação (esquemas/textos/documentos)				
	Perguntas de interpretação de textos				
	Perguntas de análise e/ou síntese				
TIPOLOGIA DE ILUSTRAÇÕES	Fotografias				
	Desenhos				
	Esquemas				
	Gráficos				
	Mapas				

ANEXO 6

Rota dos Museus do Oeste

Fonte: www.am-oeste.pt,
consultada em 17 de Março de 2010

Rota de Museus do Oeste

Em Novembro de 2001, a Associação de Municípios do Oeste lançou, em colaboração com as demais Câmaras Municipais, o projecto da Rota de Museus do Oeste. Este enquadra-se no Eixo Prioritário I, de Apoio a Investimentos de Interesse Municipal e Intermunicipal, na Medida 1.5 – Acções Específicas de Valorização Territorial (FEDER).

Os Museus que fazem parte da candidatura da Rota de Museus do Oeste, integrados nas respectivas Câmaras Municipais, são os seguintes:



1. Museu Regional do Oeste
2. Museu Monográfico do Bárrio
3. Museu dos Coutos de Alcobaça
4. Museu Municipal Hipólito Cabaço
5. Museu Municipal de Arruda dos Vinhos
6. Museu da Vinha e do Vinho
7. Casa-Museu Irene Lisboa
8. Museu Municipal do Bombarral
9. Museu Municipal do Cadaval
10. Atelier-Museu Municipal António Duarte
11. Atelier-Museu Municipal João Fragoso
12. GEAL-Museu da Lourinhã
13. Museu Etnográfico e Arqueológico Dr. Joaquim Manso
14. Museu Municipal de Óbidos
15. Museu Municipal de Peniche
16. Museu das Rendas de Bilros de Peniche
17. Museu da Atouguia da Baleia
18. Casa Senhorial D'El Rei Dom Miguel
19. Museu Rural e Etnográfico de S. João da Ribeira
20. Museu Municipal de Sobral de Monte Agraço
21. Museu Municipal de Torres Vedras
22. Museu Raul da Bernarda

In

www.am-oeste.pt, consultada em 17 de Março de 2010

ANEXO 7

Normas de Citação Bibliográfica Veiculadas aos Alunos, no ano lectivo 2009/2010

(no âmbito da Semana de Bibliotecas Escolares – Literacia da Informação)

Fonte: Ficha do Agrupamento de Escolas Frei Estêvão Martins
(elaborada a partir de documentação do fórum de Bibliotecas Escolares)

Agrupamento de Escolas de Frei Estêvão Martins
Biblioteca Escolar

ELABORAR UMA CITAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

(notas importantes: a pontuação entre os elementos deve ser sempre respeitada; o título deve ser destacado: neste caso foi sublinhado; os elementos do livro devem ser retirados da página do rosto da publicação e não da capa)

Exemplo

EXERCÍCIO:

Autor ou autores: _____

Título: _____

Edição, local, editor e ano de Publicação: _____

ISBN: _____