



## **História e Património: a sua relação educativa no contexto português**

**Maria Helena Pinto**

*Universidade do Porto*

### **Resumo**

O presente texto discute as principais considerações apresentadas na conferência “Orizzonti della Didattica della Storia”, organizada pelo *Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio* e pelo *Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin”*, da Universidade de Bolonha, nos dias 6 e 7 de novembro de 2019. Salienta-se a natureza situada da construção do conhecimento histórico, fundando-se em pesquisas sistemáticas das conceções de alunos, e também de professores, centradas em conceitos de natureza disciplinar e cujas implicações para a Educação Histórica têm sido consideráveis. Também em Portugal, e no caso da disciplina de História, estes princípios têm influenciado a organização curricular. Considera-se que o principal desafio, tanto no campo curricular como na produção de materiais educativos, é a tarefa de melhorar o tratamento didático da História, em geral, e do Património, como fonte histórica, em particular, o que envolve uma atualização dos conteúdos, refletindo os avanços produzidos, tanto a nível epistemológico como metodológico.

Palavras chave: Conhecimento Histórico; Educação Histórica e Patrimonial; Currículos portugueses

### **Abstract**

This paper discusses the main considerations presented at the conference "Horizons of History Didactics", organized by the International Centre for History and Heritage Didactics, and the Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin", at the University of Bologna the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> November 2019. The situated nature of the construction of historical knowledge is highlighted, based on systematic research of students' conceptions, and also of teachers', focused on disciplinary concepts, and whose implications for History Education have been considerable. Also in Portugal, particularly in the case of History subject, these principles have influenced the organization of the curriculum. It is considered that, both in the curricular field and in the production of educational materials, the main challenge to improve the didactic approach of History, in general, and Heritage, as a historical source, in particular, which involves updating content, reflecting the progresses produced both at epistemological and methodological fields.

Keywords: Historical Knowledge; History and Heritage Education; Portuguese Curricula

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10759>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

## A HISTÓRIA E O SEU ENSINO

Reivindicando a História como disciplina autónoma, com métodos próprios, Collingwood (1946, 2001), numa linha de *realismo perspectivado*, rejeitou as ideias legadas por correntes positivistas do século XIX, de que o papel do historiador se podia comparar ao do cientista da natureza e a suposição de que os acontecimentos históricos podem ser legitimamente agrupados mediante leis universais. Collingwood recusou essa noção de História, considerando a interpretação como o conceito fundamental da investigação histórica: para apreender a natureza dos acontecimentos históricos particulares o historiador tem de repensar, no seu espírito, os pensamentos dos agentes históricos em causa, o que acarreta uma reconstrução pessoal da situação em que estes se encontravam e o modo como a encararam.

O conhecimento histórico é, segundo Collingwood (2001), o “conhecimento daquilo que o espírito realizou no passado e, ao mesmo tempo, é a reconstituição disto, a perpetuação de ações passadas, no presente”. O seu objetivo não é “algo que está fora do espírito que o conhece; é uma ação do pensamento, que só pode ser conhecida na medida em que o espírito conhecedor a reconstitua e a conheça, simultaneamente” (p. 232). Por isso, afirma que o historiador pode redescobrir o que foi esquecido por completo, no sentido de que não chegou até ele qualquer relato disso, ou mesmo descobrir o que, até então, ninguém tinha conhecimento de que tivesse acontecido, em parte, por meio do “tratamento crítico das afirmações contidas nas suas fontes” – daí, tudo é evidência potencial – e, em parte, “utilizando aquilo a que se chama fontes não escritas” (p. 250), que se empregam cada vez mais à medida que a História desenvolve métodos e critérios próprios.

Collingwood (2001) já havia descrito a História construtiva como consistindo na interpretação, entre as afirmações feitas pelas fontes, de outras afirmações deduzidas daquelas, considerando que “a interpolação não é, de modo algum, arbitrária ou meramente imaginativa” (p. 252). Afirmava que a imaginação é indispensável para percebermos o mundo à nossa volta e, por isso, também o é para a História: “É ela que, atuando não caprichosamente, como fantasia, mas sob a sua forma apriorística, executa todo o trabalho de construção histórica” (p. 252); a imaginação histórica difere da “imaginação pura ou livre do artista” e da “imaginação percetiva”, por ter como tarefa especial imaginar o passado: “não um objeto de possível perceção, uma vez que já não existe, mas suscetível de se tornar, através da imaginação histórica, um objeto do nosso pensamento.” (p. 253). Assim, considera que o pensamento histórico é a atividade da

imaginação, utilizando o presente como evidência do seu passado.

A História envolve criatividade, mas é, ao mesmo tempo, uma disciplina caracterizada por uma diversidade de conceitos, questões, métodos, procedimentos e critérios de avaliação, ou seja, por uma multiplicidade de abordagens de investigação histórica (Pinto, 2011).

Dado que o passado é inacessível à observação presente, os historiadores têm que fazer inferência, a partir das fontes, acerca das ações das pessoas e situações do passado. McCullagh, (1998) lembra que na vida prática já se descobrem factos sobre características não observáveis do mundo, inferindo a partir da observação, mas os historiadores podem não dispor de fontes suficientes ou não estar certos do seu significado, por isso atendem a graus de probabilidade, e mesmo que seja “racional acreditar que uma afirmação histórica é provavelmente verdadeira, os historiadores devem admitir que pode ser provavelmente falsa” (p. 23). Por isso, os critérios para determinar o grau de aceitabilidade de uma versão assentam, normalmente, em princípios de consistência evidencial e lógica.

A investigação em educação de acordo com os postulados do paradigma interpretativo incidiu em problemáticas acerca do modo como se desenvolvem e mantêm os sistemas de significado dos atores situados em contextos específicos. Erickson (1986) identificou três principais campos de interesse no campo da educação: (1) a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; (2) a natureza do ensino como um aspeto do meio social da aprendizagem; (3) a natureza (e o conteúdo) das “perspetivas-significados” do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo (1986, p. 120).

Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, os alunos necessitam conhecer bem alguma História substantiva, como salienta Lee (2005), ou seja, ter bases aprofundadas de conhecimento factual e conceptual e compreender esses factos e ideias num quadro mais alargado. A qualificação ‘alguma’ História é importante porque “o que os alunos sabem deve ser adequado” (Lee, 2005, p. 65). Mas, alerta que a compreensão da História também envolve conceitos de outro tipo, geralmente designado “meta-histórico”, ou “de segunda ordem”, ou “disciplinar” (p. 32). Lee (2005) clarifica estas noções: os conceitos disciplinares de “segunda ordem” – como os de evidência, mudança, significância, empatia e narrativa – estão envolvidos em qualquer história, seja qual for o conteúdo; outros conceitos, como os de negócio, nação, escravo, tratado, ou presidente, encontram-se quando tratamos de tipos específicos de conteúdos históricos, fazendo parte do que podemos chamar a substância da História e,

por isso, é natural designá-los “conceitos substantivos” (p. 61). Assim, conceitos como o de evidência, que “moldam a nossa compreensão do que é ‘fazer’ História e permitem-nos organizar o nosso conhecimento substantivo” (p. 32), estão ligados à natureza da História como disciplina.

Daí a importância de as estruturas narrativas usadas pelos alunos serem, não só ordenadas e coerentes, complexas e multidimensionais, mas também politéticas, como salientou Shemilt (2000), ao defender que a História deve ser ensinada como forma de conhecimento que prepare os alunos de modo a “avaliarem afirmações, a distinguirem explicações e a debaterem a significância de acontecimentos nas narrativas históricas”; devendo incluir “estudos temáticos (em desenvolvimento) ao longo de períodos de tempo”, relacionados com aspetos materiais, sociais e organizacionais da história humana, permitindo uma visão global da história humana, que se deve “revisitar e elaborar ao longo do percurso de educação histórica escolar dos alunos” (p. 99). Shemilt (2009) clarificou estas “big pictures” no ensino de História, agrupando-as em quatro tipos: “thematic”, “temporally contextualized topics”, “summative review” e “frameworks of knowledge” (p. 196), salientando que o primeiro tipo é o que predomina ainda nas escolas, enquanto o quarto tipo começa a ser implementado em algumas experiências de ensino e aprendizagem. Chamou a atenção para o facto de as “big pictures” serem mais acessíveis e significativas para os alunos quando “ancoradas no passado distante e alongadas de forma a incluir o presente conhecido e possibilidades futuras” (Shemilt, 2009, p. 196). Dado que a História é uma “disciplina rica em informação”, deve-se ensinar os alunos a organizar e a lidar com a informação em escalas quer de “big picture” quer de “little picture” (Shemilt, 2009, p. 197), com base em conteúdos e questões, articulando-as progressivamente em quadros do passado com significado.

Baseando-se nos dados recentes da cognição histórica, a pesquisa em Educação Histórica, que é sobretudo de índole qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas necessárias à construção de um quadro sobre o passado, como também em ideias sobre a natureza da História, como a de evidência. Os conhecimentos fornecidos pela investigação sobre as ideias dos alunos, em diversos países, têm revelado que crianças e adolescentes em vários níveis de escolaridade, operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História. A partir desta linha de exploração das ideias dos alunos, é possível constatar algumas convergências nas suas conclusões e daí inferir lógicas e estratégias de aprendizagem (Pinto, 2011):

- A aprendizagem processa-se em contextos concretos - os alunos utilizam as suas

experiências para dar sentido a um passado que nem sempre se ajusta às suas ideias prévias. É necessário que os conceitos históricos façam sentido para quem os vai aprender.

- Existe uma multiplicidade de fatores da cognição a ter em conta – as vivências dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar e as aptidões individuais são elementos fundamentais para a progressão do conhecimento.

- As ideias das crianças e dos adolescentes apresentam uma progressão lógica, mas não invariante – cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados de situação para situação. A progressão de ideias por idade é tendencial (Pinto, 2011, p. 70).

Neste contexto internacional, também em Portugal a investigação tem dado passos decisivos no sentido de uma pesquisa sistemática das ideias históricas de alunos e professores. Esta pesquisa, nomeadamente no âmbito do Ensino de História, procura ter em conta a reflexão teórica acerca da natureza do conhecimento histórico, como o revelou o estudo pioneiro de Barca (2000) sobre ideias de alunos portugueses acerca da provisoriedade da explicação histórica, isto é, de uma explicação multiperspetivada por natureza, que tem servido de base teórica a diversos estudos no âmbito da Educação Histórica, quer em Portugal quer no exterior, nomeadamente no Brasil.

## **O CONTEXTO PORTUGUÊS**

O ensino da História em Portugal surgiu no contexto do liberalismo associado à reforma do ensino público em 1830, estabelecendo um projeto educativo que prevaleceu até ao início da República em 1910. Já durante o Estado Novo (período de ditadura em Portugal, de 1933 a 1974) as mudanças foram mais na orientação ideológica do conteúdo histórico ensinado nas escolas primárias, que se centrava no 3º e 4º ano, privilegiando certos períodos da história de Portugal, tais como a fundação da nacionalidade e as "descobertas", eras de ouro na história da nação, ignorando ou desvalorizando outros períodos, tais como a dominação espanhola de 1580 a 1640, e por vezes tomando posições críticas contra certos acontecimentos e períodos como a Revolução Liberal (entre 1820 e 1834) e a República (entre 1910 e 1926). O Estado Novo surgia como um período corolário durante o qual os problemas da nação foram resolvidos, uma situação amplamente exaltada nos livros didáticos do ensino primário da época.

Já na década de 1960, os programas foram modificados e os manuais escolares

reduziram a sua carga ideológica nacionalista, que se tinha centrado na memorização de factos, acontecimentos, datas e nomes de heróis nacionais. Por outro lado, alguns autores, durante este período, refletiram a preocupação de integrar de alguma forma uma história da vida quotidiana. Este movimento foi reforçado após a Revolução Democrática de 25 de Abril de 1974, que recuperou o paradigma liberal-republicano, banindo os princípios ideológicos do Estado Novo e melhorando o enfoque na história local, permitindo a sua integração no contexto nacional. No entanto, ainda durante a década de 1980, os programas incluíam uma rubrica intitulada "Perspectiva Histórica", que se centrava em grandes momentos da história de Portugal: fundação da nacionalidade; "descobertas" dos séculos XV e XVI; desenvolvimentos políticos do século XIX.

Após a revolução portuguesa de 1974 e depois de um período de transição, foi concebida e implementada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, posteriormente alterada pela Lei n.º 115/97, Lei n.º 49/2005 e Lei n.º 85/2009). A Lei Geral da Educação, aprovada pela Assembleia da República em 1986, regula e estabelece os principais objetivos do sistema educativo em ciclos de escolaridade (Pires, 1987).

Em Portugal, o currículo nacional é obrigatório. O sistema educativo português é altamente centralizado. Apesar de alguns esforços de descentralização, o Ministério da Educação define políticas de educação para todas as escolas públicas e privadas. Pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, foi estabelecida uma reforma curricular para as escolas, implementada desde 1991, após um curto período de consulta envolvendo associações de professores. Estes requisitos estatutários estão ainda em vigor e incluem a disciplina de História.

A passagem para o século XXI foi um tempo de mudanças no Sistema Educativo Português. Logo em 2001, o processo de reorganização curricular do Ensino Básico, que tinha sido testada desde o início da década de 1990, entrou numa nova fase com a aprovação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabeleceu o Currículo Nacional do Ensino Básico. Este documento assumiu uma noção abrangente de competência, que incluía conhecimentos, habilidades e atitudes. A lógica do ensino centrou-se agora na obtenção de um conhecimento em ação ou em uso.

No entanto os resultados destas medidas não foram capazes de produzir mudanças duradouras, nem o seu alargamento ao Ensino Secundário. A cultura global que todos deveriam ter desenvolvido no final do Ensino Básico incluía a apropriação de um conjunto de conceitos e procedimentos fundamentais, mas não um conhecimento

memorizado de factos e procedimentos simples, sem os elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. Esta reorganização curricular não se concentrou em mudanças nos programas, considerando que as competências e as experiências de aprendizagem devem ser pontos de referência para interpretar os programas.

Se os programas de História não mudaram desde a década de 1990, já ao nível das práticas metodológicas e pedagógicas, foram introduzidas algumas mudanças significativas. Essas mudanças estão relacionadas com uma nova perspetiva do ensino da História, com origem no documento Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001, incorporando uma abordagem construtivista e promovendo competências específicas e gerais (Roldão, 2010). Para pôr em prática estas propostas, foi desenvolvido em 2010 um documento orientador - *Metas de Aprendizagem* - elaborado pela equipa coordenada por Isabel Barca, e que se fundamentou em resultados de investigação em Educação Histórica, com estudos empíricos aplicados em contextos escolares a alunos portugueses, apoiando-se em perspetivas epistemológicas recentes e dando relevância à construção de noções de mudança, de evidência, de empatia e de explicação em História.

Lamentavelmente, este processo de reorganização curricular não continuou, devido a mudanças governamentais e a uma nova agenda política. Em finais de 2011, o Currículo Nacional do Ensino Básico foi revogado pela Ordem n.º 17.169/2011, de 23 de dezembro, e os documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como programas e exames, deixaram de fazer referência a essas diretrizes de aprendizagem. De 2011 a 2015, o Ministério da Educação português estabeleceu uma nova agenda curricular, implementando um novo documento regulamentar - *Metas Curriculares* - mas os programas criados até 1991 continuaram como ponto de referência. O novo documento, que identifica as aprendizagens essenciais para os estudantes, estava organizado por domínios, subdomínios, e objetivos gerais, posteriormente especificados em descritores. Subordinado aos programas existentes, reforçou o papel dos conteúdos que os estudantes devem aprender e reflete uma abordagem política mais conservadora. Foram publicadas as *Metas Curriculares* para História e Geografia no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, mas no primeiro ciclo apenas foram obrigatórias para a Língua Portuguesa e a Matemática, deixando uma enorme lacuna em Estudo do Meio, uma área menos valorizada no sistema educativo neste período.

Finalmente, em 2016, um novo governo e Ministério da Educação estabeleceram uma nova agenda centrada na flexibilidade e autonomia curricular, publicando novos

documentos (e.g. Aprendizagem Essencial em História) mas, uma vez mais, não revogando os antigos programas. Merece destaque o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e em cujo prefácio Guilherme d' Oliveira Martins salienta:

Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. [...]. Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. (2017, pp. 5-6)

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, constituiu-se como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (ME, 2017, p. 2). Desta forma, pretendeu contribuir para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Quanto à estrutura do sistema educativo, esta mantém as seguintes características:

- O Ensino Básico – que é obrigatório e com uma formação geral comum - tem a duração de nove anos, compreendendo três ciclos: o primeiro ciclo, do 1.º ao 4.º ano (dos seis aos nove anos); o segundo ciclo, 5.º e 6.º ano (dos dez aos onze anos); o terceiro ciclo, do 7.º ao 9.º ano (dos doze aos catorze anos), correspondente a um ensino secundário inferior.
- O Ensino Secundário – obrigatório até os dezoito anos de idade – estende-se por três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade).

O primeiro ciclo do Ensino Básico teve um novo arranjo curricular por meio do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, mas no que respeita à área de Estudo do Meio aplica-se ainda o currículo e programa definidos em 1991. Esta área curricular de Estudo do Meio abrange uma combinação de conteúdos, conceitos e métodos de vários assuntos, incluindo História, Geografia e Ciências Naturais, entre outros, e busca uma compreensão progressiva das inter-relações entre natureza e sociedade. No segundo ciclo do Ensino Básico, a disciplina de História e Geografia de Portugal, integrando as

duas componentes, está inserida na área de línguas e ciências sociais. O seu currículo inclui as áreas de conteúdo, conceitos e objetivos propostos pela reforma curricular (ME, 1991). No sistema educativo português, em termos curriculares, a História e a Geografia são disciplinas obrigatórias e autónomas apenas no terceiro ciclo do Ensino Básico.

No Ensino Secundário, a disciplina de História apresenta um destaque diferente de acordo com a orientação do plano curricular a que respeita. Nos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Socioeconómicas, a História integra o tronco comum da Formação Específica, sendo disciplina estruturante. Todavia, enquanto no primeiro caso, a disciplina “História A” abrange os três anos do ciclo de estudos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), sendo-lhe atribuído o número máximo de horas semanais (três tempos letivos de 90 minutos) previsto no currículo do ensino secundário, no Curso de Ciências Socioeconómicas, a disciplina “História B” é de dois anos – 10.º e 11.º anos de escolaridade.

Regista-se ainda a disciplina de História da Cultura e das Artes, que se insere na componente de Formação Específica dos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais, nos 10.º e 11.º anos, apresentando uma carga horária de três tempos letivos de 90 minutos semanais, e também na componente de Formação Científica dos Cursos Artísticos Especializados, nos 10.º, 11.º anos, com uma carga horária de dois tempos letivos de 90 minutos por semana.

No entanto, nos cursos de Ciências e Tecnologias não havia lugar para a disciplina de História. Recentemente, uma proposta para uma nova disciplina – *História, Culturas e Democracia* – projetada pela Associação de Professores de História de Portugal, com a colaboração de um grupo de investigadores em Didática da História / Educação Histórica do CITCEM – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre os quais se inclui a autora deste texto, foi aprovada para ser integrada nos currículos do Ensino Secundário como disciplina opcional para o 12º ano de escolaridade, a partir do próximo ano letivo.

Como referido no documento disponível na página *web* da Direção Geral de Educação (DGE, 2019), *História, Culturas e Democracia* (HCD)

é uma disciplina anual de opção destinada aos alunos dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais do Ensino Secundário; enquadra-se nas opções de oferta de escola e pretende contribuir, recorrendo às metodologias e instrumentos da História, para o

desenvolvimento de competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a nossa contemporaneidade. (DGE, 2019, p. 2)

Salienta-se, ainda, que a disciplina pretende contribuir para a consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*,

recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, possibilitando que o aluno desenvolva a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada, crítica e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, num quadro de referência humanista e democrático. (DGE, 2019, p. 2)

Quanto aos temas a abordar, propõem-se quatro tópicos, estruturados em torno de três eixos organizadores: “construção do conhecimento histórico com base em metodologias específicas; compreensão do mundo atual a partir da exploração do local, do regional e do global; problematização de temas da História recente, integrando as relações passado-presente”. Assim, os quatro temas – a História faz-se com critério; local e global (“glocal”) e consciência patrimonial; passados dolorosos na história; história e tempo presente – foram pensados em articulação com princípios, visão e valores identificados no *Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente:

Princípios: a assunção de que a escola deve promover a equidade e a democracia e que deve desenvolver nos alunos uma cultura científica que permita compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo [...]

Visão: a formação de cidadãos que, munidos de múltiplas literacias, consigam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas; que sejam capazes de lidar com a mudança e com a incerteza e que reconheçam a importância das Humanidades para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo, rejeitando todas as formas de discriminação e de exclusão social [...].

Valores: encorajar os alunos a respeitar-se a si mesmos e aos outros, ponderando as ações próprias e alheias em função do bem comum, respeitando a diversidade humana e cultural e agindo de acordo com os princípios dos direitos humanos [...]. (DGE, 2019, p. 2)

Mas como é que os futuros professores de História, e mesmo os atuais, estão a ser preparados para estes desafios da educação?

A resposta será através de uma adequada formação inicial de professores (de acordo com os princípios de Bolonha), mas também de uma formação contínua que permita atualização científica e didática.

Em Portugal, os professores de História do Ensino Secundário e do terceiro ciclo do Ensino Básico fazem a sua licenciatura e mestrado profissionalizante em institutos universitários e outras instituições de ensino superior. Os professores com mestrado em Ensino de História podem lecionar aos alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário as disciplinas de História A; História B; História da Cultura e das Artes; História, Culturas e Democracia. Por sua vez, os docentes do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico fazem a sua licenciatura e mestrado sobretudo em instituições de ensino politécnico, sendo que muitas delas fazem parte das universidades. O sistema de ensino superior português é um sistema binário que inclui a universidade e os politécnicos. As universidades estão vocacionadas para oferecer uma sólida formação científica, reunindo os esforços e competências das unidades de ensino e investigação, enquanto os politécnicos se centram na formação profissional e técnica avançada para o mundo do trabalho. Ambos são proporcionados por instituições públicas, privadas e cooperativas.

Os professores do segundo ciclo do Ensino Básico podem ensinar uma área de estudos que pode incluir, por exemplo, História e Geografia de Portugal, Cidadania ou Português. Já os professores do primeiro ciclo do Ensino Básico são generalistas e ensinam Estudo do Meio como área curricular que integra o currículo deste ciclo.

Os professores de História em exercício podem, através da formação contínua de professores – cursos em centros de formação de professores das universidades, de associações de escolas ou da Associação Portuguesa de Professores de História.

Para se dotar os futuros e atuais professores de competências didáticas, nomeadamente em educação histórica, para enfrentarem os novos desafios educativos, há que, antes de mais, propor-lhes oportunidades para o conseguirem, procurando:

- Alcançar os objetivos de trabalho nas áreas de competência do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" na disciplina de História, planeando as Aprendizagens Essenciais em História através da integração das competências do Perfil dos Alunos;
- Conhecer as mudanças introduzidas nas metodologias e práticas

pedagógicas, relacionadas com uma nova perspetiva do Ensino de História, consubstanciadas numa abordagem construtivista e fundamentadas nos resultados de investigação de estudos sistemáticos em Educação Histórica, aplicados em contextos escolares com alunos e professores portugueses, apoiando-se em perspetivas epistemológicas recentes e dando relevância à construção de conceitos disciplinares da História.

## **OS RECURSOS EDUCATIVOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA**

Não podemos esquecer o papel que desempenham os materiais curriculares dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Como salientam Cuenca e Estepa (2003), os recursos que têm maior influência sobre os professores no desenvolvimento da prática docente, bem como na sua planificação, determinarão em grande parte a metodologia utilizada e as decisões a tomar em sala de aula. Neste contexto, o manual escolar de História constitui um instrumento didático pedagógico privilegiado por professores e alunos, dentro e fora da sala de aula, apesar de não ser um recurso exclusivo (Afonso, 2013). Para os professores, o manual escolar é, sobretudo, um referencial para planear e gerir a aula, selecionando fontes e atividades mais adequadas ao tratamento dos conteúdos programáticos. Para os alunos, o manual escolar é um recurso complementar à explicação do professor e um instrumento de consolidação das aprendizagens em sala de aula; fora da sala de aula, é um recurso didático para estudar e preparar a avaliação, fazendo resumos e resolvendo questões.

No sistema de ensino português, a assunção da importância do livro escolar parece ser confirmada nos documentos que o Ministério da Educação vem produzindo no sentido de regulamentar a sua elaboração e posterior avaliação e certificação. A Lei 47/2006, artigo 3.º, alínea a), definia o manual escolar como recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem, concebido por ano ou ciclo. De apoio ao trabalho autónomo do aluno, visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor. Surge, assim, como um guião de trabalho para alunos e professores, um referencial para o processo

de ensino e aprendizagem não inviabilizando a utilização de outros recursos didáticos.

Apesar das várias mudanças que ocorreram no ensino de História devido às avaliações dos manuais escolares e à formação contínua de professores, pesquisas recentes sobre o ensino e os currículos de História revelaram que alguns livros e professores de História ainda estão a trabalhar com uma conceção historiográfica que aborda a história nacional através de uma reconstrução identitária ligada aos grandes feitos dos chamados 'heróis nacionais', geralmente portugueses brancos, escondendo a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país, nomeadamente as minorias étnicas.

Se recuarmos algumas décadas, verificamos que desde a década de 1990, os programas de Estudo do Meio, por exemplo, focalizaram o estudo do passado pessoal e familiar, para referências sobre eventos relacionados com o património local ou regional, e para o conhecimento de fatos históricos ligados a feriados nacionais, de acordo com uma abordagem espiral, embora com uma visão estreita do 'currículo em espiral' (Bruner, 1960). Partindo da hipótese de que "qualquer disciplina pode ser ensinada de forma eficaz e intelectualmente honesta a qualquer criança em qualquer fase do desenvolvimento", Bruner (1960, p. 33) explicou que esta informação envolvia uma organização para que as ideias complexas pudessem ser ensinadas primeiro a um nível simplificado, e depois revistas, em níveis mais complexos. Consequentemente, as matérias seriam ensinadas em níveis de dificuldade gradual. Neste tipo de estrutura de ensino, uma criança parte do "próximo" e passa para o "distante", e do "conhecido" para o "desconhecido" (Roldão, 1995, p. 14). Em Portugal, nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, entre as orientações metodológicas, preconiza-se a utilização do "meio como recurso didático preferencial, considerando que a aprendizagem deve ser significativa para os interesses e experiências dos alunos" (ME, 1991, p. 93). Dentro desta estrutura curricular, a criança é vista como ativa no processo de aprendizagem e o seu conhecimento da experiência de vida deve ser valorizado como ponto de partida para a aprendizagem, sendo, por isso, necessário que o conteúdo da disciplina seja ajustado aos diferentes anos de escolaridade.

Estes princípios teóricos, que já haviam sido defendidos por Dewey e Piaget, tiveram implicações nas práticas de ensino e inspiraram-se numa conceção de estrutura curricular associada a uma perspetiva progressiva, de avançar espacialmente para o exterior e recuar cronologicamente a partir da experiência imediata da criança. Esta abordagem foi característica da área de Estudos Sociais, tanto no mundo anglo-saxónico (Egan, 1986) como em Portugal (Roldão, 1995). Assim, por exemplo, no Ensino Básico,

pretende-se que os conhecimentos e as competências adquiridas pelos alunos em Estudo do Meio, no 1.º ciclo, sejam ampliados no 2.º ciclo, em História e Geografia de Portugal, e se desenvolvam outras, cujo estudo será retomado e aprofundado no 3º Ciclo, nas disciplinas de História e de Geografia.

No entanto, nas aulas e nos manuais escolares, a presença de conteúdos relacionados com o ensino de manifestações artísticas regionais, no âmbito do património histórico, cultural e, sobretudo, imaterial, é muito limitada. Estas limitações tornam o estudo de questões, como as de memória, ou de identidade, ainda mais complexo. Isto tem implicações no entendimento do valor educativo do património que é apresentado nos livros escolares, dado que este surge mais como vestígio do passado per se do que como fonte suscetível de ser interpretada como evidência histórica. Num estudo sobre conceções de património nos livros escolares, Cuenca e Estepa concluem que o manual escolar é apresentado com portador de um conhecimento inquestionável, longe dos interesses dos alunos e de difícil compreensão para eles, favorecendo uma aprendizagem passiva, baseada na memorização mecânica de conteúdos. A conceção de património que revelam é baseada principalmente em critérios monumentalistas, históricos e estéticos. Na sua maioria, não apresentam uma perspetiva crítica nem ações comprometidas e ativas relativamente à conservação do património (Cuenca & Estepa, 2003, p. 32).

O ensino da História, se baseado numa narrativa única e numa identidade nacional exclusiva, pode produzir inúmeros obstáculos à construção da compreensão e consciência históricas dos estudantes. Só as abordagens educativas que permitam uma aprendizagem comprometida/ativa, que permita ampliar as competências de investigação dos alunos, poderá desenvolver neles a consciência sobre os usos públicos do passado humano, considerando o que conta como historicamente e culturalmente significativo.

Atualmente, e sob influência da investigação em Educação Histórica, está em desenvolvimento um processo de reflexão com vista à mudança dos métodos de ensino e de superação do relato linear. Os métodos de ensino têm sido influenciados por novas abordagens epistemológicas e metodológicas, nomeadamente do construtivismo e da psicologia cognitiva, recomendando uma aprendizagem contextualizada e cooperativa. Por outro lado, diversas investigações sobre a educação em museus e na área da Educação Histórica têm revelado a possibilidade de se desenvolver a noção de temporalidade histórica nos alunos por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material e da sua interpretação (Cooper, 1992; Barton, 2001; Nakou, 2001; Fontal, 2003;

Levstik, Henderson & Schlarb, 2005; Chapman, 2006; Estepa & Cuenca, 2006; Pinto, 2011; Santacana & Llonch, 2012; Santacana & Martínez, 2013, Arias & Egea, 2017), promovendo a progressão das ideias históricas dos alunos.

A realização de atividades relacionadas ao património histórico e cultural de uma comunidade pode promover a aprendizagem de conceitos históricos, o que implica não apenas a compreensão de situações passadas apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos metodológicos (Ashby, Lee e Shemilt, 2005) que permitem aos alunos interpretar diversas fontes históricas. Os currículos tradicionais concentravam-se excessivamente na apresentação da herança nacional aos alunos e tratavam a História como um corpo de informação recebida para ser aceite e memorizada; as “fontes primárias” eram apenas usadas ocasionalmente para estimular a curiosidade, o interesse, e mesmo admiração, ou para ilustrar casos particulares. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas da disciplina de História, quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas (primárias ou secundárias) e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos (Pinto, 2011) e a interpretação dos contributos culturais dos diversos grupos nas suas comunidades.

Embora em Portugal os documentos curriculares refiram o contacto direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, não se atribui esta temática do património a uma área curricular específica. Assim sendo, a disciplina de História poderá assumir um papel essencial na educação através do património, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado (Pinto, 2013). Pode-se estimular os alunos a aprender sobre questões que estão distantes no tempo, uma vez que a representação do tempo histórico parece ser mais compreensível para os jovens quando eles estão em contato direto com os vestígios do passado.

No contexto europeu, o estudo *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997; Pais, 1999) revelou que os legados históricos são as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é: “museus e lugares históricos” e “documentação/fontes históricas”, embora mostrem mais agrado pelos primeiros do

que por legados escritos. Verificou-se, ainda, que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. Contudo, como salienta Pais (1999), para estes jovens as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas de História concentram-se em duas principais dimensões: “a factual – ‘procuramos conhecer os principais factos da História’ – e a regionalista/patrimonial – ‘aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas’ e ‘aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade” (p. 54).

Alguns autores, como Calaf (2006), defendem que o ‘olhar’ educativo sobre o património é essencial para que se compreendam os processos de valoração e de apropriação simbólica do património pelos indivíduos, relacionando teoria e prática. No entanto o património é uma realidade multifacetada, sendo também múltiplas as ‘olhares’ ou abordagens que a ele se podem dirigir (Pinto, 2011). Fontal (2003), por exemplo, considera que o património, e particularmente o património cultural, pode ser entendido como conteúdo em si mesmo, de forma que a educação patrimonial poderia figurar como disciplina específica e independente. Embora as técnicas e procedimentos utilizados pela educação patrimonial – para a qual propõe um modelo integral – se possam adequar quer ao contexto formal quer ao âmbito não formal de educação, seriam regulados por um conjunto de critérios específicos com uma dimensão multidisciplinar, relacionando as didáticas das ciências sociais e a educação artística e em museus. Por sua vez, Estepa e Cuenca (2006) consideram que a didática do património deve integrar-se no processo educativo, dentro das grandes metas estabelecidas para a educação sistematizada, a formação da cidadania em geral e para as didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Segundo estes autores, devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo, “partindo de para quê educamos em património, que formação patrimonial devemos promover e como a desenvolvemos e a avaliamos” (p. 53). Neste sentido, consideram que a finalidade básica da didática do património é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades. Para o cumprimento de tais finalidades, Estepa e Cuenca (2006) salientam que a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma

profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico de cada uma das disciplinas envolvidas, destacando ainda o papel das fontes patrimoniais no “conhecimento social e como facilitadoras da compreensão de conceitos mais abstratos como mudança/permanência e evolução temporal” (p. 54). No que respeita à metodologia, estes autores consideram a investigação escolar como o enfoque mais adequado para propiciar aprendizagens significativas, onde a exploração e a investigação do meio, partindo de problemas próximos dos interesses dos alunos, recolhendo informação de diversas fontes e chegando a conclusões sobre os problemas colocados inicialmente, constitui o eixo fundamental da sequência de atividades da aula. Um tratamento idêntico pode realizar-se no âmbito não formal, tendo sempre em conta as diferenças entre os contextos. Esta abordagem propicia a articulação de estratégias metodológicas, se possível através do contacto direto com elementos patrimoniais e a sua contextualização temporal, espacial, social e funcional, em relação com o valor desses referentes no passado e no presente.

Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola (Pinto, 2011).

Em História é possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos. Ao mesmo tempo, a História local proporciona oportunidades de exploração de questões sobre identidade e o processo de pesquisa histórica.

Foi, nesse sentido que, no âmbito da educação histórica e patrimonial de alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário em Portugal, que realizou um estudo empírico de investigação, no sentido de promover nos alunos a capacidade de ‘leitura’ de objetos, edifícios e sítios históricos a nível local, familiarizando-os com o seu uso e interpretação como evidência histórica (Pinto, 2011). Considerando que a exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada, poderá permitir o desenvolvimento do pensamento histórico e a aquisição de múltiplas competências pelos alunos – nomeadamente no âmbito da compreensão histórica – e dada a insuficiente investigação existente sobre o uso de fontes patrimoniais e sua interpretação em termos de evidência histórica no ensino e aprendizagem da História,

este estudo pretendeu chamar a atenção para as implicações dessas atividades assim como a importância de os alunos efetuarem inferências históricas com maior complexidade.

A investigação conduzida no âmbito do projeto europeu Youth and History (Angvik & Borries, 1997), antes referido, salientara já a necessidade de se pensar e analisar os conhecimentos históricos num contexto social que extravasa o escolar e as articulações que se estabelecem entre este e o saber académico. Desde então, o campo de ação da Educação Histórica em Portugal tem vindo a alargar-se. Isto implica que se compreendam os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem de História num processo em que a relação professor-aluno não pode ser encarada simplesmente dentro da redoma da sala de aula, mas envolve o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas comunidades e instituições que frequentam e pelos meios de comunicação de massa a que acedem. E pressupõe também que se ultrapassem as afirmações de senso comum, pois a História é uma forma de conhecimento sistemático com um conjunto de critérios específicos, em função dos quais se interpretam (por alunos e professores, inclusive) as fontes em termos de evidência histórica e se justifica a diversidade de versões acerca do passado. E mesmo quando o enfoque é a história local, com atividades educativas cuidadosamente elaboradas, propondo tarefas que desafiem as conceções prévias dos alunos e fomentem a interpretação histórica, estes podem ser estimulados a pensar globalmente, alargando os seus horizontes em termos de consciência histórica e construindo identidades inclusivas (Pinto, 2018). Isto poderá também suscitar a compreensão dos laços entre a interpretação do património e a consciência das relações entre o passado, o presente e o futuro.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, I. (2013). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Angvik, M. & Borries B. (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Arias, L.; Egea, A. (2017) Thinking Like an Archaeologist: Raising Awareness of

- Cultural Heritage Through the Use of Archaeology and Artefacts in Education, *Public Archaeology*, 16(2), 90-109.
- Ashby, R.; Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriamente da explicação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barton, K. (2001). Primary children's understanding of the role of historical evidence: comparisons between the United States and Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2), 21-30.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. In R. Calaf & Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 23-50). Gijón: Ediciones Trea.
- Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.
- Collingwood, R. (1946). *The idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- Collingwood, R. (2001). *A ideia de História* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cooper, H. (1992). *The teaching of history: implementing the national curriculum*. London: David Fulton.
- Cuenca, J. M.; Estepa, J. (2003). El Patrimonio en las Ciencias Sociales: Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. In E. Ballesteros et al (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 91-102). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- DGE, Direção-Geral da Educação (2019). *Aprendizagens Essenciais. História, Culturas e Democracia. 12.º Ano - Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/ae\\_hcd\\_12.o.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf) [03/01/2020]
- Egan, K. (1986). *Teaching as Story Telling*. Canada: University of Ontario.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Estepa, J. & Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*.

- Gijón: Ediciones Trea.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom* (pp. 31-77). Washington, DC: The National Academies Press.
- Levstik, L.; Henderson, A. & Schlarb, J. (2005). Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: recent research in History Education* (pp. 37-53). London: Routledge Falmer.
- McCullagh, C. B. (1998). *The truth of history*. London: Routledge.
- ME, Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Portugal.
- ME, Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Portugal.
- Nakou, I. (2001). Children's historical thinking within a museum environment: an overall picture of a longitudinal study. In A. Dickinson; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in History Education* (pp.73-96). London: Woburn Press.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- Pinto, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 61-88.
- Pinto, H. (2018). Educação Patrimonial e Ensino de História: leituras do passado através do património cultural local. *OP SIS*, 19(1), 1-21.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2010) *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santacana, J.; Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Ediciones Trea.
- Santacana, J.; Martinez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia». *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 47-60.

Shemilt, D. (2000). The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 83-101). New York: New York University Press.

Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: how adolescents make sense of history. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 141-209). Charlotte, NC: Information Age Publishing.