



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Magalhães, Olga

A escolha de recursos na aula de História

Educar em Revista, vol. 22, 2006, pp. 113-130

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155059283007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A escolha de recursos na aula de História

Choosing historical materials in History class

Olga Magalhães*

RESUMO

Com este artigo pretende-se dar a conhecer dados de uma investigação levada a cabo com professores de História portugueses, que leccionavam turmas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Através de um questionário fechado, foi pedido aos professores que escolhessem recursos (fontes e materiais) com vista à lecionação de um conjunto de aulas sobre o Renascimento (conteúdo de lecionação obrigatória no 8º ano de escolaridade) e que justificassem as suas escolhas. Os dados recolhidos foram operacionalizados sob a forma de escalas dicotómicas e tratados com recurso a procedimentos estatísticos adequados. Foi possível apurar que estes professores preferiam, maioritariamente, as fontes primárias (quer escritas, quer iconográficas), bem como materiais “estáticos” cuja utilização dominavam.

Palavras-chave: Educação Histórica; Ensino de História; Recursos de ensino nas aulas de História; Fontes; Materiais auxiliares.

ABSTRACT

This paper aims to present some results of a research with Portuguese history teachers, teaching grades from 7th to 12th (11 to 18 years). Using a questionnaire, 98 teachers were asked to select historical documents to prepare and give classes about the European Renaissance (a compulsory subject of the 8th grade classes of History). They were also asked to justify their answers. The questionnaire used a dichotomise scale that allowed a specific statistical treatment with SPSS (Statistical Package for Social Sciences). The

* Professora da Universidade de Évora/CIDEHUS, Portugal. E.mail: omsm@uevora.pt

main results show that these teachers preferred to choose primary evidence (written or iconographic) and the technology they knew how to work with.
Key-words: Historical Education; History Teaching; Materials for History class; Evidences; Other resources.

Introdução

O presente texto resulta de uma investigação mais vasta, realizada com professores de História, cujos objectivos eram genericamente conhecer as formas como concebiam a natureza da História, enquanto campo disciplinar específico, bem como as suas preocupações relativas ao ensino.

No âmbito desse estudo, enquadrado teoricamente por uma perspectiva alargada dos caminhos da História, desde o século XIX – momento chave da sua assumpção como saber disciplinar – até ao final do século XX e também pelos diferentes contributos que os estudos em cognição histórica têm proporcionado, procurou-se perceber que tipos de escolhas é que os professores fazem quando têm de preparar a lecionação de um conteúdo e de que recursos se socorrem para essa lecionação.

Para esse efeito, foi apresentado aos professores um tema do programa do 8º ano de escolaridade em Portugal – *o Renascimento* – e um conjunto de fontes históricas e materiais destinados à sua lecionação, solicitando-lhes que indicassem que fontes históricas escolheriam, de entre um conjunto proposto e que materiais poderiam utilizar. Para estas situações foram apresentadas listas de fontes históricas e materiais para que os docentes assinalassem as que aprovavam ou utilizariam. Assim sendo, os dadas recolhidos foram tratados sob a forma operacional de escalas dicotómicas, de sim/não.

Tendo em conta que alguns professores não estariam a lecionar, no ano lectivo de aplicação do questionário, o 8º ano de escolaridade, foi pedido aos professores nessa situação que prenchessem esta parte do questionário com base na sua experiência anterior e/ou no seu conhecimento do tema.

Procedimentos

Para o tratamento estatístico destas escalas, utilizou-se o **coeficiente fi** (ϕ), adequado para estudar as relações entre variáveis dicotómicas (HAINAUT, 1992) e o **teste de qui-quadrado** (χ^2), apropriado para equacionar as diferenças entre variáveis nominais (GREEN e OLIVEIRA, 1991). Para analisar outras potenciais relações entre os elementos destas escalas foi ainda utilizado, como procedimento estatístico complementar, a análise factorial de correspondências.

A **análise factorial de correspondências**, que é “um procedimento exploratório (...) e permite a hierarquização da informação disponível por ordem decrescente do grau de explicação do fenómeno em estudo” (PESTANA e GAGEIRO, 1998, p. 293), foi utilizada na sua modalidade *Homals* (acrónimo de *Homogeneity Analysis*) cujo objectivo principal é

to describe the relationships between two or more nominal variables in a low-dimensional space containing the variable categories as well as the objects in those categories. Objects within the same category are plotted close to each other, whereas objects in different categories are plotted far apart (SPSS, 1999).

Com a análise factorial de correspondências

a organização da informação de forma hierarquizada é feita através dos “eixos factoriais” ou “vectores próprios” que medem a contribuição de cada eixo para a explicação da variação dos dados observados (PESTANA e GAGEIRO, 1998, p. 293),

permitindo a identificação das variáveis mais importantes em cada dimensão.

Finalmente, optou-se por realizar estas análises a dois níveis. Primeiro estudou-se o comportamento destas variáveis de uma forma global e segui-

damente fixou-se a variável “níveis de escolaridade leccionados”,¹ com o objectivo de verificar se esta última introduzia alterações visíveis nos agrupamentos e/ou associações previamente obtidas.

Esta decisão prendeu-se fundamentalmente com o facto de se estar perante materiais específicos para a lecionação de um tema concreto do 8º ano de escolaridade e de se ter solicitado a sua escolha em função da preparação de aulas para esse tema. Considerou-se que o facto de haver professores a lecionar exclusivamente turmas do ensino básico, ou unicamente do ensino secundário, ou simultaneamente dos dois níveis, poderia de alguma forma influenciar as suas escolhas, não apenas em termos absolutos, mas também quando conjugada com as restantes. Por outro lado, considerou-se também que a acção desenvolvida pelo professor, bem como as tarefas que podia solicitar aos seus alunos poderiam, eventualmente, ter uma estreita relação com o nível de ensino leccionado.

Dado que a maioria dos professores lecionava apenas no ensino básico (62,5%) ou exclusivamente no ensino secundário (20,8%), optou-se ainda por redefinir as três categorias da variável “níveis de escolaridade leccionados” (básico, secundário e misto) em apenas duas, básico e secundário, agregando, na primeira, os docentes que lecionavam simultaneamente turmas do terceiro ciclo e do ensino secundário e que constituíam 14,7% dos respondentes. Obtiveram-se assim dois grupos, sendo um grupo composto por 73 professores, que lecionavam turmas do ensino básico (e entre os quais 32 (43,8%) tinham incluídas no seu horário turmas do 8º ano) e um outro grupo constituído por 20 docentes, que lecionavam exclusivamente turmas do ensino secundário. Destes, 7 (35%) tinham a seu cargo turmas do 11º ano de escolaridade, no qual o tema do Renascimento também é leccionado, embora de forma obviamente distinta.

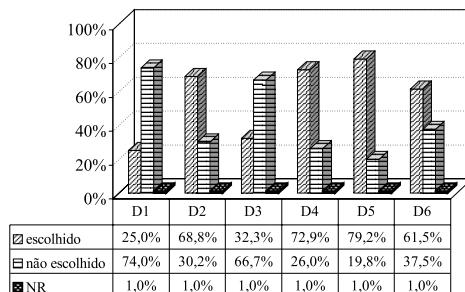
¹ Esta variável tinha três categorias: básico (correspondente aos 60 professores que apenas lecionavam turmas do 3º ciclo do ensino básico), secundário (incluindo os 20 professores que lecionavam exclusivamente turmas do ensino secundário) e misto (agregando os 14 professores que lecionavam simultaneamente turmas do 3º ciclo do ensino básico e turmas do ensino secundário).

Documentos

O conjunto de documentos apresentado era constituído por um texto de divulgação (D1), um texto explicativo de um manual escolar (D2), um texto historiográfico (D3), uma fonte primária escrita (D4) e uma outra iconográfica (D5) e ainda um quadro de referências cronológicas, relativas a figuras europeias, incluindo portuguesas, do Humanismo (D6).

Como antes se referiu, solicitou-se aos docentes que indicassem quais destas fontes históricas escolheriam para preparar umas (ou mais) aulas sobre o Renascimento. A figura 1 ilustra as escolhas e rejeições dos professores.

FIGURA 1 - ESCOLHAS E REJEIÇÕES DOS DOCUMENTOS, EM PERCENTAGEM



Como se pode verificar, o documento mais escolhido foi a fonte primária iconográfica, o que poderá ser explicado pelo facto de a imagem proposta (reprodução de um desenho do corpo humano, de Leonardo da Vinci) ser muito conhecida e surgir em muitos manuais como ilustrativa do próprio conceito de Renascimento. O segundo documento mais escolhido foi a fonte primária escrita (um texto de Picco della Mirandola), também ele muito comum nos manuais escolares portugueses. Estas duas escolhas poderão, eventualmente, significar uma maior atracção dos professores pela utilização de fontes primárias e/ou uma tendência para seleccionar documentos conhecidos e/ou anteriormente utilizados.

Deve ainda registrar-se o fraco acolhimento recebido pelo texto de divulgação (D1) e pelo texto historiográfico (D3). Talvez este facto resulte de se tratar de materiais que não constam habitualmente dos manuais escolares, o que poderá indicar uma utilização, de carácter quase exclusivo,

dos manuais escolares como fonte de materiais para preparação das aulas, ou a consideração de uma eventual maior dificuldade para os alunos.

Importava também saber se existia alguma relação entre as escolhas feitas. Tomando como referência o documento D5 (fonte primária iconográfica), que foi o mais escolhido de todos, constatou-se que a existência de uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a sua escolha e a do documento D4 ($\phi = 0,239$, $p \approx 0,020$); isto é, os professores que escolheram a imagem escolheram proporcionalmente mais a fonte primária escrita (D4) do que os restantes. Inversamente, estes mesmos professores escolheram proporcionalmente menos que os outros docentes o texto de divulgação (D1), sendo a correlação negativa estatisticamente significativa ($\phi = -0,254$, $p \approx 0,013$).

Por sua vez, os professores que escolheram o texto historiográfico (D3), optaram proporcionalmente menos do que os restantes pelo texto de manual escolar (D2) e pelo conjunto de referências cronológicas (D6), sendo estas correlações negativas estatisticamente significativas ($\phi = 0,221$, $p \approx 0,031$ e $\phi = 0,243$, $p \approx 0,018$, respectivamente).

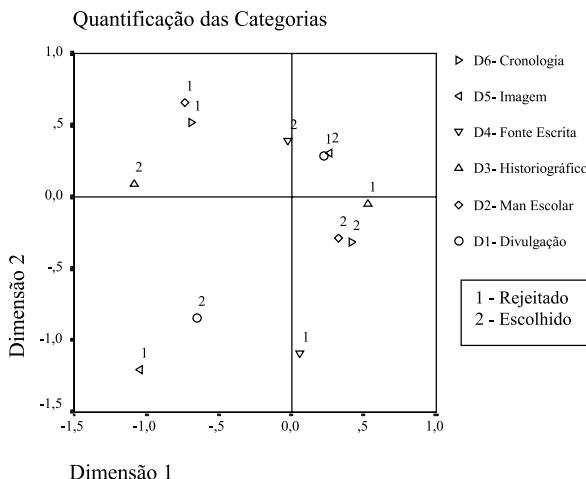
A análise factorial de correspondências permitiu esclarecer um pouco melhor estas correlações. Apurou-se que apesar destas variáveis apresentarem valores próprios bastante baixos (0,251 na primeira dimensão e 0,228 na segunda dimensão), os documentos D4 (fonte primária escrita) e D3 (texto historiográfico) eram aqueles que melhor discriminavam cada uma das duas dimensões.² O texto historiográfico (D3) assumia-se como a variável mais importante da dimensão 1 (eixo horizontal) enquanto que a fonte escrita (D4) desempenhava idêntico papel relativamente à dimensão 2 (eixo vertical). As restantes variáveis não ostentaram valores discriminativos significativos.

A prossecução da análise levou à ponderação das quantificações das categorias.³ A figura 2 ilustra graficamente os conjuntos de escolhas e rejeições.

² “As medidas de discriminação informam sobre as variáveis mais importantes em cada dimensão, que são as que permitem identificar o significado da dimensão” (PESTANA e GAGEIRO, 1998, p. 306).

³ Foram estas quantificações que permitiram a determinação das coordenadas de cada ponto no gráfico. Os pontos representam a escolha e a rejeição de cada um dos documentos.

FIGURA 2 – QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NAS DUAS DIMENSÕES

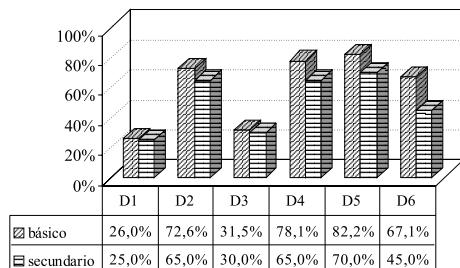


Como se poderá verificar, pode considerar-se que basicamente surgiam dois agrupamentos de escolhas: um primeiro conjunto era constituído pelas escolhas dos documentos 4 (que dava o sentido da segunda dimensão) e 5, associadas à rejeição do documento 1; um segundo conjunto era composto pelas escolhas dos documentos 2 e 6, agrupadas com a rejeição do documento 3 (que dava o sentido da primeira dimensão). Os dois restantes conjuntos que podem ser observados eram, comprehensivelmente, simétricos destes primeiros, isto é, associavam as escolhas dos documentos 1 (texto de divulgação) e 3 (texto historiográfico) às rejeições dos documentos 4 (fonte escrita) e 5 (fonte iconográfica) e 2 (texto de manual) e 6 (cronologia), respectivamente, o que confirmava na prática os resultados obtidos através da análise das correlações.

Observando a figura 3, poder-se-á constatar que os níveis de ensino leccionados não determinaram, por si só, distinções apreciáveis nas escolhas dos professores. De facto, a análise estatística realizada confirmou não existirem diferenças estatisticamente significativas resultantes do facto dos professores ensinarem em níveis distintos, o que provavelmente poderá ficar a dever-se ao facto de lhes ter sido pedido que respondessem com base na sua experiência e no seu conhecimento do tema.

No entanto, uma segunda análise, comparando estas escolhas entre si, permitiu verificar que os professores a leccionarem no ensino básico escolhiam tendencialmente mais do que os restantes docentes o conjunto de referências cronológicas (D6) ($\chi^2 = 3,27$, $p = 0,07$, 1 gl).

FIGURA 3 – ESCOLHAS DOS DOCUMENTOS, SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIDADE LECCIONADO, EM PERCENTAGEM



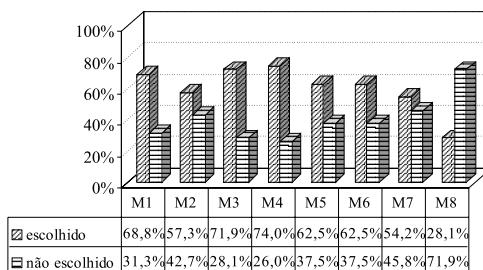
Materiais

Para além das fontes históricas propostas, cujas escolhas e rejeições se apresentaram, incluiu-se nesta parte do questionário uma lista de materiais, tendo-se pedido aos professores que assinalassem aqueles que eventualmente considerassem adequados para lecionar uma ou mais aulas sobre o Renascimento.

Dessa lista faziam parte os seguintes itens: barras cronológicas (M1), mapas históricos (M2), documentos audiovisuais (M3), diapositivos (M4), esquemas explicativos (M5), filmes históricos (M6), materiais multimédia (M7) e jogos de computador (M8). A

A figura 4 mostra as opções feitas, relativamente a cada um destes *itens*:

FIGURA 4 – ESCOLHAS E REJEIÇÕES DOS MATERIAIS, EM PERCENTAGEM



A análise dos resultados constantes na figura 4 permite de imediato constatar que os diapositivos (M4) foram o material mais citado, o que aliás se revela consistente com uma posição idêntica obtida pela fonte iconográfica (D5), como já foi assinalado. No pólo oposto surgiam os jogos de computador (M8), o que se poderá compreender quer pelo reduzido número de computadores existentes nas escolas, o que inviabiliza uma adequada utilização destes materiais, quer pela eventual escassez de jogos educativos compatíveis com a natureza deste tema de estudo, quer ainda pelo desconhecimento, por parte dos docentes, da existência destes jogos, quer mesmo por alguma inabilidade para a utilização deste tipo de materiais.

Deve também salientar-se o bom acolhimento dado aos documentários audiovisuais (M3), que poderá ser entendido por uma razão quase inversa da que eventualmente justificará a fraca adesão aos jogos de computadores. De facto, para além da generalidade das escolas do Alentejo estar equipada com leitores de vídeo, os diferentes canais televisivos passam, com frequência e desde há muito tempo, séries documentais que os professores de História foram se habituando a rentabilizar em benefício das suas aulas.

Para analisar a eventual existência de correlações entre estas escolhas de materiais utilizou-se novamente o **coeficiente ϕ** (φ), adequado para escalas dicotómicas. Verificou-se a presença de correlações estatisticamente significativas entre diversos destes itens.

Assim, os docentes que assinalaram a utilidade das barras cronológicas (M1) indicaram igualmente que utilizariam os mapas históricos (M2) ($\varphi = 0,327$, $p \approx 0,001$). Por sua vez, os docentes que indicaram usar estes mapas (M2) apontaram também a oportunidade do uso de diapositivos (M4) e de materiais multimédia (M7) ($\varphi = 0,255$, $p \approx 0,012$ e $\varphi = 0,22$, $p \approx 0,031$, respectivamente). Já os docentes que assinalaram como adequados os documentários audiovisuais (M3) também consideraram conveniente a utilização de materiais multimédia (M7) ($\varphi = 0,215$, $p \approx 0,035$). Também se registraram correlações entre as escolhas dos filmes históricos (M6) e dos jogos de computador (M8) ($\varphi = 0,245$, $p \approx 0,016$) e, como seria previsível, entre a utilização de materiais multimédia (M7) e de jogos de computador (M8) ($\varphi = 0,296$, $p \approx 0,004$).

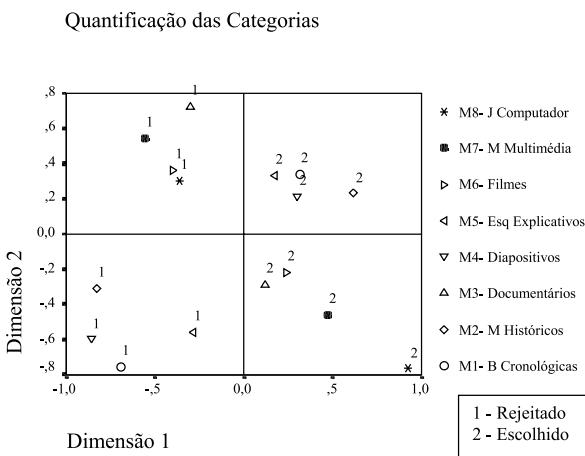
Tal como se fizera relativamente documentos, procurou-se também observar as relações entre estas escolhas através da análise factorial de correspondências. Os valores próprios obtidos para cada uma das dimensões eram relativamente baixos (0,221 para a primeira dimensão e 0,175 para a segunda dimensão), indicando um fraco poder discriminativo. Mesmo assim, atendendo às medidas de discriminação, os mapas históricos

(M2) discriminavam bem a primeira dimensão (eixo horizontal) e os documentários (M3) discriminavam a segunda dimensão (eixo vertical). A figura ilustra graficamente os conjuntos de escolhas e de rejeições.

Como facilmente se constata, ao contrário do que sucedera relativamente aos documentos, neste caso as escolhas estão isoladas em dois quadrantes e as rejeições nos dois restantes. A análise das associações resultantes permitiu verificar que no quadrante superior direito surgiam associados materiais de características mais “tradicionais”, de tipo *estático*, e que, genericamente, estão disponíveis nas escolas há longos anos, sendo o sentido da dimensão dado pelos mapas históricos (M2).

No quadrante inferior direito apareciam materiais que se poderiam designar como *dinâmicos*, estando claramente agrupados os materiais que, embora mais recentes, também já entraram nas rotinas dos professores, isto é, os documentários e os filmes, e ainda os materiais multimédia e os jogos de computador, que começam a fazer o seu percurso nas escolas, sendo o sentido da dimensão dado pelos documentários (M3).

FIGURA 5 – QUANTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS, NAS DUAS DIMENSÕES

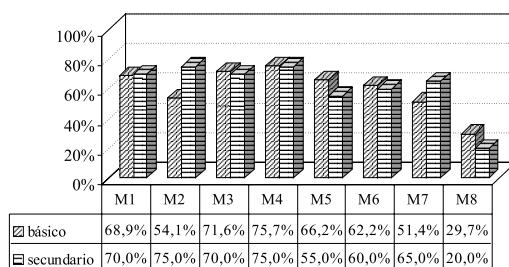


Poder-se-á eventualmente considerar que estes dois agrupamentos de escolhas tenderiam a revelar dois perfis de utilizadores, um associado a técnicas bem conhecidas e dominadas, e um segundo, associado a um progressivo conhecimento e domínio de novas tecnologias. É ainda de referir que as rejeições, visíveis nos quadrantes superior e inferior esquerdos,

mantinham os mesmos agrupamentos, isto é, eram simétricas das escolhas.

Importava procurar saber se o nível de escolaridade leccionado tinha alguma relação com as escolhas dos professores. Como se poderá observar pela figura 6, os docentes a lecionar turmas do 3º ciclo indicaram mais do que os seus colegas do secundário o uso de documentário audiovisuais (M3), de diapositivos (M4), de esquemas explicativos (M5), de filmes históricos (M6) e de jogos de computador (M8).

FIGURA 6 – ESCOLHAS DOS MATERIAIS, SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO LECCIONADO, EM PERCENTAGEM



Por sua vez, os professores que apenas tinham a seu cargo turmas do ensino secundário preferiram mais do que os outros professores as barras cronológicas (M1), os mapas históricos (M2) e os materiais multimédia (M7). No entanto, apesar de, em termos percentuais, as diferenças parecerem em alguns casos substanciais, a análise estatística realizada não corroborou essa hipótese, não se tendo detectado quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

Justificação de escolhas e rejeições

Como se recordará, solicitara-se aos docentes que, se assim o entendessem, explicassem os motivos que os tinham levado a escolher ou a rejeitar uma determinada fonte histórica ou material, com o objectivo de obter uma melhor compreensão dessas mesmas escolhas.

No entanto, mais de 50% dos professores optou por não responder a esta questão “aberta”, o que se pode considerar um valor muitíssimo elevado, sobretudo se comparado com as taxas de não resposta nas perguntas “fechadas”, nas quais o valor mais elevado de não resposta foi de 8,3% e apenas numa das questões, que se relacionava com o posicionamento político dos professores.

A análise desta componente “aberta” do questionário, através da construção de uma grelha de categorização para análise de conteúdo, permitiu constatar, apesar de tudo, que as respostas dos professores se centravam basicamente em torno de uma preocupação fundamental: a adequabilidade dos documentos e/ou materiais ao tema e ao nível etário dos estudantes.

Assim, foi genericamente sublinhado pelos respondentes que rejeitavam este ou aquele documento porque ele não seria relevante para o tema em estudo, ou seria demasiado “complexo” para alunos do 8º ano, com idades entre 13 e 15 anos. Esta constatação foi particularmente acentuada relativamente ao texto historiográfico e pelos professores do ensino básico.

Por outro lado, a generalidade dos docentes que escolheram as fontes primárias (textual e iconográfica) disse fazê-lo por entender ser muito importante que os seus alunos se habituassem a analisar este tipo de documentos e, sobretudo no caso da imagem, os considerar motivadores da aprendizagem.

Já no que se refere aos materiais sugeridos, foi explicado pelos professores que as suas opções por diapositivos, filmes e documentários se devia principalmente ao facto de eles estarem normalmente disponíveis nas escolas e se adequarem particularmente bem a uma matéria com forte componente visual. Sublinharam também o facto destes materiais serem habitualmente bem recebidos pelos alunos, levando-os a um maior envolvimento na matéria e, consequentemente, a uma maior motivação para o estudo.

Por sua vez, os professores que escolheram as barras cronológicas, os mapas históricos e os esquemas explicativos, disseram tê-lo feito por considerarem que este tipo de materiais permitia aos alunos a contextualização do tema em estudo e a sua ligação a outras matérias, e ainda a exploração de conhecimentos anteriormente adquiridos, nomeadamente aquando do estudo dos descobrimentos portugueses.

Em **síntese**, poder-se-á dizer que, no que se refere à escolha de **documentos** (fontes históricas), os professores optaram maioritariamente pelas fontes primárias, quer iconográficas quer escritas, tendo rejeitado o texto historiográfico. A análise factual de correspondências permitiu mesmo constatar que era em torno do texto de Picco della Mirandola e do texto

historiográfico que se organizavam as escolhas dos professores, isto é a opção por um deles implicava a rejeição do outro. Importa também salientar que os docentes parecem ter feito as suas escolhas tendo em mente uma função ilustrativa dos documentos (MAGALHÃES, 2000), o que explicaria eventualmente não terem optado por aqueles que poderiam suscitar discussão ou controvérsia (o texto de divulgação e o texto historiográfico apresentavam versões divergentes sobre o Renascimento).

Quanto aos **materiais** propostos, os diapositivos foram os mais escolhidos, o que se revelou consistente com a escolha da fonte iconográfica e poderá estar relacionado com o facto de se poder considerar o Renascimento uma matéria adequada a este tipo de material. A análise factual de correspondências revelou que as escolhas se agruparam em dois conjuntos distintos: um primeiro, que se poderia designar tradicional e estático, juntava materiais há muito existentes nas escolas como mapas, barras cronológicas ou diapositivos e que têm normalmente uma função mais de enquadramento da matéria, do que de instrumentos de trabalho activo dos alunos; um segundo conjunto, de carácter mais dinâmico, podia ser dividido em dois subconjuntos: um primeiro agrupando claramente os documentos audiovisuais e os filmes históricos, e um segundo, juntando materiais multimédia e jogos de computador.

Poder-se-á eventualmente considerar que os professores que participaram neste estudo, ao escolherem preferencialmente as fontes históricas que conheciam e os materiais que dominavam, indicaram uma possível adesão formal a princípios educacionais mais divulgados, mas ainda não interiorizados. Estes resultados estão em consonância com os obtidos por Galindo (1997) e Guimerà (1992), alinhando-se nos princípios construtivistas que consideram como factor importante na cognição a familiaridade com a tarefa e as experiências prévias.

Conclusão

Desde logo, as escolhas das fontes históricas parecem ter enfermado de alguma redundância já que, por um lado, os professores optaram basicamente por escolher documentos do mesmo tipo (fontes primárias) e, por outro lado, sentiram-se pouco atraídos pelos documentos que apresenta-

vam visões divergentes do Renascimento, o que não deixa de ser incongruente, se se tiver em conta que a relevância à cidadania deveria implicar a consideração de vários pontos de vista em História.

Outro aspecto a realçar é o que resulta do facto de as escolhas terem fundamentalmente recaído sobre fontes históricas que são comuns nos manuais escolares e que, portanto, devem ser amplamente (re)conhecidos pelos docentes. Poder-se-á pensar que estas opções estão relacionadas com uma tendência para seleccionar o que é conhecido e deixar de lado o que não se conhece.

Nas suas próprias palavras, os professores apontaram como razão fundamental para as suas opções, por um lado, a adequação das fontes primárias ao tema e ao nível etário dos alunos e, por outro lado, a complexidade dos outros textos que dificultaria a sua utilização.

Importa ainda salientar um outro aspecto, que se prende com a escolha da cronologia. Não sendo um tema onde as datas fossem de crucial importância e referindo-se a cronologia à vida de homens do Renascimento, e não a *acontecimentos*, foi interessante constatar que foi um documento muito escolhido, sobretudo pelos professores do 3º ciclo do ensino básico.

De acordo com as explicações apresentadas pelos professores, essa escolha terá ficado a dever-se ao facto de terem considerado importante que os alunos se apercebessem das coincidências temporais parciais das vidas dos personagens constantes na cronologia. Será que a necessidade de concretização em figuras mais ou menos conhecidas poderá explicar o facto de os docentes do 3º ciclo terem escolhido significativamente mais este documento?

A escolha de materiais para leccionar este tema também revelou aspectos merecedores de atenção. A análise factual de correspondências permitiu distinguir a existência de dois grupos de materiais que se designaram, respectivamente, como *estático* e como *dinâmico*. O primeiro grupo integra, como o nome pretende indicar, materiais fixos, como mapas ou barras cronológicas. O segundo grupo incluía filmes e materiais multimédia.

Ora, este último grupo apresenta uma característica interessante, que é a de não constituir um grupo compacto de escolhas, sendo quase possível dividir para um lado, com uma maior percentagem de escolhas, os filmes históricos e os documentários audiovisuais, e para outro lado, com uma percentagem menor de escolhas, os materiais multimédia:

a) será que esta divisão se deve a uma maior facilidade de manipulação dos aparelhos de vídeo;

b) ou, como refere Franco (1999), à necessidade de uma competência específica para a utilização de material informático?

De qualquer forma, não é possível ignorar que a penetração das novas tecnologias e, especialmente, dos computadores, no ensino da História tem sido lenta e difícil e que, apesar de já existir um acervo importante de materiais passíveis de serem utilizados pelos professores de História, por um lado, as escolas dispõem de um número reduzido de computadores e, por outro, muitos desses materiais não têm versões portuguesas (especialmente os jogos) que facilitem a sua utilização.

Outro factor a ter em conta, resulta de não existir, em termos gerais, uma sensibilização sistemática dos docentes, quer para a utilidade das novas tecnologias, quer para a facilidade da sua utilização, quer ainda para o potencial de motivação que constituem para os alunos, situação que urge inverter já que

os sistemas multimédia, com as suas formas novas e flexíveis de representar e ligar a informação, podem ajudar os professores a explorar práticas pedagógicas com as quais estão pouco familiarizados (PUTNAM e BORKO, 2000, p. 11).

REFERÊNCIAS

- FRANCO, V. *Desenvolvimento e personalidade do professor*, 1999. Tese (Doutorado) - Universidade de Évora. Não publicada.
- GALINDO, R. *La enseñanza de la historia en educación secundaria*. Sevilla: Algaïda, 1997.
- GREEN, J.; OLIVEIRA, M. *Testes estatísticos em psicologia*. Lisboa: Estampa, 1991. Obra original publicada em 1982.
- GUIMERÁ, C. Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria. Barcelona, 1992. Tese (Doutorado) – Facultad de Geografía e Historia. Universidade de Barcelona. Não publicada.
- HAINAUT, L. *Conceitos e métodos da estatística*. Duas ou três variáveis segundo duas ou três dimensões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992. v. 2. Obra original publicada em 1975.

MAGALHÃES, O. O documento escrito na aula de história: proposta de abordagem. *O Ensino da História*, Associação de professores de história, n. 18, p. 22-24, 2000.

PESTANA; GAGEIRO. *Análise de dados para ciências sociais - a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo, 1998.

PUTNAM, R.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, v. 29, n. 1, p. 4-15, 2000.

ANEXOS

Documento 1:

“O renascimento e o humanismo são fenómenos tipicamente europeus que motivarão uma ruptura total da maneira de pensar. Ao opor-se à escolástica das universidades, que concebia uma ordem cristã universal e uma determinada visão do mundo, o humanismo vai impor a noção de progresso infinito e abrir brechas irreparáveis na velha sociedade medieval. A cultura grega deixa de estar comprimida pelo espartilho da teologia e as elites da maior parte dos países europeus deixam-se cativar pela nova mentalidade. O racionalismo, o individualismo, o gosto pela eficácia, pelo Direito, pela história, o saber exacto constituem as bases deste novo pensamento ‘laico’ e universal”.

RODRIGUES, P. *Atlas da Europa*. Lisboa: Público, 1992, p. 24.

Documento 2:

“Não bastou ao Homem desafiar os mares e ir descobrindo o mundo — lançou-se também à descoberta de si próprio. E sentiu, de novo, a alegria de ser Homem: seguro da beleza do seu corpo e da força das suas capacidades. Na Antiguidade Clássica procurou modelos, inspiração e apoios. Com essa antiga sabedoria renascia um Homem novo, com novos valores e nova mentalidade.”

DINIZ, E.; TAVARES, A.; CALDEIRA, A. *História 8*. Lisboa: Ed. O Livro, 1992, p. 58.

Documento 3:

“Hoje já não se considera o Renascimento como uma ruptura brutal com a época medieval, mas o resultado de uma lenta evolução que encontra as suas raízes na Idade Média. Alguns, como Burckhardt, Saporí e J. Delumeau, situam os inícios do Renascimento no despertar da vida urbana no século XIII, e mesmo no século XII. A maior parte dos historiadores, incomodados pela necessidade de escolher um corte entre duas épocas tão características como a Idade Média e os Tempos Modernos, embora afirmando que o Renascimento começou muito cedo, não apenas na Itália mas também numa boa parte da Europa Ocidental, mantêm-se fieis à periodização tradicional, que marca pelo menos a maturidade do Renascimento em Itália. (...)

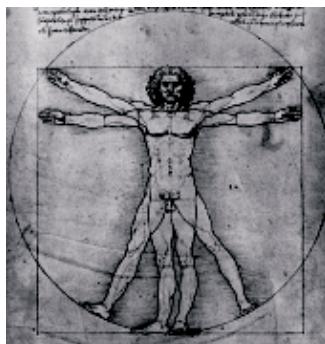
O Renascimento não pode ser dissociado do humanismo que coloca o homem no centro das preocupações espirituais e dos estudos. ‘O humanismo é um empreendimento de reforma intelectual e moral que se pode resumir numa fórmula: a criação do mais elevado tipo de humanidade’ (A. Renaudet). O humanismo é optimista. (...) não se opõe necessariamente ao cristianismo. Para o humanista, no fundo da alma humana existe Deus. Interessa ao homem conhecer-se para conhecer Deus. Reencontra-se assim a filosofia antiga e Erasmo escreveu: ‘São Sócrates, rezai por nós’.” CORVISIER, A. *Précis d'Histoire Moderne*. Paris: P.U.F., 1971, p. 49-50.

Documento 4:

“O arquitecto supremo escolheu o homem (...) e, colocando-o no centro do mundo, dirigiu-se-lhe nestes termos: ‘Não te demos nem lugar preciso, nem forma que te seja própria, nem função particular (...), para que segundo os teus desejos e discernimento, possas tomar o lugar, as formas e as funções que desejas (...). Colocámos-te no centro do mundo para que daí possas observar facilmente as coisas, (...) para que, por teu livre arbítrio, como se fosses o criador do teu próprio modelo, tu possas escolher e modelar-te da forma que preferires. Pelo teu poder poderás, graças ao discernimento da tua alma, renascer nas formas mais altas que são divinas.’”

PICCO DELLA MIRANDOLA. Sobre a dignidade do Homem, *Encontro com a História - 8º Ano*. Lisboa: Lisboa Editora, 1486, p. 53.

Documento 5:



Reprodução de desenho do corpo humano, de Leonardo da Vinci
Disponível em: <<http://banzai.msi.umn.edu/leonardo/vinci/vitruvian.jpg>>

Documento 6:

Humanistas Portugueses	Humanistas Famosos		
Sá de Miranda	1481-1558	Maquiavel	1469-1527
João de Barros	1496-1574	Erasmo	1469-1536
Damião de Góis	1502-1574	Shakespeare	1564-1616
Fernão M. Pinto	1510-1583	Leonardo da Vinci	1452-1519
Camões	1524-1579	Pico della Mirandola	1463-1493
António Ferreira	1528-1569	Cervantes	1547-1616

Materiais

- Barras/frisos cronológicos
- Mapas históricos
- Documentários audiovisuais
- Diapositivos
- Esquemas explicativos
- Filme(s) histórico(s)
- Materiais multimédia
- Jogos de computador

Texto recebido em 16 fev. 2005

Texto aprovado em 17 nov. 2005