



Instituto Politécnico de Tomar – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

(Departamento de Geologia da UTAD – Departamento de Território, Arqueologia e Património do IPT)

MESTRADO EM ARQUEOLOGIA PRÉ-HISTÓRICA E ARTE RUPESTRE



MASTER ERASMUS MUNDUS EM QUATERNÁRIO E PRÉ-HISTÓRIA

Dissertação final:

A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ARQUEOLÓGICO DA PRÉ-HISTÓRIA COMO PATRIMÓNIO PRIMORDIAL E SUA PRAXIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UMA PROPOSTA DIDÁTICA

IZABELA REZENDE BAHIA

Orientador:

Doutor Luiz Oosterbeek

Ano Académico 2011/2012

Setembro / 2012



Não Basta

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.*

Fernando Pessoa

Poemas inconjuntos, Alberto Caeiro

Ao meu pai e aos meus filhos...

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa é aqui encerrada. Muitos caminhos e descaminhos, obstáculos esperados e outros que jamais pensei encontrar. Novos conhecimentos que agreguei aos que já tinha, ainda muito a conquistar. A Arqueologia, em especial a Pré-História, é um escapar das mãos que encanta.

Nesta trajetória que hoje se finaliza a muitos tenho que agradecer. Espero não pecar se aqui não esboçar referencia a alguém pelo cansaço normal esperado.

Em primeiro lugar devo um agradecimento especial a meu pai, José Bahia, os motivos são tantos que não cabe aqui enumerar razões.

Em segundo lugar a meus filhos, Lucas e Pedro, grandes incentivadores, tudo o que eu aqui pudesse dizer certamente seria pouco para expressar a minha gratidão.

Ao Professor Doutor Luiz Oosterbeek, meu orientador, diretor científico do museu, pessoa com quem muito aprendi e que não me canso de agradecer pelas oportunidades e pela confiança que depositou em mim.

A toda a equipa de docentes que me acompanhou na iluminação dos caminhos pautados dos saberes arqueológicos.

Aos funcionários do museu e investigadores do Instituto Terra e Memória, ex-colegas no período de estágio, funcionário no período de aluna e amigos pessoais que se tornaram ao longo desses três anos, por tudo o que passamos juntos.

Aos colegas de cursos pelas muitas horas divididas.

À direção do Agrupamento de Escolas Verde Horizonte- Mação, em especial Dr. José Almeida e Dra. Maria da Conceição Vicente, docentes e funcionários, pela disponibilidade e atenção em todos os momentos que se fizeram necessários.

Aos colegas da Benefits & Profits, em especial ao seu diretor Vítor Teixeira, pelo incentivo e oportunidades profissionais.

Em especial um enorme agradecimento a Anabela Pereira, Francisco Pereira, Nelson Almeida, Ivo Oosterbeek, António Ferreira e Isabel Santos pelo apoio em todas as horas.

A Socialização do Conhecimento Arqueológico da Pré-História como Património Primordial e sua Práxis na Educação Infantil: uma proposta didática

Izabela Rezende Bahia

RESUMO

A implementação de uma nova abordagem no âmbito da socialização do conhecimento da Pré-História é um processo cuja importância não se pode negar na atualidade. No entanto, a falta de documentação específica, direcionada ao ensino formal de 1º ciclo, em Portugal, impede-nos de ter uma ideia definida sobre este tema.

Por esta razão, o principal objetivo desta proposta é o de contribuir para a constituição desta documentação, enquanto instrumento de trabalho e difusão do conhecimento sobre a Pré-História, tomando como referência para a proposta a população de Mação.

Para tal, analisar-se-á a literatura pertinente aos temas tratados e far-se-á a análise do processo de criação e implementação de uma proposta para a socialização do conhecimento em Arqueologia Pré-Histórica.

Uma vez que não existe documentação específica e concreta sobre o assunto, procurar-se-á, através de uma pesquisa por aproximação, encontrar respostas que corroborem ou não com as pesquisas e métodos, resultados desta análise. Desta forma, foi feita a análise, de áreas já relativamente estudadas, na educação e outras em áreas primordiais como a arqueologia e o património local.

Quanto à descrição e análise do caso, observa-se quais estratégias aplicadas para desenvolver o estudo da Arqueologia Pré-Histórica e, em que medida se procurou ampliar para o universo infantil (alunos do 1º ciclo). Na proposta realizada, procurou-se integrar as comunidades discentes, docentes e pesquisadores, e permitir que esta fosse identificada de forma eficaz, num universo cada vez mais povoado de novos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Arqueologia, Pré-História, Património, Socialização do Conhecimento, Práxis Pedagógica.

The Socialization of Prehistory Archaeology Knowledge as a Primordial Heritage and its Praxis in Children's Education: a didactic proposal

Izabela Rezende Bahia

Abstract

The implementation of a new approach to the socialization of knowledge about Prehistory is a process whose importance cannot be denied, nowadays. However, in Portugal, the lack of specific documentation directed to the 1st cycle of formal education prevents us from having a defined idea on this topic.

For this reason, the main objective of this proposal is to contribute to the creation of this documentation, as a working tool and a means of diffusion of knowledge about Prehistory, taking the population of Mação as a reference.

In order to achieve this, we will analyse the relevant literature related to the topics addressed and we will examine the process of creation and implementation of a proposal related to the socialization of Prehistory Archaeology knowledge.

Since there is no concrete and specific documentation on the subject, we will seek, through an approximation research, to find answers to corroborate or not the results of our research and methods. Thus, the analysis was done in areas already relatively studied, in education and other primal areas as archaeology and local heritage.

In what concerns to the description and analysis of the case, we observe what strategies were applied to develop the study of Prehistoric Archaeology, and to what extent the expansion of the infant universe was tried (1st cycle students). In the proposal developed, we try to integrate the students, teachers and researchers communities, and allow it to be efficiently identified in a universe, increasingly populated of new knowledge.

KEY WORDS: Archaeology, Prehistory, Heritage, Socialization of Knowledge, Pedagogical Praxis.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | 3 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 3 |
| PREÂMBULO | 4 |
| O PERCURSO ATÉ AQUI | 4 |
| O QUE PROCUREI ENCONTRAR..... | 6 |
| 1. INTRODUÇÃO | 7 |
| 1.1. O PROBLEMA DA PESQUISA..... | 7 |
| 2. A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO..... | 10 |
| 2.1. A SOCIALIZAÇÃO | 10 |
| 2.2. O CONHECIMENTO..... | 10 |
| 2.2.1. <i>A socialização do Conhecimento</i> | 14 |
| 2.2.2. <i>A socialização do conhecimento na educação</i> | 14 |
| 3. A ARQUEOLOGIA E A PRÉ-HISTÓRIA: BREVE DEFINIÇÃO | 17 |
| 3.1. FUNDAMENTAÇÃO PARA A SOCIALIZAÇÃO DO ESTUDO DA PRÉ-HISTÓRIA | 17 |
| 3.2. ARQUEOLOGIA..... | 17 |
| 3.3. A PRÉ-HISTÓRIA..... | 19 |
| 3.3.1. <i>Breve História</i> | 19 |
| 3.3.2. <i>Que contributos têm a Pré-História a dar aos alunos do 1º ciclo</i> | 22 |
| 3.4. O PATRIMÓNIO ARQUEOLÓGICO PRÉ-HISTÓRICO DO CONCELHO DE MAÇÃO | 24 |
| 3.4.1. <i>Breve enquadramento</i> | 24 |
| 3.4.2. <i>Os primeiros habitantes do Concelho de Mação</i> | 24 |
| 3.4.3. <i>A descoberta da Pré- História no Concelho de Mação e seu Património</i> <i>Arqueológico</i> | 25 |
| 4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DO PATRIMÓNIO E SEUS INTERVENIENTES | 27 |
| 4.1. BREVE INTRODUÇÃO | 27 |
| 4.2. O PATRIMÓNIO | 27 |
| 4.2.1. <i>A Memória</i> | 31 |
| 4.2.2. <i>A Cultura</i> | 32 |
| 4.2.3. <i>Património, Memória, Cultura</i> | 35 |
| 5. A EDUCAÇÃO E O SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL..... | 37 |
| 5.1. BREVE INTRODUÇÃO | 37 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2. A EDUCAÇÃO..... | 37 |
| 5.3. O SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL | 42 |
| 5.3.1. <i>Breve Introdução</i> | 42 |
| 5.3.2. <i>Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005, de 30 de agosto (segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo)</i> | 44 |
| 5.3.3. <i>Revisão da Estrutura Curricular; de 26 de março de 2012</i> | 46 |
| 5.3.4. <i>Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho</i> | 51 |
| 5.3.5. <i>O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) - Competências Essenciais</i> | 52 |
| 5.3.6. <i>As competências essenciais da disciplina de Estudo do Meio</i> | 53 |
| 5.4. OS MANUAIS ESCOLARES..... | 58 |
| 5.4.1. <i>Breve introdução</i> | 58 |
| 5.4.2. <i>Manuais escolares de Estudo do Meio adotados para o ano letivo 2012/2013 nas escolas do Concelho de Mação: objetivos e metodologia</i> | 59 |
| 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 62 |
| 6.1. ANÁLISE GLOBAL DOS MANUAIS ESCOLARES..... | 62 |
| 6.2. ANÁLISE DOS CONTEÚDOS POR MANUAL | 63 |
| 6.2.1. <i>Manual A</i> | 63 |
| 6.2.2. <i>Manual B</i> | 64 |
| 6.2.3. <i>Manual C</i> | 66 |
| 6.3. RESULTADO DA APRECIÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES | 67 |
| 6.4. DIFICULDADES NA OBSERVAÇÃO DOS MANUAIS..... | 69 |
| 7. PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA ARQUEOLOGIA PRÉ-HISTÓRICA NO PRIMEIRO CICLO DE ENSINO - CONCELHO DE MAÇÃO..... | 70 |
| 7.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA..... | 70 |
| 7.2. OBJETIVOS E METAS | 72 |
| 7.3. METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS..... | 73 |
| 7.4. RESULTADOS ESPERADOS..... | 73 |
| 7.5. RISCOS E DIFICULDADES..... | 74 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 75 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 77 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 82 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1: ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DO CONCELHO DE MAÇÃO. FONTE: WWW.CM-MACAO.PT | 24 |
| FIGURA 2: ILUSTRAÇÃO DE UMA ESCAVAÇÃO ARQUEOLÓGICA. FONTE: LIMA <i>ET AL.</i> 2012: 33..... | 64 |
| FIGURA 3: ILUSTRAÇÃO SALIENTANDO A IMAGEM DE UM MACHADO DE PEDRA POLIDA ENCABADO. FONTE: FONTE: LIMA <i>ET AL.</i> 2012: 105..... | 65 |
| FIGURA 4: ILUSTRAÇÃO DE UM CORTE ESTRATIGRÁFICO. FONTE: LIMA <i>ET AL.</i> 2012: 106.65 | |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1: OITO ETAPAS CRONOLÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM OS PRINCIPAIS DESENVOLVIMENTOS (SEGUNDO BICHO, 2006: 23-30). | 19 |
| TABELA 2: ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES POR BLOCOS/UNIDADES | 62 |
| TABELA 3: MANUAIS QUE EVIDENCIAM O TEMA “PRÉ-HISTÓRIA” | 68 |
| TABELA 4: MANUAIS QUE <i>POR APROXIMAÇÃO</i> PODERIAM TRATAR O TEMA “PRÉ- HISTÓRIA”. | 68 |

PREÂMBULO

O percurso até aqui

Escrever esta dissertação significa unir tudo o que acumulei de conhecimentos, dúvidas, escolhas, erros e acertos e sistematizá-los em busca de responder a uma chamada, a qual penso ser importante descrever sucintamente: a trajetória e a posição de onde falo como ser humano no e para o mundo, como professora e como estudante de mestrado. São estágios de tempo que se renovam a cada ciclo, degraus que se distanciam, e outros, que já ultrapassei na interação com tudo o que me cerca, e que, seguramente me definem até aqui.

O meu interesse pela origem da humanidade remonta a tempos pretéritos. Sempre a questionar internamente o mundo, as atitudes, os valores, o passado, as memórias, as histórias. Um quadro-negro, giz, lápis, papel e livros de histórias eram o meu mais prazeroso entretenimento.

Nos tempos da escola sonhava que quando crescesse iria ter uma escola como a da minha tia e madrinha. Ali aprendi a ler e a escrever com o Método Casinha Feliz, pelas mãos dela ensinada.

Nos tempos de colégio, muito tímida para falar em público, encontrei uma professora que fez mudar o curso do meu pensamento. Até hoje me lembro dessa 5ª série do ensino fundamental e nunca me esqueci do seu nome, Profª Any Lopes, no Colégio S.S. Sacramento – Colégio das Irmãs Sacramentinas, como é mais conhecido.

A partir daí, o livro, o quadro-negro, o giz, passaram a fazer parte das aulas de reforço que comecei a ministrar para um casal de vizinhos, nunca a mais de três crianças para não lhes tirar a atenção – dizia eu. Foi aí que percebi que, quanto mais explicava, mais apreendia os assuntos; quanto mais dúvidas tirava, mais fácil para mim se tornava resolver as questões. Só parei esta atividade quando cheguei a Portugal.

No Ensino Médio a filosofia conquistou-me. Aulas diferentes onde o questionamento e a decisão final eram infundáveis. Assim foi definida a minha profissão de professora de Filosofia! Meu pai quase cai de costas. "Você tem que fazer Medicina como o seu avô, Filosofia não é profissão, e professor é uma profissão sem nenhuma valorização profissional".

Para lhe fazer meia vontade fui ser bancária, o crescimento profissional levou-me a perceber que não era esta a minha vocação, cinco anos foi o meu limite. O magistério chamava-me e assim decidi fazê-lo. Concluída esta etapa, finalmente, estava

eu nas salas de aula do ensino de 1º grau, as crianças, os seus olhares, as suas perguntas instigadoras por saber sempre mais. Mas a Filosofia batia-me à porta e não a pude recusar, o curso noturno foi a solução. Mas, Filosofia? Como socializar estes conhecimentos com as crianças? Surge então o Programa Educar para o Pensar, ministrado pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças; fenomenologia, lógica, ética, estética e política, ministrados desde a 3ª série do ensino fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, meta cumprida. Além de crianças, lá estava eu a trabalhar com os adolescentes. Uma lição de vida enriquecedora, as crianças tem o sentimento nos olhos e a vida no coração.

O transitar nos corredores das escolas, nas salas dos professores em períodos de intervalo, nas reuniões de coordenação, me levou a uma especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, cujo trabalho de conclusão do curso versava sobre a temática: “Uma reflexão sobre o pensar ético e sua formação na profissão docente”. Precisava responder à classe que abracei por vocação; que ser professor é antes de tudo dar o exemplo.

Finalizada mais esta etapa, fui convidada por um professor de Filosofia a realizar uma palestra sobre o tema da especialização, qual a minha surpresa ali estava o Prof. Lúcio Packer, filósofo clínico que dias depois iria iniciar um curso na minha cidade. Filosofia Clínica. O que é isso? Depois deste curso e do estágio, percebi que meu caminho era o mestrado na área. Mas onde seria? Pesquisas incessantes me levaram a optar por Portugal e pelo curso de Filosofia da Consciência e da Mente, inconcluso por questões intrínsecas alheias à minha vontade.

O Centro de Emprego e Formação Profissional promoveu, em 2006, um curso de Especialização para a inserção de quadros superiores no âmbito da Implementação e Gestão dos Sistemas de Segurança e Higiene do Trabalho – nível 5, *latu sensu*, apoiado na sua totalidade pelo Estado Português. Dois anos depois, estava eu nas salas de aula dos Centros de Formação, a ministrar cursos de formação profissional para adultos.

Por via deste curso fui colocada no Museu de Arte Pré-Histórica e do Sagrado do Vale do Tejo – Mação, num estágio profissional cujo tema se centrava na Verificação das Condições de Segurança dos Serviços Educativos no Museu, que me trouxe a mais uma etapa de vida profissional. A Pré-História completava o puzzle. É no desejo de contribuir para dar respostas aos olhares interrogativos que na trajetória de minha vida profissional muito pude observar, ouvir, e até, sem muito à vontade, falar, que este projeto tem o seu início.

O que procurei encontrar

Nunca tive dúvidas que minha missão nesta existência – porque não acredito em acasos –, estava centrada nas crianças. A elas tenho dedicado, desde o início, um olhar especial, porque como muitos, parto do pressuposto de que fazemos parte de um sistema que se inicia com o nascimento, e com o qual interagimos durante toda nossa existência; a dependência do que será o futuro estará sempre interligada à apreensão do que transmitimos no presente e, para tanto, as lições que podemos tirar do passado serão essenciais.

Uma coisa que sempre me custou discutir nas aulas foi com relação à pergunta: “de onde viemos?”. Embora com recursos e livros de histórias que mostravam desde o espermatozóide à origem do nascimento, sem mitos do tipo “de um feijãozinho que mamãe comeu”; ainda assim eu ouvia “de Adão e Eva depois de comer a maçã do pecado”. Esta questão sempre provocou em mim conflito, porque embora eu creia em Deus e não tenha qualquer preconceito quanto a outras crenças ou religiões, em minha mente sentia que ficava algo por dizer às crianças. Era necessário olhar para trás, para um passado real, contar do início.

Foi assim que aqui cheguei com uma pergunta, que até então não tinha a pretensão consciente de transformar numa dissertação de mestrado mas que, por outro lado, passou a fazer todo o sentido aquando das atividades do estágio no Museu. Acompanhar e posteriormente monitorizar as visitas com as crianças, foi para mim como entrar num túnel do tempo de recordações e elucidações sobre muitas questões.

Distribuída em três espaços – “espaços dos vivos, espaços dos mortos e arte rupestre” –, a exposição permanente era o foco central de minhas interpelações. Não demorei muito a perceber que, de tudo o que era explicado, o maior interesse se centrava na arte rupestre, nas gravuras feitas nas pedras pelas mãos do homem pré-histórico que refletiam nas crianças, milénios depois, a similitude de seus próprios desenhos. Como os conhecimentos ali disponibilizados eram socializados na escola? Será que aqui em Portugal o programa do 1º ciclo contemplava o assunto? Os objetos pré-históricos são entendidos como Património local desta comunidade? Como ensinamos as crianças na escola a ver que passamos por um processo de transformação?

1. INTRODUÇÃO

1.1. O problema da pesquisa

A questão central da presente dissertação é a seguinte: como é que a socialização do conhecimento científico da Pré-História é, ou pode ser, um instrumento global de educação? É chegada a hora de refletir e encarar este problema. Por onde começar? Pelos alunos, pelos professores, pelo sistema de ensino, pelos materiais didáticos trabalhados na escola? Ou pela importância de se valorizar o património – neste caso, o património local de Mação (Portugal), centrado na Arqueologia Pré-Histórica pela riqueza de achados encontrados na região?

Estas possíveis perguntas, levaram-nos a concluir que não poderíamos falar de materiais didáticos sem falar de sistema de ensino, e por esta via, da educação; não poderíamos falar de Pré-História, sem falar de Arqueologia e, muito menos enfatizar a herança local, sem falar de património. Encaramos como um desafio bastante alargado expor a totalidade das reflexões, numa estrutura linear como a deste trabalho que se fundamenta na seguinte pergunta: como são socializados os conhecimentos sobre Arqueologia Pré-Histórica no ensino do 1º ciclo?

Procurando analisar o conteúdo dos manuais escolares e a possibilidade (ou não) de existirem referências sobre a Pré-História, perguntas menores ramificavam a fundamentação, a fim de compor a pergunta da pesquisa:

- Como podemos falar em património e em herança, sem inserirmos, desde as séries iniciais, os conteúdos oriundos do património local no espaço onde ela se insere?
- Qual a importância de socializar os conhecimentos em Pré-História?
- Que contributos tem a Pré-História para dar aos alunos do 1º ciclo?
- Como está estruturado o sistema de ensino em Portugal, na sua relação com a Pré-História e a conquista das noções de espaço, tempo, causalidade?
- Quais os requisitos essenciais necessários à criança para consolidar o ensino do 1º ciclo ?
- Como se relacionam as dimensões do conhecimento da Pré-História com a apropriação patrimonial / identitária, e como podemos falar de património e em herança sem inserirmos, desde as séries iniciais, os conteúdos oriundos do património local, do espaço onde ela se insere?

- Que recursos dispõe a Escola para fundamentar o estudo da Pré-História, especificamente em Mação, nas suas dimensões científica e patrimonial?
- O que poderia ser feito, em termos práticos, para a concretização deste estudo?

A presente pesquisa fundamenta-se nestes questionamentos. Os capítulos que se seguem retomam as respostas a estas perguntas principais e outras, que ao longo da pesquisa, foram surgindo. Por fim, além de retomar considerações finais do trabalho, serão sugeridas propostas para contribuir para a socialização do conhecimento arqueológico em Pré-História e sua *praxis*, com o intuito de elaborarmos uma proposta didática para o ensino do 1º ciclo em Portugal.

O primeiro capítulo inicia-se com os conceitos de socialização e conhecimento para seguir com a abordagem da união destes conceitos, assumindo como socialização do conhecimento um processo de construção natural e inter-relacional do ser humano pela *praxis*, que se sistematiza na educação. Toma como referência a socialização na educação formal e os rumos tomados pela educação na contemporaneidade, diante da complexidade dos problemas gerados pelo acumular de informações que descentralizam, de certa forma, os saberes essenciais que se dão na compreensão do Homem, como ser integrante de uma humanidade que não se constituiu num passado histórico, mas sim, com a evolução de técnicas e práticas sociais possibilitadoras da construção de nossas identidades atuais.

O segundo capítulo apoia-se nos conceitos de “Arqueologia” e “Pré-História” como fatores estruturantes para a consolidação da compreensão do património local, enfatizando a sua origem, para mostrar a importância da percepção da construção da trajetória evolutiva da humanidade. O estudo da Pré-História possibilita a compreensão dinâmica dos processos de desenvolvimento das capacidades relacionadas com o ser humano, em toda a sua plenitude evolutiva. Por assim ser, propomos iniciar esta socialização desde os primeiros anos de vida escolar.

Com o propósito de provocar o olhar para a importância da construção da identidade, partindo das heranças mais próximas que constituem o património local, seguimos esta pesquisa com o cuidado de estabelecer uma ligação entre património, memória e cultura, finalizando o terceiro capítulo com a fusão dos termos património, memória e cultura, sinalizando a prioridade em compreendermos sistematicamente a evolução tecnológica e social da nossa espécie, conceitos basilares para a compreensão da história humana.

Para compreender se havia um distanciamento relevante entre as realidades da autora, enquanto professora no Brasil, e o ensino em Portugal, iniciámos o quarto capítulo com uma observação da legislação portuguesa na educação; também analisamos os conteúdos dos manuais escolares adotados para o ano letivo de 2012/2013 pelas escolas do concelho de Mação – visto ser este o meio didático e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar –, com o intuito de confirmar ou não a presença de conteúdos introdutórios, relacionados com a Arqueologia Pré-Histórica. Sabendo que em Educação todos os conceitos e conteúdos inseridos partem de um começo para elencar degraus – condicionados pelas faixas etárias e graus de compreensão –, a pesquisa centrou-se em três séries, o 2º, 3º e 4º ano de escolaridade, não sendo privilegiado o 1º ano por ser este o ano de solidificação e integração da criança no ensino sistematizado, ano de adaptação e construção da leitura e da escrita, pelo que é dada especial atenção a estes conteúdos. A disciplina escolhida foi Estudo do Meio, área para a qual confluem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, entre outras, contribuindo para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. Essencial foram também os documentos: Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, bem como o Currículo Nacional do Ensino Básico, documentos orientadores, na sua estrutura e objetivos, assim como as competências que uma criança deverá apresentar ao finalizar deste ciclo.

O quarto capítulo consiste em uma análise diagnóstica, seguida de uma proposta para o ensino de primeiro ciclo, usando a Arqueologia Pré-Histórica. A base que sustenta esta proposta centra-se no Museu de Arte Pré-Histórica e do Sagrado do Vale do Tejo (Mação, Portugal), nomeadamente na importância de se utilizar seus recursos para o estudo do património Pré-Histórico do concelho, bem como pela possibilidade da compreensão dos conteúdos vistos como um todo sistematizado, intentando contribuir para uma socialização do conhecimento como *praxis* pedagógica, iniciada desde o ensino do 1º ciclo de escolaridade.

2. A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

2.1. A Socialização

No *Dicionário de Sociologia* de G. Rocher, a definição de *socialização* é “o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos socioculturais do seu meio, interligando-os na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos, adaptando-se assim ao ambiente social em que deve viver”¹.

O *Dicionário Geral das Ciências Humanas - Dictionnaire Général des Sciences Humaines*, reitera as concepções já mencionadas acrescentando que, “(...) A socialização é, antes de mais aculturação, isto é, aquisição e interiorização das maneiras de atuar, de pensar, de sentir e de agir, próprias do grupo ou das sociedades de que o indivíduo faz parte e indispensáveis à sua adaptação ao meio”. (...)” (THINES E LEMPEREUR, s/d: 852).

Outrossim, a socialização é um processo de interiorização dialógica sociocultural, que se dá ao longo da vida, que identifica e define a participação do indivíduo numa dada sociedade. Este processo de construção participativa, “nunca permite interiorizar a totalidade da realidade social existente. (...), cada indivíduo tem acesso a uma parte mais ou menos importante, segundo o tipo de estrutura social em que vive(...)” (TEDESCO, 1989: 83).

Neste trabalho, entendemos o conceito de *socialização* como uma praxis mesclada de atributos sociais, culturais, interrelacionais, entre o sujeito e o mundo que o cerca: faz parte de mim enquanto ser no mundo de possibilidades e parte de mim enquanto ser para o mundo de relações com o meio e com o outro.

2.2. O Conhecimento

Segundo o *Dicionário Priberam*, a definição de *conhecimento* é: s. m. 1. Acto ou efeito de conhecer. 2. Noção. 3. Notícia, informação. 4. Experiência. 5. Ideia. 6. Relações

¹ Informação disponível em linha em www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc-s.htm. Acesso em 04/07/2012.

entre pessoas não íntimas.⁷ Trato.⁸ Recibo de contribuição paga.⁹ Escrito representativo da fazenda recebida a bordo de um navio².

O *conhecimento* sempre foi alvo de disputas filosóficas. Quase todos os filósofos trataram os problemas do conhecimento. A disciplina filosófica que trata essencialmente desta questão é a Teoria do Conhecimento, que Urbano Zilles (2006) define como: “Por Teoria do Conhecimento entendemos a disciplina filosófica que indaga pela possibilidade, origem, essência, limites, pelos elementos e pela condição do conhecimento. Os de língua latina também a chamam de gnosiologia.” (ZILLES, 2006: 21).

O conhecimento pode ser conceptualizado de diversas formas e tem sido objeto de estudo das ciências. Segundo o Dicionário *Léxicon, Epistemologia* é: “Estudo do conhecimento científico. A palavra designa pesquisas de natureza diversa, tentando, todas responder à questão "O que é a ciência?" colocando particularmente a questão das relações entre a ciência e as formas não científicas do saber.”³

Alguns dicionários conceitualizam a Epistemologia como Teoria do Conhecimento ou Gnosiologia, e, de igual modo, definem a Gnosiologia⁴. Por outro lado, autores como Chauí (2000) ou Lalande (1996) distinguem os dois saberes. Pelo que se percebe a discussão ainda não chegou a um consenso. O que busca a Epistemologia? E a Gnosiologia?

São perguntas da Epistemologia: O que é saber algo? O que estamos a dizer quando atribuímos conhecimento a alguém? Que condições é que se envolvem? Este algo, que é o objeto do conhecimento, são as proposições; o que é suscetível de ser conhecido. Uma proposição é o conteúdo coerente da frase. Por exemplo, se digo que: *Sei que esta mesa é azul escura* (é uma proposição). Se digo que: *Esta mesa é azul escura* (é uma frase). Uma proposição é qualquer que seja o objeto de nossas crenças. As proposições, no entanto, são independentes da mente particular, não podemos encará-la como aquilo que *eu* entendo. A caracterização cartesiana define-a bem, vejamos:

Ex. S sabe que P (em T)

(i) S tem que acreditar ou aceitar P; (sem qualquer dúvida possível)

² Informação disponível em linha em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=conhecimento>. Acesso em 01/04/2012.

³ Informação disponível em linha em <http://ocanto.esenseu.net/lexe.htm>. Acesso em 10/06/2012.

⁴ Informação disponível em linha. Fontes: Infopedia, Dicionário informal, Priberam. Acesso em 05/07/2012.

- (ii) P tem que ser verdadeira; (é redundante mas não retira seu caráter de verdadeira)
- (iii) S tem que ter uma razão ou justificação que garanta que P é verdadeira; (já implica que é verdade)

A Epistemologia ainda quer responder a uma outra pergunta: O que é que eu posso dizer para que satisfaça as condições sem qualquer dúvida possível?

- (i) Crença ou aceitação; (eu acredito)
- (ii) Condição de verdade; (para saber algo é necessário a factividade)
- (iii) Razão ou justificativa

A verdade em P é estabelecida independentemente de S; P é verdadeira se, e somente se, corresponder aquilo que é o caso, ou seja, as proposições são verdadeiras se são verificadas pelos fatos. Tem que haver evidência a favor de P, seja ela histórica, perceptual, da memória, entre outras.

A lógica separa as verdades em categorias, cuja relação entre as ideias e os fatos pode ser justificada por 4 teorias (ABBAGNANO, 1998):

1. *Teoria da verdade por correspondência*: uma proposição é verdadeira se houver um fato que a ela corresponda. Ex.: O Homem e os dinossauros não coexistiram. Neste caso, podemos explicar a realidade de P pelos fatos. Mas isto pode estar errado porque pode ser invertido. P leva aos fatos e porque não os fatos levam a P?
2. *Teoria da verdade por coerência*: uma proposição é verdadeira desde que seja um constituinte necessário de um todo sistemático coerente. Uma mesma proposição pode ter um conjunto diferente de realidades coerentes. Basicamente, na impossibilidade de confrontar a verdade com o fato, P tem que ser coerente com o conjunto de outras proposições nas quais o sujeito acredita.
3. *Teoria da verdade pragmática*: uma proposição é verdadeira desde que ela funcione ou satisfaça. A validade está na consequência prática.
4. *Teoria da redundância*: uma proposição é verdadeira se diz simplesmente P. Reduz o conceito ao mínimo até que ele não desempenhe papel algum.

O ponto de viragem ocorre quando, para ter justificação, há que se ter um certo grau de probabilidade. Assim, iniciam-se os problemas da justificação: internalismo/externalismo, racionalismo/empirismo, entre outros. É de deixar claro que

outras teorias vieram, e certamente ainda virão, em busca de novos olhares para as questões epistemológicas, que não cabe aqui tratar em profundidade.

São perguntas da Gnosiologia: O que é o ser? Quem é o ser? Estas questões são chamadas de ontológicas. Segundo o *Dicionário Significados*, “Ontologia significa “estudo do ser”. A palavra é formada através dos termos gregos “*ontos*” (ser) e “*logos*” (estudo, discurso).”⁵.

Conhecer a realidade última ou racional sobre a existência dos seres ou da essência de todas as coisas é o seu objeto de estudo. Remete para a relação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento. As escolas gnosiológicas que buscam analisar esta relação são a racionalista, a empirista e a realista (ABBAGNANO, 1998). O significado mais formal ou metafísico visa caracterizar a realidade, identificando suas categorias essenciais, de forma a estabelecer relações que mantêm entre si. Para uma formulação lógica das questões da existência, no sentido de existência do *ser*, diz-se que tudo o que existe há. Um exemplo: ao invés da pergunta “Os vestígios do passado existem?”, dizemos “Há vestígios do passado?” ou ainda “Os vestígios do passado não existem!” ou, “Não há vestígios do passado”. Uma coisa é, ou uma coisa não é (princípio da não contradição; ABBAGNANO, 1998). O seu sentido originário, estudo por meio da metafísica, da teologia, da sabedoria, vem sendo também alterado ao longo do tempo. Na contemporaneidade a ontologia é também voltada à especificação de classes hierárquica e taxonômica dos objetos, das suas diferentes naturezas e das suas relações, classificadas por categorias.

A percepção é a base de como cada um de nós descobre o mundo e a forma como o interpreta, independentemente do que nos servimos para tal (OPPENHEIMER, 2007). A percepção é um processo que se constrói com o aprendizado do meio, abarcado em “todos os níveis de conhecimento humano: desde a experiência sensorial direta até aos conceitos mais abstratos; desde a comprovação pessoal até ao conhecido através do testemunho, da informação e do ensino de outros; desde a apreensão global do Meio até a captação analítica dos diversos elementos que o integram” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – 4ª ed. p. 61).

Desta forma, o conhecimento, seja por que via de estudo se busque atingir, começa com a interrogação e é o intento maior do Homem em busca de dar respostas a seus problemas. A distinção entre aparência e realidade parece indicar que há diferença

⁵ Informação disponível em linha em <http://www.significados.com.br/ontologia/>. Acesso em 10/06/2012.

entre aquilo que as coisas são e a maneira como tomamos consciência delas, isto é, a percepção que temos delas.

2.2.1. *A socialização do Conhecimento*

Poder-se-á dizer que a “socialização do conhecimento” é um processo motivado pela ação do sujeito, que interpela a si mesmo e ao mundo que o rodeia, infere participação para a sensibilização e interiorização de conteúdos valorativos, indispensável à adaptação do indivíduo ao meio. “A existência animal depende não só do meio mas também do conhecimento do meio. Todo processo do conhecimento aproveita à acção, todo o progresso da acção aproveita ao conhecimento” (idem, ibidem: 56).

A socialização do conhecimento é *praxis*, é processo de construção natural do sujeito social e suas inter-relações.

2.2.2. *A socialização do conhecimento na educação*

Sob o ponto de vista da Educação, aborda Mauro Sala (2010), “Temos definido a escola como uma instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade”, e define como sendo seu objetivo principal, “(...) a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos” (SALA, 2010: 84).

A assimilação destes processos de conhecimento socioculturais valorativos, historicamente definidos, é construída na escola sob a forma de currículo, onde são estabelecidos objetivos mensuráveis pela construção das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, sob a forma de avaliação. “A missão da escola é proporcionar a aquisição de competências.” (REY *et al.*, 2000: 13).

O cerne do problema se instaura numa tentativa de reflexão sobre os rumos da educação diante da contemporaneidade; os novos paradigmas impostos pela economia do conhecimento; a educação formal e a importância da socialização de conteúdos valorativos que permitam a compreensão da Humanidade pelo entendimento do seu

desenvolvimento natural, iniciado na Pré-História. Sobre o processo atual de busca do Homem pela sua humanização aborda Paulo Freire (1975):

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível” (FREIRE, 1975: 101).

A Educação tem passado por transformações significativas, em busca de acompanhar o desenfreado processo informacional por que passa o mundo contemporâneo. É preciso pensar que, qualquer reforma que se pretenda bem alicerçada, deverá começar nos primeiros anos de vida escolar e no sentido prático, conforme cita Morin (1999):

“Só podemos começar a reforma do pensamento na escola primária e em pequenas classes (...) é nesse nível que devemos nos beneficiar da maneira natural e espontaneamente complexa do espírito da criança, para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados” (MORIN, 1999: 34).

Entre os problemas e os dados para a obtenção da resposta e apreensão do conhecimento, está na experiência a melhor forma de comprová-los. A Arqueologia Pré-Histórica possibilita esta leitura e experimentação partindo do real, do património da comunidade.

A questão que se coloca, não é meramente um conjunto de boas intenções e projetos pontuais, embora pese estes também serem importantes. O que se pretende mostrar com “socialização do conhecimento” é a percepção de que os conteúdos que integram a possibilidade real de compreender a Arqueologia Pré-História, que é parte

primordial do património, requer um processo pragmático instrumentalizado pela educação em atividades de aprendizagem possibilitadas pelo estudo dos próprios métodos e técnicas arqueológicas.

Para promover um melhor entendimento sobre a Arqueologia Pré-Histórica e dar luzes à compreensão da proposta, tomou-se como referência um local, concelho de Mação (Portugal) e seu património material Pré-Histórico como forma de materializar este estudo. O motivo da escolha do local foi promovido, como já referido, aquando de um estágio nas instalações do Museu Municipal de Arte Pré-Histórica, aí situado, promotor do contato direto, já faz mais de dois anos, de atividades com crianças (OOSTERBEEK *et al.*, 2007, 2011), nomeadamente monitoramento em visitas, atividades de verão e finais de ano, participação em projetos, que por fim resultaram da apresentação deste trabalho no âmbito da conclusão do curso de mestrado.

3. A ARQUEOLOGIA E A PRÉ-HISTÓRIA: BREVE DEFINIÇÃO

3.1. Fundamentação para a socialização do estudo da Pré-História

Os vestígios que o Homem deixou são parte da nossa História, os da Pré-História precisamos dar a conhecer às crianças; é o Tempo não antes do tempo, mas num tempo que não se escreveu, num tempo de elementos que se multiplicam dia-a-dia na trajetória de vida de um lugar, de uma comunidade. É preciso contá-lo, é preciso socializá-lo. Fragmentar os conhecimentos, contá-los a partir do nascimento de uma história escrita, é negar a própria existência.

3.2. Arqueologia

Segundo o *Dicionário de Arqueologia* de Bray Warwick e David Trump (1970), a Arqueologia é :

“El estudio del pasado del hombre partiendo de los restos materiales que ha dejado. Además es una técnica; la interpretación obtenida con esta técnica se denomina PREHISTORIA cuando no hay documentos escritos o PROTOHISTORIA si los datos vienen a complementar fuentes escritas de otros pueblos referentes a aquél que se estudia. Los métodos varían según el período de que se trate, p. ej., arqueología clásica, medieval, industrial, etc.” (WARWICK e TRUMP, 1976: 22).

Conforme Pedro Funari (1988), a Arqueologia é

“Palavra de origem grega, literalmente “ o conhecimento dos princípios” ou “relato das coisas antigas”, utilizada para designar uma ciência em construção que estuda os sistemas sociais, sua estrutura, funcionamento e transformações com o correr do tempo, a partir da porção da totalidade material socialmente apropriada (artefatos, biofatos, ecofatos)” (FUNARI, 1988: 78).

Relativamente ao desenvolvimento da história da Arqueologia, Nuno Ferreira Bicho (2006) destaca, no seu *Manual de Arqueologia Pré-Histórica*, que “a evolução do

seu pensamento tem um fio condutor diacrónico, mas com vários locais onde os vários eventos têm lugar”; faz referência a seis fases que se resumem em:

1. Descoberta da existência dos materiais arqueológicos – fascínio e colecionismo;
2. Primeiros desenvolvimentos metodológicos – nível classificatório e cronológico;
3. Desenvolvimento da cronologia e a descrição histórica dos materiais arqueológicos – povos representados por estes artefactos;
4. Desenvolvimentos metodológicos e teóricos – compreensão do passado numa perspectiva dinâmica;
5. Construção da narrativa histórica – componentes simbólicos ou ideológicos para explicar o tecido social, político e religioso.

A informação arqueológica poderá partir de um conjunto de pressupostos que desencadeiem e/ou combinem estes vários olhares, mediante as estratégias de recuperação e armazenamento dos materiais. “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta” (SANTOS, 2010: 48).

Sob o ponto de vista da sua evolução metodológica, a Arqueologia pode ser dividida em duas fases: “ (...) “ aquisição” ou construção da dimensão Tempo (que concedeu o campo necessário ao desenvolvimento da Pré-História”; e o “desenvolvimento metodológico e teórico que permitiu e exigiu a presença de novas metodologias provindas de outras ciências (...).” (BICHO, 2006: 19-21; cf. CLARKE, 1973).

Uma pergunta implícita e, certamente, pretensa de resposta aqui se impõe. No âmbito da Arqueologia, com tão vastos campos e possibilidades de estudo, porquê a escolha da Pré-História “de certa forma tão limitada e que, simultaneamente, representa uma tão grande variedade de tópicos?” (*Idem, ibidem*: 14). Cabe lembrar que, como já foi referido, a proposta que se faz é em torno do estudo da Arqueologia Pré-Histórica como património primordial de qualquer comunidade, aqui tomada como referência a Vila de Mação – a qual iremos abordar, posteriormente, de forma a acentuar que o estudo do património de uma comunidade deve ser iniciado desde os primeiros anos de vida escolar e sob a análise dos elementos que compõem o património local, em termos territoriais.

3.3. A Pré-História

3.3.1. Breve História

É consensual afirmar que a Pré-História é o estudo de um período da história da humanidade que precedeu o emprego da escrita, como o seu próprio termo pressupõe. “Para muita gente, mesmo com alguma formação, a Arqueologia ainda é algo de esotérico ou então é uma aventura de Indiana Jones (...)”, os motivos variam: “a culpa com certeza é do nosso atraso estrutural, por que a Arqueologia é um elemento da modernidade, e a consciência dos valores patrimoniais um índice de cidadania” (JORGE, 2000: 41), ou ainda, “(...) Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, (...). Estamos divididos, fragmentados” (SANTOS, 2010: 58). Ou seria porque “as leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas” (*Idem, ibidem*: 16)? Veremos como tudo começou.

Segundo o “dogma da Igreja cristã”, o mundo se inicia da criação divina ao nascimento de Cristo. “(...) A evolução científica possibilitou a sua instauração da Arqueologia e reconhecimento, tendo sido decisivo “ (...) o trabalho de Charles Darwin com a publicação de *Da Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural*, em 1859, e de *Descent of man and selection to sex*, em 1871.” As metodologias básicas, proporcionadoras da expansão do estudo da Arqueologia Pré-Histórica, desenvolveram-se desde meados do século XVII, em oito etapas cronológicas (BICHO, 2006: 23-30). Os dados indicados pelo autor estão compilados na Tabela 1

Tabela 1: Oito etapas cronológicas e sua relação com os principais desenvolvimentos (segundo BICHO, 2006: 23-30).

| Ano | Autor | Teoria |
|------|----------------|--|
| 1669 | Nicholas Steno | Aceitação do conceito de fóssil e enunciação da Lei de Sobreposição Geológica ⁶ . |
| 1778 | Georges Buffon | Existência de um tempo mais longo que o da Bíblia. |

⁶ Esta Lei postula que numa série estratigráfica o estrato mais antigo encontra-se em baixo, enquanto o estrato mais recente está no topo (BICHO, 2006: 26).

| | | |
|------|---|---|
| 1788 | James Hutton | Enunciação do Princípio do Uniformitarismo ⁷ . |
| 1802 | Jean-Baptiste P. Antoine de Monet Conde de Lamarck ⁸ | Existência de uma cadeia genética que aceita a ideia de extinção da espécie. Propõe uma Teoria Sintética da Evolução. |
| 1815 | William Smith | Define o conceito de “fóssil – diretor” e enunciação da Lei da sucessão da fauna e da flora ⁹ . |
| 1825 | Georges Cuvier | Aceitação do conceito de extinção da espécie. |
| 1833 | Charles Lyell | Aceitação do princípio de uniformitarismo pela comunidade científica. |
| 1840 | Jean Louis Agassiz | Aceitação da Idade do Gelo ¹⁰ . |

A conclusão a que se chega, a partir deste conjunto conceptual, remete a um tempo onde “houve uma idade dos gelos, anterior à época actual, em que existia uma série de espécies animais e vegetais que estão agora extintas, e que foram substituídas por outras.” (*Idem, ibidem*: 30). Isto fez com que Darwin desenvolvesse a ideia e concluísse que “existe um mecanismo biológico simples e universal que produz alterações e faz com que as espécies evoluam geneticamente, ao qual sobrevive o mais apto num sistema de competição como forma de seleção natural”.

Outros eventos relevantes fizeram também com que a Arqueologia Pré-Histórica ganhasse corpo: a concepção do método de datação relativa com base na tipologia e

⁷ Segundo o *Glossário de Geologia*, o uniformitarismo é "o princípio ou doutrina fundamental de que os processos geológicos e leis naturais operando atualmente para modificar a crosta terrestre têm agido da mesma maneira regular e essencialmente com a mesma intensidade ao longo do tempo geológico, e que os eventos geológicos passados podem ser explicados por fenômenos e forças observáveis hoje; o conceito clássico de que "o presente é a chave para o passado" (BATES e JACKSON, 1980: 677).

⁸ Segundo Lamarck, o princípio evolutivo estaria baseado em duas leis fundamentais. “Lei do uso ou desuso”: no processo de adaptação ao meio, o uso de determinadas partes do corpo do organismo faz com que elas se desenvolvam, e o desuso faz com que se atrofiem. “Lei da transmissão dos caracteres adquiridos”: alterações no corpo do organismo provocadas pelo uso ou desuso são transmitidas aos descendentes (retirado de <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Evolucao/evolucao14.php> , acesso em 10/05/2012).

⁹ Este princípio estipula que os fósseis mais antigos se encontram localizados numa série estratigráfica mais abaixo do que os fósseis mais recentes (BICHO, 2006: 28).

¹⁰ Jean Louis Agassiz publica a obra *Études sur les Glaciers*, em 1840, onde prova que existiu uma Idade dos Gelos anterior à época geológica actual e que as cascalheiras diluvianas eram, de facto, resultado de episódios de glaciação (BICHO, 2006: 29).

seriação arqueológicas – método próprio utilizado para e pela Arqueologia, e não como antes se pensava, aproveitado de outras ciências; e o desenvolvimento dos estudos sobre o Paleolítico que aprova definitivamente a antiguidade do homem através de achados arqueológicos e fósseis humanos (*Idem, ibidem*: 48)

Podemos dizer que a Pré-História é o estudo dos fragmentos concretos – artefactos – do passado, na busca da sua reconstrução, para compreender o espaço ou contexto onde estão, o tempo e de que forma foram produzidos, e a causalidade ou explicações causais. Seu foco de interesse é a mudança ou transformação no sentido de evolução destes objetos no tempo. É importante pensar que, “(...) na totalidade dos casos em Pré-História,(...). O conceito de verdade deve ser substituído pelo de probabilidade” (OOSTERBEEK, 2007: 32; cf. ALMEIDA, 2010: 13).

A história da Arqueologia Pré-Histórica pode ser dividida em duas fases principais: fase histórico-classificatória e fase explicativa (BICHO, 2006: 49). Segundo o mesmo autor, no campo do desenvolvimento de metodologias, na fase histórico-classificatória destacam-se os novos métodos de cronologia e escavação, na fase explicativa o debate gira em torno do conhecimento dos processos culturais e os vestígios arqueológicos.

O grande mérito da Pré-História está em mostrar o traçado da história humana antes da “escrita”, por exemplo, a descoberta das primeiras formas de alteração da matéria através do fogo (e.g., cerâmica, metalurgia), a modificação de equilíbrios ecológicos, a antropização ou a “humanização” da paisagem transformando o meio natural em meio geográfico e a implantação no espaço das primeiras marcas duráveis da sua ação, a criação de formas de realização artísticas, a complexificação progressiva dos seus sistemas sociais. Isto enfatiza a importância de consolidar estes conhecimentos no âmbito da compreensão do desenvolvimento da Humanidade.

A sua interdisciplinaridade (RENFREW e BAHN, 2012) propõe a sua dificuldade uma vez que esta está na encruzilhada das ciências do Homem, da Terra e da Natureza e pode ser encontrada na Geologia, na Geografia, na Biologia, na Antropologia, na História, na Matemática. O que parece dificuldade é, por outro lado, uma facilidade, visto que se pode trabalhar com as crianças uma diversidade de disciplinas sem fragmentá-las.

3.3.2. *Que contributos têm a Pré-História a dar aos alunos do 1º ciclo*

Sublinhamos, desde o início, a valorização pela apropriação do “Património Primordial” da Arqueologia Pré-Histórica, porquanto “(...), o património arqueológico existente em território português assume pela sua excecional importância, carácter de património da Humanidade” (JORGE, 1990: 93). Ainda, pelas palavras da professora Isabel Cottinelli Telmo “O nosso rico passado tem oito séculos de História como Estado autónomo, mas milhares de anos de pré-história, vários séculos de domínio romano e vestígios da passagem de populações germânicas e islâmicas, entre outras.” (TELMO, 1989: 7).

A segunda razão delinea-se em torno da interdisciplinaridade da disciplina de Estudo do Meio no 1º ciclo, que pode integrar a disciplina de Pré-História, para além das disciplinas de História, Geografia e Ciências Físicas e Naturais, entre outras. A originalidade e a autonomia fazem da Arqueologia Pré-Histórica um campo científico vasto e próspero, para o seu estudo desde as séries iniciais, partindo da Pré-História, que por não ser influenciada por “verdades absolutas” proporciona ao aluno a conquista do entendimento do passado por suas próprias vias de interpretação, ao passo que este aprende a compreender por via da experimentação todo o processo de descoberta e diversidades de técnicas, a partir de uma visão global e não fragmentada de todas as ciências. Suas componentes teórico-práticas fazem dela um transcender dialógico, proporcionador de múltiplos discursos. O fulcro da investigação arqueológica Pré-Histórica centra-se no registo arqueológico e na análise dos materiais arqueológicos; e por estas vias envolve cálculos, tabelas, gráficos, vocabulário próprio, interpretação, seleção, classificação, nomeação, discurso, investigação, comparação e relação de conceitos, integração de conhecimentos científicos e tecnológicos, entendimento da função social do conhecimento, entre outros conteúdos.

Sob um terceiro ponto de vista - e desde já esclarecendo que estes não estão aqui expostos por escala de valores -, parece óbvio ser impossível proteger integralmente todo o Património. Cabe estabelecer prioridades que façam integrar alguns pressupostos como o carácter regionalista, o atrativo turístico, a viabilidade económica, o respeito pelo sentimento de posse, entre outros. Os meios atualmente prioritários estão voltados para três vertentes patrimoniais: “pesquisa, preservação e proteção” (JORGE, 1990: 96),

quando percebemos que a educação no sentido lato da palavra deveria estar alinhada a estes fatores.

Se pensarmos que as formas escritas não aconteceram na mesma idade cronológica, fica fácil entender a importância de se começar pela Pré-História do meio em que nos inserimos. Os entendimentos mais complexos sobre os períodos e evolução humana não são, nesta faixa etária, de suma importância para o reconhecimento patrimonial da Pré-História local. Instrumentalizar a criança para o entendimento do património, é proporcionar a ela, na prática, o reconhecimento dos artefactos, saber a sua nomenclatura, diferenciar a matéria de que são compostos, identificar sua utilidade, reconhecer em que freguesias eles foram encontrados, classificá-los por grupos (e.g., ossos, cerâmicas, líticos, arte rupestre), identificar práticas utilizadas desde a Pré-História, explorar a ideia de probabilidade em situações-problema, perceber o contexto simbólico e sua evolução no tempo; são exemplos de objetivos adequados ao 1º ciclo, para mais adiante, num novo ciclo de estudos, a criança estar apta a comparar com outras realidades e estudar a evolução da sua espécie num plano mais abstrato.

Uma quarta razão importa aqui apresentar: na Pré-História, a diversidade artefactual é bastante relevante. No caso da população em estudo – Mação –, há um rico acervo de materiais arqueológicos no Museu de Arte Pré-Histórica e do Sagrado do Vale do Tejo, espaço potencializador para a compreensão desta herança pela interpretação dos elementos que integram a sua exposição, composta de um agregado que se apresenta desde o período Paleolítico à Idade do Bronze; para além de existir uma equipa de investigadores e laboratórios que proporcionam a observação e comprovação, na prática, dos vários métodos utilizados pelos pesquisadores e das diferentes técnicas aplicadas a cada tipo de material.

Uma sexta importância dá-se ao fato de entendermos ser essencial a compreensão da própria existência humana. Os conteúdos transmitidos em forma de disciplina fragmentam o entendimento dos nossos próprios princípios em termos de evolução, hoje transmitidos sem unidade.

Findamos os argumentos com um último olhar, voltado para a comunidade, nas palavras de Almeida: “Possuir no seu território marcas de um passado que alimente idiossincrasias, patrimónios que poderão ser usados como estandartes, é algo que as comunidades subjetivamente assumem, independentemente de estarem ou não norteadas para outras valências, como sejam a preservação e a necessidade da sua transmissão, incólume, aos vindouros” (ALMEIDA, 1998: 129).

3.4. O Património Arqueológico Pré-Histórico do Concelho de Mação

3.4.1. Breve enquadramento

O Concelho de Mação (Figura 1) está situado na margem direita do Rio Tejo, na fronteira sudoeste da Beira Baixa com o Ribatejo. Possui uma área de 494,24 km², numa linha fronteira quase natural com o Rio Tejo. É constituído por oito freguesias: Aboboreira, Amêndoa, Cardigos, Carvoeiro, Envendos, Ortiga, Penhascoso e tem sede na freguesia do mesmo nome.



Figura 1: Enquadramento geográfico do Concelho de Mação. Fonte: www.cm-macao.pt

Sua área constitui uma riquíssima zona paleontológica e arqueológica, cuja relação se pode estabelecer com duas realidades geográficas: o rio Tejo, estrutura uma bacia hidrográfica em que também se destacam o rio Frio, o rio Ocreza, a Ribeira das Eiras, a Ribeira do Ameal, dentre outros, e apresenta relevo acentuado por áreas de aplanados de aluviões, nos quais se concentram os aglomerados humanos (OOSTERBEEK e CURA, 2005:17).

3.4.2. Os primeiros habitantes do Concelho de Mação

Segundo Oosterbeek e Cura (2005), “há cerca de 500.000 anos”, foram iniciadas as primeiras ocupações no território de Mação, em sua área Norte e as margens dos afluentes dos rios, locais onde residem até hoje as principais marcas deste passado que remonta ao período Paleolítico: Acheulense a Musteriense. “A atribuição dos sítios arqueológicos a determinadas cronologias, no entanto, foi sempre feita com base na sua

tipologia e na posição estratigráfica das formações sedimentares a que estavam associadas” (*Idem, ibidem*: 18).

Ainda há muito por decifrar sobre estes caçadores-recolectores que aqui deixaram suas marcas. “Um largo hiato, de cinco ou seis milénios, inaceitável do ponto de vista científico, abre-se depois na Arqueologia do concelho”. “(...) a região deve ter assistido ao florescimento de duas culturas paralelas que depressa se assimilaram: uma, autóctone, (...) prolongando o Paleolítico Superior através do Mesolítico e do Neolítico primitivo, (...) outra desenvolvendo a agricultura e a pastorícia” (PEREIRA, 1970: 55). Este período de transição marca sua transformação trazendo novas luzes à Pré-História do concelho nas origens do agro-pastoralismo (Neolítico).

“Há cerca de 7-8 milénios” inicia-se o processo de neolitização pelas sociedades humanas, visíveis “em três níveis” de transformação na paisagem: a modificação física - com a desflorestação e a construção de espaços domésticos de habitação sazonal e, mais tarde, permanente”; “o ordenamento” – com a construção das Antas e a “arte rupestre”. É o que chamamos de neolitização ou período Neolítico que durou cerca de dois mil anos (*Idem, ibidem*: 19).

3.4.3. A descoberta da Pré- História no Concelho de Mação e seu Património Arqueológico

Segundo nos conta Maria Amélia Pereira Horta (1970), em finais de 1935, pelas mãos do engenheiro-agrónomo Lerenó Antunes Barradas, foi encontrado um biface na freguesia da Ortiga. Em 1948, com a publicação do livro *Contribuições para o estudo do Paleolítico Português*, escrito pelo mesmo autor, este declara ter encontrado não só o biface, como também uma lasca. “São estes os primeiros materiais paleolíticos encontrados nos terraços da Ortiga” (PEREIRA, 1970: 37).

A partir de então, o concelho passa a ser centro de importantes descobertas que refletem vários momentos, da Pré e Proto-História. Relativamente à Pré-História, vários são os tipos de sítios existentes pois a região apresenta desde arte rupestre, com motivos e períodos de ocupação diferentes, a antas e povoados fortificados. Na sequência, foram encontrados variados artefactos de indústria lítica e cerâmica de valor arqueológico representativo.

O ano de 2000 representou um novo marco para esta Vila com a “descoberta de uma gravura de cavalo em estilo paleolítico”, presente no rio Ocreza. Com o apoio da Comissão Europeia e da Associação Juvenil para a Preservação do Património Cultural e Natural (ArqueoJovem), foi promovida “uma campanha arqueológica” que contou com a participação de associações espanholas e italianas, com os seguintes objetivos: “delimitar a dispersão geográfica da arte rupestre”, contextualizá-la e “alargar o inventário de sítios arqueológicos” (OOSTERBEEK e CURA, 2005: 20).

O Museu Municipal João Calado Rodrigues, que abre suas portas em 1980, foco de atenção por pesquisadores, reorganiza sua estrutura em 2005 num plano de intervenção global e adota novas medidas, como a implementação de um quadro de investigadores e a criação de um serviço educativo. Assim, passa a ser conhecido como Museu de Arte Pré-Histórica e do Sagrado do Vale do Tejo (MAP), dada a importância cronológica Pré-Histórica do achado rupestre e das muitas mais gravuras e até pinturas, advindas dos resultados da campanha arqueológica já citada.

Mais de duas dezenas de sítios arqueológicos registam-se na paisagem deste concelho. De referir, a Anta da Foz de Rio Frio (Ortiga), Anta da Lajinha (Cardigos), Castro de São Miguel (Amêndoa), o cavalo de estilo Paleolítico (rio Ocreza), Estação Arqueológica (Ribeira das Boas Eiras), Estação Pré-Histórica do Casal da Barba Pouca (Penhascoso), além do vasto número de artefactos constituinte da exposição permanente do MAP: placas de xisto, enxós, machados, alabardas, raspadeiras, cerâmicas, painéis de arte rupestre – Cobragança, Vale do Ocreza; entre outros.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DO PATRIMÓNIO E SEUS INTERVENIENTES

4.1. Breve introdução

A abordagem utilizada para esclarecer a necessidade de se socializar os conhecimentos em Pré-Histórica desde o 1º ciclo de educação formal no âmbito de produção textual e atividades didáticas, uma lacuna de carência científica na atualidade (ALARCÃO, 2000), inicia-se com uma breve revisão bibliográfica do conceito de Património e suas implicações conceptuais para a apreensão do conhecimento, partindo do princípio de que para se preservar, proteger e valorizar é necessário o reconhecimento pelo sentido de pertença, o qual se assume aqui, através de um aprendizado que se inicie com as origens de cada comunidade em seu espaço envolvente. Cada história, cada cultura, cada memória, partiu de um pretérito; só cabe pensar em continuidade, se compreendido sistematicamente; como lembrar o passado sem apreendê-lo na sua origem?

4.2. O Património

Segundo a *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, em seu XX volume, *património* é, “Herança paterna, qualquer espécie de bens, materiais ou morais, pertencentes a alguém ou alguma instituição ou colectividade” (XX: 630¹¹).

O *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa – Antonio de Moraes Silva*, refere-se, na sua quase totalidade, aos mesmos termos: “Herança paterna, bens de família, bens inseparáveis para a ordenação, qualquer espécie de bens, materiais ou morais, pertencentes a alguém ou alguma instituição ou colectividade” (SILVA, 1999: IV: 212).

O *Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss*, acrescenta a ideia de seleção e valorização para a proteção e conservação institucional. “Bem ou conjunto de bens naturais ou culturais de importância reconhecida num determinado lugar, região ou país ou mesmo para a humanidade, que passam por um processo de tombamento para que seja(m) protegido(s) e preservado(s)” (HOUAISS, 2001).

¹¹ Informação disponível em linha em <http://www.portuguesaebrasileira.com/>. Acesso em 01/07/2012.

Esta herança, este bem, tem a sua evolução histórica, que alcançou alguns traços marcantes até os dias atuais. Com a Revolução Francesa, o património passou a adquirir um significado coletivo; foi também pela mesma altura, em 1790, que surgiu, em França, pela primeira vez, a expressão “monumento histórico”¹². A globalização desta expressão possibilitou as primeiras iniciativas em torno da preservação e proteção de monumentos históricos, sendo também valorizados sob a forma de documentos como cartas, convenções e recomendações com ênfase nos conceitos de restauro, problemas e desafios sobre a legitimação, divulgação e salvaguarda.

Na Europa, com o advento da II Guerra Mundial, a destruição de muitas cidades e, conseqüentemente, de monumentos históricos de valor cultural, emerge o sentimento pelo valor artístico em relação aos monumentos destruídos que supera o seu valor histórico. Segundo J. Amado Mendes:

“[...] , sobretudo a partir da II Guerra Mundial, passou a generalizar-se o conceito de património cultural, o qual praticamente fez esquecer o seu sentido inicial de herança e posse de bens materiais, de tal modo que, mesmo sem se especificar , a maior parte das vezes que se fala em património é, de facto, de património cultural que se trata.” (MENDES, 2009: 188).

É assim que, em 1964, surge a Carta de Veneza onde foram definidos os primeiros conceitos de património cultural, e anos mais tarde, em outubro de 2000, a Carta de Cracóvia que estabelece em seu preâmbulo: “Actuando no espírito da *Carta de Veneza* (1964), tendo em conta as recomendações internacionais e motivados pelo processo da unificação europeia, na entrada do novo milénio, os signatários da presente Carta estão conscientes de viver um tempo no qual as identidades, num contexto cada vez mais amplo, se tomam mais distintas e singulares”¹³. Esta carta estabeleceu que o património cultural deve ser ordenado abrangendo cinco categorias: o património arqueológico; edifícios históricos e monumentos; a decoração arquitetónica, escultura e elementos artísticos; as cidades históricas e lugares; e a paisagem.

No que concerne ao património arqueológico, sua intervenção “deve estar estritamente ligada com o que está em redor, ou seja, relacionada com o Território e

¹² Informação disponível em linha em <http://www.unisantos.br/pos/revistapretrimonio/artigos/.php?cod=27>. Acesso em 05/07/2012.

¹³ Informação disponível em linha em <http://www.fmnf.pt/Upload/Cms/Archive/cartadecracovia2000.pdf>. Acesso em 01/07/2012 .

Paisagem. (...). A intervenção e Conservação dos achados arqueológicos impõem o princípio da “Mínima Intervenção”, no entanto, a sua Proteção e Apresentação Pública devem usar técnicas modernas, bancos de dados, sistemas de informação e apresentações virtuais” (FIDALGO, 2009: 18).

O nº 1, artigo 74º, Lei nº 107/2001 que estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural, define que integram o património arqueológico e paleontológico, todos os “vestígios, bens e outros indícios da evolução do planeta, da vida e dos seres humanos: *a*) cuja preservação e estudo permitam traçar a história da vida e da humanidade e a sua relação com o ambiente; *b*) cuja principal fonte de informação seja constituída por escavações, prospecções, descobertas ou outros métodos de pesquisa relacionados com o ser humano e o ambiente que o rodeia”¹⁴.

Portanto, o património arqueológico é um elemento estimulador da compreensão da história, da memória coletiva, da cultura, da paisagem. Preservar, estudar, implicam posterior divulgação e produção de fonte de informação, a valorização do património cultural implica o coletivo.

Segundo Pereira, o património cultural é a forma de expressar a cultura que recupera memórias quando cultiva socialmente a transmissão de seus legados futuros. “[...] a seleção e escolha fazem parte dos processos de fabricação social do Património cultural” (PEREIRO, 2006: 25). É preciso pensar na importância e nos rumos da educação voltada para este património na contemporaneidade e em que processo de fabricação social caminhará a Arqueologia e a Pré-história.

A humanidade vem passando por bruscas transformações, o impacto das novas tecnologias na vida quotidiana, os padrões de consumo aliados a severas modificações no que se refere ao trabalho, família, religião, moralidade e ética, desestabilizaram os pilares tradicionais da civilização ocidental. Dito de outra forma, citando Luiz Oosterbeek:

“A crise global da sociedade, dos valores e das memórias, das estruturas de socialização e de produção, conduziu-nos, no final do século XX, a uma desorientação crescente. Quando, a nível pessoal, sentimos que o chão nos foge debaixo dos pés, é na busca do nosso passado que encontramos os meios de superar crises e depressões.

¹⁴ Informação disponível em linha em <http://dre.pt/pdf1s/2001/09/209A00/58085829.pdf>. Acesso em 20/10/2010.

Esse passado, que revisitamos quando os referentes que nos orientavam caem, não é algo imutável, é algo que reorganizamos, que reconstruímos, de cada vez que para ele olhamos. O passado não é o que nos explica, é o instrumento com que nos explicamos.” (OOSTERBEEK, 2007: 88-89).

O tempo já não é definitivamente o mesmo,

“Se a riqueza foi, outrora, medida por bens materiais visíveis (terras, casas, gado, tamanho e potencia dos exércitos), atualmente está materializada na posse de um tipo de conhecimento – o tecnológico – implicando mais do que em máquinas, na atuação de mulheres e homens” (LINHARES, 2000: 35).

Sob o ponto de vista positivo, as “transformações culturais dessa magnitude e profundidade não podem ser evitadas pois são a única saída para que se evitem a angústia, o colapso e a mumificação”, em contrapartida, poderá muito bem “ser mais drástica do que qualquer das precedentes”, porque perfazem um ritmo mais veloz e, ainda, “englobam todo o globo terrestre”, num horizonte ilimitado (CAPRA, 2006: 29-30).

Diante da sensação de encurtamento do presente, urge encontrar no passado ferramentas seguras de ancoragem. Que melhor âncora seria para o resgate da memória, senão o património? Proteger, entretanto, implica a abstração pelo sujeito para o sentido da salvaguarda. Só se protege aquilo que se conhece e ao qual se atribui um valor, seja ele material ou imaterial. Se assim o é, o sujeito que desconhece precisa ser elucidado pela ação do sujeito que conhece, para haver o reconhecimento patrimonial.

Esta elucidação, potencializadora da abstração pelo sujeito, requer uma memória existencial transmitida por intermédio da cultura através da aprendizagem. É pela socialização do conhecimento, iniciado desde a tenra infância, que se irão construir alicerces sólidos para a apreensão do conceito de património. Nesta visão será o património local, impulsionador deste entendimento, visto ser este o entorno mais próximo da criança.

Falar de património é buscar um passado sólido que suporte a compreensão da existência desde os seus primórdios. Assume-se aqui que o “património primordial” está presente na Pré-História, este é o sentido de se compreender a sequência até aqui. Não

fragmentar a história, conta-la, reportar o elo de ligação que se foi transformando, modificando, não há sentido em falar de heranças sem esta compreensão. Constituir a memória da sua história a partir de suas heranças locais, instrumentalizando a criança pela experimentação dos saberes pelos fazeres antepassados é alicerçar futuras memórias.

4.2.1. A Memória

A memória é a capacidade que nós humanos temos de reter o passado. (LEROI-GOURHAN, 1964; JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001; CHAUI, 2005: 158). Em Santos (2008:12), fica bem evidente o primado da memória coletiva, quando afirma que, “(...) a memória sempre teve um papel considerável no mundo social, no mundo cultural, pois ao relacionarmos eventos passados com eventos do presente, a memória é, com efeito, parte integrante dos mecanismos de atribuição de significado próprios de uma cultura”.

Os campos de estudos recentes sobre a “memória, (...) capacidade de adquirir, armazenar e evocar uma informação, sendo a recordação ou a recuperação de um comportamento anteriormente aprendido de crucial importância para a adaptação do indivíduo na sociedade” (PAWLOWSKI *et al.*, 2007: 102), fizeram mudar muitos dos conceitos.

No âmbito da psicologia cognitiva e neurociências, “a memória é provavelmente o processo cognitivo básico mais estudado”, por ela apresentar “grande influência sobre, ou de sua importância para, o pleno funcionamento de quase todos os processos cognitivos coexistentes, (...), à sobrevivência e a capacidade de desenvolvimento e adaptação do ser humano em seu ambiente” (JAEGER e PARENTE, 2007: 185-186).

A mente é um produto de atividade cerebral e, portanto, tudo é mente, com exceção dos processos celulares. A memória Operativa refere-se à expressão “ter em mente”, por que é nela que estão inseridas as capacidades tecnológicas, as capacidades de planejamento, as capacidades de decisão e as capacidades de linguagem, que é a representação de símbolos orais ou escritos, que são um produto da aprendizagem; que envolve os processos de percepção (ex.: uma pedra); conceptualização (dar uma característica geral a pedra, ex.: todas as pedras); representação (ex.: pedra serve para cortar árvores) e representação + sintaxe, quando transformo a ideia em palavra. Até os

três anos de idade, quando o hipocampo ainda não é suficientemente maduro, ainda não temos memória consciente e, sim, emocional. A memória emocional está ativa desde o nascimento, o que implica dizer que, as amígdalas se desenvolvem mais rápido que o hipocampo, e, ainda, que uma criança, a partir dos 3 anos de idade, já possui memória operativa e portanto, aprendizagem consciente.

Os seres humanos nascem no seio de uma cultura e pela interação social aprendem e se desenvolvem. O estudo do desenvolvimento humano no campo teórico aborda perspectivas diversas as quais trataremos mais adiante.

Desta forma, quanto mais cedo se inserem o valor cultural e a cultura patrimonial pela memória consciente, mais fácil será a apropriação ao longo da vida da preservação e da proteção sobre este patrimônio. Aprender a ver é essencial pois as práticas patrimoniais sem historicidade¹⁵ não existem de fato, é imprescindível a aquisição de uma memória cultural local que integre inicialmente o princípio, a compreensão dos porquês de estarmos aqui e de como nos desenvolvemos no mundo até o presente. Como sublinha Jorge la Rosa (2003), “A memória é um fator bastante importante na aprendizagem (...), é o elemento que permite a identidade do ontem, estabelecendo relação com o hoje, o agora” (ROSA, 2003: 27).

Dito de outra forma ainda, “Toda memória é seletiva”, opera com “lembranças e esquecimentos”, representa experiências passadas e está relacionada ao que vivemos no tempo presente, (MONTEIRO, 2006: 27), que por seleção e também por via da aprendizagem cultural retidas em sua experiência de vida se perpetuarão ou não.

4.2.2. A Cultura

Falar de patrimônio é falar de cultura. A palavra cultura remete-nos a campos muito sinuosos, há compreensões muito alargadas e campos de visão muito distintos. Um exemplo disto é, se partirmos de uma visão filosófica da cultura, teríamos que praticamente versar sobre todos os períodos da história da filosofia, e seria de todo injusto com a antropologia, com a semiótica, com a sociologia e outras que não cabe aqui relacionar. Entendendo ser impossível alargar aqui esta discussão, assumem-se

¹⁵ Segundo a escola historicista, todos os fatos, sejam eles políticos, sociais, culturais, etc., são fatos históricos e portanto, devem ser analisados e compreendidos dentro dos processos históricos, um conhecimento nunca poderá ser neutro, toda pesquisa deve ser inserida dentro de uma evolução histórica. Um mesmo fato pode ser visto de perspectivas diferentes (relativismo).

alguns conceitos no intuito de dar clareza à questão. Em Carmem Gil e Dóris Almeida (2012):

“Etimologicamente a palavra “cultura” se relaciona com o trabalho, o cultivo da terra. Nesse sentido, ela é vinculada a conhecimento acumulado e, portanto, ligado a memória. Essa origem evidencia a relação do ser humano com a natureza, ou seja, cultura e natureza tornam-se indissociáveis. A cultura então, resulta do que a humanidade faz com a natureza e seus conhecimentos.” (GIL e ALMEIDA, 2012:54).

Sob este ponto de vista, poder-se-á associar aqui o desenvolvimento da evolução tecnológica pelo trabalho a partir da Pré-História, quando o homem pelo trabalho transforma a matéria-prima encontrada na natureza em utensílio. A cultura perfaz as componentes materiais e imateriais do saber e que o estar no mundo implica, a possibilidade de estar nele e ter a liberdade de não participar dele ou não se dar conta dele por desconhecer.

Para Edgar Morin a cultura é , “(...) uma emergência social que retroage sobre os indivíduos, lhes dá a língua e o saber, e, por isso, os transforma” (MORIN, 1999: 34). Mas, este conhecimento acumulado, esta teia de relações é modificada e vivida pelo homem em seu contexto social, porque “Todas as ações humanas partem de uma motivação inicial, sem a qual as mesmas não se dariam”, e conclui: “a base de toda a ação humana são o “querer fazer” – instigado pelo “prazer” que leva a “ação”, e o “dever fazer” – sentimento de “desprazer” ocasionando o “fazer” – resultando no “sofrimento” (PINO, 2000: 48).

Segundo os princípios orientadores da fenomenologia hegeliana, a motivação é inerente ao próprio existir do homem:

“Não se trata, absolutamente, de algo que impulse o homem a comportar-se de determinada maneira. Não é uma força, uma causa ou uma razão que encontramos externa ao homem e que influencia seu agir. Aliás, motivação não é nem externa, nem interna. Ela é inerente ao próprio existir humano. Vivenciada por meio de vários motivos particulares, a motivação está na própria relação em que o homem se encontra. Ela é a própria correspondência do homem com o mundo. Nessa correspondência, o homem compreende o mundo, compreende

os motivos presentes no mundo, e move-se a partir de seus significados. Nesse sentido, a motivação é determinante das escolhas que o homem faz, pois “*refere-se à existência do homem no mundo como um ente que age, que tem experiências*”.” (HEIDEGGER, 2001 [1987]: 51 *apud* SANTOS, 2007).

Mas, para agir no mundo e para fazer escolhas, é preciso direcionar-se, estar inserido em, conhecer; esta inserção dá-se por meio da linguagem e de experiências culturais que são guardadas na memória e ampliadas pela aprendizagem que se inicia na infância. É preciso haver um princípio para que haja continuidade. “Toda experiência recolhe algo das experiências passadas e modifica de algum jeito a qualidade das experiências futuras (...)” (NOGUERA-RAMÍRES, 2011: 247).

A cultura funciona como um alargador de potencialidades humanas, visto que é a partir dela que se definem o caminho do sujeito enquanto ser no mundo e suas possibilidades. É pela necessidade do meio cultural que o indivíduo satisfaz as suas necessidades porque, “Precisa de modelos de atos comuns de adaptação e de estilos comportamentais que o habilitem a viver numa dada sociedade, num determinado espaço geográfico com um determinado desenvolvimento técnico” (MELLO, 1988: 13).

Uma boa diretriz aparece na visão de Elvo Clemente sobre a cultura, quando afirma que “Toda cultura implica uma representação específica do mundo, um ordenamento e uma estrutura particulares do mesmo” (CLEMENTE, 1998: 25). Isso nos leva a pensar que, “uma cultura é, não em último lugar, o património comum de histórias que mantém unida uma sociedade” (SCHWANITZ, 2004: 37).

O património também é alicerce de uma sociedade, comunidade, grupo, em termos de espaço físico. Isto se dá pelo domínio natural e gradativo do território, quando nos primeiros anos de vida escolar se aprende a ampliar os conceitos: meu lar, minha vila, minha freguesia, meu concelho, meu distrito, meu país, meu continente. Este “meu”, aqui intencionalmente repetido, reflete-se no sentimento de posse com o intuito de alertar que sem ela, sem o sentimento de pertença, não há sentido se falar em preservar, em proteger e muito menos em valorizar em termos de sociedade. Logo, o meu entorno, o meu espaço, o meu lugar.

4.2.3. Património, Memória, Cultura

O património está associado à memória quando dele nos lembramos; a cultura assimilada pela adaptação do indivíduo na sociedade; requer aprendizagem enquanto processo de mudança e transformação. Todo este processo dialético requer uma *praxis* consciente e transformadora, que possibilite a visão socialmente integrada por via do conhecimento interativo e integrativo através da educação, iniciada pela compreensão do meio circundante que não se formou no agora contemporâneo, nem no ontem histórico, mas num tempo pré-histórico particular e único de cada comunidade. É importante salientar, como cita Michael Apple com relação ao processo democrático; tal como afirma Raymond Williams (1989):

“A ideia de uma cultura comum não é, de modo algum, a ideia de um simples consentimento nem, certamente, de uma sociedade meramente conformada. Envolve uma determinação comum de significados por parte de todas as pessoas, atuando, ora como indivíduos, ora como grupos, num processo que não apresenta um objectivo específico e que nunca se deverá interpretar como algo que finalmente se realizou, completamente, por si mesmo. Neste processo comum, a única certeza será a manutenção em aberto dos canais e instituições para que todos possam participar e sejam realmente ajudados a contribuir.” (WILLIAMS, 1989 *apud* APPLE, 1999: 70).

Socializar o conhecimento é possibilitar pelo questionamento a formação de regras, valores e identidades que permitam, pela instrumentalização na educação, um futuro valorativo e consciente consubstanciado pelo sentimento de preservar e proteger. Mas, como podemos falar em património e em herança sem inserirmos desde as primeiras séries, da escola, os conteúdos oriundos do património onde ela se insere? O património do ser humano é a história do seu desenvolvimento enquanto humano.

Resumindo o que até agora foi dito, observa-se que a preservação e a proteção patrimonial implicam: a transmissão do conhecimento (cultura), a valorização deste pelo sujeito (a comunidade, a sociedade, a humanidade), o conhecer para (re)conhecer – (a memória, a cultura, a educação). Importa perceber que, “A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

(MARX e ENGELS, 1993: 25), composto de uma história, de um pretérito não constituído pelos descendentes mais próximos mas pela origem da sua própria espécie. Diferentemente de John Locke (1632-1704), o homem não é uma folha em branco mas “a sua experiência tratará de escrever a sua história e nortear o seu comportamento”¹⁶.

A compreensão da evolução da nossa própria espécie, da evolução tecnológica, da sociedade, dos modos de vida, são basilares para a compreensão da História humana.

Vejamos o que nos diz a educação e se, ou como, estão sendo construídos estes conteúdos sociais e culturais valorativos.

¹⁶ Informação disponível em linha em www.mundodosfilosofos.com.br. Acesso em 29/10/2010.

5. A EDUCAÇÃO E O SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

5.1. Breve Introdução

Na atualidade, não basta todos saberem as mesmas coisas, e sim saber fazer com qualidade e atingir, a partir daí, o diferencial competitivo; a criatividade é a palavra-chave da atualidade. Na contemporaneidade a economia do conhecimento busca profissionais criativos, inovadores, perspicazes e capazes de se abrir a oportunidades de troca, não os detentores do conhecimento que rotulam e estipulam mediante fórmulas prontas e acabadas num horizonte restrito de compreensão.

No último século, o conhecimento científico tornou-se tão destacado que ganhou relevo por parte da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) – UNESCO, quando cita:

“[...] o desenvolvimento científico tornou-se um fator crucial para o bem-estar social a tal ponto que a distinção entre o povo rico e pobre é feita pela capacidade de criar ou não conhecimento científico” (UNESCO¹⁷).

Este quadro faz da educação, desde os primeiros anos de vida, um fator chave para a construção das novas identidades sociais; remete-nos a pensar em que presente se alicerça as bases para uma vindoura sociedade. Nos palcos do presente, pensar nas novas gerações e no processo interativo da socialização é tarefa relevante para estabelecer os pilares do que se pretende como sucesso em termos educacionais e patrimoniais. É hora mais que propícia para olhar para o passado, para a nossa Pré-História.

5.2. A Educação

Segundo o *Dicionário de Pedagogia* “O termo educação surge no início do século XVI. Em vez da sua verdadeira etimologia (*educare*, alimentar, educar), os

¹⁷ Informação disponível em linha em www.unesco.org. Acesso em 01/06/2012.

humanistas preferem a de *educere* (fazer sair, tirar para fora), associando assim no mesmo conceito as significações de criação e de instrução.” (ARÉNILLA *et al.*, 2001: 168).

O *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano (1988), define educação como:

“(gr. *notiSeía*; lat. *Educatio*, in. *Education-*, fr. *Éducation-*. ai. *Erziehung*; it. *Educazioné*). Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura (v. CULTURA, 2), uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chama-se educação” (ABBAGNANO, 1998: 305-306).

Historicamente, a educação foi centro de debates desde os filósofos gregos do período clássico. Sócrates discursava sobre a importância na escolha de textos que devem ser aplicados às crianças, defendia a identidade entre os interesses individuais e comunitários, como o único caminho para a felicidade na busca do conhecimento (BAHIA, 2003: 19). Antoine Hourdakis (2001) relembra uma citação do pensamento de Aristóteles:

"O ensino não partirá de certezas e verdades, mas de dúvidas e de problemas. Assim, o seu objectivo será triplo: exercitar o espírito do aluno (...) reunir os diferentes pontos de vista que já foram expressos (...) conduzir à pesquisa filosófica, formulando dúvidas sobre cada coisa, e submeter a uma prova lógica cada problema, de forma que seja verificada a legitimidade da certeza em cada caso." (Aristóteles 384 a.C. — Atenas, 322 a.C.).

A clareza com que estes, e outros pensadores, discursam sobre a educação e a possibilidade do conhecimento como um exercício do espírito, sem respostas prontas, proporcionando o conhecimento pelo diálogo, esta análise tripartida aristotélica respalda mais uma vez o estudo da Pré-História que sem verdades absolutas, exercita o pensar,

possibilita a prática de diferentes pontos de vista com a formulação de dúvidas sobre os próprios elementos encontrados e favorece a interpretação a partir de uma lógica própria, utilizada pelas técnicas arqueológicas, como forma de legitimar as teorias hipotéticas levantadas.

Na Idade Média, marcada pelo caráter educativo cristão, destacou-se a figura de Santo Agostinho (476- 453), no plano das ideias em geral e das ideias educativas, "Não se deve esperar da criança inteligência nem aspirar a ela. O mais importante é a consciência, a disciplina". "Não se aprende pelas palavras, que repercutem exteriormente, mas pela verdade, que ensina interiormente". Ainda que Santo Agostinho não legitime a inteligência da criança, atesta que a disciplina e a verdade interior adquirida pela consciência são o mais importante. "(...) é sempre preciso crer para compreender e compreender para crer" (S. TOMÁS DE AQUINO, 1979: 217 *apud* CHÂTELET, 1976).

Na Idade Moderna, "J. A. Comênio (1592-1670) foi uma figura extremamente importante na História da Educação. Defende que a formação do homem deve começar na primeira idade, período em que se pode "dobrar e formar", recomenda o uso de experiências com objetos para que as crianças aprendam formas, defende o "ensinar tudo a todos", que dizem respeito a cultura do homem (COMENIUS, 2001).

A partir do século XVIII surgem, pelo menos, duas perspectivas pedagógicas. Na primeira, a escola deve ensinar, instruir e formar, partindo do princípio de que a educação ocorre a partir de dois objetos: o conteúdo e o aprendiz. Para tanto, o aluno é retirado do seu estado biológico ou psicológico de criança para ser dirigido, guiado e moldado às regras estabelecidas pela escola. Esta perspectiva teórica do pensamento didático, chamamos de tradicional. Em contraposição, Rousseau (1727-1778), assume que o aluno traz em si os meios de assegurar seu próprio desenvolvimento, sobretudo intelectual e moral, valoriza o jogo, o trabalho manual, a experiência direta das coisas, direcionando aí uma nova concepção de escola ao valorizar o sentimento, o interesse, a espontaneidade, a criatividade e o processo de aprendizagem (MARTINS e MENDES, 2006).

Com base nessa nova concepção de educação, surge nas propostas de Pestalozzi (1746-1827) e de seu seguidor Froebel (1782-1852), um novo modelo de escola e de ensino. Considerados os precursores dos princípios da "escola ativa", disseminada no século XIX e início do século XX, por John Dewey (1859-1952). Para Pestalozzi, uma educação seria verdadeiramente educativa se derivasse da atividade dos jovens. Fundou

um internato onde o currículo fundamentava-se na ênfase a atividades como desenho, jogos, expedições ao ar livre, manipulação de objetos, em que as descrições deveriam preceder às definições; postula que o conceito nasce da experiência direta e das operações sobre as coisas. Ainda inspirados por Pestalozzi surgem trabalhos propostos pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952) e por Decroly (1871-1932) (MARTINS e MENDES, 2006).

Na contemporaneidade, neste processo de mudanças constantes que afetam e criam múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos; a educação e suas teorias sofrem também revoluções. Yves Bertrand (2001) classifica as teorias contemporâneas da educação em sete grandes correntes: “Teorias espiritualistas; personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociais e acadêmicas”. (BERTRAND, 2001: 15-21). Edgar Morin escreve um importante texto como contributo para o debate internacional sobre a educação para o futuro viável no século XXI, onde se faz presente a necessidade de conhecer a complexidade histórica, a participação concreta, à democracia. São sete estes saberes: 1. A prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; 2. A substituição da fragmentação do conhecimento por um novo método que permita ver o conjunto e o contexto; 3. O reconhecimento da ligação entre a unidade e a diversidade humana onde todos os destinos são inseparáveis e estão entrelaçados; 4. O desenvolvimento da identidade humana pela aprendizagem da vida em conjunto com o planeta; 5. A preparação dos cidadãos para os desafios da incerteza agregada a ideia do risco e da probabilidade; 6. A educação pela compreensão mútua das culturas, povos, nações, em todos os níveis e idades; 7. O desenvolvimento do conceito de cidadania inclusiva da ética do género humano (MORIN, 2002).

Poder-se-á dizer que a preocupação com a construção destes valores, estudados pela Filosofia e definidos como axiológicos, sempre estiveram em pauta na educação; mas deve-se reconhecer que a formação histórica necessita de reavaliação, de uma leitura feita a partir do início, de um passado que por mais que possa parecer incerto requer esclarecimento e sentimento de pertença, fazer parte da história da Humanidade não como um “grande homem”, mas como parte de uma humanidade que a este homem cabe valorizar. Os grandes homens não são os mártires da independência, da ciência, da física,... somos todos nós, seres que evoluímos num espaço e num tempo, parte de uma transformação que se iniciou numa Pré-História, nossa, da nossa história humana real a

partir do desenvolvimento tecnológico, social, económico, psicológico. Aí deverá estar a base do ensino.

Não há um sentido unívoco para o termo *educação*, ela é algo tão abrangente quanto as relações humanas. A educação ultrapassa o ambiente escolar; estamos a todo instante realizando atos de aprendizagem e de ensino. “A educação é um processo, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida.” (LUCKESI, 2001: 30).

Esta finalidade pode se dar de duas maneiras: informalmente ou formalmente. Aqui falaremos da educação formal transmitida pela escola, sistemática, técnica, corroborando com Paulo Freire, quando afirma que fundamentalmente ela é prática docente:

“Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente” (FREIRE, 1996: 28).

Os saberes educacionais são estudados pela Pedagogia, cujo objeto de estudo é a educação. As suas categorias são: a escola, a família, a comunidade e a convicção. Segundo o *Dicionário de Pedagogia* de Rui Marques (2000):

“Designa a ciência da educação das crianças e arte e a técnica de ensinar. De uma forma mais geral, a pedagogia é a reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia. A pedagogia destina-se a melhorar os procedimentos e os meios com vista à obtenção dos fins educacionais” (MARQUES, 2000: 102).

Se a Pedagogia assim o é, afinal o que seria a Didática? O objeto de estudo da didática é o ensino. Sua linha de pesquisa é a docência, a aula e o discente. Conforme bem a define José Libâneo (2002),

“A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as

condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa” (LIBÂNEO, 2002: 5).

Dentro deste critério, há ainda o currículo, que como o define a legislação portuguesa, é “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação de desempenho dos alunos”. (D.L.139/2012, de 5 de julho). Ou seja, as formas organizativas da aula. Através do currículo definem-se os conhecimentos e as capacidades que cada aluno deve desenvolver e adquirir pelo programa de disciplinas e áreas curriculares com metas a atingir por ano e por ciclo de ensino. Conforme Benito Luaiza (2000), foi “Wolfgang Ratke o primeiro a dividir a didática em duas partes: “Desenho Curricular ou Currículo e a Dinâmica do Ensino” (LUAIZA, 2000: 2).

Os conteúdos obedecem a uma organização sequencial recomendada por critérios, sejam eles: a sequência lógica e coerente com a estrutura e o objetivo da disciplina, a gradualidade da distribuição de pequenas etapas considerando a experiência prévia do aluno, a continuidade obtida pela articulação entre os conteúdos e integração entre as diversas disciplinas do currículo (MARTINS, 2007: 79).

Não existe uma norma única que auxilie o professor na organização e na elaboração dos conteúdos. O professor pode direcioná-lo mediante o desenvolvimento dos alunos e graus de dificuldade, sem prejuízo dos objetivos da aprendizagem.

Dentro do que foi dito, vamos observar como é estruturado o Sistema de Ensino em Portugal e quais são as componentes do currículo no ensino do 1º ciclo, para perceber a sua relação com o estudo da Arqueologia Pré-História.

5.3. O Sistema Educativo em Portugal

5.3.1. Breve Introdução

O Sistema Educativo em Portugal é regulado pelo Estado através do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência define, coordena, executa e avalia as políticas de

educação, do ensino básico ao ensino superior e da ciência, é dirigido pelo Ministro Nuno Crato que tomou posse a 21 de junho de 2011¹⁸.

No que concerne às políticas de Educação e Ciência, entre suas medidas prioritárias se destacam:

- Criar uma cultura de rigor e avaliação em todos os níveis de ensino;
- Dar autonomia às escolas e liberdade aos pais para escolherem a que querem para os seus filhos;
- Aumentar o sucesso escolar e a qualidade da educação;
- Reorganizar a rede de instituições do ensino superior e a qualidade dos cursos;
- Apostar na excelência para reforçar a ciência.

Com vista a ajustar os currículos e melhorar os resultados escolares foram efetuadas várias reformas na organização curricular em todos os ciclos do ensino. Ainda este ano, foi anunciada a Revisão da Estrutura Curricular, em 26 de março de 2012, programa do XIX Governo Constitucional, relativamente à concretização dos princípios para a Educação; bem como a entrada em vigor do Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, referente aos princípios orientadores da organização e gestão do currículos do ensino básico e secundário, o que por um lado possibilitou maior veracidade no sentido de serem apresentados dados atualizados e, por outro, não foi possível aqui realizar uma abordagem metodológica de carácter exploratório – entrevistas, questionários, inquéritos, com os professores e demais membros do sistema de ensino sobre suas opiniões e expectativas com relação à nova versão, bem como com relação às diretrizes traçadas condicentes à gestão do currículo, dada a publicação da referente medida legal compatibilizar com o encerramento no ano letivo e o novo programa ser apenas introduzido no ano letivo 2012-2013.

Foram estabelecidas Metas Curriculares¹⁹ para as disciplinas de Português, Matemática, Educação Tecnológica e Tecnologia da Informação e Comunicação, publicadas em agosto 2012. Esta pesquisa abrangeu a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº49/2005, de 30 de agosto, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro, alterada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro; da Estrutura

¹⁸ Informação disponível em linha em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>. Acesso em 05/07/2012.

¹⁹ Ver conteúdos das metas curriculares em: metas.curriculares@mec.gov.pt

Curricular, publicada em 26 de março de 2012 e do Decreto-Lei nº 139/2012, de 05 de julho, o qual estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico, capacidades a desenvolver pelos alunos e processo de desenvolvimento do currículo. O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais da disciplina de Estudo do Meio, única disciplina que ainda não sofreu alterações nas metas curriculares até o momento –, foi também objeto de análise desta pesquisa. Respectivamente a esta disciplina, foram analisados os Manuais Escolares do 2º, 3º e 4º anos com o intuito de observar a existência ou ausência do estudo da Arqueologia Pré-Histórica em seus conteúdos.

Os dados aqui apresentados seguem a ordem em que foram publicados pela legislação em vigor, relativamente ao que concerne ao 1º ciclo do ensino básico, com vista a analisar as medidas e, simultaneamente, verificar a viabilidade de introduzir ou não o estudo da Arqueologia Pré-História.

5.3.2. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005, de 30 de agosto (segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo)

Análise comentada

Seguindo a linha de raciocínio na busca de elementos que fundamentem esta pesquisa, foram selecionados neste espaço alguns artigos e alíneas de referência, condicentes da referida Lei. São eles:

No Artigo 3º - **Princípios organizativos**, refere a alínea a) “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o esforço da fidelidade a matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia (...)”, e complementa na alínea g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a (...), uma adequada inserção no meio comunitário (...).”

A intenção em sublinhar este é pretensa em acentuar a importância da relevância do sistema educativo português no âmbito da formação e conscientização da identidade nacional, da matriz histórica da cultura de seu povo. De ressaltar aqui a inclusão do meio comunitário ou, numa mesma perspectiva, do património local.

No Artigo 8º - **Organização**, o 1º ciclo tem a duração de quatro anos e é da responsabilidade de um professor único, que pode ser auxiliado em áreas especializadas. Cada ciclo é articulado de forma a “completar, aprofundar e alargar” o ciclo anterior no intuito de perfazer uma unidade globalizante do ensino. Quanto aos objetivos gerais e específicos, cita o nº 3 alínea a): “ Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plásticas, dramáticas, musicais e motora”.

De referir que a faixa etária que concerne ao ensino do 1º ciclo compreende, em média, as crianças entre os 6 e os 10 anos de idade, conforme explicitamente definido no artigo 6º da referida lei. Pertinente ao artigo 8º, acima mencionado e com referência aos objetivos gerais e específicos, estes são delineados por princípios orientadores em documentos normativos aos quais trataremos no decorrer deste texto. O desenvolvimento do meio físico e social integra os objetivos e domínios exigidos durante este ciclo de ensino.

Seguidamente, o Artigo 44º - **Recursos Educativos**, advoga no seu n.º 1, que estes se constituem de “todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa” e acentua ainda no seu n.º 3, que de forma a complementar estes recursos, “será incentivada a criação de centros regionais que disponham de recursos apropriados e de meios que permitam criar outros, de acordo com as necessidades de inovação educativa”.

Compreende-se aqui a abertura e disponibilidade legal para mudança e complementaridade de novas estratégias e recursos que se façam necessários no âmbito de necessidades que se julguem de “inovação educativa”.

Cabe no seio da questão, dizer que a análise efetuada foi potenciada por aproximação ao tema central, por vezes implícito, e que não se intentou aqui a efetiva análise das demais partes conducentes do documento.

A revisão da estrutura curricular ou revisão do conjunto de conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da avaliação de desempenho dos alunos, como já referido, trás novas luzes a esta pesquisa, pelo que se prossegue com a mesma metodologia de avaliação em busca de dados.

5.3.3. Revisão da Estrutura Curricular; de 26 de março de 2012²⁰

De forma geral, a recente revisão da estrutura curricular estabelece três medidas ou elementos fundamentais, aqui enumeradas e posteriormente tratadas:

- 1. a atualização do currículo**, nomeadamente através da redução da dispersão curricular;
- 2. a melhoria do acompanhamento dos alunos**, com uma melhor avaliação e a detecção precoce de dificuldades;
- 3. o aumento decisivo da autonomia das escolas** na gestão do currículo e numa maior liberdade de escolha das ofertas formativas.

1. Atualização do Currículo

“Mantém-se a Educação para a Cidadania²¹ como intenção educativa em todas as áreas curriculares, mas não como disciplina isolada obrigatória, e acentua-se o seu carácter transversal. Esta revisão permite às escolas consolidar a autonomia pedagógica e organizativa, conferindo-lhes a capacidade de tomar decisões em continuidade e harmonia com as do Ministério” (*Idem, ibidem*: 1).

Ao longo do Ensino Básico e Secundário, serão tomadas as seguintes medidas: “Reforçar o carácter transversal da Educação para a Cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória” (*Idem, ibidem*: 2).

Com o intuito de perceber de que forma se estava a referir a Educação para a Cidadania, acrescenta-se aqui a esta análise a “Proposta Curricular” para todos os ciclos de ensino, publicada em julho de 2010, “Educação para a Cidadania”, que aborda o conceito de cidadania vista sob três dimensões: “(i) Cidadania enquanto princípio de legitimidade política; (ii) Cidadania como construção identitária; e (iii) Cidadania como conjunto de valores” (*Idem, ibidem*: 4).

No que se refere ao tema de nosso interesse, (ii) “Cidadania como construção identitária”, esclarece o documento que refere-se “ao sentimento de pertença a uma

²⁰ Informação disponível em linha em http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf. Acesso em 30/03/2012.

²¹ Educação para a Cidadania ME/20120 – Ver todo o conteúdo em Proposta Curricular para o 1º, 2º e 3º ciclos. Informação disponível em linha em <http://sitio.dgide.minedu.pt/cidadania/Documents/Propostade%20EDCIDDocu2INTEGRALMarco2011.pdf>. Acesso em 30/03/2012).

determinada comunidade e enraíza-se em factores como uma história comum, uma língua, valores, religião, cultura ... que, por vezes, não coincidem com o território de um Estado-Nação” (*Idem, ibidem*: 5). Este não coincidir subjaz o entendimento, salvo erro, dos patrimónios locais, que diferem conforme o espaço comunitário em que estão inseridos, assim como os valores que lhes atribuímos pela cultura.

A Proposta Curricular, define como sendo três os documentos orientadores do trabalho das escolas, que na íntegra aqui se subscreeve:

- Processos-chave: definição das competências processuais fundamentais que os alunos, enquanto cidadãos de uma sociedade democrática, deverão desenvolver ao longo da Educação Básica.
- Áreas Nucleares: são as aprendizagens esperadas ao longo da Educação Básica tendo em vista o exercício de uma cidadania ativa e responsável numa sociedade democrática.
- Perfis de Saída dos 1º, 2º e 3º ciclos: com base nos documentos acima indicados (processos-chave e áreas nucleares) construíram-se “perfis de saída” consistindo nos saberes e competências de cidadania que os alunos deverão poder revelar no final de cada ciclo (*Idem, ibidem*: 7).

Relativamente aos documentos citados cabe acentuar: (i): “Processos – chave” ou “Processos orientadores da organização da escola e transversais a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares”. O Conselho Nacional de Educação, em seu documento: “Recomendação sobre a Educação para a Literacia Mediática”, estabelece as competências processuais, sendo estas relacionadas ao “sentido crítico e criatividade ou à capacidade de comunicação e argumentação”, a cita como exemplo: “a procura e tratamento da informação para determinado objetivo” ou “a sua partilha e comunicação”²²; é inegável nos dias atuais a necessidade do domínio tecnológico para a ampliação dos saberes para a construção dos sentido crítico, de louvar aqui a sua acentuação como recomendação sobre a educação, enfatizada no item seguinte (ii): Áreas nucleares. A competência aqui ressalvada quanto à participação cívica, é frutuosa relativamente à consciência pela aquisição do conhecimento do meio envolvente, onde também está inserido o património Arqueológico Pré-Histórico.

²² Informação disponível em linha em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=442:recomendacao-sobre-educacao-para-a-literacia-mediatica&catid=42:noticias-e-cne. Acesso em 30/03/2012.

(ii): As áreas nucleares - Aprendizagens esperadas no final do Ensino Básico, estão distribuídas em quatro, as quais se assinala aqui alguns pontos:

A: Direitos e responsabilidades

(...) A6. Defende o património coletivo e o bem-estar comum (*Idem, ibidem*: 10)

C: Identidades e Diversidades

C1. Assume e exprime a sua identidade pessoal, cultural e social.

(...) C4. Respeita e defende a língua e o património cultural português (*Idem, ibidem*: 11).

Os verbos “assume” e “exprime” (C1), implicam conhecer e dar a conhecer; possibilidades de ação pela educação participativa, ainda assegurados pelos verbos “defende” (A6,C4) e “respeita” (C4) referem-se de igual forma ao património.

No que concerne aos Perfis de Saída “Com base no cruzamento dos Processos-chave com as Áreas Nucleares foram identificados os seguintes “Perfis de Saída”, por Ciclo. No final do **1º ciclo** a criança deve ser **capaz de**:

(...) 8. Conhecer manifestações do património cultural (lendas, histórias, danças e canções para crianças...);

(...) 12. Identificar e reproduzir os símbolos da identidade nacional e europeia.

(...) 21. Interessar-se pelos problemas do mundo exterior à escola, mundo próximo e distante. (*Idem, ibidem*: 12).

No âmbito local, tema de nosso interesse de pesquisa, o “ mundo próximo” é o mundo do meio que a envolve, visto cada localidade ter, na sua memória, fatos ligados à sua história; toda história começa de fato na história da Pré-História. Seus símbolos identitários são também os símbolos deixados pela mão do homem nas gravuras rupestres, nas antas, no talhar a pedra, no fazer da cerâmica; histórias esquecidas e cuja marca se apresenta em seu território, em seu entorno, em seu olhar diário no ir a vir da escola, nos passeios familiares, nas visitas de estudo.

Para finalizar, o documento apresenta ainda no item 5. Temas Transversais, os quais explica, “que se podem enquadrar no âmbito da Educação para a Cidadania desde que concretizem, no seu domínio específico, aqueles processos e áreas nucleares, contribuindo também para os “perfis de saída” de cada ciclo. Temas estes que se apresentam:

- Educação para os Direitos Humanos;
- Educação Ambiental/Desenvolvimento sustentável;
- Educação para o Desenvolvimento;
- Educação para a Igualdade de Género;
- Educação para a Saúde e a Sexualidade;
- Educação para os Media;
- Educação do Consumidor;
- Educação Intercultural;
- Educação para a Paz;
- Educação para o Mundo do Trabalho
- Educação para o Empreendedorismo;
- Dimensão Europeia da Educação.

Nota-se que o último item está em aberto e sobre o qual poderá ser inserido outro tema, desde que promova o enriquecimento do currículo ou esteja implementado em outros projetos, e ainda expressa que, “Estes temas podem ser desenvolvidos nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.” (*Idem, ibidem*: 19).

Ainda, e com o intuito de auxiliar professores a alunos relativamente aos temas, são disponibilizados pelo ME, Guiões Pedagógicos de Apoio à Educação para a Cidadania, a exemplo: “Guião de Educação Ambiental – Conhecer e preservar as Florestas”; “Guião de educação do Consumidor”; “Guião de Educação para a Sustentabilidade – Carta da Terra”; “Guião de Educação para o Empreendedorismo”; “Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas”²³.

Observa-se que, tanto os “Temas Transversais” como os “Guiões Pedagógicos”, não apresentam, até à data, nenhum reforço auxiliar ao professor quanto à Educação da Pré-História no 1º ciclo. No que concerne à questão, cabe dizer que a preservação das identidades enquanto memórias do passado é de responsabilidade coletiva e assume-se aqui, se deve ter em conta, desde os primeiros anos de escolaridade, período em que são inseridos na disciplina de Estudo do Meio e cujas competências específicas se centram em três domínios que se relacionam entre si: a localização no espaço e no tempo; o conhecimento do ambiente natural e social e o dinamismo das inter-relações entre o natural e o social, investidas de territorialidade e exequíveis na prática pela introdução

²³ Informação disponível em linha em http://sitio.dgide.min-edu.pt/cidadania/Paginas/Guioes_Pedagogicos.aspx. Acesso em 01/07/2012.

da Arqueologia Pré-Histórica como recurso metodológico didático, nesta e em todas as demais disciplinas componentes do ensino obrigatório de 1º ciclo.

2. *A melhoria do acompanhamento dos alunos*, com uma melhor avaliação e a detecção precoce de dificuldades. Esta medida não cabe aqui tratarmos, visto não ser este o foco do trabalho.

3. Reforço da Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas

“(…). **No desenvolvimento do currículo**, assume particular importância a promoção da autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Estas aplicam o currículo e completam-no tendo em atenção os princípios gerais estabelecidos. A sua aplicação deverá adaptar-se às características dos alunos e das escolas. (…). Pretende-se também que em cada escola se valorizem as experiências e as práticas colaborativas que conduzem à melhoria do ensino. A autonomia permite às escolas implementar projetos próprios, ao mesmo tempo em que potencia a sua capacidade de melhorar, contando com os recursos humanos e materiais de que dispõem.”

A flexibilidade proposta por esta medida possibilitará, se assim entendido pela escola, a introdução e o estudo do património local desde os anos iniciais, uma vez que permite a implementação de projetos próprios, adequados à realidade de cada comunidade e seu meio envolvente. Cabe dizer que o estudo da Arqueologia Pré-História, em termos pedagógicos, tornar-se-ia inócuo, se trabalhado apenas com a durabilidade de um ano letivo e cuja carga horária se restringiria a um número mínimo de horas conforme estabelecido pelo Anexo I – “Componentes do currículo”.

O estudo do património voltado para a Arqueologia Pré-Histórica – não de forma a estar planificada em projetos pontuais mas consolidada num ciclo de estudos que possibilite a integração pela prática, a sensibilização pela compreensão, a dinamização pela experimentação e a concretização da apreensão dos bens locais, faz-se implícita na legislação quando esta, por várias vezes –, enfatiza a defesa da identidade nacional, o esforço de fidelidade à matriz histórica de Portugal, a consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, a defesa do património

coletivo, o bem-estar comum, o assumir e o exprimir o seu património, a abertura para novas propostas educativas, dentre outras anteriormente já citada.

De forma a não a informar e sim a formar cidadãos, é retida esta apreciação, numa pesquisa que pretende não encerrar o discurso, mas contribuir para a apreensão destes saberes, toma corpo esta proposta de inserção e complementaridade. Todas estas observações foram feitas portanto, por aproximação ao tema, uma vez que, de fato a legislação não refere o assunto. Seguidamente tratar-se-á do último documento legal a que este trabalho se propôs analisar.

5.3.4. Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho²⁴

Segundo a organização do currículo, a matriz curricular que forma as componentes do currículo (Ver anexo I), estabelece como:

- Áreas disciplinares de frequência obrigatória: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões: Artísticas, Físico-Motoras.
- Áreas não disciplinares: Área de Projeto, Estudo acompanhado, Educação para a cidadania. Estas áreas são articuladas entre si e com as demais disciplinas, e deverão incluir uma componente de trabalho dos alunos conjuntamente com as tecnologias de informação e comunicação e ainda, constar do plano de turma.

Definidas as áreas disciplinares e não disciplinares para o ensino do 1º ciclo, segue-se a análise do documento, com vista a encontrar (ou não) evidências exequíveis para a proposta deste trabalho.

O documento em seus “princípios orientadores” – Artigo 3º, enfatiza a Lei de Bases do Sistema Educativo, já mencionada, no que concerne a: valorização da língua e cultura portuguesa - alínea n); reforça o carácter transversal da educação para a cidadania – alínea m); incentiva a diversidade de ofertas formativas – alínea b); valoriza a

²⁴ Revoga o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro; o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, alterado pelos Decretos-Leis nº 24/2006, de 6 de fevereiro, 27272007, de 26 de julho, 4/2008, de 7 de janeiro, 50/2011, de 8 de abril, e 42/2012, de 22 de fevereiro. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básicos e secundários, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

aprendizagem experimental – alínea j). Com isso reforça as observações já feitas aquando da análise da legislação supracitada e, ainda, acrescenta a valorização da aprendizagem experimental.

O artigo 15º - “Formação pessoal e social dos alunos”, refere que as escolas devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, as quais, cita: “educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para a media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de carácter facultativo”.

Embora não esteja aqui incluída, assumimos ser um fator importante para a compreensão da formação social dos alunos, a compreensão do desenvolvimento da Humanidade e “sociedade”, iniciada na Pré-História.

A transmissão de conteúdos que corroborem com a realidade da vida diária do discente é essencial para o aprendizado das áreas disciplinares de frequência obrigatória. Estes conteúdos e objetivos estão compactados no documento Currículo Nacional do Ensino Básico, abordando as competências essenciais para cada disciplina. Assim se segue com a análise comentada.

5.3.5. O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) - Competências Essenciais

Aqui faz-se uma abordagem das linhas orientadoras do CNEB – Estudo do Meio, começando por definir currículo, na tentativa de acentuar a ideia de que a escola e a sociedade são unidades básicas de referência para o desenvolvimento do currículo e, posteriormente, o que seja este documento de âmbito nacional.

A descentralização do Sistema Educativo e, por consequência, a maior autonomia das escolas, possibilita responder à diversidade social e centralizar o currículo em programas de ação que contemplem o Estudo do Meio local. Decidir o que ensinar, porque, como, que meios, que resultados alcançar, tendo como linha orientadora o CNEB, mantendo assim as competências essenciais a adquirir, serão a partir de agora, decisão da escola.

O currículo é entendido como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser

aprovados com o mesmo objetivo” (Nº1, Artigo 2º, Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

O currículo é concretizado através de planos de estudo que são elaborados em concordância com as matrizes curriculares e cujas componentes estão distribuídas em áreas disciplinares de frequência obrigatória – Português, Matemática e Estudo do Meio; Expressões: Artísticas e Físico-Motoras, e áreas não disciplinares – Área de projeto; Estudo acompanhado; Educação para a cidadania; tendo ainda a Educação Moral e Religiosa e atividades de enriquecimento curricular de frequência facultativa. (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, anexo I- Ensino Básico 1º ciclo- Componentes do Currículo).

No que concerne ao primeiro ciclo, é da responsabilidade do professor titular de turma, articulado com o conselho de docentes desenvolver as disciplinas e áreas disciplinares.

O Currículo Nacional do Ensino Básico é o documento que prevê um conjunto de competências consideradas essenciais no que concerne ao Currículo Nacional. Este documento inclui as competências gerais e específicas, ditas essenciais, relacionadas com cada uma das áreas disciplinares e disciplinas no conjunto dos três ciclos. Especifica também os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser possibilitadas a todos os alunos.

Tendo em consideração o objetivo deste estudo, dar-se-á conta da observação do que o CNEB prevê no âmbito da promoção da Arqueologia Pré-Histórica, “com coerência e sequencialidade entre os ciclos (...)”. (alínea a), nº2, Estrutura Curricular p.17) no decurso do 1º ciclo de ensino, para a disciplina de Estudo do Meio.

5.3.6. As competências essenciais da disciplina de Estudo do Meio

5.3.6.1. Competências Gerais

Dentre as competências gerais que o documento apresenta foram selecionadas:

- Mobilização e utilização de saberes específicos das áreas que o integram, nomeadamente, História, Geografia e Ciências Físicas e Naturais, entre outras, a exemplo de: conceitos e vocabulário específicos, instrumentos materiais e tecnológicos, construção de mapas.

- Mobilização e utilização dos saberes das outras áreas disciplinares; como exemplos cita o documento:
 - Língua Portuguesa: resumo de um texto recolhido; escrita e ou reescrita de um texto temático individual ou coletivamente, discussão dos caminhos a seguir; organização da informação e decisão sobre a melhor forma de a apresentar, etc.
 - Matemática: organização de dados por categorias em quadros, tabelas e ou gráficos de barras; leitura e elaboração de plantas e mapas, etc.
- Mobilização e utilização dos saberes das áreas curriculares não disciplinares.

O item “Atividades investigativas”, esclarece que estas devem partir do quotidiano da criança, na perspectiva de que estes conceitos sejam alargados e contribuam para o domínio do mundo que o rodeia.

As competências previstas nos objetivos gerais enquadram-se, perfeitamente, no estudo da Arqueologia Pré-Histórica, de natureza investigativa e que pode possibilitar sem fragmentações a colmatação de todas estas competências, ainda alargadas pela prática, essencial ao estudo desta disciplina. Embora a Pré-História não esteja explicitamente citada, entendemos que esta possa estar inserida no conteúdo histórico. É o que a partir daqui vamos levar em consideração.

5.3.6.2. *Competências Específicas*

Define o documento que as competências específicas se relacionam entre si a partir de três domínios:

- (i) a localização no espaço e no tempo;
- (ii) o conhecimento do ambiente natural e social ;
- (iii) dinamismo das inter-relações entre o natural e o social.

Com base nestes domínios buscou-se identificar ou não elementos componentes da Pré-História, em cada um dos domínios citados. Sendo assim:

- (i) “*A localização no espaço e no tempo*”;

O documento cita o reconhecimento e identificação de elementos espaço-temporais da história local. Seguindo o que foi dito, os verbos *reconhecer* e *identificar*, implicam uma lógica sequencial dos fatos pois que entendemos, começados na Pré-História. O psicólogo Daniel Casasanto do *Max Planck Institute for Psycholinguistics* (Holanda), através de experiências feitas com crianças em idade pré-escolar e do 1º ciclo, sobre como elas medem o tempo, conclui que:

“A noção de tempo está ligada, nas crianças, às distâncias físicas. No fundo, o espaço ajuda-as a medir o tempo, segundo um estudo publicado no *Cognitive Science*. Tanto aos quatro como aos 10 anos, as crianças usam as distâncias físicas para perceber a dimensão temporal. A diferença é que aos 10 elas já dominam melhor a linguagem e usam as metáforas para definir o tempo de forma mais adequada. Mas é a experiência do mundo real que as ajuda a medir o tempo e não a linguagem ou conceitos culturais. Por isso, uma data pode estar longe de ser compreendida.”²⁵.

Muitos professores imaginam ser difícil para as crianças entenderem e estudarem a Pré-História, pois acharem problemática a transmissão da dimensão *tempo* de forma inteligível. De fato, traçar uma linha do tempo para estas idades seria, efetivamente, complicado para a generalidade das crianças. Se por outro lado, pensássemos que estudar a Pré-História não se restringe apenas a uma datação, senão a fatores muito mais relevantes e interessantes para a compreensão do desenvolvimento da Humanidade, como a transição da vida nómada para a vida sedentária, o que utilizavam, como utilizavam e exploravam os recursos naturais, certamente fariam um outro entendimento sobre o assunto.

(ii) “O conhecimento do ambiente natural e social”. Aqui encontramos: “Utilização de vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstruir o passado, compreendê-lo e organizar o presente”, e ainda, “Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre lugares tendo em conta as diversas formas de ocupação e uso da superfície terrestre”.

²⁵ Informação disponível em linha em <http://www.gforum.tv/board/1735/383863/como-criancas-medem-o-tempo.html>. Acesso em 10/07/2011.

Os vestígios ou marcas do passado Pré-Histórico estão presentes de muitas formas no concheiro de Mação, e que, certamente, não passam despercebidas ao olhar curioso da criança. Um é recurso ideal e propício para a aquisição deste conhecimento

(iii) “O dinamismo das Inter-relações entre o natural e o social”. Apresenta ainda as evidências: “Compreensão dos modos de atuação humana face às características físicas do território”; “Realização de actividades experimentais simples para identificação de algumas propriedades dos materiais, relacionando-os com as suas aplicações”; “Compreensão da intervenção humana actual em comparação com épocas históricas diferentes”.

O texto corrobora a ideia anteriormente expressa e acentua-a: “compreensão dos modos de atuação humana” nas as práticas de adaptação, marcação e sobrevivência do homem na Pré-História (e.g., gravuras rupestres, antas); “realização de actividades experimentais” que irão possibilitar, pela Pré-História, compreender o modo de atuação contextualizado; e ainda a “compreensão da intervenção humana” em comparação com outras épocas, que em última instância, podem partir da Pré-História.

Por tudo o que foi dito e com estes elementos seleccionados, componentes dos três domínios orientadores das competências específicas para o 1º ciclo, é exequível afirmar que o estudo da Arqueologia Pré-Histórica é possível, viável e necessário pelos motivos já enunciados. Não obstante, no documento, nada se refere explicitamente à Pré-História.

Em busca de encontrar esclarecimento para tal fato e sendo a disciplina de Estudo do Meio articulada com a disciplina de História, procurou-se também observar, no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – História*, algum item de referência. Os seguintes elementos foram encontrados:

- Na introdução à disciplina, o documento cita que “a construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada em função das experiências vividas”. Ora, se assim o é, a Pré-História deverá, necessariamente, ser essencial à construção deste pensamento;
- No item “*Experiências de aprendizagem*”, cita o documento: - (Ao logo da educação básica todos devem ter oportunidade de experimentar actividades que impliquem), apresenta no terceiro ponto: “O contacto/estudo direto 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”.

Estas observações servirão para compreender de que forma são transmitidos os conhecimentos em Pré-História no 1º ciclo de ensino, tomando como referência os manuais escolares de Estudo do Meio, adiante analisados. Antes de mais, foram aqui relacionadas as competências que os alunos deverão ter no final do 1º ciclo, com referência ao nosso tema, de forma a averiguar se nesta fase o saber e o saber-fazer se colmatam em nosso tema.

Competências no final do 1º ciclo

De entre as competências estabelecidas que integram o saber; o saber-fazer e o saber-se, aqui se assinalam:

- Analisa criticamente algumas manifestações de intervenção humana no Meio e adota um comportamento de defesa e conservação do património cultural próximo e de recuperação do equilíbrio ecológico;
- Reconhece as mudanças e transformações no homem e na sociedade e através desse conhecimento interpreta e compreende diferentes momentos históricos.

Podemos entender que estas duas competências se referem, sensivelmente, ao estudo da Pré-História, visto estarem distribuídas pelo concelho de Mação, muitas manifestações de intervenção humana no Meio. Exemplo disso são as antas, gravuras e pinturas rupestres distribuídas por vários locais do Concelho de Mação, dentre outros testemunhos da história da humanidade. Responde-se desta forma à pergunta central sobre a possibilidade de se trabalhar ou não com a Arqueologia Pré-Histórica no ensino de 1º ciclo.

Uma questão aqui poderá ser colocada. A rica Pré-História pertencente ao Concelho de Mação estará presente também em outros concelhos portugueses? Todo povo, todo lugar, tem o seu passado, cabe a cada concelho descobrir e valorizar as suas raízes. Outrossim, faz-se ver que mantendo o que foi dito em todos os documentos orientados analisados, a sequencialidade da História só pode dar-se a partir da compreensão do estudo da Pré-História.

De forma a confirmar o ensino da Pré-História como integrante da Área interdisciplinar de Estudo do Meio, seguiu-se com a análise dos conteúdos dos manuais escolares.

5.4. Os manuais escolares

5.4.1. Breve introdução

A opção por analisar os manuais escolares adotados no 1º ciclo para o ano letivo 2012-2013, formulou-se pela importância que estes apresentam dentro do sistema de ensino formal, uma vez que: centram-se como principal fonte sobre a cultura e a sociabilidade escolar (COSTA *et al.*, 2008: 11-15); envolvem o aluno numa larga cadeia de investigação; são instrumentos de trabalho impresso, estruturado, dirigidos aos alunos, objetivando o desenvolvimento das suas capacidades e de conhecimentos apontados no currículo em vigor (Decreto-Lei nº. 369/90, de 26 de Novembro).

A intenção inicial, por nós proposta, a de analisar apenas o manual escolar de Estudo do Meio, mostrou-se insuficiente aquando da percepção de que a legislação, já comentada, era tão importante quanto o manual para a compreensão do problema. Assim, para consolidar a nossa pesquisa, foi importante a análise de outro documento essencial, como suporte analítico, designadamente o “Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) - Competências Essenciais”, da disciplina de Estudo do Meio. Este documento define o conjunto de conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos. Também contamos com o apoio do documento “Organização Curricular e Programas, ensino básico – 1º ciclo”, publicado pelo Ministério da Educação, em página electrónica, 4ª edição.

De referir que a disciplina escolhida para análise foi possibilitada por dois motivos: 1. Por ser uma disciplina cujo carácter interdisciplinar merece atenção especial dado o tema da pesquisa; 2. Pelo Estudo do Meio desempenhar “um papel condicionante e determinante na vida, experiência e atividade humanas, ao mesmo tempo que sofre transformações contínuas como resultado dessa mesma atividade”, como referido na página 75 do CNEB. Outro aspeto é o de esta disciplina contemplar a disciplina de História, entre outras.

Os manuais escolares, sem que aqui lhes documentemos a história, consolidam-se paralelamente à fixação dos sistemas nacionais de educação, sendo elemento configurador da escola contemporânea.

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº. 46/86, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº. 115/97, de 19 de setembro, no seu artigo 41º, seguidamente a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, no seu artigo 44º, salienta que o manual escolar é um recurso educativo privilegiado no processo de ensino/aprendizagem. Concordamos com esta noção no que concerne ao apoio às práticas docentes e à centralização dos conteúdos a serem estudados pelos alunos.

5.4.2. Manuais escolares de Estudo do Meio adotados para o ano letivo 2012/2013 nas escolas do Concelho de Mação: objetivos e metodologia

5.4.2.1. Definição de objetivos

Os objetivos a que se propõe este estudo versam sobre a existência ou não de referências da Pré-História nos conteúdos dos manuais. Para tanto, a análise terá como base dois indicadores:

- (1) Verificar se há referência ao conceito de Pré-História nos conteúdos;
- (2) Verificar se há conteúdo básico suficiente para a compreensão da Pré-História nas atividades teóricas e práticas.

5.4.2.2. Metodologia

Seguimos os parâmetros definidos por Vala (2003: 109 *apud* AMOËDA *et al.* (2008: 82):

- (1) Definição dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa: corresponde à primeira etapa de um processo de investigação qualitativa e onde se explicita o que se pretende fazer durante a investigação;
- (2) Constituição de um *corpus*: corresponde à escolha do tipo de documentos que serão alvo da investigação;
- (3) Definição de categorias: corresponde à fase de categorização, ou seja, à definição de um sistema de categorias, a partir do qual se pretende fazer a análise dos documentos em estudo, construindo-se as grades de análise;
- 4) Validação: corresponde à fase de validação dos sistemas de categorias definidos no

parâmetro anterior, de forma a dar-se início à análise documental.

Constituição do corpus

Os documentos analisados seguiram a opção dos professores das escolas do Concelho de Mação pois a população em estudo é específica, assim sendo, foram analisados os manuais adotados no Agrupamento de Escolas do Concelho de Mação para o ano lectivo 2012-2013, designadamente os manuais do 2º, 3º e 4º ano do 1º ciclo.

Definição de categoria

As categorias analisadas nos manuais escolares foram a análise das ilustrações, texto, atividades escritas (exercícios), experiências e fichas de apoio, que envolvam o tema “Pré-História”.

Técnicas de Análise

Tendo em conta os objetivos do estudo, recorreu-se à análise documental de forma de perceber que conteúdos são transmitidos e de que forma são explorados e motivados através dos manuais. Assim, realizou-se uma seleção e elaboração adaptativa de instrumentos de análise experimental.

Instrumentos e recolha de dados

Investigou-se a presença de tópicos relacionáveis com a Pré-História pela quantidade de vezes em que foi tratado o tema, seja em exercício, texto, ilustrações, experiências, fichas de apoio. Isto permitiu a construção de tabelas de análise. Em cada categoria ou tipo de atividade foram identificados e contabilizados o número de ocorrências de cada amostra no manual.

População e amostra

O universo de amostragem constitui-se por três manuais de Estudo do Meio, do 2º, 3º e 4º anos do ensino do 1º ciclo aos quais chamamos de MA, MB e MC, respetivamente. A escolha da amostra foi feita mediante opção dos professores do agrupamento de escolas do concelho de Mação e a sua adoção no ano letivo de 2012-2013.

Recolha de dados

Inicialmente, procedeu-se à análise de cada manual para identificar os blocos ou unidades, conteúdos da Pré-História (PH). No segundo momento buscou-se identificar, nestas unidades, todas as evidências explícitas (ilustração, texto, atividades/exercícios, experiência, ficha), as quais foram contabilizados por tipo de atividade e número total de atividades presentes nos manuais escolares.

Após a localização das atividades iniciou-se o trabalho de análise e seleção de dados tipológicos. Neste momento procedeu-se a uma análise qualitativa, para a avaliação e representatividade do número de atividades em cada manual. Para além disso, foram identificados por aproximação, temas ou assuntos onde poderiam ser tratados em temas do manual e feitas observações e sugestões, explicitamente voltadas aos alunos do concelho de Mação.

Tratamento de dados

Para facilitar a sua visualização, os dados serão apresentados em forma de quadros. Buscar-se-á:

- As evidências nos conteúdos;
- A análise de natureza qualitativa, com base na classificação anterior, consiste em verificar a representatividade da Pré-História em cada tipologia de atividade, em cada manual e no seu conjunto.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Análise global dos manuais escolares

Segundo a Organização Curricular e o Programa do Ensino Básico do 1º ciclo (2004), o Estudo do Meio apresenta-se “como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a etnografia, entre outras, procurando-se assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Organização Curricular e Programa do Ensino Básico 1º ciclo, 2004: 101).

O Programa de Estudo do Meio (EM) é apresentado em blocos de conteúdos que são antecedidos por um texto introdutório onde se define a sua natureza e o carácter metodológico. A abordagem dos conteúdos na sala de aula é da escolha do professor, embora esta obedeça a uma ordem lógica, que vai da “Descoberta de si mesmo” à “Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade”.

A Tabela 2 mostra a análise global da população em estudo e indica o número de blocos, quando existentes, e o número de unidades correspondentes aos conteúdos programáticos.

Tabela 2: Organização dos manuais escolares por blocos/unidades

| Manual | Número de Blocos | Número de Unidades |
|---------------|-------------------------|---------------------------|
| MA | 5 | 19 |
| MB | 5 | 18 |
| MC | 0 | 9 |

O Manual A é constituído por 127 páginas e apresenta os seus conteúdos programáticos divididos em 5 blocos organizados por 19 unidades. Cada unidade está articulada com as temáticas que são apresentadas em outras áreas curriculares e se interligam por conteúdos. Ao longo do manual diversas atividades são sugeridas, nomeadamente observações, experiências, pesquisas, investigação, entre outras. Os conteúdos/objetivos seguem a linha do documento orientador CNEB, já citado.

O Manual B é constituído por 143 páginas e apresenta os seus conteúdos programáticos divididos em 5 blocos organizados por 18 unidades. Cada unidade está articulada com as temáticas mantendo a mesma característica tipológica do Manual A, assim como contendo a mesma proposta metodológica em seu interior. Ao longo do manual diversas atividades são sugeridas, designadamente observações, experiências, pesquisas, investigação, entre outras. Os conteúdos/objetivos seguem a linha do documento orientador CNEB, já citado.

O Manual C é constituído por 144 páginas e apresenta os seus conteúdos programáticos divididos em 9 unidades, correspondendo cada uma a um mês do ano letivo. Não apresenta blocos organizados. Cada unidade apresenta pequenos textos com títulos como “Sugestões”, “Curiosidades”, “Investigo e Aplico”, como complemento ao tema tratado. No final de cada unidade, apresenta uma ou duas atividades com títulos variados como “Resumo” ou “Será que já sei?”.

6.2. Análise dos conteúdos por manual

6.2.1. Manual A

O Manual A não faz qualquer referência a “Pré-História”. Algumas aproximações são possíveis.

1) Por aproximação indirecta:

- O Bloco 3 “A Descoberta das Inter-relações entre espaços”, apresenta os diversos meios de comunicação. Nesse contexto, uma visita à “Sala dos Invisuais”, no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação (MAP), poderá complementar esta atividade. Esta sala foi elaborada em conjunto com Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) e é um meio de comunicação para com os invisuais. É certamente a sala que mais atrai as crianças e sem dúvidas na assertividade, também os adultos; é uma sala completamente escura onde pelo tato se podem tocar réplicas de objetos e artefactos integradores da exposição permanente do MAP;

- O Bloco 5 “A Descoberta dos Outros e das Instituições”, propõe uma atividade tipo entrevista, que pode ser feita numa visita a qualquer instituição local, sendo o MAP uma opção válida para a sua realização.

6.2.2. Manual B

O Manual B faz uma referência a “Pré-História”.

1) Por aproximação:

- O bloco “O passado do meio local”, tem uma ilustração (Figura 3) com o seguinte texto: “*Escavações arqueológicas*. Com estes trabalhos, pretende-se conhecer vestígios do passado, neste caso, construções de uma povoação antiga”. Uma questão cabe aqui colocar: percebe-se que é um sítio arqueológico da Proto-História, mas uma escavação implica métodos e técnicas específicas que não são possíveis visualizar na ilustração.



Figura 2: Ilustração de uma escavação arqueológica. Fonte: LIMA *et al.* 2012: 33.

2) Por ilustração (evidência):

- O bloco “A Descoberta do Ambiente Natural” (p.105), discorre sobre a utilidade das rochas e apresenta várias ilustrações com legenda, uma delas: “*machado de pedra primitivo (basalto ou granito)*” (Figura 4). Poder-se-ia aproveitar a ilustração do machado, para fazer uma visita à exposição permanente do MAP,

onde a indústria lítica possui uma vasta coleção de machados pré-históricos, dentre outras peças na mesma linha, aproveitando para explicar que a madeira é um elemento natural que não tem a mesma durabilidade.



Figura 3: Ilustração salientando a imagem de um machado de pedra polida encabado. Fonte: Fonte: LIMA *et al.* 2012: 105.

3) Por aproximação:

- Ainda no bloco “A Descoberta do Ambiente Natural”, na página seguinte, com o título “O Solo”, é apresentada uma ilustração de uma camada estratigráfica decomposta da seguinte forma: restos de plantas, restos de animais, restos de rocha (Figura 5). Sugere-se uma visita ao museu (Piso 0), onde está uma réplica de um corte estratigráfico, permitindo assim uma observação presencial do mesmo.
- Dado o manual apresentar estes conteúdos compactados no Bloco 3, uma atividade que contextualizaria todos estes conteúdos seria a visita a uma escavação arqueológica, certamente não há melhor lugar para perceber tudo o que já foi trabalhado neste bloco do manual B e aproveitar para abordar o tema “Pré-História”.

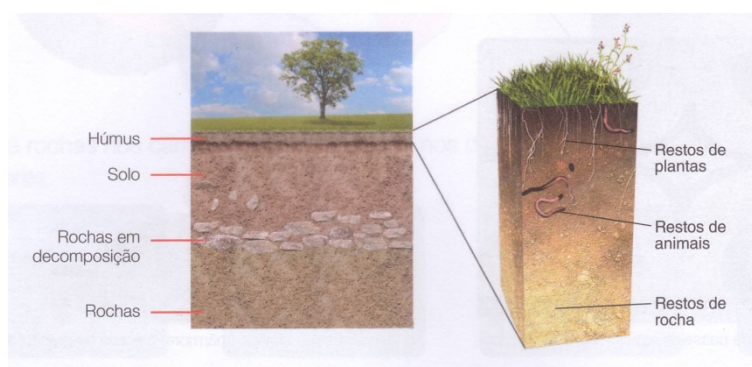


Figura 4: Ilustração de um corte estratigráfico. Fonte: LIMA *et al.* 2012: 106.

6.2.3. *Manual C*

1) *Por aproximação:*

- Na Unidade 3 “Os amigos historiadores”, com o título “Personagens e factos do passado nacional”, apresentam-se vários monumentos nacionais por meio de recursos ilustrativos. O texto faz uma importante introdução: “Cada localidade tem, na sua memória, factos ou personagens que estão ligados à sua história. Procurando perpetuar essa memória, constroem-se monumentos e estátuas, escrevem-se livros e pintam-se quadros” (p. 34). Esta é uma importante oportunidade para falar da Pré-História, da arte rupestre, da atividade do arqueólogo, da importância de seu trabalho na descoberta dos vestígios, do museu local (MAP). Esta é a memória evidente e presente na localidade do povo maçaense, na identidade da humanidade.

2) *Evidência em ficha:*

- A unidade continua com a apresentação do tema “Importância da História”. Logo nas primeiras linhas informa: “A História é a ciência que estuda a vida dos seres humanos ao longo dos tempos. (...)” (p. 35). A seguir apresenta um crucigrama onde no item, “C – Indivíduo que se dedica ao estudo dos vestígios e civilizações antigas”, cuja resposta para ser assertiva, conta com o apoio de uma ficha anexa ao manual (ficha 23), com um pequeno texto, cujo título: “Para estudar: Os primeiros povos da Península Ibérica”. O texto discorre sobre em que os “homens pré-históricos: eram recolectores, nómadas, tornaram-se sedentários com as mudanças climáticas”; “vários vestígios da sua presença, como monumentos fúnebres, as antas ou dólmenes, onde enterravam os seus mortos” (Ficha 23). Esta ficha é composta por uma página e é a única referência a “Pré-História” presente explicitamente no MC.

3) *Evidência no texto:*

- Ainda, na folha seguinte, “Formação de Portugal – os primeiros povos e a Reconquista” (p. 36), cujo texto se inicia: “Para nos situarmos no tempo, há necessidade de ordenar os acontecimentos...”. Discorre sobre as designações

a.C. (antes de Cristo) e d.C. (depois de Cristo). Logo a seguir inicia com o assunto “Os primeiros Povos: Há cerca de 3000 anos, os iberos viveram na Península Ibérica, (...), por meio de resumo inicia o discurso desde a prática da agricultura, processo de fabricação da cerâmica, ao comércio de mercadorias, escrita, uso da moeda, conservação de alimentos em sal, romanos, cristianismo, a chegada dos árabes, a transmissão da ciências, todos períodos contados em meia página. Finaliza com um crucigrama para o preenchimento do nome dos povos que iniciaram cada período. Por exemplo: Horizontal A: Deram o nome à Península Ibérica (MC; p. 36-37). O texto do manual refere, em duas linhas, que existiu a prática da agricultura e o processo de fabricação da cerâmica (origem). De referir que a acumulação de informações no texto não possibilita a instrumentalização nem a compreensão de como se deram estes processos de transformação económico-sociais da Humanidade.

4) Por aproximação:

- Unidade 6 “Os amigos cidadãos do Mundo – Cidades, vilas e aldeias” (p. 92), o tema reflete as diferenças e semelhanças entre os três espaços. Os alunos são estimulados a caracterizar o local onde vivem por meio de uma relação com as características dos aglomerados populacionais. Aqui também se pode inserir a Pré-História quando remete às diferenças e semelhanças entre os três espaços, num discurso dialógico sobre como era o nosso espaço na Pré-História, o que os homens faziam, como viviam, que utensílios usavam, como usavam, entre outros. Para contextualizar, pode-se agendar nos serviços educativos do MAP, o “Atelier Andakatu” (e.g., Oosterbeek *et al.*, 2007, 2011), que promove a simulação dos fazeres e viveres do homem pré-histórico, com a apresentação de toda a história deste passado por meio de recursos naturais e demonstração prática dos processos de transformação, a partir dos recursos naturais.

6.3. Resultado da apreciação dos manuais escolares

Existem nos manuais referências sobre o tema Pré-História? Como pode ser verificado na Tabela 3, nos manuais em estudo, um deles (MA) não tem qualquer referência ao tema “Pré-História”. O MB apenas conta com uma referência sob a forma

de ilustração e, o MC, o mais completo dos três em estudo, apresenta três referências, assumindo-se o mais completo, sob a forma de texto, atividades escritas e ficha de apoio.

Tabela 3: Manuais que evidenciam o tema “Pré-História”

| Conceitos de “Pré-História” | Manual A | Manual B | Manual C |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Nas ilustrações | | 1 | |
| No texto | | | 1 |
| Nas atividades escritas (exercícios) | | | 1 |
| Nas experiências | | | |
| Nas fichas de apoio | | | 1 |
| Total | 0 | 1 | 3 |

Na Tabela 4, verifica-se que o MA e o MC não apresentam uma possibilidade direta de se inserir o tema em estudo. Relativamente ao MB, essa possibilidade existe em dois casos concretos, sob a forma de ilustração e texto.

Tabela 4: Manuais que *por aproximação* poderiam tratar o tema “Pré-História”.

| Conceito de Pré-História | Manual A | Manual B | Manual C |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Nas ilustrações | | 1 | |
| No texto | | 1 | |
| Nas atividades escritas (exercícios) | | | |
| Nas experiências | | | |
| Nas fichas de apoio | | | |
| Total | 0 | 2 | 0 |

Foi observado, em todos os manuais analisados, o incentivo às visitas de estudo a instituições. Cabe dizer que em uma só visita ou até mesmo em duas ou três, seria de todo muito difícil apreender, nem que fosse, metade das informações necessárias à compreensão mínima da importância da Pré-História, e por conseguinte à compreensão das técnicas que a envolve. Isso se diz por vários motivos:

1. Os professores seguem o programa curricular dentro dos objetivos e metas pré-estabelecidas. Analisamos tais documentos e comprovou-se que não há referências explícitas ao estudo da Pré-História no programa curricular;

2. Mesmo sabendo da flexibilidade do currículo, e mesmo que sejam feitas atividades complementares do tipo pontuais, estas não são suficientes para instrumentalizar a criança a ponto de provocar o discurso necessário à transformação dos saberes;
3. Assumimos desde o início deste trabalho de pesquisa que a criança, para a apreensão dos conteúdos e compreensão progressiva da Arqueologia Pré-Histórica, deve passar gradualmente pela experimentação, que em contexto formal, é acompanhada pelas técnicas pedagógicas, por um plano de atividades e verificação dos objetivos propostos a cada meta estabelecida e avaliada;
4. As atividades informais são prazerosas, lúdicas, criativas, mas no que tange as práticas pedagógicas, ao conhecimento sistemático do ensino no sentido lato da palavra, elas só são úteis se articuladas com um programa de ensino mensurável e contínuo;
5. Os arqueólogos normalmente não possuem habilidades técnicas específicas para lidar com as crianças deste nível de ensino.

6.4. Dificuldades na observação dos manuais

Os manuais A e B apresentam a mesma opção metodológica, fator relacionável com o fato de serem produzidos pela mesma editora. Em relação ao manual do 4º ano, de outra editora, embora todos os manuais apresentem seus conteúdos orientados pelo documento CNEB, houve dificuldade em dar continuidade à sequência de exploração pois apresenta uma tipologia diferente: não apresenta blocos de conteúdos e sim unidades para serem trabalhadas em cada mês do ano.

De lembrar que a opção por não analisar o conteúdo do 1º ano foi feita por se entender que, não sendo de caráter obrigatório o ensino que antecede este ano, ou seja, o pré-escolar, e sendo este o primeiro ano de vida escolar onde se inicia o processo de alfabetização, da leitura e da escrita, seria mais adequado iniciar o estudo da Pré-História no ano seguinte. Outrossim as escolas só fazem permutas de manuais a cada quatro anos, ou seja, segundo informações da administração escolar, os manuais do 2º e do 3º ano foram adotados no ano 2010-2011. Portanto, será utilizado até ao ano escolar 2014-2015. O manual do 4º ano será revisto e readotado (ou não) no ano letivo de 2013-14.

7. PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA ARQUEOLOGIA PRÉ-HISTÓRICA NO PRIMEIRO CICLO DE ENSINO - CONCELHO DE MAÇÃO

7.1. Caracterização do problema

De acordo com o Despacho 2143/2007: “Os resultados de estudos internacionais revelam que os alunos portugueses têm, em média, um desempenho na área da literacia científica significativamente inferior ao da média dos países da OCDE, não se verificando melhorias apreciáveis nos últimos anos”. Com referência, o documento afirma que “A educação de base assume um papel fundamental na promoção da literacia científica, potenciando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada e à inserção numa vida profissional qualificada”. Como um dos fatores potencializadores para o “desenvolvimento destas competências”, a medida legal cita a importância do ensino das ciências experimentais desde os primeiros anos de vida escolar e enfatiza a necessidade de “estimular a curiosidade e o interesse das crianças pela ciência”. Desta forma “torna-se fundamental apostar na melhoria das competências dos professores nesta área”²⁶.

Neste contexto, o Ministério da Educação decidiu desenvolver um programa de ensino experimental das ciências, em articulação com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores, e com as escolas do 1.º ciclo e os agrupamentos escolares, de forma a capacitar os professores do 1.º ciclo do ensino básico.

É assim criado “Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências” (PFEEC), para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, através do Despacho nº 2143/2007, de 9 de Fevereiro, para o biénio 2006-2008, com continuidade no biénio 2008-2010 através do Despacho nº 701/ 2009, de 9 de Janeiro.

Citando o Relatório Final 2009/2010, “Os dados obtidos permitem fazer uma apreciação muito positiva em termos de impactes do PFEEC. Conforme atestado por professores e formadores, houve uma melhoria nas práticas de ensino experimental das

²⁶ Informação disponível em linha em

http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1208&fileName=despacho_2143_2007.pdf. Acesso em 01/08/2012.

ciências que se reflectiu numa melhoria nas aprendizagens dos alunos nas dimensões conceptual e procedimental” (MARTINS *et al.*, 2010: 48).

Assumimos ser outro fator relevante para o desenvolvimento das competências, desde os primeiros anos de vida escolar, o estudo da Arqueologia Pré-Histórica que, essencialmente, se baseia em testemunhos materiais estudados através de técnicas experimentais; possibilita uma visão global da História, da Geografia e Ciências Físicas e Naturais; acentua o carácter regionalista pelo respeito e sentimento de posse; desenvolve o sentimento de preservação e proteção; e essencial à compreensão da própria existência humana.

O Concelho de Mação é hoje internacionalmente conhecido. Detentor de achados arqueológicos que remontam a cronologias da Pré- e Proto-História, distribuídos pelo território do concelho e depositados no MAP, atrai turistas, estudantes e pesquisadores de todos os continentes. A Arqueologia é uma ciência do presente que nos conta por meio dos objetos “acontecimentos da nossa existência”, dos achados e dos monumentos pré-históricos existentes, mesmo que não lhes prestemos a devida importância. As crianças são por natureza curiosas, perspicazes, atentas a tudo o que está a sua volta.

A pesquisa arqueológica em Pré-História possui uma variedade de técnicas e de métodos que propiciam o estudo não só das Ciências Naturais, como também o da História, da Geografia, da Matemática e das Artes, para citar algumas disciplinas. É preciso treinar seus olhares, aguçar sua criatividade, adaptá-la a seu presente, instrumentalizá-la pela experimentação; unir seu Património Primordial na prática de suas atividades é proporcionar a ela um amanhã consciente.

Entendendo o material didático como um importante instrumento mediador para as práticas docentes e para os discentes, atribuímos igual importância à produção e utilização destes materiais no ensino. Dessa forma, para promover as reformas pretendidas no 1º ciclo, é indispensável a produção de recursos didáticos no cumprimento do D.L. n.º 1, Artigo 44º, D.L.49/2005 – Recursos Educativos, que estes se constituem de “todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa” e acentua ainda no seu n.º 3, que de forma a complementar estes recursos “será incentivada a criação de centros regionais que disponham de recursos apropriados e de meios que permitam criar outros, de acordo com as necessidades de inovação educativa”, e, simultaneamente, a formação de professores que incorporem os

novos pressupostos teóricos e metodológicos e estejam conectados ao Meio onde a criança vive.

7.2. Objetivos e metas

O projeto tem como objetivo geral desenvolver, elaborar e aplicar o material didático adequado ao estudo da Arqueologia Pré-Histórica como integrante da disciplina de Estudo do Meio, visando capacitar os professores com instrumentos de trabalho que possam ser utilizados por diversos atores no processo de ensino e aprendizagem e difundir os saberes adquiridos. A implementação da documentação inclui o desenvolvimento de recursos pedagógicos atuais para o ensino de 1º ciclo.

A transformação dos conhecimentos científicos em conteúdos de ensino aplicados ao ciclo inicial e os subsídios para o trabalho de pesquisa é a meta proposta. Espera-se conseguir com o desenvolvimento do projeto uma consolidação da Arqueologia Pré-Histórica como parte da área disciplinar de Estudo do Meio e a valorização profissional da equipa integrante do projeto como profissionais semeadores de novos saberes e fazeres.

O projeto pretende também contribuir para aumentar a interatividade entre o Instituto Terra e Memória – Centro de Estudos Superiores de Mação, o Agrupamento de Escolas Verde Horizonte e o Museu de Arte Pré-Histórica de Mação. Tal relaciona-se com a realização de ações que levem à construção conjunta e sistemática de atividades de atualização e reflexão sobre a prática pedagógica e os novos dados científicos que venham a surgir decorrentes dos programas de escavação no concelho. Pretende-se com isso a construção de uma *praxis* pedagógica valorizada pela introdução de conteúdos adequados, inovação científica com base em novas tecnologias, e implementação de uma Didática da Arqueologia Pré-Histórica nas séries iniciais do ensino de 1º ciclo.

O grande benefício é o ganho qualitativo, por parte dos alunos, através do novo método de estudo teórico-prático não fragmentado. Relativamente ao aspeto social, também contribui para devolver à sociedade uma consciência do seu património e consequente prática social de respeito, valorização e divulgação do mesmo.

O desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino da Arqueologia Pré-Histórica na Área de Estudo do Meio em parceria com professores do Agrupamento de escolas do concelho, investigadores do Instituto Terra e Memória, técnicos do MAP, e participação de alunos poderá ser feito recorrendo a:

- Produção de textos desenvolvendo conteúdos específicos e temáticas integradas no estudo da Arqueologia Pré-Histórica do concelho de Mação;
- Construção de um *site* com atividades para as crianças;
- Construção de kit experimental e hipertextos com glossário;
- Participação em oficinas de aprendizagem nos laboratórios do MAP;
- Desenvolvimento de material de apoio ao trabalho do professor com conteúdos específicos e elementos metodológicos para o seu desenvolvimento;
- Produção de artigos e publicação em periódicos e revistas científicas;
- Participação e divulgação do programa em eventos científicos.

7.3. Metodologia e estratégias

Com o intuito de obter a aprovação da proposta, a mesma será submetida ao Diretor do Agrupamento de Escolas Verde Horizonte e, posteriormente, ao seu Núcleo de Formação e Projetos, assim como aos diretores científicos do Museu de Arte Pré-Histórica de Mação e do Instituto Terra e Memória. O material utilizado será uma apresentação no qual serão referidos e explanados os seguintes tópicos:

1. Caracterização do Problema;
2. Importância do estudo da Arqueologia Pré-Histórica;
3. Objetivos;
4. Eixo Estruturador;
5. Metas.

7.4. Resultados esperados

Pretende-se, a partir da apresentação da proposta, realizar um projeto que possibilite ampliar o trabalho a todos os concelhos do país e consolidar uma equipa multidisciplinar envolvendo pesquisadores especialistas em Pré-História, em Educação e em Tecnologia, com o objetivo de promover o estudo da Arqueologia Pré-Histórica com a transformação dos conhecimentos científicos em conteúdos de ensino aplicados ao ciclo inicial.

A proposta visa também suprir a escassez de materiais didáticos para este ciclo de ensino, promover o diálogo científico entre professores e arqueólogos, construir uma interligação entre os vários concelhos no que respeita às diferenças e semelhanças entre os achados arqueológicos, instrumentalizar os saberes infantis com os métodos experimentais da Arqueologia, reconhecer a dinâmica do saber-fazer pela compreensão do reconhecimento do caminho percorrido pela humanidade através da Pré-História e promover a valorização do Património presente no seu território original.

7.5. Riscos e dificuldades

Ultrapassando a primeira etapa de aceitação e posterior formação da equipa de trabalho, pretende-se ir buscar recursos financeiros a instituições para a multiplicação dos materiais produzidos, organização de seminários, encontros regionais e materiais para os laboratórios.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Património não possui vida por si só, a relação que o origina enquanto objeto não se faz presente no objeto em si, mas sim na percepção que o sujeito tem dele. Esta percepção é dinâmica e ainda particular, embora seja coletiva. Dos vários tipos de Património, Local, Arqueológico, da Humanidade, Material e Imaterial, este estudo privilegia o Património Pré-Histórico, mais concretamente o património Pré-Histórico local, através da socialização do conhecimento, possível pela via do ensino formal.

A população em estudo, neste caso a de Mação, dispõe não apenas de um vasto acervo Pré-Histórico, como de recursos alternativos, fora da escola, nomeadamente através do apoio técnico especializado na área, material científico, instalações e laboratórios, que possibilitam a fundamentação deste estudo com o apoio do Museu local.

Consultada a legislação que rege o sistema educativo português e os instrumentos que o integram, nomeadamente, Artigo 3º D.L.49/2005; “Proposta Curricular – Educação para a Cidadania – item 2: cidadania como construção identitária”; “Áreas nucleares (item A4 e A6)”; “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais”, verifica-se que a mesma já engloba esta questão, quando por várias vezes são citados os bens culturais e, explicitamente, o Património Histórico e Cultural, do qual fazem parte a Arqueologia e por esta via a Pré-História. Já existindo referências orientadoras a este respeito, falta transportá-las para a prática.

O presente trabalho procura isso mesmo, mostrando a importância do estudo da Arqueologia Pré-Histórica, considerando vários fatores:

(i) Representativa do início da história da humanidade, dos povos, partindo do olhar local, ou seja, onde a comunidade se insere, e realçando o olhar para o sentimento de pertença, tão essencial ao momento atual em que se percebe a multiplicidade de informações que provoca a instabilidade de elementos estruturantes e basilares da humanidade;

(ii) Complementa pela integração na Área disciplinar de Estudo do Meio, a transmissão de uma compreensão não fragmentada e sistematizada dos saberes aos alunos;

(iii) Instrumentaliza saberes e fazeres associados à prática metodológica e dialógica, visto estar a própria disciplina em construção;

(iv) Integra o Património Primeiro (Pré-Histórico) no sentido do próprio existir das gentes locais, ao permitir através da aprendizagem, uma maior consciência da sua herança e conseqüentemente uma maior responsabilização na sua preservação e divulgação.

Considerando que o conhecimento da evolução do ser humano só faz sentido se começarmos pelo princípio e que o princípio é a Pré-História, propomos iniciar esta socialização do conhecimento desde os primeiros anos de vida escolar, mais propriamente, partindo da educação formal do 1º ciclo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. (2012) – *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- ALARCÃO, J. de (2000) – *A Escrita do Tempo e a sua Verdade*. Coimbra: Quarteto.
- ALMEIDA, N. (2010) – *A constituição das primeiras economias agro-pastoris, paradigmas em debate: o contributo da zooarqueologia e tafonomia para o Alto Ribatejo*. Dissertação de Mestrado policopiada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Instituto Politécnico de Tomar.
- ALMEIDA, D. B.; GIL, C. Z. V. (2012) – *Práticas pedagógicas em história: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra.
- AMOÊDA, S. M. C.; MARTINS, H.; VASCONCELOS, C. M. S. (2008) – Análise científico-didática de manuais escolares um estudo na temática tectónica de placas. *Linhas* 9(2), 76-94.
- APPLE, M. W. (1999) – *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação Século XXI).
- ARÉNILLA, L. *et al.* (2001) – *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BAHIA, I. R. (2003) – *Uma reflexão sobre o pensar ético e a sua importância na formação docente*. Dissertação de Pós-Graduação policopiada. Universidade do Estado da Bahia.
- BATES, R.; JACKSON, J. (1980) – *Glossário de Geologia* (2ª edição). Instituto Geológico Americano.
- BERTRAND, Y. (2001) – *Teorias contemporâneas da educação* (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- BICHO, N. F. (2006) – *Manual de Arqueologia Pré-Histórica*. Edições 70.
- CAPRA, F. (2006) – *O ponto de mutação*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- CHÂTELET, F., org. (1976) – *História da Filosofia: de Platão a S. Tomás de Aquino*. Lisboa: Dom Quixote.
- CHAUI, M. (2000) – *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática.

- CHAUI, M. (2005) – *Convite à Filosofia* (13ª edição). São Paulo: Ed. Ática.
- CLARKE, D. (1973) – Archaeology: the loss of innocence. *Antiquity* 47(185), 6-18.
- CLEMENTE, E. (1998) – *As faces da cultura*. Porto Alegre: EDIPICURS.
- COMENIUS, I. A (2001) – *Didactica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, J. V.; FELGUEIRAS, M. L.; CORREIA, L. G., coord, (2008) – *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Faculdade de Letras do Porto.
- FIDALGO, M. (2009) – “*Lugares*” *Culturais – Intervenções em Património Cultural Arqueológico – Valorização de sítios arqueológicos em Portugal*. Dissertação de Mestrado policopiada. Universidade de Coimbra, Departamento de Arquitectura.
- FREIRE, P. (1975) – *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996) – *A pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª edição). São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- FUNARI, P. P. A. (1988) – *Arqueologia*. São Paulo: Editora Ática.
- HOUAISS (2001) – *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia.
- HOURDAKIS, A. (2001) – *Aristóteles e a Educação*. São Paulo: Loyola.
- JAEGGER, A.; PARENTE, M. (2007) – Memória, emoções e seus correlatos eletrofisiológicos. Em OLIVEIRA, A., org., *Memória, Cognição e Comportamento*. Itatiba: Casa Psi.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. (2001) – *Dicionário Básico de Filosofia* (3ª edição). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- JORGE, V. O. (1990) – *Arqueologia em construção: ensaios*. Lisboa: Editorial Presença.
- JORGE, V. O. (2000) – *Arqueologia, Património e Cultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LALANDE, A. (1996) – *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964) – *O gesto e a palavra. 1- Técnica e linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- LIBÂNEO, J. C. (2002) – *Didática: velhos e novos temas* (20ª edição). São Paulo: Ed. Cortez.
- LIMA, E.; BARRIGÃO, N.; PEDROSO, N.; ROCHA, V. (2012) – *Estudo do Meio*. Porto: Porto Editora.
- LINHARES, C. F. S. (2000) – Saberes docentes: de fragmentação e da imposição à poesia e à ética. Revista Movimento 2. Disponível em linha em http://www.uff.br/feuff/index.php?option=com_content&view=article&id=87%3Asaberes-docentes-da-fragmentacao-e-da-imposicao-a-imposicao-a-poesia-e-a-etica-&catid=20%3Anumero-2&Itemid=49.
- LUAIZA, B. A. (2000) – Pedagogia e Didática: duas ciências independentes. Artigo disponível em linha em <http://br.monografias-com/trabalhos3/pedagogia-e-didatica/pedagogia-e-didatica2.shtml>, acesso em 14/01/2012.
- LUCKESI, C. C. (2001) – *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Cortez.
- MARQUES, R. (2000) – *Novo Dicionário On-Line de Pedagogia*. Disponível em linha em <http://educador.arteblog.com.br/633173/NOVO-DICIONARIO-ONLINE-DE-PEDAGOGIA/>. Acesso em 09/05/2012.
- MARTINS, A. F. P.; MENDES, I. A. (2006) – *Tendências históricas do pensamento didático*. Natal: EDUFRN.
- MARTINS, P. L. O. (2007) – As formas e práticas de interação entre professores e alunos. Em Lopes, A. O. E Veiga, I. P. A., *Repensando a Didática* (3ª edição). São Paulo: Editora Papirus.
- MARTINS, I. P.; VEIGA, M. K.; TEIXEIRA, F.; TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M.; RODRIGUES, A. V.; COUCEIRO, F. (2010) – *Programa de formação em ensino experimental das ciências para professores do 1º ciclo do ensino básico. Relatório anual – 2009/2010*. Disponível em linha em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=107#i>

- MARX, K.; ENGELS, F. (1993) – *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec.
- MELLO, C. (1988) – *Determinantes do comportamento e da aprendizagem: temas monográficos de educação*. Lisboa: Editorial o Livro.
- MENDES, J. A. (2009) – *Estudos do património, museus e educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- MONTEIRO, C. (2006) – *Porto Alegre e suas escritas: História e memórias da cidade*. Porto Alegre: EDIPICURS.
- MORIN, E. (1999) – Por uma reforma do pensamento. Em Pena-Vega, org., *O pensar complexo*. Rio de Janeiro: Garamond.
- MORIN, E. (2002) – *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. E (2011) – *Pedagogia e governamentalidade ou damodernidade como uma sociedade educativa*. São Paulo: Autêntica Editora.
- OOSTERBEEK, L. (2007) – *Arqueologia, Património e Gestão do Território*. Erechim: Habilis Editora.
- OOSTERBEEK, L.; CURA, S. (2005) – O Património Arqueológico do Concelho de Mação: breve panorâmica. *Revista Zahara* 3(6), 17-30.
- OOSTERBEEK, L.; CURA, S.; CURA, P. (2007) – Educação, criatividade e cidadania no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação. *Revista de Arqueologia*. Sociedade de Arqueologia Brasileira 19, 103-110.
- OOSTERBEEK, L.; CURA, S.; CURA, P.; ALMEIDA, N. (2011) – The Andakatu Project: a new praxis in Archaeology. *Popular Archaeology*, 2 (Abril – 2011). Disponível em linha em <http://www.popular-archaeology.com/>
- OPPENHEIMER, R. (2007) – *O poder das emoções*. São Paulo: Editora Cultrix.
- PAWLOWSKI, J.; SVOBODA, C.; ROSSATO, F. () – Avaliação de memória: técnicas e instrumentos. Em OLIVEIRA, A., org., *Memória, Cognição e Comportamento*. Itatiba: Casa Psi.
- PEREIRA, M. A. H. (1970) – *Monumentos Históricos do Concelho de Mação*. Mação: Câmara Municipal de Mação.

- PEREIRO, X. (2006) – Património cultural: o casamento entre património e cultura. *ADRA, Revista dos sócios do Museu do Povo Galego* 2, 23-41.
- RENFREW, C.; BAHN, P. (2012) – *Archaeology: theories, methods and practice* (6ª edição). Thames & Hudson.
- REY, B.; CARETTE, V.; DEFRANCE, A.; KAHN, S. (2000) – As competências na escola: aprendizagem e avaliação. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- ROCHA, A., LAGO, C., LINHARES, M. (2010) – *Amiguinhos. Estudo do Meio – 4º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- ROSA, J., org. (2003) – *Psicologia e Educação: o significado de aprender* (7ª edição). Porto Alegre: EDIPICURS.
- SALA, M. (2010) – Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. Em MARTINS, L. M.; DUARTE, N., orgs., *Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 83-98.
- SANTOS, I. P. M. (2007) – A obra literária como expressão existencial das concepções ontológicas do ser do homem. *Revista da Abordagem Gestáltica* 13(2).
- SANTOS, R. M. (2008) – *Espaços de Memória em Mação, construção socialmente participada de perspectivas da Cultura Material: cultura e desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado policopiada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Instituto Politécnico de Tomar.
- SANTOS, B. S. (2010) – *Um discurso sobre as ciências* (16ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- SCHWANITZ, D. (2004) – *Cultura: tudo o que é preciso saber*. Lisboa: Dom Quixote.
- SILVA, A. M. (1999) – *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TEDESCO, J. C. (1989) – *Sociologia da Educação* (3ª edição). São Paulo: Editora Cortez. Disponível em linha em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=conhecimento>.

- TELMO, I. C. (1989) – *O Património e a Escola: do passado ao futuro* (2ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- THINES, G.; LEMPEREUR, A., dir. (s/d) – *Dicionário das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.
- WARWICK, B.; TRUMP, D. (1970) – *The Penguin dictionary of Archaeology*. Penguin Books.
- ZILLES, U. (2006) – *Teoria do Conhecimento* (5ª edição). Porto Alegre: EDIPICURS (Coleção Filosofia, N.º 21).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Despacho 2143/2007 – Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em linha em http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1208&fileName=despacho_2143_2007.pdf
- Despacho n.º 701/ 2009, de 9 de Janeiro - continuidade ao Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, adiante designado por Programa, criado através do despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro. Disponível em linha em <http://dre.pt/pdf2sdip/2009/01/006000000/0087800879.pdf>
- D.L.139/2012, de 5 de julho – princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Disponível em linha em <http://www.aproged.pt/pdf/DL-139-2012.pdf>
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Disponível em linha em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D80142EA2BB8A/497/11Lei_49_2006.pdf

- Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro – Sistema de adopção e o período de vigência dos manuais escolares correspondentes aos programas de cada uma das disciplinas e áreas disciplinares dos ensinos básico e secundário. Disponível em linha em <http://www.dgcc.pt/anexos/decreto-lei%20369-90%20%28542%20KB%29.pdf>