

21

série actas

Actas

Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica



actas das 5.^{as} jornadas internacionais de educação histórica

Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil

organizadoras

Isabel Barca

M. Auxiliadora Schmidt

instituto de educação e psicologia actas centro de



investigação em educação
universidade do minho

N: 978-9728746-66-7



89728 746667

EDUCAÇÃO HISTÓRICA
INVESTIGAÇÃO EM PORTUGAL E NO BRASIL

ACTAS DAS
QUINTAS JORNADAS INTERNACIONAIS
DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Organizadoras
Isabel Barca & M. Auxiliadora Schmidt

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

FICHA TÉCNICA

Título

Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil
Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica

Organização

Isabel Barca & M.^a Auxiliadora Schmidt

Capa

Luís Cristóvam

Execução Gráfica

Minhografe – Artes Gráficas, Lda.

Depósito legal

N.º 306029/10

ISBN

978-972-8746-66-7

© Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
500 Exemplares
Braga – 2009

Índice

Introdução	5
1. Panorama da Educação Histórica – em Portugal e no Brasil	9
Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese <i>Isabel Barca</i>	11
Investigando para ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração <i>Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia</i>	29
2. Estudos de cognição em Portugal e no Brasil	45
Uma estratégia metodológica para a formação de professores de História <i>Maria do Carmo Barbosa</i>	47
Concepções de alunos sobre significância histórica <i>Márcia Monsanto</i>	57
A narrativa na aula de História <i>Regina Parente</i>	79
O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro <i>Clarisse Ferreira</i>	115
A Educação Histórica e a mudança de paradigma na cultura escolar do município de Araucária – Paraná <i>Henrique Theobald</i>	131

3. Aprendizagem Significativa: Estudos em situação de aula	139
Exploração do conceito de Liberdade com alunos do 9º ano de escolaridade <i>Álvaro Martins, António Carlos Coelho e Hélder Graça</i>	141
Exploração do conceito de Democracia com alunos do 7º ano de escolaridade <i>Alice Costa, Cristina Sobral e Olinda Alves</i>	159
Conceito de Religião: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade <i>Felisbela Gaitero, Isabel Marques e Paula Marinho</i>	199
4. Mesa Redonda: Formação de Professores [no período anterior à implementação do "Processo de Bolonha"]	215
Didáctica específica e ensino da História na Universidade de Coimbra <i>João Paulo Avelãs Nunes</i>	217
A Didáctica da História na Universidade de Évora <i>Olga Magalhães</i>	231
A formação de professores de História na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1988-2004) <i>Raquel Pereira Henriques</i>	235
A formação de professores nas Faculdades de Letras: o exemplo do curso de História da Universidade do Porto <i>Luís Alberto Marques Alves</i>	241
Metodologia do Ensino da História na Universidade do Minho (1991-2008) <i>Isabel Barca & Maria do Céu Melo</i>	251

INTRODUÇÃO

Desde o ano 2000 tem lugar, com regularidade quase anual um encontro científico em língua portuguesa, dedicado à investigação em educação histórica: as Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Estas 'Jornadas', que se enquadram nos projectos de investigação ligados a Cognição, Aprendizagem e Consciência Históricas, tiveram as suas cinco primeiras edições no Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, sede dos primeiros projectos de investigação e de ensino pós-graduado (mestrados e doutoramentos) nesta área específica, em Portugal.

As V Jornadas, integradas nos trabalhos da V edição do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História (SPEH), privilegiaram a discussão das investigações em curso em Portugal e no Brasil no âmbito da educação histórica. Este primeiro evento centrado na pesquisa de investigadores portugueses e brasileiros em torno das ideias históricas de jovens e professores veio reforçar os laços de cooperação bi-lateral neste campo, daqui resultando uma parceria que se tem revelado muito frutuosa. Dessa parceria, nasceu o compromisso, entre outros, de continuar a realização das Jornadas, um ano no Brasil, outro ano em Portugal.

Na breve sessão simbólica de abertura das V Jornadas, realçou-se a importância de iniciativas deste teor, no reforço de uma comunidade científica nacional e internacional em torno de um campo específico, na dinamização da vida académica com o envolvimento dos alunos de pós-graduação, nas oportunidades de partilha entre a investigação na universidade e a acção nas escolas. Porém, todo o esforço que se tem dedicado à concretização destes objectivos nem sempre permite que os produtos deste labor sejam publicados atempadamente. Por esta razão, as Actas das V Jornadas

sofreram um atraso considerável, o que levou à necessidade de actualizar os artigos a apresentar.

Dos diversos trabalhos das Jornadas, sob a forma de conferências, comunicações e Mesa Redonda, nesta publicação apresentam-se um conjunto de textos em versão actualizada.

Na I Secção, *Panorama da Educação Histórica em Portugal e no Brasil*, Isabel Barca traça um esboço de síntese sobre a investigação em cognição histórica que tem sido realizada em Portugal e Maria Auxiliadora Schmidt equaciona os novos caminhos que a investigação em Ensino da História se propõe trilhar no Brasil.

Na II Secção, *Estudos de cognição em Portugal e no Brasil*, apresentam-se três estudos resultantes de dissertações de mestrado em SPEH, com dados recolhidos em escolas portuguesas, bem como dois estudos realizados no Brasil, um no âmbito do Seminário de pós-graduação em Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com recolha de dados de alunos em escolas do Sul do Brasil, e outro com dados sobre professores de História do Nordeste. Assim, Márcia Monsanto (Mestre pela Universidade do Minho) aborda as concepções de alunos do 9º e 12º ano sobre significância histórica; Regina Parente (também Mestre pela Universidade do Minho) analisa a compreensão e estrutura de construção da narrativa histórica em alunos do 7º e 9º ano; e Clarisse Ferreira (igualmente Mestre pela Universidade do Minho) discute o conceito de empatia histórica construído por alunos do 9º ano. Henrique Theobald (Mestre pela Universidade Federal do Paraná) equaciona a mudança de paradigma na cultura escolar do município de Araucária, com o advento da ideia de Educação Histórica, partindo da apresentação de uma experiência de levantamento de ideias dos alunos sobre o conceito de cidadão e consequente análise qualitativa. Maria do Carmo Barbosa (docente da Universidade de Pernambuco e Doutora pela Universidade do Minho), discute perfis de pensamento de professores de História no Nordeste, à luz de um quadro epistemológico actualizado.

Na III Secção, *Aprendizagem Significativa: Estudos em sala de aula*, três equipas de alunos da disciplina de Metodologia do Ensino da História do Mestrado em

SPEH (hoje quase todos mestres), apresentam as suas experiências de levantamento de ideias de alunos que efectuaram, em ambiente de aula-oficina. Álvaro Martins, António Carlos Coelho e Hélder Graça exploram os conceitos de liberdade em alunos do 9º ano; Alice Costa, Cristina Sobral e Olinda Alves debruçam-se sobre o conceito de democracia em alunos do 7º ano; Felisbela Gaiteiro, Isabel Marques e Paula Sousa trabalham o conceito de religião com alunos do 7º ano.

A IV Secção, sobre *Formação de Professores*, fornece alguns apontamentos da Mesa Redonda que contou com a participação de docentes de Metodologia do Ensino da História/Didáctica da História de diversas universidades: de Portugal, João Paulo Avelãs Nunes (Universidade de Coimbra), Olga Magalhães (Universidade de Évora), Raquel Henriques (Universidade Nova de Lisboa) Luís Alberto Alves (Universidade do Porto), além de Isabel Barca e Maria do Céu Melo (Universidade do Minho). Do Brasil participam nesta Mesa Redonda Maria Auxiliadora Schmidt (Universidade Federal do Paraná) e Maria do Carmo Barbosa (Universidade Estadual de Pernambuco).¹ Para um olhar teoricamente orientado, a apresentação das linhas gerais de cada programa deixou patente a riqueza e diversidade de perspectivas em que esta área de ensino se desenvolveu em Portugal no período pré-Bolonha: desde preocupações mais ou menos explícitas com (variados) enquadramentos epistemológicos, passando pelo maior ou menor enfoque dado aos aspectos 'técnicos' ou formais da aula de História, até à inclusão (ou não) de uma dimensão cognitiva atenta ao pensamento e à voz do aluno e do professor. No caso do Brasil, indiciou-se uma fase de entusiasmo e empenhamento aberta aos fundamentos e questões da educação histórica. Dessa Mesa Redonda, publicam-se aqui apontamentos de intervenientes e programas das universidades portuguesas que participaram no evento.

Ao longo dessas Jornadas de três dias, o debate foi participado, dinâmico e por vezes até polémico, o que constituiu um indicador de que se encontrava já em construção um corpo activo de investigadores identificado com este campo específico de pesquisa – e que actualmente se revela consolidado. Este visa compreender os

¹ Os textos das participantes do Brasil não constam desta publicação, pois serão incluídos em publicação futura sobre Formação de Professores.

sentidos que crianças, jovens e adultos (sobretudo professores de História) atribuem à História em situações concretas de aprendizagem e/ou de ensino, numa linha que não pactue com abordagens simplistas ou de mera retórica. É um caminho real, que mostra que a ligação entre a teoria e a prática é possível. E é isso que apaixona quem o percorre.

Na Introdução desta obra - fruto de muito trabalho colectivo - não poderemos esquecer uma palavra de gratidão para a Comissão Organizadora das V Jornadas: à Alice Costa, ao Álvaro Martins, ao António Carlos Coelho, à Cristina Sobral, à Felisbela Gaiterio, ao Hélder Graça, à Isabel Marques e, em especial, à Paula Marinho!

Isabel Barca e M. Auxiliadora Schmidt

1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA – EM PORTUGAL E NO BRASIL

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM PORTUGAL: ESBOÇO DE UMA SÍNTESE ²

Isabel Barca

CIED, Universidade do Minho

Durante longo período a publicação de trabalhos no domínio do Ensino de História, em Portugal, foi sobretudo caracterizada por abordagens prescritivas baseadas na divulgação de reflexões teóricas (e reportando-se a algumas pesquisas importadas de países com contextos culturais diferentes do português). É na última década do século XX que, a exemplo do que era já um dado adquirido no Reino Unido, se dá início a uma linha de pesquisa que inverte a preocupação principal no que concerne à Educação Histórica. Ultrapassando a reflexão prescritiva que procura responder de imediato à questão ‘como ensinar História?’, sem uma análise de dados específicos, procura-se agora explorar uma outra questão, considerada imprescindível para dar respostas consistentes à primeira: ‘como compreendem e o que aprendem os alunos em História?’. Inaugura-se, então, um novo tipo de investigação em Ensino de História, de natureza empírica (porque procura respostas na observação do real), sistemática (porque

² Estudo no âmbito do Projecto Consciência Histórica: Teoria e Práticas II [PTDC/CED/72623/2006], aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

segue uma metodologia de investigação) e focalizada nas ideias históricas de quem aprende e ensina, os alunos e os professores.

A nova abordagem investigativa procura ser coerente não só com as actuais tendências no campo da Educação como também com os debates recentes no campo da Epistemologia da História, de forma a que as metas do saber escolar não sejam uma mera vulgata do conhecimento científico: os objectivos do ensino da História devem constituir uma ponte - e não um fosso! - entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências de um desenvolvimento sustentado.

Enquadramento educacional

O paradigma construtivista em Educação tem dado algumas respostas válidas às questões da formação dos jovens numa sociedade plural, desde um construtivismo “radical” na década de 1980, marcadamente, subjectivista, passando por um construtivismo “social” que se alimentou dos contributos de Vygotsky, entre outros autores, e que acentua o papel da interacção social e da linguagem no desenvolvimento do pensamento. Hoje a linha específica de cognição situada preocupa-se com o contexto concreto das experiências educativas, atendendo à verbalização das ideias de cada sujeito, à recepção das mensagens e ao tipo (e nível) cognitivo de partilhas interpessoais e constitui-se como um princípio relevante para a actuação nas práticas escolares. Pela sua afirmação de relação com a realidade escolar, que é um mundo de interacções de ideias diversas a que urge atender, para esta tendência investigativa emergiu recentemente a designação de realismo cognitivo, no intuito de se demarcar do predomínio dos discursos retóricos sobre a realidade. Nesta linha, realçam-se pressupostos tais como:

- a aprendizagem é construída pelos próprios sujeitos – daí a necessidade de dar voz aos alunos e procurar entender as suas ideias,

- a aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal,
- o meio social é uma fonte de aprendizagem – por isso, as crianças e jovens vêm para a escola, para a sala de aula, com conhecimentos prévios a que urge atender,
- tal como o contexto cultural em sentido lato, a escola, os professores e os pares contribuem para a aprendizagem de cada aluno – a interacção social na escola pode exercer uma influência apreciável em cada sujeito,
- dadas as múltiplas influências do contexto associadas a características pessoais, a aprendizagem ocorre sempre em situações específicas concretas – por isso se considera ser situada, contextualizada.

Sendo a aprendizagem situada em concreto, será necessário considerar como ocorre e se desenvolve a cognição em domínios do saber específicos, na esteira do que Bruner tem defendido. Esta linha de pensamento deu origem a um conjunto apreciável de estudos de cognição que procuram responder à questão “*como compreendem os alunos os conceitos da disciplina x?*”, deslocando assim o objecto de questões mais genéricas (que no essencial se mantêm pertinentes) sobre “como se desenvolve a aprendizagem?” para um enfoque disciplinar. E, a exemplo da investigação sobre cognição em ciências naturais e matemática (áreas sempre mais valorizadas no que toca a financiamento de projectos), encetou-se, também em História, uma linha de pesquisa buscando conhecer como é que crianças e jovens compreendem os conceitos inerentes a essa disciplina, no intuito de fornecer inspiração a práticas objectivas em sala de aula que envolvam os sujeitos em termos conceptuais, e não por simples facilitismo ou motivação superficial. Para analisar as conceptualizações dos sujeitos em e acerca da História será necessário reflectir sobre a natureza do conhecimento histórico.

Enquadramento epistemológico

Como se vê a História, hoje? Apesar de existirem diferentes olhares epistemológicos sobre a História – tal como aconteceu ao longo dos séc. XIX e XX – será relativamente consensual, no início do séc. XXI, encará-la, em termos da sua melhor produção, como uma narrativa descritiva-explicativa do passado. Tal enunciado encontra-se reflectido, nestes tempos de pós-estruturalismo, na defesa do retorno da narrativa histórica por parte de conceituados historiadores e filósofos da História.

O termo ‘narrativa histórica’ tende pois a generalizar-se a toda a interpretação historiográfica, como constata Rüsen (2001). Segundo este autor, as recentes teorias da história reconhecem que:

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar-se a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. [...] A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa. (p. 149)

Contudo, apesar deste aparente consenso em considerar-se a narrativa como a forma de expressão verbal das ideias sobre o passado resultantes da pesquisa histórica, que sentido(s) assume(m) a relação existente entre a narrativa e a compreensão do passado?

Para muitos autores actuais, a narrativa em História significa a construção de um relato explicativo do passado que dá visibilidade ao tempo breve, isto é, a personagens e situações concretas, sem no entanto abandonar a análise do quadro conjuntural e estrutural da visão estruturalista ‘tradicional’ da escola dos Annales. A este novo modelo Lloyd (1995) chama ‘estruturista’. Assim, por oposição à voga estruturalista que desprezava a espuma do tempo – os acontecimentos – e que

privilegiava a análise da longa duração, muitos autores situar-se-ão hoje nesta tendência que preconiza o enfoque dos acontecimentos em contexto, numa postura de realismo crítico (Lloyd, *ibid*):

Tanto as explicações sociais como comportamentais devem ser abordadas segundo a dupla perspectiva de acção e estrutura. O estruturismo metodológico aborda a explicação desenvolvendo conceitos de uma existência real e independente, e ainda de uma interdependência mútua dos indivíduos e das estruturas institucionais. (p. 46)

Implícita nesta opção narrativa, em detrimento do monopólio analítico, está um maior acento no seguinte pressuposto filosófico: os quadros estruturais condicionam, mas não determinam, as acções humanas. O ser humano não é apenas um actor no papel que o seu tempo e espaço lhe destinou, é agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo e, por tal, a História-ciência deve reconhecer-lhe relevância. Neste sentido a narrativa como abordagem historiográfica opõe-se à análise conceptual meramente estruturalista, mas ambas assumem uma postura realista e objectiva acerca do conhecimento histórico, dado que pressupõem a existência de uma realidade social cognoscível.

A proclamação do retorno da narrativa (mas não da ‘grande narrativa’...) parece ter levado alguns académicos a produzir estudos simplesmente descritivos, a nível da micro-História – apesar de, actualmente, a dicotomia entre descrição e explicação não fazer já sentido no plano do debate epistemológico. Como Gallie (1964) e Atkinson (1978) sublinharam na esteira da Filosofia analítica anglo-saxónica, a estrutura da produção histórica é vista como uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa.

Numa breve síntese no âmbito da Epistemologia da História, poderão identificar-se vários conceitos de narrativa histórica no que diz respeito à sua natureza: a) numa postura mais genérica, ela refere-se a toda a produção historiográfica, incluindo

a de análise estruturalista, evidenciando a diversidade de abordagens e perspectivas no conhecimento histórico; b) para os positivistas da linha rankeana, a narrativa histórica é concebida como a descrição do passado por agregação de informação; c) numa das linhas pós-estruturalistas, ela começou por significar a produção histórica que em relação ao passado não despreza o tempo breve, atende ao acontecimento e às acções de alguns actores históricos; d) numa outra linha, desconstrucionista, qualquer narrativa (enquanto visão sobre a História), tem de ser interpretada à luz dos pressupostos do seu contexto de produção cultural e, para os autores mais 'pós-modernistas', a trama dessa narrativa é criada pelo historiador e, por tal, não passa de uma representação discursiva sobre uma realidade que não sabemos se existiu; e) para os narrativistas "neo-objectivistas", ela é a própria estrutura da produção histórica, vista como uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa de situações que realmente ocorreram, construída sempre à luz de pressupostos específicos, mas no respeito pela evidência disponível.

Esta postura reconhece o papel do ponto de vista como um elemento inerente ao conhecimento histórico, que é descritivo sob vários ângulos, o que não constitui um entrave à objectividade mas, pelo contrário, faz parte dela.

É neste último contexto, dentro de um paradigma narrativista focalizado nos sentidos atribuídos ao passado (e não na sua desconstrução, ou em jogos de palavras pós-modernistas), que Rüsen (2001, pp. 149-174) discute o paradigma de "constituição narrativa do sentido histórico". E ao defender e analisar a(s) racionalidade(s) da História em termos de orientação temporal, Rüsen explicita, numa abordagem *do e para* o nosso tempo, as necessárias relações que se constroem entre os sentidos sobre passado, presente e futuro.

Para Rüsen, a constituição histórica de sentido ocorre de forma consciente ou inconsciente nas manifestações da vida quotidiana, e sob diversas formas, sejam fragmentos de memórias, palavras isoladas, símbolos ou histórias. Estas podem ser consideradas históricas quando o seu sentido emerge sob a forma de "uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação" (ibid. p.160). Na sua matriz disciplinar da História, Rüsen

identifica três dimensões interdependentes, e que podem fundamentar teoricamente a análise de práticas de pensamento histórico: a estratégia política da *memória colectiva*; a estratégia cognitiva da *produção do saber* histórico; a estratégia estética da *poética e da retórica* da representação histórica.

A dimensão da memória colectiva construída por interesses da vida prática relaciona-se com o conceito de "passado prático" discutido por Oakeshott em 1933 e ainda com relevância, e que significa a atribuição de utilidade à História por motivos políticos, religiosos ou económicos, levando à produção de uma versão cosmética do passado. A abordagem utilitária de propaganda por motivos políticos encontra-se exemplificada em Portugal, por exemplo, nos manuais de História dos anos 1940 a 1970, sobretudo pela selecção cuidadosa da versão a inculcar, com omissões de factos negativos para a imagem de uma identidade exclusiva e com uma interpretação enviesada do passado no sentido de apelar à exaltação de determinados valores. No debate sobre o conceito plural de consciência histórica, em que os sentidos atribuídos à História reflectem de forma mais ou menos centrada as ideias e valores do presente, Lee (2002) faz notar que "o passado pode tornar-se uma poderosa fonte de mito" quando a selecção de factos ou a interpretação da evidência fornecida pelas fontes é conduzida com o objectivo, implícito ou explícito, de fundamentar determinados interesses do presente.

Este quadro teórico fornece pistas relevantes para a análise do pensamento histórico de alunos e torna possível avançar na clarificação do papel da educação histórica, sem cair em sincretismos nebulosos. Porque, de facto, ao falar-se no papel formativo da (narrativa da) História, é preciso identificar que papel é esse, e para que tipo de sociedade o invocamos.

Investigação em Educação Histórica

A necessidade de fundamentar um Ensino de História promotor de aprendizagens significativas e relevantes levou ao florescimento de uma linha de pesquisa, no Reino Unido, focalizada na compreensão das ideias dos alunos em História.

A análise dos construtos pessoais das crianças e adolescentes em relação a conceitos históricos como compreensão, explicação, empatia, evidência e perspectiva (os 'conceitos de segunda ordem', mais profundos e tácitos do que os conteúdos imediatos, os 'conceitos substantivos'), tem fornecido indicadores de que a progressão conceptual em cada aluno não é linear nem invariante: uma mudança de pensamento histórico parece ocorrer ao longo dos anos de escolaridade e da idade, mas com oscilações e não necessariamente de forma sequencial. O grau de consistência e de elaboração das ideias históricas dos jovens parece relacionar-se sobretudo com a qualidade das situações de aprendizagem.

Os níveis de elaboração conceptual encontrados nas respostas dos jovens são analisados à luz de um enquadramento teórico assente na epistemologia da História - o que requer um domínio filosófico de conceitos que ultrapassa a simples compreensão do que aconteceu ou por que aconteceu em História. Como exemplo da proposta de um modelo de progressão conceptual, apresenta-se uma síntese do modelo de ideias de alunos sobre compreensão empática em História de P. Lee (2003), que teve por base os dados do Projecto CHATA realizado com alunos britânicos dos 7 aos 14 anos de idade:

Modelo de Ideias de Alunos sobre Compreensão Empática em História

Nível 1 - *Tarefa explicativa não alcançada*

Ausência de respostas ou descrições tautológicas.

Nível 2 - *Confusão*

As acções, instituições ou práticas do passado não fazem sentido.

Nível 3 - *Passado deficitário*

As acções e práticas do passado são reconhecidas à luz das situações do presente mas os alunos refugiam-se em explicações deficitárias: as pessoas no passado pensavam como nós mas faltava-lhes a nossa inteligência e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que fazemos hoje por falta de tecnologia.

Nível 4 - *Explicação por estereótipos*

A invocação de um passado deficitário é ultrapassada em parte, mas as acções ou práticas do passado são explicadas através de papéis estereotipados atribuídos aos agentes históricos. Por exemplo, os políticos são mentirosos, os comerciantes ricos são espertos. Os alunos tendem a explicar os comportamentos passados tendo como referência os estereótipos que conhecem

e, por isso, o conteúdo destes estereótipos varia entre os diferentes grupos de alunos.

Nível 5 - *Explicação à luz do quotidiano/ presente*

Os alunos continuam a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós. Mas em vez de se centrarem em estereótipos, procuram detalhes da situação na tentativa de explicarem as acções dessas pessoas. Estes alunos procuram mostrar como as práticas sociais fizeram sentido perante determinadas circunstâncias.

Nível 6 - *Explicação à luz do passado: empatia histórica*

Os alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como as do presente, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje. Compreendem que é necessário interpretar a cultura, o sistema de valores, o senso comum, bem como as situações específicas.

Nível 7 - *Explicação à luz do contexto*

Os alunos compreendem que as ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o contexto em que se inserem, e não são apenas devidas a opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais em que as pessoas viviam, considerando o seu impacto nos padrões de comportamento, na forma de pensar e de sentir. Ao relacionar as ideias e valores do passado com as condições materiais, alguns alunos compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas mais ou menos coerente.

O modelo de progressão de ideias proposto por Lee e outros investigadores britânicos é construído indutivamente sobre a análise dos dados empíricos, tendo por base teórica o modelo epistemológico de inspiração *collingwoodiana*, perspectivista. Os resultados têm sugerido uma tendência de progressão conceptual por idade e ano de escolaridade, o que não invalida constatar que alguns alunos mais novos apresentam um nível de elaboração superior a alguns alunos mais velhos. Uma síntese destes resultados, referente a vários conceitos de segunda ordem como tempo, mudança, empatia, causa, evidência e narrativa, foi recentemente publicada no âmbito do Projecto *How People Learn* (Donovan & Bransford, 2005).

Ainda dentro da pesquisa em cognição histórica, investigadores de outros países, no Canadá e nos Estados Unidos, por exemplo, têm também levado a cabo pesquisas de ideias de segunda ordem em alunos, utilizando explícita ou implicitamente

uma categorização assente no pressuposto de diferentes níveis de elaboração³. No Brasil, esta abordagem está a suscitar também adesão (Compagnoni et al., 2003; Schmidt & Braga Garcia, 2005). Em simultâneo, alguns autores norte-americanos, como Barton (2001) e VanSledright (2005), focalizam igualmente conceitos de segunda ordem em História para analisar as ideias dos alunos – mudança, significância, evidência – muito embora o seu enfoque seja mais sobre comparação de ideias de alunos de contextos culturais diferentes. Nesta abordagem, o modelo de progressão conceptual não é explícito (tendo até, inicialmente, sido rejeitado por estes autores), mas tal é tido em conta, por exemplo no caso do estudo de Barton (ibid.), ao considerar-se que os jovens americanos revelam uma ideia de mudança de progresso linear enquanto os jovens irlandeses concebem-na de forma mais complexa, com simultaneidade de situações diferenciadas.

Investigação em Portugal: as ideias de crianças e jovens em História

No domínio da educação histórica, em Portugal, tem-se desenvolvido sobretudo uma linha de análise das ideias dos alunos segundo o modelo de progressão conceptual proposto por Lee e Shemilt. Esta assumpção tem como preocupações promover uma mudança sustentada das práticas de aula e da natureza da avaliação dos alunos, além de procurar contribuir para o reforço da reflexão filosófica em torno da natureza da História – que se encontra adormecida desde que a escola estrutural dos Annales impôs a sua hegemonia em Portugal e, a seguir, se proclamou “a crise das Ciências Sociais”. Com efeito, é convicção dos investigadores desta linha de cognição situada que não basta constatar que os alunos trazem diversas ideias para a aula de História. Elencá-las ou categorizá-las simplesmente por escalões etários ou em categorias cognitivas *ad hoc* poderá não iluminar suficientemente o caminho para ajudar à mudança qualitativa das ideias dos alunos, em moldes históricos: é necessário procurar nas ideias manifestadas pelos jovens, de forma sustentada, um sentido que se relacione com o quadro conceptual do saber histórico.

³ Cf. o site *Centre for the Study of Historical Consciousness*, coordenado por Peter Seixas (www.cshc.ubc.ca)

Assim, têm sido analisadas conceptualizações em torno da multiperspectiva, explicação, narrativa, evidência, significância, empatia, mudança, consciência histórica, procurando trazer à luz níveis diferenciados de pensamento histórico de forma a proporcionar aos formadores pistas para uma mudança conceptual progressiva.

Estes estudos permitem-nos já apresentar alguns traços do pensamento histórico dos jovens portugueses. No que concerne a relação da multiperspectiva com a objectividade na explicação histórica, a ideia mais frequente que surge nos estudos com jovens portugueses é a de uma História explicativa e multifactorial, desenvolvendo-se pela descoberta progressiva de fontes mas sem preocupações com a validade relativa das produções sobre o passado; alguns alunos (sobretudo em anos de escolaridade mais avançados) realçam que o ponto de vista do autor e os contextos culturais provocam a diversidade de perspectivas, vindo na falta de consenso uma ameaça à objectividade; uns poucos alunos – igualmente em anos de escolaridade mais avançados – começam a valorizar a discussão de diferentes perspectivas como algo inerente à natureza da História, segundo critérios científicos próprios. A análise destes dados levou à proposta do seguinte modelo de ideias de alunos acerca da noção de provisoriedade da explicação em História (Barca, 2000):

Modelo de Ideias de Alunos sobre Perspectiva e Objectividade na explicação histórica

Nível 1 - *A estória*

Os alunos apresentam um pensamento descritivo e as suas ideias sobre a diversidade de interpretações em História, quando se manifestam, estão ligadas apenas à descrição do que aconteceu.

Nível 2 - *A explicação correcta*

Os alunos apresentam um nível explicativo emergente, centrado apenas em um ou dois factores, e as explicações são consideradas correctas ou incorrectas.

Nível 3 - *Quanto mais factores melhor*

Os alunos apresentam um pensamento claramente explicativo, valorizam a multifactorialidade e consideram que as explicações mudam com a quantidade de informação em que se baseiam.

Nível 4 - Uma explicação consensual

Os alunos apresentam um pensamento claramente explicativo, por vezes sob forma narrativa, e valorizando a multifactorialidade. Consideram a existência de diversas perspectivas mas estas são encaradas como um problema na História - o consenso de perspectivas é visto como um ideal, atingível segundo alguns alunos ou uma utopia segundo outros.

Nível 5 - Perspectiva

Os alunos apresentam um pensamento claramente explicativo e narrativo; valorizam a multifactorialidade e consideram a existência de diversas perspectivas. Estas começam a ser encaradas como genuínas em História, embora numa atitude que oscila entre este reconhecimento e um ideal de consenso. Para estes alunos, os historiadores discutem intersubjectivamente a validade das suas produções, à luz de critérios próprios como plausibilidade e consistência com a evidência.

As questões de objectividade histórica, que continuam vitais enquanto objecto de pesquisa em educação histórica, têm sido exploradas em vários estudos sobre ideias de alunos desde o ensino básico ao universitário, e sob vários ângulos (Barca, 2001; Barca & Gago, 2001; Gago, 2001). Tem também sido dado enfoque à questão acerca de como é que crianças e jovens integram no seu conhecimento a evidência histórica. Assim, têm-se explorado os tipos de construção do pensamento proporcionados por objectos arqueológicos (Ribeiro, 2002), televisão (O. Moreira, 2003), internet (Gonçalves, 2003), manual de História (G. Moreira, 2005), sugerindo que se algumas crianças revelam alguma confusão conceptual ou compreensão fragmentada, muitas desenvolvem autonomamente sentidos sobre o passado a partir das fontes que utilizam, e até a emergência de um ponto de vista pessoal.

Em relação à narrativa, a pesquisa tem mostrado que crianças e adolescentes constroem as suas produções 'históricas' em padrões que vão de simples fragmentos de informação, passando por histórias descritivas menos ou mais coerentes e fundamentadas, até narrativas descritivas/explicativas, igualmente menos ou mais fundamentadas e contextualizadas historicamente (Gago, 2001; Parente, 2004).

Um dos projectos em curso relaciona-se com a consciência histórica de alunos e professores⁴. No seu âmbito, têm-se explorado ideias ligadas a significância e mudança em História, bem como as narrativas construídas pelos jovens sobre a história do país e do mundo. A síntese dos resultados deste projecto encontra-se ainda em construção. Contudo, para exemplificar o tipo de análise empreendida nesta linha, apresenta-se uma grelha de categorização das narrativas construídas pelos jovens sobre a História de Portugal nos últimos cem anos. Ela contempla três dimensões conceptuais (entre outras): estrutura narrativa, mensagens nucleares e marcadores históricos, e na primeira delas – estrutura narrativa – consideraram-se níveis de realização diferenciados:

Grelha de Análise de Narrativas em História produzidas

Estrutura Narrativa	5 Narrativa Completa 4 Narrativa Emergente 3 Cronologia 2 Lista de Eventos 1 Considerações Gerais
Mensagens Nucleares	
Marcadores Históricos	→ Rupturas/Processos → Personagens colectivas/Individuais → Situação de curta/média/longa duração → Enfoque político/social/económico/cultural...

Foi dentro desta óptica que se analisou a seguinte produção de uma jovem de 15 anos:

Em 1900, Portugal vivia numa Monarquia instaurando-se a República em 1910. Mais tarde, com a entrada de Portugal na I Guerra Mundial, houve perdas de muitas vidas e o país viveu tempos difíceis. Nos anos 30, Salazar entrou para o poder (era um tempo caótico) e trouxe os anos da ditadura, inspirada pelo regime fascista de Itália. Apesar da ditadura, Portugal manteve-se neutral durante a II Guerra Mundial. Durante esses anos de

⁴ Projecto 'Consciência Histórica: Teoria e Práticas II' [PTDC/CED/72623/2006], aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), 2007-2010.

opressão, os portugueses viram a sua liberdade de expressão censurada e os seus homens a partir para as colónias para impor o ideal colonial de Salazar. Depois de anos de combates perdidos, em 25 de Abril de 1974 o povo revoltou-se e pôs fim aos anos penosos da ditadura, instalando um regime democrático. Outro passo importante foi a entrada para a União Europeia em 1986. Desde então, embora sendo um país livre, tem tido alguns aspectos negativos.

Segundo o modelo de categorização criado, o texto acima transcrito foi considerado uma narrativa completa quanto à sua estrutura. Nas outras dimensões, apresenta a tipologia dominante das narrativas apresentadas pela maioria dos participantes neste Projecto: a mensagem nuclear da história do país é a de superação de anos difíceis (guerras, ditadura) com a conquista da democracia, embora acompanhada de algumas dificuldades económicas; os marcadores apontados são, além de rupturas como a implantação da República, a Revolução de Abril e a entrada na União Europeia, processos de curta/média duração (II Guerra, ditadura, guerra colonial), com enfoque político e social; existe uma quase ausência de personagens individuais (neste caso, apenas um personagem - Salazar - é mencionado, e como 'vilão').

Serão muitas as potenciais implicações destes resultados para a educação histórica, no momento de elaboração e disseminação da respectiva síntese investigativa. Para já, pretende-se apenas que se constitua como apontamento do tipo de preocupações actuais neste campo.

Esta linha de investigação em educação histórica, inicialmente protagonizada por Alaric Dickinson e Peter Lee, Martin Booth e Denis Shemilt, parte de dois pressupostos teóricos fulcrais, a que a pesquisa em Portugal tem dado mais atenção:

1. A exploração empírica e sistemática do mundo de ideias dos alunos é condição essencial na intervenção para a mudança na aprendizagem, pois só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece. A exemplo do que se foi concluindo na investigação em ensino das ciências, o factor idade será muito menos relevante para a evolução do raciocínio histórico do que é considerado dentro do quadro teórico de desenvolvimento etapista; a familiaridade dos

conceitos, os métodos, as tarefas e tipos de interacção utilizados nas aulas são factores importantes de aprendizagem.

2. O aparato conceptual de referência deverá ser consentâneo com o da natureza da História nas suas manifestações mais actualizadas, dado que se pretende uma formação exigente, de acordo com as complexidades do presente, e não a cristalização em saberes escolares ingénuos, desligados da criatividade investigativa. A exploração de conceitos inerentes à natureza da História, consentânea com as reflexões da Filosofia analítica da História, constitui-se como base teórica a integrar na análise de dados empíricos.

Em suma: com a investigação em curso nesta área, procuram-se resultados que se possam constituir como pistas diagnósticas do pensamento dos alunos e como sugestões de trabalho para o Ensino de História. E, para a prática de aula, ela propõe uma avaliação das ideias históricas com base em pressupostos epistemológicos actualizados, que ultrapasse a análise linear por dicotomia entre o certo e o errado, o completo e o incompleto.

Referências

- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. Londres: MacMillan Pub.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Prospective teachers' ideas about assessing different accounts. *International Journal for History Teaching, Learning and Research*, June, vol. 1, (2), pp. 7-20.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). *De Pequenino se Aprende a Pensar*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos. Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp 55-68). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Compagnoni, A., Ormenez, A., Miranda, A., Carvalho, M. C., Elias, E., Souza, E., Fernandes, L. & Rossi, M. (2003). Relatório não publicado apresentado ao Seminário *Investigar em Ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Donovan, M. S. & Bransford, J. (2005). *How Students Learn*. Washington, Dc: The National Academies Press.
- Gago, M. (2001). *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Gallie, W. B. (1964). *Philosophy and the historical understanding*. Londres: Chatwin & Windus.
- Gonçalves, R. (2003). *O uso da internet na exploração de fontes históricas*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Lee, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': 'Historical Consciousness and Understanding History'. [Online reference, see < <http://www.cshc.ubc.ca> >, Maio 2008].
- Lee, P. (2003). 'Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé'. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp 19-36). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Lloyd, C. (1995). *As estruturas da História*. Lisboa: Estampa.
- Martin, R. (1998). Progress in historical studies. In B. Fay, P. Pomper & R. Vann (eds.), *History and Theory, Contemporary Readings* (pp. 377-403). London: Blackwell.
- Moreira, G. (2005). *As fontes históricas propostas no Manual e a construção do conhecimento histórico*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Moreira, O. (2003). *Concepções dos alunos acerca da relação televisão e conhecimento histórico - um estudo realizado com alunos do 7º ano de escolaridade*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Oakeshott, M. (1933). *Experience and its Modes*. Cambridge: CUP.
- Parente, R. (2004). *A narrativa na aula de História: um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Ribeiro, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Rüsen, J. (2001). *A razão da História*. Brasília: UnB.
- Schmidt, M. A. & Braga Garcia, T. (2005). Teaching History Based on Documents from the Family Archives: a Social Experiment with Brazilian Children. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 5, n. 2, 1-8.
- VanSledright, B. (2005). Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight US elementary students reading documents. (pp. 1-20). In R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding History – Recent Research in History Education*. London.

INVESTIGANDO PARA ENSINAR HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA EM COLABORAÇÃO

*Maria Auxiliadora Schmidt
Tânia Braga Garcia
LAPEDUH, UFPR*

Introdução

Uma das principais questões apontadas hoje, nos debates em torno da problemática do ensino, relaciona-se com as dificuldades dos professores para concretizar e articular, em sala de aula, as renovações do conteúdo e as inovações pedagógicas com os interesses dos alunos. Na perspectiva do ensino de História, afirma-se, em tom de crítica, que os alunos sabem menos do que antes, que não se interessam pelos conhecimentos históricos e que não conseguem alcançar os níveis educacionais desejados.

Nessa perspectiva, as aulas de História enfrentam exigências novas, decorrentes da necessidade de novas formas de aprendizagem mais complexas, isto é, mais totalizadoras e integradoras que permitam aos estudantes a aquisição de determinados conhecimentos, não somente no nível cognitivo enquanto “saber histórico”, mas também em situações concretas sociais, isto é, esse saber deve ter significado para a sua vida política, social, cotidiana e para a vida prática em geral.

Frente a esse contexto, nas escolas, os professores enfrentam novos desafios e inseguranças. No cotidiano do trabalho escolar, lhes resta pouco tempo para refletir sistematicamente sobre suas experiências. Em geral, suas reflexões estão voltadas, predominantemente, a questões emergenciais de suas aulas. Essa situação inclui, entre as preocupações das pesquisas da Didática da História, uma atenção preferencial ao campo da prática escolar, entendendo que a sala de aula é o cenário onde se culmina o processo de seleção e configuração do conhecimento que se põe à disposição dos alunos.

É importante destacar que os estudos e pesquisas da Didática da História, em desenvolvimento em vários países, têm procurado superar a relação de clientelismo com a ciência da História e buscado desenvolver tarefas próprias, colocando no centro da reflexão a formação teórica dos professores e o ensino de história na escola, indicando que a função desse campo não seria apenas traduzir os resultados da investigação histórica para o uso escolar.

É preciso ressaltar que as posições teóricas dos especialistas em Didática da História não são, de maneira alguma, homogêneas. Conceitos como “consciência histórica”, “cultura histórica” ou “aprendizagem histórica” se vinculam com idéias inteiramente distintas acerca do manejo do saber ou conhecimento históricos.

Entende-se que, como tarefa educativa de formação política, crítica e comunicativa, a Didática da História pode ser assumida como um conjunto de conhecimentos que, em relação com a situação atual, pretende formular conteúdos relevantes do passado com o objetivo de transmiti-los, de tal modo que possam ser transformados em “habilidades sociais” pelas novas gerações. Assim, esses conhecimentos assumem uma posição crítica social, isto é, procuram oferecer uma gama de reflexões sobre os problemas sociais do momento, que possam ser repensados a partir do seu futuro e de sua possibilidade como elemento de transformação.

Segundo Borries (2000), a Didática da História poderá se transformar de um discurso normativo e especulativo em um conhecimento empírico e pragmático,

passando a ser entendida como uma ciência social aplicada, cujas principais perguntas seriam:

- que manejo do passado nas aulas de História nos parece necessário e apropriado para a jovens gerações, frente ao desenvolvimento social atual?
- Que métodos históricos são mais apropriados para reconstruir o passado cultural, social, econômico, político e seu desenvolvimento?
- Que informação é necessária para construir uma compreensão histórica relevante para o desenvolvimento social atual?

A busca por respostas a essas questões tem sustentado um conjunto de projetos de investigação no campo da Didática da História desenvolvidos no contexto das atividades de formação inicial e continuada de professores, bem como em projetos de mestrado e doutorado, na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, Estado do Paraná, Brasil. Um desses trabalhos refere-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão que fazem parte do projeto “Recriando Histórias de Pinhais e Recriando Histórias de Campina Grande”. Atualmente, estruturou-se o projeto de pesquisa – Recriando a História: a construção do método como elemento constitutivo do código disciplinar e as possibilidades da educação histórica”, cujas atividades de investigação estão sendo desenvolvidas a partir de duas grandes metas ou perspectivas.

A primeira delas refere-se à necessidade de entender historicamente a construção do método de ensino da História. Para efetivar essa pesquisa, organizou-se o projeto Ensinar a ensinar a História: análise de manuais de didática destinados à formação de professores, que vem sendo desenvolvido desde 2001.

A segunda perspectiva definidora da direção da pesquisa, refere-se à importância de se investigar a construção do código disciplinar da História a partir dos textos visíveis e invisíveis relacionados com o método de ensino em sala de aula.

Segundo Cuesta Fernandez (1998:8-9), o código disciplinar é,

Una tradición social que se configura historicamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su

enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos. En suma, el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época.

Na perspectiva de Cuesta Fernández (1998), as investigações podem-se dirigir ao que ele chamou de “textos visíveis” – tais como o currículo, os manuais e outros materiais didáticos – e para os “textos invisíveis”, como as práticas docentes em sala de aula, situando-os e interpretando-os no e pelo contexto no qual se inserem.

Além desses elementos, que foram tomados como pressupostos para a elaboração deste projeto de investigação, considerou-se imprescindível tomar como referência as análises relacionadas às formas de aprendizagens históricas que podem ser apreendidas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Neste caso, a investigação adotou duas referências principais. De um lado, um diálogo com os trabalhos já realizados por Lee (2001) e Barca (2000; 2001) que forneceram subsídios para se entender as estratégias e progressão do pensamento histórico dos sujeitos que aprendem e ensinam. De outro, os trabalhos de Rüsen (1992) e que buscam compreender o produto da aprendizagem sob a forma da construção da “consciência histórica”, ou seja, a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir* (e do sofrer) *humano no tempo*.

Esses pressupostos nortearam a realização de uma investigação de caráter exploratório sobre o ensino de História em escolas de 5a. a 8a. séries do ensino fundamental, tendo em vista a necessidade de pesquisar e sistematizar elementos que incluíssem, organicamente, a relação entre as atividades dos professores como investigadores sociais e o método de ensino em sala de aula, como constitutivos do

código disciplinar da História. Este estudo exploratório contou com a participação de professores que atuam em escolas públicas de uma rede municipal de ensino no Paraná. A perspectiva metodológica escolhida para o estudo exploratório foi a da pesquisa em colaboração. A opção por essa metodologia teve como determinante ela ser considerada adequada para pesquisas cuja natureza é o ensino e porque considera os professores como verdadeiramente integrados ao processo de investigação, na medida em que eles têm acesso direto e efetivo aos problemas de sala de aula, sabendo, assim, melhor interpellá-los e expressá-los (Bueno, 1998; Erickson, 1989).

Tomando, portanto, esses referenciais teórico-metodológicos como ponto de partida, foi desenvolvido o estudo exploratório cuja dinâmica e resultados estão relatados a seguir.

Professores investigadores em aulas de História

A necessidade de discutir quais são os conhecimentos históricos necessários e apropriados para as gerações que hoje frequentam as escolas tem norteado o desenvolvimento de pesquisas, particularmente em torno de temas que estudam a relação entre a formação da consciência histórica, a construção da competência narrativa em história e a aprendizagem histórica. Assim, uma das questões que nortearam esse estudo exploratório foi a de procurar saber como se dá a construção da competência narrativa, uma operação constitutiva da consciência histórica, isto é, da capacidade que o aluno tem de experimentar e interpretar o passado, para poder orientar-se em sua própria vida e que distingue o ensino e a aprendizagem histórica de outras formas de aprender, constituindo o caráter propriamente histórico da aprendizagem.

Uma das consequências dessa preocupação é que o aluno não é visto como um sujeito passivo frente ao conhecimento histórico, mas, ao saber “narrar” a história ele pode se converter num participante ativo e produtivo no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, implica também o reconhecimento de que tantos alunos como

professores, são resultados de socializações prévias, isto é, que ambos já possuem parte do conhecimento histórico que vai ser objeto de estudo em sala de aula. (Rüsen, 1992).

Esses pressupostos sugeriram e estimularam atividades de cooperação entre a Universidade e uma rede pública de ensino. Nessa direção, e de forma articulada a outras pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação, foi organizado o presente estudo exploratório que contou com a participação de dois pesquisadores da universidade, um professor visitante especialista no ensino de História e um grupo de 11 professores de História de 5a. a 8a. séries de escolas públicas municipais.

Os princípios da metodologia da pesquisa em colaboração foram privilegiados no estudo exploratório porque, em primeiro lugar, buscou-se uma relação mais orgânica entre as atividades de pesquisa no âmbito da Universidade e as demandas do ensino e das práticas docentes nas escolas do ensino fundamental.

Para o desenvolvimento do Estudo Exploratório, foi realizado um Seminário de trinta horas sobre o tema “Investigar no ensino de História”, ministrado pela professora Isabel Barca, da Universidade do Minho, Portugal. Nesse Seminário, foram apresentadas sugestões para orientar o trabalho de investigação, organizadas nos seguintes temas: definição de campo e enfoques de pesquisa, metodologias de pesquisa, construção da experiência de pesquisa e análise dos dados.

Paralelamente a essas temáticas, foi discutido o conceito de Educação Histórica, na perspectiva de que isto implica saber ler fontes históricas diversas, com suportes e mensagens diversas; saber confrontar fontes nas suas mensagens, intenções e validade; saber selecionar fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); saber entender o Eu e o Outro, no seu contexto particular, saber exercitar as explicações históricas, saber construir narrativas históricas e saber levantar novas questões e hipóteses. Discutiu-se ainda o princípio da metodologia da pesquisa em colaboração, a partir da qual todos os sujeitos envolvidos nas atividades devem ser considerados como tendo existência própria e como fator determinante nos processos de investigação e produção do conhecimento, tendo como referência o diálogo entre os sujeitos envolvidos. Assim, desde o início das atividades, os professores investigadores

foram estimulados a construir sua hipótese e seu instrumento de pesquisa, contrariando, de certa forma, a expectativa que traziam – eles esperavam que houvesse um momento inicial de fundamentação teórica e, a partir das orientações que seriam dadas, eles iriam preparar as suas aulas práticas.

No entanto, houve apenas uma pequena apresentação da proposta de trabalho e, a partir daquele momento, os grupos foram organizados para planejar e organizar o conjunto das atividades que seriam desenvolvidas por eles em sala de aula. Solicitou-se que escolhessem um tema para ser explorado a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Segundo um dos professores envolvidos, “o grupo sentiu-se angustiado por não estar compreendendo ainda a proposta de trabalho, mas partimos para a organização da primeira aula investigatória” (Fernandes, 2003).

Um dos professores investigadores sugeriu a temática “Cidadania”. Acatada a sugestão pelos demais participantes, foram encaminhadas propostas para a estruturação do projeto. Uma das preocupações do grupo foi definir o recorte que seria dado ao tema, ou seja, construir as perguntas da pesquisa que fariam aos alunos, no sentido de verificar seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, o grupo decidiu pelo diálogo com os pesquisadores da universidade e definiu as seguintes questões que seriam aplicadas aos seus alunos:

Você é cidadão?

Desenhe e escreva um ato de cidadania.

A produção e escolha das questões constitutivas da atividade de investigação dos conhecimentos prévios produziram grande ansiedade no grupo, o que fez com que a coordenadora do seminário buscasse clarificar o sentido deste trabalho na sala de aula. Assim, foram enfatizados alguns pressupostos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, destacando a valorização do aluno como agente de sua formação, acolhido a partir de suas idéias prévias e diferentes experiências. Ademais, a coordenadora enfatizou a atuação do professor como investigador social, como organizador do seu trabalho e como principal agente na execução de sua função,

selecionando e organizando os conteúdos, as problematizações e as atividades a serem desenvolvidas.

Foram feitas investigações nas seguintes turmas: uma 5a. série, uma 7a. série e uma 8a. série. Todo o grupo de professores investigadores leu os resultados e, após diálogo entre os professores investigadores e os investigadores da universidade, o grupo optou desenvolver o trabalho em apenas uma turma, a 8a. série, aplicando as mesmas questões do instrumento desenvolvido anteriormente.

A turma escolhida para o desenvolvimento do projeto de pesquisa pertence a uma escola municipal localizada na cidade de Araucária, região metropolitana de Curitiba/PR, e é composta por 44 alunos com idades entre 13 a 18 anos. Uma das características da localidade onde está situada a escola é ser uma região de transição entre a zona rural e urbana. Trata-se de uma pequena localidade onde todos se conhecem, têm acesso à televisão, mas poucos possuem internet. Uma parte significativa dos alunos é descendente de imigrantes ucranianos e poloneses.

O professor da turma aplicou o instrumento com as duas questões sugeridas pelo grupo e, posteriormente, as atividades do Seminário estiveram voltadas à leitura, análise e organização das respostas dadas pelos alunos, sob a supervisão da coordenadora e dos pesquisadores da Universidade. Essa sistematização permitiu identificar a presença de alguns elementos das respostas que, ao final, definiram a seguinte categorização:

- 12 alunos relacionaram direito à cidadania com preservação da natureza (por exemplo, saneamento e coleta de lixo);
- 8 alunos relacionaram com o cumprimento das leis já existentes;
- 6 alunos relacionaram com posse de direitos civis, como liberdade de expressão e liberdade de ir e vir;
- 5 alunos relacionaram com questões sociais, como salários;
- 3 alunos relacionaram com algum tipo de ajuda ao próximo, como ajudar cegos a atravessar ruas, etc.;

- 3 alunos relacionaram com preservação do patrimônio;
- 3 alunos relacionaram com questões da dívida externa do país;
- 2 alunos relacionaram com direitos políticos;
- 2 perguntas não indicaram nenhuma relação.

Os professores investigadores debateram e avaliaram os resultados de sua primeira pesquisa e manifestaram dúvidas sobre o recorte que poderiam fazer ao tema “Cidadania” para que, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, fossem organizados os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Por opção do grupo, foi proposto que a primeira abordagem do conteúdo relacionado ao tema seriam as questões que envolvessem o tratamento do conceito de Cidadania do ponto de vista dos direitos políticos, já que apenas dois alunos haviam apresentado esta perspectiva. A participação dos professores investigadores nesse processo de discussão e escolha constituiu-se um momento importante para que eles adquirissem mais segurança no trabalho. O passo seguinte foi a seleção dos conteúdos, problematizações, documentos e atividades a serem desenvolvidas junto à turma de 8a. série participante da pesquisa.

Para organizar esse trabalho, os professores investigadores utilizaram o horário de permanência, tempo normalmente destinado a atividades diversificadas e que permite sejam reunidos todos os professores de História no mesmo horário. Os registros dos debates realizados nesse encontro evidenciam múltiplas possibilidades de trocar informações, experiências e sugestões, reafirmando a importância desses momentos para que os professores produzam alternativas em direção a práticas transformadoras. Nesse encontro, foi definido pelo conjunto de professores o encaminhamento que seria dado ao conteúdo, foram selecionados os documentos que seriam utilizados, foram propostas as problematizações e as estratégias de ensino. Para trabalhar o tema Cidadania, focado na explicação do conceito de cidadania política, em uma abordagem histórica, os professores selecionaram diferentes documentos: Artigos da Constituição de 1824; da Constituição de 1891; imagens de época; artigos da Constituição de 1934;

da Constituição de 1937; de 1946; do ato Institucional n.5 de 1968; caricaturas; letras de música e artigos da Constituição de 1988.

O acompanhamento desse processo de escolhas e decisões feitas pelos professores foi especialmente importante no sentido de se identificar alguns elementos constitutivos do processo de construção, pelos professores, dos “textos visíveis” que são utilizados em sala de aula.

A aula preparada pelo grupo foi desenvolvida pelo professor investigador responsável pela turma e teve como observadores os outros professores (4). O tempo da aula foi de 15:30 às 17:00 horas. A sala estava preparada com retroprojektor, tela, aparelho de som e os professores observadores utilizaram filmadora para fazerem o registro.

O professor explicou a presença dos colegas e apresentou aos seus alunos, em transparências, os resultados da investigação que foi realizada. Pode-se acompanhar a participação de alguns alunos, com intervenções que procuravam lembrar o que eles próprios haviam respondido. Houve um grande interesse, por parte da turma, na exposição e explicação dos resultados feitos pelo professor.

A seguir, o professor passou a desenvolver as atividades previstas. Iniciou as atividades fazendo uma revisão com os alunos sobre o significado de Constituição. A seguir, utilizando transparências, apresentou uma contextualização, organizada sob o seguinte título: “Aspectos da construção da cidadania política no Brasil: 1824-1988”. Inicialmente direcionou o conteúdo da Constituição de 1824, destacando os artigos 5.º e 6.º que regulamentavam a vida política dos brasileiros.

A problematização apresentada pelo professor sobre esse documento foi: “Essa Constituição inclui a todos ou exclui alguém?”. Vários alunos manifestaram-se, identificando alguns personagens ausentes no texto da Constituição: os pobres, os estrangeiros, os escravos e as mulheres. A utilização de uma nova transparência, com documentos da Constituição de 1891, permitiu que o professor estimulasse os alunos a levantarem questões relacionadas à inclusão e/ou exclusão da população brasileira no processo de participação política, como a proibição do voto aos militares, mulheres e

analfabetos. Este trabalho teve continuidade com a apresentação dos documentos relativos à Constituição de 1934, quando o professor destacou o art.108 que descreve os eleitores e seus direitos, fazendo com que os alunos identificassem a conquista do direito de voto pelas mulheres.

A seguir, o professor projetou uma imagem do Pelourinho com um escravo sendo açoitado e o povo assistindo. Alguns alunos comentaram as imagens, destacando a exclusão à qual era submetido o escravo africano e lembrando alguns movimentos de resistência que eles já haviam estudado, como os Quilombos. À medida que ia projetando os documentos, o professor colocava as problematizações e relacionava as intervenções dos alunos com outras informações de caráter histórico. Houve reações de surpresa pelos alunos quando o professor projetou uma caricatura representando a censura no período do Estado Novo. Os alunos fizeram perguntas e este documento provocou um debate sobre o primeiro governo de Getúlio Vargas.

Outro documento trabalhado pelo professor foi o artigo 131 da Constituição de 1946, o qual destaca a proibição de voto para analfabetos e imigrantes. Isto causou surpresa e manifestações por parte de vários alunos descendentes de imigrantes. O professor registrou para uma próxima aula a sugestão de um trabalho sobre os imigrantes e os direitos políticos.

Para trabalhar a questão dos direitos políticos no período da Ditadura Militar (1964-1984), o professor distribuiu quatro documentos: um artigo do Ato Institucional n.5; uma caricatura produzida pelo Ziraldo; a letra da música Apesar de Você (Chico Buarque) e o Artigo 50. da Constituição de 1988. Foi solicitado que os alunos comentassem livremente os documentos e as intervenções realizadas por eles privilegiaram, principalmente, a repressão às idéias e ao direito de manifestação. Como síntese do trabalho, o professor solicitou que os alunos comparassem o documento relativo à Constituição de 1988 com os outros documentos analisados, e os alunos expressaram suas conclusões, destacando as mudanças que ocorreram.

O retorno dos professores pesquisadores ao Seminário propiciou o espaço para comentários com os investigadores da universidade e com a coordenadora, envolvendo

aspectos dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. A coordenadora apresentou sugestão - aceita pelo grupo - no sentido de aplicar o mesmo instrumento de investigação que já havia sido utilizado para avaliação dos alunos de outras turmas. A atividade foi realizada e os resultados foram tabulados novamente pelos professores investigadores. Segundo eles, os alunos passaram a dar uma importância maior às ações coletivas como instrumento importante na luta pela cidadania, e representaram isto em observações orais e escritas. Os dados revelaram um aumento na valorização dos direitos políticos (de voto, de organização e de manifestação popular) como constitutivos da cidadania.

Por outro lado, observou-se que não houve aumento da valorização na relação entre cidadania e preservação do património. A reflexão sobre as atividades realizadas levou os professores a concluir que tal fato ocorreu porque essa temática não foi abordada nos documentos selecionados para serem trabalhados em sala de aula e que, portanto, não houve um direcionamento do debate a esse aspecto específico.

O registro das atividades desenvolvidas em sala de aula apresentou importantes contribuições para se conhecer e explicitar o que Cuesta Fernandes (1997;1998) chama de “textos invisíveis do código disciplinar da História”, os quais somente podem ser clarificados em situações de aprendizagem situada, onde alunos e professores estão em processos de interação entre eles e com o conhecimento a ser ensinado. Ademais, as maneiras pelas quais os alunos representaram suas relações com o conhecimento, ou seja, as expressões do conhecimento aprendido, podem também ser consideradas manifestações ou textos invisíveis do código disciplinar da História.

Elementos para um projeto de pesquisa em colaboração

O estudo exploratório realizado revelou alguns aspectos fundamentais para a estruturação e organização de um projeto de pesquisa Recriando a História: a construção do método como elemento constitutivo do código disciplinar e as possibilidades da educação histórica.

Em primeiro lugar, apontou possibilidades de se criar condições em pesquisa para superar a “cultura do silêncio” (Freire, 1987) e dar voz aos sujeitos, além de envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a ser assumida. Os professores manifestaram a importância de seu envolvimento no estudo exploratório, destacando a qualidade das discussões feitas com a equipe coordenadora, a abertura de perspectiva sobre o desenvolvimento das suas aulas de História e, ainda, a possibilidade de compreender uma face relevante da atividade de pesquisa, ou seja, aquela voltada às formas pelas quais os alunos expressam a compreensão dos conceitos envolvidos no ensino.

Em segundo lugar, obteve-se elementos para se pensar a ampliação do conceito de “código disciplinar”, principalmente no que se refere à importância de se acatar o que o aluno já sabe como um dos elementos de referência para a construção da História como disciplina escolar, na medida em que este pressuposto mostrou-se relevante para a seleção e recorte dado aos conteúdos, para a escolha dos documentos históricos que seriam utilizados em sala de aula e para as problematizações desenvolvidas pelos professores.

Nesse sentido, podemos afirmar que a pesquisa está centrada no campo das práticas escolares e apontar os professores e os alunos como elementos fundamentais da seleção e recontextualização do conhecimento em sala de aula – *“suas expectativas, interesses...enquanto principais agentes presentes no campo das práticas escolares _ , bem como as práticas pedagógicas – mediadas pelas circunstâncias cronoespaciais e outras específicas do próprio campo _ enquanto expressão das interações entre eles e o conhecimento. Trata-se, portanto, de analisar o campo da prática escolar com o objetivo de buscar a lógica do que ocorre em aula e de determinar o papel que as práticas pedagógicas e o conhecimento escolar têm no que acontece ali, considerando que o ensino e a aprendizagem não são necessariamente os únicos nem os principais referentes das interações que se produzem na sala de aula”* (Merchán Iglesias, 2002).

Tomando, portanto, esses dois elementos em consideração, estruturou-se uma pesquisa em colaboração com a participação do grupo de professores investigadores e com pesquisadores da universidade, sob a supervisão da professora Isabel Barca, da Universidade do Minho, em andamento desde Fevereiro de 2004. Pretende-se que a experiência do estudo exploratório seja agora desenvolvida de forma mais sistemática e intensiva, ao longo do ano, dando oportunidade para que os professores investigadores se apropriem de novos instrumentos de reflexão teórica necessários para se examinar as atividades mais frequentes nas aulas de História – as práticas pedagógicas, buscando-se entender as circunstâncias e fatores que as condicionam e modulam.

Em termos finais, o estudo exploratório e o projeto em andamento têm apontado o fato de que é possível superar o chamado “didatismo na história”, que trata de explicar o que ocorre na prática escolar somente a partir do que ocorre dentro da mesma escola, ou as perspectivas psicologistas mais comuns, que reduzem a questão do conhecimento escolar a um problema do pensamento de alunos e professores, bem como o historicismo, que trata o ensino de História como um fenômeno atemporal e distante da realidade social. Entende-se, como afirma Bernstein (1998), que é necessário contemplar a dinâmica da aula e o papel dos professores e alunos, como uma atividade em que se cruzam os microprocessos do ensino com as funções sociais da escola, vendo alunos e professores ao mesmo tempo como produtos e agentes no universo escolar, instituidores e construtores do código disciplinar da História (Cuesta, 1998).

Referências

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In. I. Barca. *Perspectivas em Educação Histórica*. (pp. 29-43). Braga: Universidade do Minho.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe: a Report on Youth and History. In. P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg. (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. (pp. 246-261). London: New York University Press.
- Bueno, B. O. (1998). Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In. B.O. Bueno, D.B. Catani, C. P. Sousa. *A vida e o ofício dos professores. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração* (pp.7-20). São Paulo: Escritura.
- Cuesta Fernandes, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Cuesta Fernandes, R. (1998). *Clio en las aulas*. Madrid: Akal.
- Erickson, F. (1989). Research Currents: Learning and Collaboration in Teaching. *Language Arts*, March, pp.430-441.
- Fernandes, L. Z. (org.). (2003). Relatório do Seminário Investigar em ensino de História. Curitiba: UFPR.
- Freire, P. (1984). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca. (org.) *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. In *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*. n.1, Marzo, pp. 41-54.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida (ES). Junta de Extremadura.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. *Revista Propuesta Educativa*, 4, n.7, Oct., pp. 27-36.

2. ESTUDOS DE COGNIÇÃO EM PORTUGAL E NO BRASIL

UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Maria do Carmo Barbosa⁵
Universidade de Pernambuco
CIED, Universidade do Minho

É perfeitamente sabido que as disciplinas pedagógicas são tidas por uma boa parte dos nossos alunos das licenciaturas como irrelevantes, embora sejam de uma importância fundamental para a formação do professor, indiferentemente de sua licenciatura, uma vez que tais disciplinas se constituem como sendo o eixo estruturador da formação do docente. Na tentativa de responder aos desafios de trabalhar com essas disciplinas, buscamos desenvolver um projeto que procura despertar nesses alunos a consciência da importância dessas disciplinas na sua formação, enquanto espaço que possibilita uma reflexão-ação, a partir da aproximação dos conteúdos específicos do Curso com a realidade social, imbuídos de uma prática pedagógica.

⁵ Estudo no âmbito do Projecto “Consciência Histórica, Consciência Social”, CIED, Universidade do Minho.

Assim, queremos socializar com os colegas uma estratégia metodológica que temos utilizado nas disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura de História da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata.

O projeto se efetiva com a aproximação entre os espaços de formação interior (sala de aula) e os espaços que traduzem a realidade exterior (campo de estágio), utilizando como reflexão da prática de estágio um memorial que envolve tanto as novas experiências de inteiração com outro espaço, como a aplicabilidade, ou não, dos conhecimentos adquiridos ao longo do Curso.

De início utilizamos como referencial teórico a obra de Jörn Rüsen, *História Viva*, refletindo sobre o uso prático do conhecimento histórico, ilustrado com as idéias de Isabel Barca, traduzidas nos artigos: *Em torno da epistemologia da História e Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação* (Barca, 2004). Depois de uma prolífera discussão, partimos para elaboração de projetos de estágios, tomando como eixo a “Didática – funções do Saber histórico”. Na socialização dos projetos, houve as problematizações da realidade educacional, uma vez que os alunos já haviam feito a pesquisa nas escolas que iam atuar. Visto que a nossa realidade envolve educação urbana e do campo, utilizamos duas turmas – Pedagogia da Terra e Normal Médio (alunos que pertencem ao MST), como campo também de estágio, o que possibilitou os estagiários interagirem com a realidade da educação do campo.

Ao longo do ano que vimos adotando o método centrado na formação do professor de História reflexivo, temos evidenciado consideráveis mudanças dos nossos alunos estagiários, tanto na capacidade crítica de fazer leitura da realidade, quanto na competência e habilidade em trabalhar na e com a pluralidade. Ilustraremos com os depoimentos que aparecem nos seus Memoriais:

Graças às atividades do estágio, a minha consciência de futuro profissional ganhou nova dimensão, inclusive, da função da escola e do professor na sociedade. Aprendi que há muito pra se fazer no âmbito do ensino público, principalmente nos projetos que valorizam a qualidade do ensino. Compreendi que o ensino e pesquisa, bem como, a

teoria e a prática são indissociáveis, dentre as quais devemos primar pela formação do indivíduo para atuar como cidadão na sociedade (Aline Batista de Araújo).

É muito interessante observar a mudança que vai acontecendo, tanto na consciência, como no comportamento do estagiário, bem demonstrado nos momentos de socialização, quando manifestam a preocupação com a realidade e o compromisso que dizem pensar assumir na vida profissional. Assim, fica evidenciado que na Educação, enquanto processo de vida pessoal, real, concreto, exigente e transcendente, a Universidade não deve desperdiçar energias e esforços em tarefas que, por qualquer razão, nos afaste da meta de crescermos na formação que garanta competência e habilidade para exercermos nosso papel de Educador. Sabemos que a escola precisa ter a função social de contribuir na formação dos cidadãos (ãs) e que a disciplina História tem uma grande importância nesse processo, bem justificado no depoimento de Walmilson:

(...) venho observando em minha prática de ensino que a disciplina história deve estar mais próxima do indivíduo (aluno) na construção da sua identidade cultural e social. Devemos ver a disciplina história não como meramente informativa, mas sobretudo formativa (José Walmilson do R. Barros).

Nesta perspectiva, evidenciamos a importância do período de observação de aula, no sentido do estagiário perceber as diferentes concepções de História e Educação que acontecem na relação ensino-aprendizagem e que reflete no funcionamento da escola. Assim, a observação pode desempenhar um papel central na formação do Educador.

Cada vez mais, torna-se imprescindível a necessidade em aprimorar as atividades das práticas pedagógicas, especialmente a investigação no campo de estágio, considerando que só a formação teórica recebida não assegura ao futuro professor(a) a capacidade de identificar os fenômenos ocorridos e ainda, aprender a gerar um conhecimento argumentativo, crítico e coerente. A discussão em sala de aula torna-se muito mais frutífera quando o próprio estagiário traz constatação como: “(...) *lá cada turma é isolada, não existe inteiração, nem projetos pedagógicos que estimulem a troca*

de conhecimento. Os professores trabalham isoladamente” (Clarice Izabela Alves Gomes).

Repensar a estrutura funcional da escola parece não suscitar dúvidas. Ter clareza que a crise da escola é também uma crise social, econômica, política e cultural é também lógico. Porém, reconhecer que o êxito ou fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores, nos remete a canalizar força e especial atenção na formação dos nossos professores. Barca, que tem mostrado muita preocupação com relação ao ensino de História orienta que:

Para acompanhar a mudança conceptual dos alunos tendo como alvo o desenvolvimento destas competências, as tarefas a realizar nas aulas têm de ser claramente explicitadas. Imaginar a aula em concreto, a priori, é fundamental para o sucesso em termos de perspetivação das aprendizagens a promover (2004, p.135).

Nesta perspectiva justifica-se a importância do conhecimento *in loco* do futuro professor, no sentido de habilitá-lo para, com competência, interagir no processo de mudança qualitativa da educação. Temos clareza de que não há fórmulas mágicas, porém não devemos omitir a necessidade emergencial em garantir decisões, compromissos, vontade política e trabalho em conjunto. Assim, precisamos saber qual é o nosso projeto histórico; ou seja, qual é a visão de mundo que preside e permeia toda nossa prática, nossos projetos pessoais e institucionais. Que tipo de homem e mulher pretendemos contribuir para formar mediante nosso trabalho pedagógico? Quando sabemos o tipo que pretendemos construir, tomamos como ponto inicial na elaboração do conhecimento os diversos espaços que precisam ser explorados. Santiago justifica bem essa questão quando diz: “na base da concepção de educação problematizadora está o tripé: sujeito-existência-conhecimento” (2006, p.75). Ou seja, pensar em vivenciar educação em diferentes espaços no sentido de evitar equívocos. Como bem reforça Rüsen, ao dizer: “o processo de conhecimento da ciência da história está sempre determinado pela aplicação prática (2007, p.85).

Ainda nessa linha o estagiário nos diz: “(...) o professor de história deve situar seus alunos e alunas no tipo de sociedade que estão inseridos e pensar a finalidade de aprender História”. (Cristiano Gomes Rocha).

Cristiano parece dizer que o efeito da vida prática deve ser um fator do processo de conhecimento histórico, reconhecendo o aluno(a) e professor(a) como sujeitos inconclusos e de relação. Neste sentido, Rüsen com muita perspicácia diz:

“Formação” significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário”. (2007, p.95)

Esse princípio reforça a condição de uma relação pedagógica que possibilite a realização daqueles e daquelas que buscam produzir conhecimento a partir da elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa. Na visão de Paulo Freire é reconhecer os sujeitos da educação como sujeitos capazes de construir o conhecimento. Nesta perspectiva, a estagiária inspirada nas discussões e no contato com a realidade diz:

No espaço de interrelação escolar cabe ao professor de História manter abertos os horizontes, pois o campo de possibilidades é vasto; sendo assim os mesmos não se tornarão meros executores funcionais e sim construtores de uma prática pedagógica como forma social. Refletindo sempre à luz da teoria, porém atentos a função prática do saber histórico (Ana Paula da Silva Lima).

No depoimento de Ana Paula fica explicitado uma consciência histórica constituída de sentido, a partir da organização de um saber histórico organizado em direção à função formativa da relação à prática. Assim, o conhecimento passa a ter um significado social de situações construídas a partir de formas de saber, de princípios cognitivos, que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação (Rüsen, 2007).

O acompanhamento de processos de mudanças na escola tem nos trazido inquietações, talvez por conta de certa resistência do professor enxergar a realidade

unicamente a luz das teorias e aceitar que a mudança de concepção a partir dessas “brilhantes” teorias seja suficiente para o processo formativo. Não deve ser redundante se dizer que não adianta a mudança de concepção se não há mudança na prática. Considerando que a recíproca também é verdadeira, qual seja, não adianta mudar a prática sem ter mudado a concepção. Ou seja, é preciso que, à medida que se aprimore o conhecimento se aprimore a prática. Até porque, a educação não pode se furtar em conhecer para construir novos conhecimentos, desconstruindo os já enraizados que, muitas vezes, alimentam a cultura excludente que poderá continuar sobrevivendo, por simples ignorância. Neste sentido, Barca diz que: *“A educação histórica e social poderá ter um contributo neste campo, se proporcionar aos alunos o exercício gradualmente crítico de abordagem de versões diferenciadas”* (2006, p.23).

A experiência dos estagiários na inteiração com os alunos do MST explicitou bem a importância dessa abordagem: *“Tivemos uma experiência muito boa. Ministramos aula para os alunos do MST. Nunca pensei que seria tão bom. Sentimo-nos valorizados enquanto estudantes de História”* (Clarice Izabela Alves Gomes).

Pelo que foi dito por Clarice, a natureza do trabalho docente na Faculdade, parece distanciar seus alunos dessa parte da sociedade. Porque será que foi tão diferente do que ela esperava? O que a levou a se sentir tão valorizada? Não é difícil a partir dessa experiência, retomarmos as concepções enraizadas nesses estagiários(as), seja em termos de concepção, representações, práticas ou sentimentos e valores. Nesta perspectiva Rüsen ilustra, ao dizer que a formação é um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo (ibid). Sem dúvida, tal conceito de formação é uma grande contribuição para reflexão e para a prática de nossas escolas de formação de professores. Nesse sentido, se faz necessário que se tenha a compreensão de currículo como um projeto político pedagógico que tenha clareza da educação que temos e a que queremos. Só é possível responder ao desafio se conhecermos bem a que temos e aprofundarmos o conhecimento já construído pelos influentes estudiosos no assunto, como Paulo Freire, Jörn Rüsen, Isabel Barca e outros. Nesse sentido, não podemos deixar de estimular a curiosidade em conhecer o novo, o

diferente, até para servir de parâmetro. Isso se configura no depoimento que se segue: *“Trabalhar com os “Sem Terra” foi uma experiência que enriqueceu o nosso currículo e nos abriu os olhos para realidade do mundo que vivemos”* (Wilson Francisco dos Santos Junior).

Com a experiência de levar os estagiários a trabalhar com sujeitos de outra realidade social, especialmente quando esses já pertencem a um movimento social organizado, pode levá-los a acumular formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando novas maneiras de inteiração. Assim, um novo aspecto da educação vai se revelando e a capacidade de conceituação e teorização vão consolidando-se, sempre a partir da realidade para ajudá-los a atingir níveis mais elevados de conhecimento. Como Paulo Freire sempre defendeu, ter instrumentos metodológicos para superar a compreensão ingênua do mundo é direito de todos. À medida que se vai conhecendo, vai se tornando mais fácil gerar novas concepções: *“Trabalhar com o MST significou para nós estagiários, uma lição de vida, pois os alunos os emocionaram com tanto respeito, atenção, sofrimento e honestidade. Aprendi, com eles, que as dificuldades devem ser superadas com trabalho”* (Alex Pereira da Silva).

A mediação realizada entre os estagiários e os alunos do MST apresenta especificidade, ou seja, propicia um contato direto com uma realidade diferente da sua, conseqüentemente, promove o desenvolvimento individual dos envolvidos, ao possibilitá-los conhecer uma esfera não peculiar no seu cotidiano. E ainda, como reforça Barca: *o aluno apreende quando a experiência é significativa para ele* (2006, p.22). Considerando que o aluno estagiário, na maioria das vezes, vivencia na Faculdade situações pouco favoráveis à atualização de suas potencialidades humanas, é que não podemos deixar de discutir e aprofundar as experiências que despertem no aluno interesse e motivação do fazer diferente, visto que o futuro professor precisa assumir o papel de sujeito da formação, ao organizar sua prática pedagógica numa perspectiva de reflexão e prática sobre os conhecimentos adquiridos e a realidade com que se enfrenta. Assim, a prática pedagógica poderá contribuir para a apropriação de sistemas de

referência que permitem ampliar as oportunidades do estagiário produzir novas necessidades de ensino-aprendizagem, ou, pelo menos inquietá-los, como demonstra o depoimento:

O projeto da professora do Carmo é bastante cansativo, ela exige o máximo de nós, porém, estar sendo uma experiência boa e curiosa, pois uma dúvida persiste. Será que se os professores quiserem, eles podem nos mostrar o caminho para sermos realmente bons educadores, ou eles apenas sabem nos formar como bons pesquisadores (Glauber J. P. da Silva).

A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A preocupação que o Glauber levanta com relação a formação do pesquisador segregado do educador pode ser evidenciada na fala de Rüsen: *“Com a crescente racionalidade metódica da pesquisa histórica e com o surgimento de uma multiplicidade de diversas técnicas de pesquisa, o saber histórico obtido pela pesquisa afasta-se cada vez mais das preocupações da vida cotidiana”* (2007, p.98).

Nessa perspectiva, pode ser atribuída uma possível justificativa pela qual os alunos das licenciaturas, na sua maioria, não conseguem enxergar as disciplinas pedagógicas como eixo na sua formação de educador, sendo importante salientar que não pode e não deve ser separada da pesquisa. Ou seja, a formação dos licenciados deve estruturar-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, torná-lo sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. Esse conceito do trabalho educativo deve ter como referência a superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Ou seja, é necessário utilizar a pedagogia da essência para que seja objetivada em níveis cada vez mais elevados, as condições concretas da pedagogia da existência humana, através da práxis. Esta, por sua vez, poderá interagir com senso comum e modificá-lo na perspectiva do pensamento científico. Neste sentido, precisa-se pensar na inteiração das práticas pedagógicas com as práticas de pesquisas; assim,

certamente, ajudará na superação do equívoco que reduz o ato do conhecimento a formalizações abstratas.

Considerações Finais

Nossa preocupação com a formação dos professores privilegia o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a nova práxis, que implica uma ampliação de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existentes, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos educandos a apropriação ativa e criativa desses conhecimentos. Valorizando dessa forma a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática pedagógica, podendo suscitar a ampliação da formação através de estudos e reflexão, na busca de novos fundamentos para uma educação histórica útil. Fazemos nossas as posições de Rüsen:

No aprendizado histórico, os quadros de orientação da vida prática modificam-se. São historicizados e, por isso, enriquecidos com um “senso de realidade” (Wilhelm Von Humboldt). Esse senso pode ser descrito como a capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo, e de reconhecer as chances de formação existentes em si e em seu agir (2007, p. 117).

Nesta perspectiva, insistimos na defesa de que os saberes docentes, especialmente de História, sejam constituídos num processo contínuo de formação histórica como metacompetência do aprender, como aprender o aprender (ibid). Assim, é imprescindível que as Faculdades que formam docentes assumam a emergente tarefa de construção coletiva de propostas curriculares centradas em tais preocupações, que considere, como bem destaca Barca, que *“os conceitos de História construam-se com base em conceitos do social cotidiano”* (2006, p.23).

Nesse aspecto, foram discutidas questões relacionadas com as novas exigências de formação de professores de História postas pelas novas realidades, voltadas para construir sujeitos históricos inteiros.

A presente análise pretende contribuir com elementos sobre a prática pedagógica, justificada na experiência que está sendo vivenciada no Curso de História da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, Universidade de

Pernambuco. Assim, convidamos todos os colegas profissionais da educação, no sentido de continuarmos a experiência e aprofundar os conhecimentos necessários à prática educativa e as perspectivas de mudanças.

Referências

- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto a Avaliação. In I. Barca (org.) *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Em torno da epistemologia da História. In I. Barca & M. Gago (orgs.) *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino de História. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Loureiro, M. J. (2005) *Discurso e Compreensão na sala de aula*. Porto: ASA Editores.
- Mazzeu, F. (1988) *Uma proposta metodológica para formação continuada de professores na perspectiva histórico-social*. Cadernos CEDES, ano XIX, n. 44.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Santiago, E. (2006). Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In J. Neto, J. Batista e E. Santiago (orgs.), *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Editora Massangana.

CONCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

Márcia Monsanto⁶
Colégio Teresiano, Braga

Este estudo tem como tema a Significância Histórica, um dos conceitos estruturais da História, cuja pesquisa teve o seu início em Inglaterra nos anos 70 e 80, no seio do movimento da *New History*, numa tradição de estudos qualitativos e numa abordagem cognitiva acerca dos entendimentos da estrutura da História. Esses estudos defendem que os conceitos históricos estruturais ou de segunda ordem, como interpretação, motivo, causa e consequência, narrativa, evidência, empatia, tempo, significância, continuidade e mudança entendida como progresso/desenvolvimento ou declínio, entre outros sentidos, permitem a compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina, e são as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, como esta resolveu os seus problemas e tomou decisões, e são o meio pelo qual a compreensão

⁶ Estudo no âmbito do Projecto "Consciência Histórica, Consciência Social", CIED, Universidade do Minho.

histórica dos alunos pode ser desenvolvida. Isto porque, actualmente, se considera que a História compreende o conhecimento substantivo do passado – conceitos substantivos – e as ideias processuais sobre e em torno da História – conceitos estruturais ou de segunda ordem.

Actualmente, os conceitos estruturais ou de segunda ordem continuam a ocupar um lugar de destaque nas preocupações dos investigadores em cognição histórica em vários países europeus e no continente americano. Assim, no caso específico da significância histórica, podem destacar-se os estudos de Michael Hunt, Lis Cercadillo, Keith Barton, Linda Levstik, Elizabeth Yeager, Jennifer Greer, Stuart Foster, Peter Seixas. O objectivo principal desses investigadores tem sido melhorar o ensino e a aprendizagem da História, através da exploração das ideias de alunos e de professores sobre o conceito de significância histórica.

Este estudo teve por base duas fontes: as reflexões dos investigadores em cognição histórica sobre significância histórica e os estudos realizados com alunos e professores, também de investigadores em cognição histórica, que lhes permitiram a análise empírica das concepções dos alunos e dos professores sobre o mesmo conceito histórico estrutural ou de segunda ordem. Contou ainda com o contributo da experiência profissional da investigadora.

Antes de apresentar os contributos proporcionados por essas reflexões e estudos, é necessário apresentar a definição desse conceito histórico de segunda ordem. Assim, e primeiro, a significância histórica pode ser abordada em dois níveis, o primeiro como significado básico e intrínseco, que corresponde tão simplesmente aos factos históricos particulares, e o segundo como significado alargado, que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica. Logo, quando este conceito é abordado são também abordadas as questões da interpretação e da importância histórica.

A significância histórica interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas e, consequentemente, na compreensão da História. No caso concreto da interpretação, a significância intervém na medida em que, perante a interpretação de um facto histórico,

esta actua na pertinência e na inteligibilidade que é conferida ao facto à luz das posições e valores do sujeito.

É este conceito específico da estrutura da História ou de segunda ordem que permite a organização do conhecimento histórico e, assim, dos conceitos substantivos da História, e é a base para a exploração das ideias dos alunos nas escolas acerca das interpretações da mudança em História.

É através do estudo e da exploração das ideias e concepções dos alunos e dos professores sobre a História, e nomeadamente sobre este e os outros conceitos de segunda ordem, que poderão ocorrer mudanças na construção do pensamento e na aprendizagem dos alunos. É fundamental proporcionar a professores e a alunos experiências de ensino e aprendizagem que lhes permitam explorar essas ideias para que essas mudanças ocorram e para que exista um crescimento do conhecimento histórico. Sem tratarmos destes conceitos centrais da compreensão histórica não poderemos pensar historicamente.

O primeiro estudo que possibilitou o confronto com o conceito foi “*Significance in History: Students' Ideas In England and Spain*”, de Lis Cercadillo (2000), tendo permitido tomar conhecimento de que os alunos, quando abordam a questão da Significância de acontecimentos históricos, estão condicionados por duas variáveis – o desenvolvimento cognitivo e as suas vivências extra-escolares; compreender que o tipo de significância atribuída às narrativas, pessoas e factos históricos interfere na aprendizagem que os alunos realizam; pensar se o facto de o professor, ao apresentar aos alunos diferentes explicações históricas para o mesmo acontecimento histórico, não fará variar a significância que atribuem a esse mesmo acontecimento.

Outros autores e investigadores contribuíram igualmente para a realização deste estudo, visto que proporcionaram reflectir sobre o conceito de significância histórica. Dois estudos de Peter Seixas são ambos de extrema importância para a realização deste estudo.

Assim, o estudo “*Students' Understanding of Historical Significance*”, de Peter Seixas (1994), ajudou a compreender melhor o conceito de significância histórica. O autor começa por afirmar que o conceito de significância histórica é o critério principal usado pelos historiadores para avaliarem se um fenómeno do passado é merecedor de estudo. Os

historiadores têm necessidade de o usar porque se defrontam com a impossibilidade de estudarem a totalidade do passado humano, e como tal, é através do uso desse critério que definem se um fenómeno do passado é ou não merecedor de estudo, e se o for, então, esse fenómeno é historicamente significativo.

Mas com que critérios é que os historiadores definem a significância histórica de um fenómeno passado? Primeiro, avaliam se afectou um grande número de pessoas por um longo período de tempo. Segundo, estabelecem a sua relação com outro/s fenómeno/s histórico/s. Terceiro, estabelecem a sua relação com o presente e, em última instância, com as suas próprias vidas. Assim, os historiadores servem-se desses três critérios para definirem a significância histórica dos fenómenos passados. E, para os alunos, o que torna um facto significativo? Como definem a significância histórica dos fenómenos passados? Em função das suas conexões com as suas vidas ou com a sua comunidade?

É precisamente para essas questões que o autor pretende encontrar resposta. Assim, o seu estudo teve como objectivo principal explorar a forma como os jovens conduzem um aspecto do seu pensamento histórico, o seu pensamento sobre a significância do passado. Tal implicou explorar as escolhas que os jovens fazem acerca de factos e desenvolvimentos passados que consideram historicamente significativo e como sustentam as suas escolhas.

O autor, para poder responder às questões que levantou, trabalhou com 41 alunos voluntários de 2 turmas de uma escola urbana canadiana, do 10º nível de escolaridade, a quem passou um questionário. Nesse questionário, o autor para além de uma ficha teórica relativa ao sexo, idade e ano de escolaridade, interrogou-os sobre a disciplina de Estudos Sociais, pedindo-lhes primeiro para a ordenarem em termos do seu interesse durante os últimos dois anos de escolaridade, de acordo com uma escala de 5 itens, e depois para explicarem a sua opção. No entanto, só 38 alunos explicaram a sua escolha. A escala apresentada pelo autor aos alunos foi seguinte:

- 1- A minha disciplina favorita.
- 2- Uma das minhas disciplinas favoritas.
- 3- É importante, mas não se encontra entre as minhas disciplinas favoritas.
- 4- Uma das minhas disciplinas menos favoritas.

5- Inquestionavelmente a minha disciplina menos favorita.

Por último, pediu-lhes que indicassem os 3 factos ou desenvolvimentos mais importantes que aconteceram nos últimos 500 anos e que explicassem porque os consideravam os mais importantes.

Quando fez a primeira análise das respostas dos alunos, o autor verificou que alguns alunos não eram muito claros na justificação da escolha do item relativo ao interesse da disciplina de Estudos Sociais durante os últimos dois anos de escolaridade, nem na justificação da escolha dos 3 factos ou desenvolvimentos mais importantes dos últimos 500 anos. Teve assim necessidade de recorrer à entrevista, tendo entrevistado 14 alunos, para poder clarificar e ampliar as suas respostas, nomeadamente para obter diversos exemplos do pensamento acerca da significância do passado.

O autor verificou que os factos mais vezes referidos pelos alunos foram, em primeiro lugar, as Guerras Mundiais, em segundo, a Descoberta do Novo Mundo, e, em terceiro, a Ascensão e queda do Comunismo. Segundo o autor todos eles são omnipresentes na cultura popular e todos eles tiveram grandes implicações internacionais, o que revela que os alunos consideraram nas suas escolhas o impacto global do facto. Também verificou que apenas 2 dos factos referidos pelos alunos não fazem parte do currículo da disciplina de Estudos Sociais – a Guerra do Vietname e o Referendo Constitucional – embora o último tivesse ocorrido no ano anterior à realização do estudo e tivesse sido bastante discutido nas aulas da disciplina.

Ainda, as respostas dos alunos, no que respeita às justificações dadas para a escolha dos 3 factos ou desenvolvimentos mais importantes que aconteceram nos últimos 500 anos, puderam agrupar-se em 3 grupos distintos. Segundo o autor, o primeiro e o segundo grupos remetem para duas categorias distintas da significância histórica, no primeiro grupo a categoria – Explicação Narrativa como a causa da significância histórica – e no segundo a categoria – Significância Histórica como analogia.

No primeiro grupo, os alunos apresentam explicações narrativas quando abordam a significância histórica de factos ou de desenvolvimentos passados, nas quais unem o passado ao presente, encontrando no presente situações causadas por factos e

desenvolvimentos passados. Os factos ou desenvolvimentos passados são, então, historicamente significativo se tiveram um grande impacto no Mundo contemporâneo ou pelo menos na civilização ocidental, nomeadamente no Canadá contemporâneo, na situação das suas famílias no presente e nas suas circunstâncias pessoais e, logo, se afectaram um grande número de pessoas. Também consideram significativo se implicaram progresso. Para esses alunos o passado é assim essencial para a compreensão do presente e a História é descrita como tendo como fim o progresso, que pode ser constatado em situações no presente.

No pensamento expresso por este grupo de alunos nas suas declarações sobre a significância histórica da vida política, económica e intelectual à escala mundial, ou pelo menos à escala da civilização ocidental, surge implícita ou explícita em cada declaração a noção de um *nós* universal no mundo contemporâneo.

No segundo grupo, a significância histórica de factos e de desenvolvimentos passados é estabelecida em função da contextualização do presente através do uso de analogias entre o passado e o presente, apresentando explicações narrativas nas quais apontam lições da História que, no presente, se podem retirar do passado, lições a aprender não só pelos líderes políticos mas também por toda a população, de forma a que a humanidade evite os erros do passado. Para este grupo de alunos é a memória histórica que ajuda a humanidade a lembrar os erros que cometeu no passado e, assim, a evitar que volte a cometer esses erros. As posições históricas dos alunos que se enquadram neste grupo são definidas por analogia com tempos passados menos desenvolvidos moralmente, já que revelam entender que a História avança no sentido do progresso moral da humanidade, entendendo a História com optimismo.

Neste grupo a ideia de progresso histórico é, então, mais proeminente no que no primeiro.

O terceiro grupo de alunos apresenta outras formas de compreensão da significância histórica dos factos ou desenvolvimentos passados baseada ou no seu interesse pessoal, pois os factos ou os desenvolvimentos passados é historicamente significativo se tiverem interesse para o aluno, ou tão simplesmente pelo lugar que o facto ou desenvolvimento

ocupa na História do Canadá, ou porque a compreensão da escolha de factos para estudo em História faz parte de uma obrigação para com os seus antepassados.

Por último, o autor alerta para a urgente necessidade do currículo da disciplina de Estudos Sociais contemplar o ensino dos vários e diferentes aspectos do pensamento histórico dos alunos, nomeadamente o ensino da argumentação do que torna os factos historicamente significativo e de como se tornaram significativos, pois não pode continuar a basear-se na acumulação de conteúdos prescritos cujo significado permanece um mistério para os alunos que os aprendem. Cabe aos professores descobrirem e explorarem como os alunos pensam sobre significância histórica, e de que estratégias se socorrem na atribuição de significância a factos, a pessoas e a desenvolvimentos passados. O autor sugere, como exemplo, que os professores peçam aos alunos que façam a periodização histórica de factos passados com base na sua significância e que os questionem sobre as razões das suas escolhas. Só assim os professores estarão a desenvolver o pensamento histórico dos seus alunos, e a ajudá-los a unirem as suas genuínas preocupações contemporâneas com o largo alcance da História e, assim, com o largo alcance da experiência humana.

No estudo "*Mapping the Terrain of Historical Significance*", Peter Seixas (1997) pretende essencialmente compreender a significância histórica, que varia de aluno para aluno, de acordo com as suas formas interpretativas, valores e ideias. São essas formas de compreensão que, segundo o autor, não devem ser ignoradas pelos professores, pois devem ser o ponto de partida para o ensino da História.

O autor, para poder alcançar esse grande objectivo pedagógico, colocou as seguintes questões de investigação:

- 1- Será que existem diferenças importantes na forma como os alunos do ensino secundário abordam a questão de significância histórica?
- 2- Será que alguma das suas abordagens são melhores do que outras e, se sim, quais os critérios?
- 3- Como podem tais diferenças ter implicações no currículo e no ensino?

Para encontrar resposta para essas questões, confrontou os oitenta e dois alunos canadianos envolvidos no estudo com várias tarefas escritas, divididas em duas partes,

todas referentes a factos da História Mundial abordados no currículo canadiano da disciplina de Estudos Sociais. Na primeira parte, primeiro pediu aos alunos para elaborarem um diagrama onde deviam colocar os factos da História Mundial que para eles tinham maior significância, e que deviam ordenar de forma a fazerem sentido para eles, e depois de realizarem essa tarefa foram confrontados com duas questões abertas:

- 1- Este é o motivo da minha escolha.
- 2- Esta é a razão porque organizei os factos dessa forma.

Na segunda parte, primeiro confrontou-os com uma lista com 20 factos da História Mundial ordenados cronologicamente, devendo assinalar com cruz aqueles de que já tinham ouvido falar, e de seguida com um questionário, no qual lhes foram colocadas as seguintes questões abertas:

- 1- Das respostas assinaladas com cruz, qual o mais significativo e porquê?
- 2- Qual é a menos e porquê?
- 3- Se alguém considerar que o facto assinalado como o menos significativo é o mais significativo para ele, como pode fazê-lo?
- 4- Há algum evento que não esteja nesta lista e que penses que seja muito significativo na História Mundial?
- 5- Se sim, qual é, e porque deveria constar na lista?

A segunda parte tinha o objectivo de servir para comparação com as questões abertas da Parte I, dado que, como sublinha o autor, é necessário utilizar uma variedade de perguntas para se chegar à compreensão dos estudantes sobre significância histórica.

Em função da análise realizada, o autor considerou que os alunos, nas suas respostas, evidenciavam um pensamento que podia agrupar-se em dois tipos de orientações, uma subjectivista e outra objectivista. A orientação subjectivista era estruturada em função dos interesses e conceitos pessoais dos alunos, e a orientação objectivista era ditada por autoridades⁷. Cada uma dessas orientações apresentava variações mais ou menos sofisticadas. Como tal, pôde agrupar as respostas dos alunos que seguiam a orientação subjectivista em duas variações, a básica e a sofisticada, e o mesmo foi possível para os que

⁷ Segundo Seixas (1997) deve entender-se por "Autoridades" professores, livros e historiadores.

seguiram a orientação objectivista, tendo agrupado as suas respostas também nas duas variações. Nas duas orientações, a primeira variação é a menos elaborada e a segunda a mais avançada. No entanto, verificou a existência de "um pequeno grupo de alunos cujas respostas transgrediram esta dicotomia" (p.23), ou seja, esse grupo não seguiu nenhuma das variações das duas orientações, tendo seguido uma orientação diferente, a qual se designou por "posição narrativista". Nesta orientação, os alunos constroem a significância histórica a partir da conexão de vários factos particulares, que são entendidos como fazendo parte de uma narrativa histórica integrada. Os alunos desse grupo também juntam os conceitos e interesses subjectivos com as tendências e desenvolvimento histórico, numa breve especulação do futuro da humanidade.

Tendo por base estes resultados, situou depois as respostas dos alunos em cinco posições na compreensão da Significância Histórica. Essas posições são: a posição Objectivista Básica, a Subjectivista Básica, a Objectivista Sofisticada, a Subjectivista Sofisticada, e a posição Narrativista.

Na posição Objectivista Básica, a significância é definida pelas autoridades externas, que determinam o que é ou não significativo. Os alunos que seguem esta posição apresentam respostas copiadas a partir dessas autoridades e as suas respostas apresentam expressões como "isto é tudo o que me lembro" ou "isto foi o que aprendi". Eles confiam naqueles que acham ser peritos no assunto, sem os criticar.

Na posição Subjectivista Básica a significância é definida em função dos gostos e interesses pessoais, tudo o que interessa ao aluno é significativo, não havendo esforço para relacionar o facto com outros factos ou com outras pessoas, mas só com o próprio. Há muitas vezes a inclusão do próprio nascimento, como sendo um facto muito significativo.

Na posição Objectivista Sofisticada, os alunos convocam o impacto que o acontecimento teve para um grande número de pessoas durante um grande período de tempo. Os acontecimentos são importantes porque afectaram muita gente, porque mudaram o mundo, ou porque influenciaram o mundo em que vivemos.

Na Subjectivista Sofisticada, é contemplado o impacto do acontecimento sobre um grupo próximo ao sujeito, como por exemplo a família, pois nesta orientação existe uma

identificação clara com o grupo de pertença. Há a defesa de aspectos nacionais, regionais e étnicos.

Na última forma de orientação, a posição Narrativista, os alunos aliam os interesses pessoais com os conceitos de desenvolvimento e declínio histórico, o acontecimento é significativo se proporcionou maior ou menor progresso e desenvolvimento para a humanidade. Há a junção de conceitos e interesses subjectivos com tendências e desenvolvimentos históricos numa breve especulação do futuro da humanidade. Os eventos individuais tornam-se significativos por causa dos seus lugares numa maior narrativa histórica, fazem parte de uma narrativa histórica integrada.

O autor concluiu existirem diferenças importantes na forma como os alunos abordam a questão da significância histórica, ou se orientam através da história ditada pelas autoridades (a orientação objectivista), ou pelos seus próprios interesses e conceitos pessoais (a orientação subjectivista). Contudo, há alunos que não se encaixam nesta dicotomia quando abordam a questão da significância histórica, são os que seguem a posição narrativista, que unem conceitos e interesses pessoais com grandes tendências e desenvolvimentos históricos, que pensam nos lugares dos eventos particulares no contexto de uma narrativa histórica. Apesar de ter verificado que há alunos que seguem a posição narrativista, esses encontram-se em minoria comparativamente aos que seguem ou a orientação objectivista ou a orientação subjectivista.

Também concluiu que sem uma noção profunda da significância histórica, os alunos confrontam a História como um corpo de factos alienados, que parecem estar pouco relacionados com as suas vidas; a significância que os alunos atribuem aos acontecimentos históricos determina a aprendizagem que realizam da História, e como tal, os professores devem contemplá-la no ensino; os professores influenciam a aprendizagem que os alunos fazem da História em função da própria significância que atribuem ao que ensinam.

Assim, mais uma vez, o trabalho deste autor foi exemplo para a realização deste estudo, pois os instrumentos utilizados por Seixas nesse estudo e as tarefas por ele solicitadas aos alunos canadianos, com as devidas adaptações, permitiram criar o instrumento do presente estudo. Também, contribuiu para a formulação das duas primeiras

questões de investigação, nomeadamente no que respeita a indagar como os alunos portugueses abordam a questão da Significância Histórica.

Metodologia

O propósito deste estudo foi explorar e compreender como os alunos abordam a questão da Significância Histórica no contexto da História de Portugal.

Este estudo é descritivo e qualitativo, visto pretender-se compreender como os alunos nele envolvidos pensam a questão da significância histórica de factos da História de Portugal, perceber que formas de orientação seguem quando confrontados com essa questão.

Assim, para explorar e compreender este problema foram formuladas as questões de investigação seguintes, para as quais este estudo procurou encontrar resposta:

- 1- Como abordam os alunos a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal?
- 2- Existem diferenças na forma como os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e os do Secundário abordam a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal?
- 3- Os alunos quando abordam a questão da significância histórica são condicionados pela idade, pelo sexo, pelo seu desenvolvimento cognitivo e pelas suas vivências extra-escolares?

Os participantes neste estudo são alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário, de ambos os sexos (vinte e cinco alunos do sexo feminino e vinte do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 14 e 19 anos de idade, de duas escolas públicas no distrito do Porto.

Para a realização deste estudo foram utilizados dois procedimentos de recolha de dados:

- Uma tarefa individual de papel e lápis;
- Entrevista individual não estruturada.

A tarefa de papel e lápis, adaptada de Seixas (1997) à realidade portuguesa, à História de Portugal e a alunos portugueses, visava recolher informação pertinente sobre a forma como os alunos abordam a questão da significância histórica de factos da História de Portugal e foi dividida em duas partes.

A primeira parte da tarefa consistia na criação de uma lista com os factos da História de Portugal que os alunos consideravam ser os mais significativos, que deviam ser ordenados de acordo com a importância que cada aluno lhe atribuísse, ou seja, o primeiro facto da lista era o mais importante e o último o menos importante. Se considerassem que um ou mais factos da lista tinha ligação com outro ou exercido influência noutro, deviam indicá-lo com uma linha ou seta.

A segunda parte da tarefa consistia na confrontação com uma lista de 21 factos da História de Portugal ordenados cronologicamente, na qual os alunos deviam assinalar os factos de que já tinham ouvido falar, e seguidamente responder a sete questões relacionadas com os factos da lista por eles assinalados. Nessas questões deviam indicar qual o facto que consideravam ser o mais significativo e porquê, supor que um colega atribuiu maior significado ao facto que escolheram como sendo o menos significativo e porquê, indicar como defendiam o facto que consideraram ser o menos significativo perante esse colega, e indicar se há algum facto da História de Portugal que devia constar da lista e porquê.

Análise de dados

A análise dos dados recolhidos é descritiva e transversal, visto estarem envolvidos dois grupos do final de cada ciclo de escolaridade. É essencialmente qualitativa, pois, em função dos dados empíricos obtidos, esperou-se da sua leitura e releitura, compreender como os alunos, que participaram neste estudo, abordam a questão da significância histórica, quando confrontados com factos de temas da História de Portugal.

Assim, primeiro pretendeu-se compreender que tipo de orientação os alunos envolvidos neste estudo seguem quando abordam a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal, para depois poder agrupar-se as suas respostas nas cinco posições de Seixas (1993) na compreensão da significância histórica, e contabilizar quantos

alunos se agrupam em cada uma das posições. Depois, também se pretendeu saber em qual dos anos de escolaridade se verifica que os alunos seguem a posição mais sofisticada, para poder ver se a idade, o desenvolvimento cognitivo e as vivências extra-escolares poderão condicionar ou não essa compreensão. Também se pretendeu ver se o sexo condiciona a compreensão da significância histórica.

Apresenta-se, seguidamente, a análise dos dados empíricos recolhidos em ambas as turmas envolvidas na realização deste estudo.

Cinco posições na compreensão da Significância Histórica por alunos

A partir da análise realizada a todas as respostas dos alunos de ambas as turmas, foi possível verificar que estas também se podiam agrupar em dois tipos de orientações, uma objectivista e outra subjectivista, embora também com variações mais ou menos sofisticadas, as variações subjectivistas perceptíveis com o predomínio de expressões de interesses pessoais, e as objectivistas quando as expressões de interesses pessoais estão ausentes nas suas avaliações sobre a significância da História de Portugal.

Ainda, constatou que apenas em uma das duas turmas havia alguns alunos que apresentavam respostas que não se adequavam nessa dicotomia mas seguiam outra orientação, que se designa por posição Narrativista. Nessa posição, os alunos constroem a significância histórica a partir da conexão de vários factos particulares, que são entendidos como fazendo parte de uma narrativa histórica integrada, e juntam os conceitos e interesses subjectivos com as tendências de desenvolvimento histórico, numa breve especulação do futuro do país.

Por tal se ter constatado, foi possível situar as respostas nas cinco posições de significância Histórica de Seixas (1997).

Turma de 9º ano

Alguns dos alunos da turma seguiram as posições Subjectivista sofisticada e Objectivista e a grande maioria seguiu a Subjectivista Básica, ou seja, as respostas pautaram-se, sobretudo, pelos interesses e gostos pessoais na avaliação da significância de factos da História de Portugal.

Ainda, quanto a interferências do sexo na compreensão da significância histórica, só os rapazes indicaram factos relacionados com o futebol português. Tal sugere que as raparigas da turma não valorizam os feitos passados e presentes do Futebol português atribuindo pouca importância. Esta especulação sugere que as vivências extra-escolares das raparigas da turma são diferentes das dos rapazes.

Turma de 12º ano

Nenhum dos alunos da turma seguiu a posição Subjectivista Sofisticada, a maioria seguiu a Objectivista Sofisticada, ou seja, convocaram o impacto que o facto teve para um grande número de pessoas durante um grande período de tempo, na avaliação que fazem da significância de factos da História de Portugal.

Também nesta turma o sexo parece interferir na compreensão da significância histórica, já que no que respeita às posições seguidas, são as raparigas quem seguem posições mais sofisticadas.

Assim, foi possível constatar que na turma de 9º ano a maioria dos alunos compreende e avalia a significância de factos particulares da História de Portugal em função dos seus gostos, interesses e conceitos pessoais, sem os relacionarem com outros factos ou com outras pessoas. Já na turma de 12º ano, a maioria dos alunos fá-lo convocando o impacto que esse acontecimento particular teve para um grande número de pessoas. Contudo, se os alunos da turma de 12º ano abrangem critérios mais desenvolvidos na compreensão e avaliação da significância histórica, é nesta turma que as autoridades externas tiveram maior influência, visto que 30% dos alunos seguiu a posição Objectivista Básica, enquanto que na de 9º ano só 4% dos alunos a seguiu.

Quanto a interferências do sexo na compreensão que os alunos fazem da significância histórica, tanto na turma de 9º ano como na de 12º ano o sexo parece interferir na compreensão da significância histórica, pois no que respeita às posições seguidas, nas duas turmas, são as raparigas que seguem posições mais sofisticadas.

Nas duas turmas, uma minoria usa a terceira pessoa do plural e o pronome possessivo *nossa* quando abordam a significância histórica de factos particulares da História de Portugal. Tal é explícito quando explicam as suas escolhas. O mesmo também

sucedeu nos estudos de Barton (1999) e de Yeager, Foster e Greer (2002). Barton (1999) mostrou que os alunos dos EUA e da Irlanda do Norte usam a primeira pessoa do plural e os pronomes *nós* e *nosso* quando falam sobre o passado. Yeager, Foster e Greer (2002) também constataram que alunos dos EUA, que participaram na sua investigação, quando falam sobre factos passados da História do seu país usam os pronomes “*nós*” e “*nosso*”.

Os alunos portugueses, que participaram neste estudo, usam a terceira pessoa do plural e o pronome possessivo *nossa*, consideram os factos importantes porque foram determinantes na formação e na definição de uma comunidade colectiva na qual se identificam, na afirmação de Portugal no Mundo, e no seu desenvolvimento.

Conclusões

Depois da análise dos dados empíricos recolhidos e das comparações que esta possibilitou entre as duas turmas envolvidas neste estudo, foi possível verificar que os alunos de ambas as turmas julgam, muitas vezes, factos passados com base nos seus interesses, gostos, valores, ideias, conceitos e preocupações de momento. As suas respostas revelam como usam os recursos que possuem para pensar e julgar factos passados, que critérios usam para o fazerem, e as ideias que possuem sobre factos particulares da História de Portugal, pensando e julgando as implicações que tiveram no seu tempo, ainda têm no presente e poderão ter no futuro.

Neste estudo, a análise sugeriu também que os alunos são influenciados pela Escola e pelas suas vivências extra-escolares. As experiências quotidianas exteriores à escola, a cultura extracurricular de referência e o contexto social dos alunos sofrem as interferências e influências da família, dos pares, da comunidade de pertença, dos *mass-media*, do cinema, de visitas de estudo a museus, arquivos e lugares históricos, da internet, de recriações históricas, de celebrações comemorativas, do contacto directo com artefactos, relíquias e documentos do passado. Tais interferências e influências condicionam os gostos, interesses, preocupações, valores e conceitos dos alunos, e confrontam-nos com diferenciadas mensagens históricas e visões da História, contribuindo, assim, para a construção do seu conhecimento histórico.

Cercadillo (2000) também concluiu que os alunos espanhóis e ingleses que participaram no seu estudo eram condicionados pelas suas vivências extra-escolares na abordagem da significância histórica.

Os alunos que participaram neste estudo, quando abordam a questão da significância histórica convocam noções de progresso/desenvolvimento, declínio, contemporaneidade e causalidade. Tal constatação vai mais uma vez ao encontro do constatado por Cercadillo (2000), pois os alunos espanhóis e ingleses que participaram no seu estudo também convocaram essas noções quando abordaram a mesma questão.

No que respeita à noção de causalidade, esta é convocada pelos alunos que participaram neste estudo quando abordam a questão da significância de factos particulares da História de Portugal, pois na sua compreensão pensam sempre nas causas e nos efeitos positivos e ou negativos que os factos implicaram e ou ainda implicam para o país.

Na atribuição de maior significância a um facto, isto é, quando têm que escolher o facto mais significativo da História de Portugal, a maioria dos alunos envolvidos neste estudo convoca as noções de progresso/desenvolvimento e de contemporaneidade. Assim, consideram o facto muito significativo na História de Portugal quando implicou ou ainda implica o desenvolvimento e progresso do país. E nessas escolhas, a maioria dos alunos opta por factos da História Contemporânea do país, o que sugere que os factos seleccionados são importantes porque têm relação com o presente e com realidades do mundo actual.

Na atribuição de pouca significância a um facto, isto é, quando fazem a escolha do facto menos significativo da História de Portugal, a maioria dos alunos convoca a noção de declínio. Para eles, o facto tem pouca significância histórica se implicou ou ainda implica o declínio do país.

Portanto, os alunos que participaram neste estudo estabelecem relações entre o passado e o presente quando abordam a questão da significância de factos passados, pois estabelecem a sua ligação com a actualidade, tentando perceber quais as repercussões desses factos no presente. Também Barton (2003) concluiu que muitos dos alunos da Irlanda do Norte que participaram na sua investigação, quando abordam a mesma questão,

nas suas respostas, estabeleciam a ligação de factos da História da Irlanda do Norte com a actualidade, tentando também compreender qual a influência desses acontecimentos com os conflitos religiosos e políticos existentes no país.

Este estudo também revela que existem importantes diferenças na forma como os alunos abordam a questão da significância histórica. Desta forma, as respostas dos alunos portugueses que participaram neste estudo, tal como procedeu Peter Seixas (1997) na análise de ideias de alunos canadianos, agrupam-se em dois tipos de orientações no que respeita à compreensão da significância histórica, a subjectivista e a objectivista, ambas com duas variações, a primeira a menos sofisticada e a segunda a mais sofisticada. Assim, os alunos que seguiram a orientação subjectivista dividiram-se em dois subgrupos, o dos que seguiram a variação menos sofisticada, a posição Subjectivista Básica, e o dos que seguiram a variação mais sofisticada, a posição Subjectivista Sofisticada. Os que seguiram a orientação objectivista, também foram agrupados em dois grupos, o dos que seguiram a variação menos sofisticada, a posição Objectivista Básica, e o dos que seguiram a mais sofisticada, a posição Objectivista Sofisticada.

No entanto de acordo com os resultados Seixas (1997) houve alunos que participaram neste estudo que, na compreensão da significância histórica, transcenderam essa dicotomia, tendo seguido uma posição Narrativista, na qual aliam conceitos subjectivistas e conceitos objectivistas na teia que os factos têm numa narrativa histórica integrada.

A análise dos dados empíricos recolhidos permite ainda avançar que existem diferenças claras entre os dois anos de escolaridade, pois no que respeita às posições seguidas na turma de 9º ano a maioria dos alunos segue a posição Subjectivista Básica, e na de 12º ano a maioria dos alunos segue a posição Objectivista Sofisticada, e dois alunos dessa turma, 10%, segue a posição mais avançada das cinco possíveis, a Narrativista. O que parece indiciar que os alunos do Ensino Secundário, se confrontados com um estudo semelhante ao presente, poderão seguir posições mais sofisticadas na compreensão da significância histórica do que os do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Apesar das diferenças acima apontadas, essas quase desaparecem quando se verifica que tanto a maioria dos alunos da turma de 9º ano como os da de 12º ano foram influenciados pela Escola e pelas suas vivências extra-escolares nas escolhas que fizeram e nas justificações dadas.

É de referir que no estudo realizado por Pais (1999) os jovens portugueses demonstram, no que respeita a géneros históricos, maior interesse e preferência pela História da família, e as representações da História que mais lhes agradam são os museus e lugares históricos, seguidos pelos documentários televisivos. Talvez se possa concluir que neste estudo realizado por Pais (1999) os alunos também tenham sido influenciados pelas suas vivências extra-escolares, quando elegem a História da família e os documentários televisivos. Desta forma, o estudo de Pais (1999) vem confirmar os resultados obtidos na análise de dados realizada e as conclusões acima avançadas neste estudo.

Nas justificações das suas opções, a maioria dos alunos convocou noções de progresso/desenvolvimento, declínio, contemporaneidade e causalidade. No entanto, no que respeita à noção de causalidade, esta é mais vezes convocada pelos alunos da turma de 12º ano e também parece ser melhor dominada por esses alunos.

A análise dos dados empíricos recolhidos, permite sugerir que a idade, o sexo, o desenvolvimento cognitivo e as vivências extra-escolares dos alunos podem condicionar a compreensão da significância histórica, o que é detectado nas escolhas dos alunos, na argumentação e na justificação das mesmas e nas noções convocadas, e, logo, nas posições que seguem.

Assim, os alunos da turma de 12º ano por terem já vivenciado mais experiências extra-escolares seguiu posições mais sofisticadas na compreensão da significância histórica do que os da turma de 9º ano.

Ainda, foram os alunos de 12º ano quem mais vezes convocaram e melhor dominam a noção de causalidade, o que também pode ser um indicador de que o desenvolvimento de experiências dos alunos interferem no domínio desta noção.

No que respeita ao sexo dos alunos, este também parece ter interferido na compreensão que fazem da significância dos factos históricos, pois nas duas turmas foram as raparigas que seguiram posições mais sofisticadas.

Este estudo também permite avançar com outras conclusões, que não se ficam apenas pelas respostas às três questões de investigação. Em bastantes das justificações por eles apresentadas, no que respeita à escolha do facto menos significativo, é possível conjecturar que se não atribuíram significância a determinado facto, é porque não o dominam, não o apreenderam, ou porque não se interessaram ou não gostaram desse facto quando foi leccionado na disciplina de História.

Assim, os professores de História devem estar atentos e considerar a significância histórica que os alunos atribuem ao que aprendem, as suas formas de compreensão da significância histórica, proporcionar-lhes momentos de reflexão e discussão sobre a significância com os quais são confrontados nas aulas da disciplina, na escola e nas suas vivências extra-escolares, para que a aprendizagem dos alunos seja significativa. Os professores também devem considerar a significância histórica que eles próprios atribuem ao que ensinam, pois isso também influencia o que transmitem aos alunos e as aprendizagens que lhes facultam. Relembre-se Evans (1994) cujos resultados da sua investigação demonstram que o ensino da História é influenciado pelas concepções que os professores da disciplina possuem sobre a mesma.

Ainda, devem fazer com que os alunos gostem e sintam prazer na aprendizagem da História, pois como refere Pais (1999) a História ao ser ensinada e ao ser apreendida também pode e deve ser fonte de prazer.

Tendo de novo como exemplo o estudo de Pais, este mostra justamente que o período da História que os alunos têm maior interesse em estudar é o de 1945 até ao presente, estudo que demonstra, por parte dos jovens portugueses, um franco interesse pela História do presente. Nesse estudo, os jovens portugueses também revelam maior interesse pelo estudo da História do país, logo seguida pela História da sua região e da sua localidade, depois a da Europa e, por último, a História do resto do Mundo.

Também, o estudo exploratório realizado por Castro (2003) com alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade revelou que os temas do passado mais recente, ou seja, temáticas da História contemporânea, ocupam o primeiro lugar nas suas preferências. Esses alunos justificaram essa preferência devido à relação que esses factos têm com o presente e com as realidades do mundo actual.

Esta breve análise comparativa de resultados de vários estudos sobre significância histórica permite, pois concluir que existem muitas semelhanças de perfis conceptuais de alunos de contextos variados. A diferença entre grupos poderá residir sobretudo na distribuição das ideias por padrões mais ou menos sofisticados – e será este elemento a fornecer indicadores de uma aprendizagem – formal e informal – em contextos mais ou menos promotores de desenvolvimento conceptual dos jovens.

Referências

- Barton, K. C. (1999). “‘Best not to forget them’: Positionality and students’ ideas about historical significance in Northern Ireland”. Comunicação apresentada ao *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Abril.
- Barton, K. C. (2003). “Adolescents’ judgments of historical significance in Northern Ireland and the United States”. Comunicação apresentada ao *Annual Meeting of the British Educational Research Association*, Edimburgo, Setembro.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. (2003). Na encruzilhada das competências Específicas em História – as questões da Significância Histórica. *O Ensino da História*, 23/24, pp.17-21.
- Cercadillo, L. (2000). “Significance In History: Student’s Ideas In England and Spain”, Comunicação apresentada no simpósio *Creating Knowledge in the 21 st Century: Insights from Multiple Perspectives – American Educational Research Association Conference*, New Orleans.
- Evans, R. (1994). Education Ideologies and the Teaching of History. In G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stainton (Eds.), *Teaching and Learning in History* (pp. 171-207). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. In J. Arthur & R. Phillips (eds.), *Issues in History Teaching* (pp. 39-53). Londres: Routledge.
- Levstik, L. (2000). Articulating the Silences. Teachers’ and Adolescents’ Conceptions of Historical Significance. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History* (pp.306-323). New York: New York University Press.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Seixas, P. (1994). Students’ Understanding of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), pp.281-304.
- Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61(1), pp. 22-27.
- Seixas, P. (1998). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In D.R. Olson & N. Torrence (eds.), *The handbook of Education and Human Development* (pp. 765-783). London: Blackwell.
- Seixas, P. (2000). “Scheweigen! Die Kinder!” or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. *Knowing Teaching & Learning History* (pp.19-36). New York: New York University Press.
- Yeager, E. A., Foster, S. e Greer, J. (2002). How Eighth Graders in England and the United States View Historical Significance. *The Elementary School Journal*, 103 (2), pp.199-219.

A NARRATIVA NA AULA DE HISTÓRIA⁸

Regina Parente

Escola EB 2, 3 Abel Varzim, Barcelos

Introdução

Passadas três décadas sobre o '25 de Abril de 74' e depois de nos reconhecermos como cidadãos europeus, Portugal continua, no que respeita ao sistema educativo, na cauda da Europa com índices indesejados de iliteracia (Sequeira, 2002)⁹. Urge alterar os pressupostos em que vem assentando a lógica do sistema educativo e, em grande parte, cabe-nos a nós, profissionais do ensino, ajudar a implementar essa viragem alterando concepções e diversificando práticas, nomeadamente no domínio do Ensino da História.

O Ensino da História contempla, num âmbito mais alargado, a promoção de uma educação adequada à democracia, baseada no desenvolvimento das capacidades intelectuais e de valores éticos, morais e humanistas, através dos quais se pretende

⁸ Estudo no âmbito do Projecto "Consciência Histórica, Consciência Social", CIED, Universidade do Minho.

⁹ Fátima Sequeira (2002) num apontamento deixado na 'Revista Portuguesa de Educação,' referindo-se aos resultados do *Estudo Internacional Pisa 2000*, considera, no que respeita aos jovens portugueses, os resultados indignos de um país que em tempos recentes ajudou a construir, com sucesso, uma comunidade europeia.

configurar uma consciência histórica. Infere-se, daqui, a pertinência da História no currículo 'como uma ideia, pelo menos aparentemente, consensual na sociedade portuguesa' (Magalhães, 2002, p. 2). Num âmbito mais concreto, em contexto de sala de aula, cabe a cada professor de História, de acordo como os órgãos colectivos em que está integrado, gerir o currículo escolar dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, nunca desenquadrado das mais recentes tendências educacionais e das necessidades e desafios que o actual contexto social coloca.

Na esteira de Fosnot (1999), a sala de aula deve ser encarada:

(...) Uma mini sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na actividade, no debate, na reflexão. A hierarquia tradicional do professor como possuidor autocrático do conhecimento, e do aluno como sujeito ignorante e sob controlo que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a esvanecer-se à medida que os professores assumem mais o papel de facilitadores e os alunos adquirem um maior domínio sobre as ideias. De facto, a autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e a responsabilização são aqui os objectivos. (pp. 9-10)

Numa lógica que não deve distanciar-se da abordagem construtivista, aprender História implica redefinir o papel de professor como aquele que no processo de ensino e aprendizagem trabalha com os alunos, orientando-os no sentido de desenvolverem estratégias mentais e competências que os ajude a construir sentidos históricos.

Ao professor, enquanto elemento que ajuda a construir a relação com o conhecimento histórico, cabe enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão das suas "ideias históricas". Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas dentro ou fora da escola (Ministério de Educação, 2001). Pautando as suas práticas numa linha de acção construtivista, a tarefa do professor não é apenas a de dispensar o conhecimento mas mais a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir (Fosnot, ibid, p. 20).

Em consequência, o *Ensino da História* não deve basear-se apenas no conhecimento dos conteúdos históricos, mas deve igualmente atender a conhecimentos relativos à natureza da História.

É na conjugação entre as ideias substantivas da História e as ideias de segunda ordem que devemos encaixar, equilibradamente, os fundamentos necessários à compreensão da disciplina, com estratégias de ensino relevantes.

É, aliás, para este caminho comum de construção das aprendizagens específicas da História no percurso da escolaridade básica que, no âmbito da Reorganização Curricular para o Ensino Básico, o documento sobre as *Competências Essenciais em História* (ME, 2001) nos conduz. Sem pretender substituir os programas, o documento pretende determinar quais os pontos de ancoragem da gestão curricular dos programas de História em vigor, definindo as competências essenciais em História a partir de três grandes núcleos estruturantes do saber: o *Tratamento da Informação/Utilização de Fontes*, enquanto modo como se interroga e trabalha a informação; a *Compreensão Histórica*, enquanto modo como esse tratamento se processa cognitivamente, consubstanciada nos três vectores que a incorporam - a temporalidade, espacialidade e a contextualização - e a *Comunicação em História*, enquanto forma de apresentar, em linguagem devidamente estruturada, toda a construção cognitiva de dar sentido ao passado. Este âmbito implica desenvolver variadas vertentes de oralidade, (narração/explicação, por exemplo) e utilizar diferentes formas de comunicação escrita, na produção de *narrativas*, biografias, resumos, sínteses, relatórios e/ou pequenos trabalhos temáticos, aplicando o vocabulário específico da História na descrição, relação e explicação dos vários aspectos das sociedades.

Assim, valorizando-se a utilização pertinente do conhecimento de acordo com as necessidades e situações, torna-se fundamental a organização de experiências que ajudem os alunos a pensar de forma criteriosa e a, adequadamente, atingirem um perfil de aluno competente em História.

Se a História é um processo de construção de conhecimentos através de operações cognitivas por parte do historiador, podemos conceber também a produção de

um texto pelos alunos, sobre o passado, como um processo de construção de sentido histórico, embora mais ou menos aproximado. Assim, para cumprir a sua tarefa de compreensão, o aluno deve saber aplicar as operações cognitivas (Mattozzi, 1998).

Para Mattozzi:

O caminho que os alunos devem percorrer é o que conduz do leitor de textos históricos incompetente ao leitor versado; do reconstrutor espontâneo do passado ao reconstrutor metódico; do observador inconsciente dos signos da história ao observador consciente; do receptor acrítico das representações do passado ao receptor crítico. Se o ensino da história conseguisse formar a capacidade de pensar a realidade com as estruturas do pensamento histórico, alcançaria, (...), o objectivo mais lucrativo, e o mais subtil no plano existencial. Mas é precisamente fundamentando e desenvolvendo as competências cognitivas que o ensino da história assenta também as bases da educação social e cívica. (p. 39)

Foi, portanto, nesta linha de pensamento preconizada não só nas anteriores palavras, como também no documento supra referido - *Competências Essenciais em História* - que, em situação de aula de História, se promoveu um estudo sobre a produção de Narrativa pelos alunos. O contexto investigativo e a amplitude de aplicações do conceito de Narrativa motivaram não só a clarificação da natureza do conceito no âmbito da História (uma vez que muitos são os âmbitos do saber que reivindicam a expressão e muitas são as definições que a procuram explicitar), mas também, a necessidade de investigar a sua aplicabilidade e pertinência no Ensino da História.

Ressalve-se, por isso, que a abordagem de narrativa, neste estudo, não é uma narrativa literária, nem um estudo de tipo antropológico ou psicológico. Não pretende ser uma análise autobiográfica ou biográfica, não se trata de uma história de vida; não é uma narrativa pessoal, não é uma entrevista nem um relato de memórias populares ou de acontecimentos singulares. A narrativa subjacente a este estudo é a narrativa histórica, pelo que, não interessa, neste contexto, discursar sobre as diferentes ambiências em que esta se move mas alargar a percepção do conceito de um campo mais geral para o âmbito da História.

O que é Narrativa Histórica?

A estrutura da narração impõe um modo de organização do passado, promovendo a sua inteligibilidade. Para se compreender algo humano, pessoal ou colectivo, é preciso contar-se uma história que se afaste de crenças apoiadas em modelos deterministas de explicação.

Por conseguinte, no campo da Filosofia da História, surge a defesa de uma narrativa histórica de carácter descritivo-explicativo (Atkinson, 1978) cuja estrutura de produção histórica é vista, em termos collingwoodianos, como inerente ao trabalho do historiador. Segundo este autor, a narrativa é a própria estrutura da produção histórica, afastando-se vivamente de uma tendência relativista, ficcionista. Para o relativista Hayden White (1987), a forma narrativa é uma representação delineada pelos historiadores e cuja trama surge como a própria essência da narrativa, resultando em ficção. Ao não ultrapassar a representação de uma realidade que não se sabe como aconteceu, White aproxima a história de cenários que tocam a ficção. Para este autor, 'trama' é uma estrutura de relações através da qual se dotam de significado os elementos da narrativa, constituída como um tema comum ou central, ao identificá-la como um todo integrado. Logo, para White, a estória é desenhada e construída pelo historiador.

Contudo, para os estruturistas, a narrativa é a estrutura da produção histórica, sem deixar de ser objectiva. Na linha pós-estruturalista identificada por Christopher Lloyd, a Narrativa significa a produção histórica que, em relação ao passado, não despreza o tempo breve que atende ao acontecimento e às acções de alguns personagens históricos. Lloyd (1993) considera as narrativas como causais e estruturais (mas não puramente "estruturalistas") e faz notar, com alguma veemência, que o actual retorno à narrativa não constitui um regresso às simples formas descritivas do passado associadas ao modelo descritivo rankeano.

A postura de Lloyd assenta no conjunto de autores que defendem um realismo crítico e que consideram as explicações históricas como provisórias na medida em que prosseguem continuamente na descoberta parcelar da realidade humana. Seguindo a sua

linha de pensamento, a narrativa parece inevitável a todos os historiadores por causa da sua dimensão temporal. Ao conceber o conceito “estruturista” fã-lo na interacção entre o social e o individual. Para Lloyd, a narrativa significa a produção histórica que, em relação ao passado, considera também o tempo breve que atende aos acontecimentos e às acções de alguns personagens históricos. Ao defender um realismo crítico, considera as explicações históricas como provisórias na medida em que prosseguem continuamente na descoberta parcelar da realidade humana. Lloyd entende, por isso, a sociedade como uma estrutura organizativa que atende a vários níveis da realidade: a longa duração, o estrutural; a curta duração, o individual; as fases cíclicas e o acontecimento. Mas apesar de apresentar a sociedade como uma entidade organizada concebe-a ainda com espaço para a transformação pela via da acção individual. Ou seja: Lloyd não só atende às estruturas de longa duração como também contempla o tempo breve, considerando os personagens como agentes de mudança e de transformação.

Mattoso (1988) entende que mesmo o discurso científico acerca do passado não é a sua imaginação fiel mas uma expressão do que o historiador pensa acerca da humanidade:

Não basta, por isso, estudar os documentos escritos; é preciso procurar o passado também na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário colectivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia das formas de tratamento de pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo. (p. 21)

Para Mattoso, tudo tem ‘*espessura diacrónica*’. Segundo o autor, a mediação dessa espessura é a operação que permite situar o respectivo objecto perante um aglomerado de dados de natureza estrutural e conjuntural, para avaliar a sua importância e o seu significado no caminhar da humanidade. E alerta para que não se escolha da História apenas aquilo que agrada mas também o que incomoda. Assim, para Mattoso, que considera a História mais como um *saber* do que como uma ciência, a História não é apenas uma comemoração do passado é, antes disso, uma forma de interpretar o presente:

A História é, portanto, uma representação de representações. É um saber, e não propriamente uma ciência. O papel da História como saber, e, consequentemente, a função que nela desempenha a sua comunicabilidade, abre caminho para o exame da História como arte. (p. 39).

Já para Bonifácio (1995) a narrativa histórica tende a ser um retorno à “velha história”, enquanto construção dramática, pressupõe a selecção e a ordenação dos factos numa sequência de relações com pertinência significativa, constituindo-se, por isso, como uma forma natural de explicação histórica, onde o singular, o contingente, a acção, o acontecimento, o indivíduo e os indivíduos acentuam a reafirmação de uma história de heróis e maus da fita, feita de intrigas, amores e desencantos, conflitos e acções, que protagonizam o indivíduo comum, reabilitam a História no individual e potenciam o entusiasmo dos alunos pela História:

É, portanto, neste contexto de várias perspectivas que se insere o conceito de narrativa histórica usado no âmbito específico desta investigação. Reafirma-se que, aqui, se opta por um conceito que se “enquadra numa postura de realismo estruturista, de tipo descritivo-explicativo, tendência que acentua que tanto as explicações sociais quanto as comportamentais devem ser abordadas a partir da dupla perspectiva da acção e da estrutura” (Lloyd, 1995, p.64).

Em consequência, e aceitando a *Narrativa Histórica* como uma *boa forma* mas de significado diverso de fazer ou praticar História, procurou-se compreender como é que ela é apropriada pelos alunos. Este foi o ponto de partida que, de algum modo, impulsionou esta investigação. Tendo como objectivo geral estimular nos alunos a produção individual de *Narrativa Histórica*, não propriamente no sentido de saber se os alunos conseguem uma boa ou má produção literária de narrativa mas sim que características dessas unidades escritas possibilitam colocá-las a níveis mais ou menos elaborados, no âmbito da História, pretendeu-se analisar os diferentes tipos de narrativa (re)produzidas pelos alunos.

Espera-se que este estudo contribua, de alguma forma, para promover o Ensino da História dentro da corrente construtivista que apresenta o aluno como (co)construtor do seu próprio conhecimento e, portanto, com (co)responsabilidades no sucesso da sua aprendizagem. Especificamente, ao recriar na sala de aula um ambiente significativo e necessário à produção histórica contextualizada, espera-se contribuir para o alargamento da compreensão da História pelos alunos. E, no âmbito da ideia de aluno/pesquisador e professor/investigador, proporcionar-lhes uma visão interna e participada da disciplina. É uma tentativa de procurar inferir sobre as ideias dos alunos para além da simples capacidade de reprodução do conhecimento.

Talvez esta investigação possa contribuir ainda para ampliar a ideia de que a satisfação de estar na aula de História passa por transformar os alunos nos protagonistas da relação de ensino e aprendizagem. Na verdade, ao permitir-lhes ser potenciais produtores da “sua história”, garante-se, eventualmente, alguma eficácia na aquisição e aplicação dos conceitos inerentes à disciplina.

Rui Bebiano (2002), numa abordagem da *‘história como poética’*, refere-se a um conjunto de factores que podem intrometer no seu discurso o «elemento poético». Considera o autor que toda a tentativa de atribuir um sentido a um conjunto de factos situados no tempo se resolve através de um esforço narrativo e de um enredo. Para Bebiano, é neste enredo, cuja responsabilidade atribui exclusivamente ao historiador, em função do seu talento e capacidades, que ele pode exercitar uma espécie de *‘liberdade poética’*, uma dimensão dentro da sua disciplina, evitando que estas considerações, de natureza poética, possam modificar um discurso entendido como útil e rigoroso:

O papel do estilo usado pelo historiador é fundamental – e não existe aqui uma ordem de importância – para captar a atenção do leitor, e também (...) para estabelecer conexões que de outro modo seriam inatingíveis e mesmo ininteligíveis. Mas não pode ignorar nem subverter vez alguma aquilo que os vestígios do passado apresentam de objectivo. Fazendo-o, e mesmo afirmando-se como grande comunicador, deixaria de ser historiador. (p. 68)

Bebiano defende que não deve aceitar-se a existência de uma relação de exclusão entre uma *‘história-ciência’*, inequivocamente dura e racional, pontualmente satisfeita com algumas verdades ou quase-certezas, e uma *‘história-narrativa’* somente poética e emotiva, assumidamente céptica e continuamente experimental. Não lhe parece conveniente, e muito menos correcto, que se confira à História um carácter disciplinar indefinido, pois, esta ambiguidade poderia remetê-la para uma posição excêntrica e incoerente, relativamente aos códigos que clarificam as diferentes áreas do saber e os modos como estas formas se relacionam com a realidade.

Por conseguinte, os conceitos de narrativa utilizados nos trabalhos sobre o Ensino da História em Portugal evocam maioritariamente uma concepção estruturista da História, em que os acontecimentos, o tempo breve, assumem algum relevo, sem contudo menosprezar uma contextualização de tempo longo. A *trama* que constitui o discurso narrativo é a face visível da reconstrução mental do passado e que se apresenta com potencialidades de motivar os jovens aprendizes da História.

Então o que é "Narrativa Histórica" em situação de aula?

Segundo um percurso reflexivo efectuado por Chris Husbands (1996) acerca do *‘que é o ensino da História’*, entende-se que o autor considerou que uma das formas como os alunos e os professores pensam o passado histórico é a de pensar acerca da construção de narrativas ou versões desse passado histórico.

Husbands nota que o passado tem sido representado através de uma variedade de relatos e exemplifica: *crónicas, histórias narrativas, reconstruções imaginativas e ensaios analíticos formais*. Neste contexto, as histórias têm sido um modo de tornar o passado inteligível na maioria das culturas mas, considera Husbands, o seu estatuto, no pensamento histórico dos séculos XIX e XX e na sala de aula, tornou-se ambíguo:

A narrativa é normalmente contraposta à análise “estória” ou ensaio. Estas oposições são de certa forma simplistas: a narrativa e a análise, a “estória” e o ensaio podem ser complementares, e não formas de pensar no passado que competem entre si, servindo propósitos diferentes. (Husbands, 1996, p. 44)

Assim, para este autor, o passado fornece as bases de um relato sobre o progresso ou o seu declínio. Com efeito, assumindo que as narrativas históricas são construídas a partir do modo como se pensa o passado, tanto por historiadores como por professores e mesmo por alunos, Husbands afirma que no ambiente de uma sala de aula, o alcance, a profundidade e o propósito das formas narrativas, desdobradas em procedimentos vários, são clara e substancialmente diferentes. Igualmente considera que a relação entre a história e narração tem sido difícil, na medida em que a própria definição de narração oscila numa fronteira entre o facto e a ficção, entre a verdade e a mentira, entre a lógica emocional e causal. Talvez por esta razão afirme que os historiadores e os professores continuem ainda algo cépticos sobre o lugar da narração na aprendizagem da História. Na sua perspectiva, considera que a História académica tem procurado afastar-se da mera narração, por julgá-la um modo de análise ligeiramente imaturo e de pouca confiança e que o mesmo têm feito muitos professores de História. Husbands pensa que isto se deve ao facto de a narração e a narrativa terem sido associadas à *'grande tradição'* do Ensino da História que assentava num ensino mais activo considerando que ela torna o aluno passivo. Contudo, salienta Husbands, na historiografia académica recente a narração tem sido recentemente reclamada através da reconstrução de um passado *'narrado'*, organizado em volta das experiências vividas e representações de agentes históricos comuns ou simples desconhecidos.

Nesta tradição narrativa reestruturada, as formas narrativas são usadas para ideias mais abrangentes e complexas, de modo a estimularem "modos de pensar" sobre o passado e o modo como foi experienciado:

Através da narrativa, torna-se possível endereçar ideias mais abstractas sobre as suposições e crenças das sociedades passadas, sobre o modo como funcionavam ou não, e sobre como as pessoas representavam as suas relações com os outros. (p.48)

Este desenvolvimento na historiografia académica está, segundo Husbands, relacionado com o modo como os alunos na escola pensam para tentar tirar significado de um passado perplexo e confuso. Para eles, a narração também tem uma função

heurística e analítica na História. O autor adverte, no entanto, para alguns cuidados a ter na utilização destes modos narrativos em sala de aula porque, com o poder de formar significados, é geralmente o professor que escolhe e fornece a narrativa e as suas personagens e eventos. É o professor que escolhe e que narra. Assim, este contador de histórias especializado deve ter o cuidado de evitar moldar reacções ou dirigir emoções em direcção a um certo relato, devendo criar espaços para os estudantes decidirem crítica e democraticamente sobre as versões ou interpretações apresentadas e, não apenas, considerar os alunos como alvos passivos neste processo. Adianta ainda que, por vezes, as sobre-simplificações que os professores esboçam sobre os personagens, caricaturando-os ou apresentando-os como arquétipos do bem e do mal, levam-nos a impor uma coerência onde não a há ou a impor uma estrutura fechada onde não são possíveis outros princípios ou outros fins. Para Husbands, estes *fins* podem acabar também com a emoção e com o pensamento. Contudo, salvaguarda para estes contadores de histórias outros poderes, os de arrebatara a imaginação, *'dar vida'* às personagens que descrevem criando momentos de excitação e grande interesse:

Os contadores de histórias fazem-nos rir e chorar, fazem-nos querer seguir o conto, conjuram imagens mentais que moldam o modo como pensamos sobre o passado: eles estimulam a nossa curiosidade. Os elementos ficcionais das narrações levantam questões, exigem que procuremos mais, que alarguemos as nossas concepções das interpretações que as evidências permitem. Usadas deste modo, as narrações levantam a curiosidade, desenham a textura do conto, provocam e frustram encorajando mais investigações. (p. 49)

Com efeito, pensar através das narrações continua também a ser um modo importante de desenvolver sentidos ou avançar interpretações. As suas limitações são muitas, mais aparentes do que o seu valor pessoal do qual, assegura Husbands, não pode abster-se uma obrigação de exactidão sobre o que pode ser retirado da evidência histórica, uma obrigação de autenticidade ao período e ao personagem. O próprio contador de histórias deve estar consciente que a sua narração não é a única, nem a sua versão a definitiva, até porque há muitos relatos diferentes e plausíveis de qualquer

situação histórica. Assim, conscientes de que as narrativas são uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem da História, Husbands (1996) sugere que:

Nas salas de aula, as obrigações do contador impõem obrigações ao leitor, para ir além da narração, para colocar questões sobre a mesma, para examinar a sua consistência perante as evidências existentes, para oferecer outras interpretações, para examinar a sua autenticidade e as representações das personagens, tempo e lugar. Contar histórias apela a mais histórias. (p. 50)

Considera então que a narração, argumento, é um meio para alcançar um fim para a construção da compreensão histórica. Mas não é um fim por si só: o fim é gerar compreensão sobre o passado e isto activa o pensamento de quem aprende. Então, se a narração é central para o modo como os alunos pensam sobre o passado, esta necessita de ser explorada na sala de aula dando aos alunos um papel activo (Husbands, 1996):

Isto significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; significa submeter as histórias ao exame crítico, dando sentido ao que chamei a sua verosimilhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar as histórias com os “princípios organizativos” – as ideias de causa, continuidade, mudança – do discurso histórico complexo. (p. 51)

Kieran Egan (1994) aconselha o uso da narrativa como um dos métodos de ensino e considera-a como uma abordagem original:

O objectivo é delinear a aula ou a unidade de forma a utilizar o poder motivador do formato da história e garantir que o significado mais importante inerente a um conteúdo é comunicado. (p. 16)

Esta abordagem centra-se na mobilização da imaginação das crianças para promover o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem. A metodologia proposta por Egan fundamenta-se em alguns princípios gerais que fazem da narrativa um poderoso instrumento de comunicação. Para Egan, a narrativa fornece uma força tão poderosa para a compreensão que poderia formar a base principal do currículo elementar da História. Não obstante, expressa também que o enfoque no uso da narrativa para

aprendizagem de conteúdos históricos, sobretudo para os primeiros níveis de ensino, deve ser torneado por sérios cuidados na aplicação desta estratégia, evitando transformá-la num simples retorno aos modelos tradicionais de Ensino da História ou a meros instrumentos de planificação. Realça-se que a proposta de Egan não se encontra fundamentada em dados empíricos.

A investigação empírica no campo da educação histórica tem fornecido dados que permitem sustentar propostas concretas e frutíferas.

Investigação e Narrativa Histórica em espaço internacional: alguns exemplos

Samuel Wineburg (1991) nas conclusões de um estudo intitulado '*A Representação Cognitiva dos Textos Históricos*' alerta que, para serem compreendidos os textos históricos, o aluno transporta para esse texto um conjunto de recursos para o entender tais como: conhecimentos prévios, estratégias de construção de sentidos e de resolução de problemas e crenças sobre a leitura de um texto histórico. Cada uma dessas representações trabalha em conjunto na compreensão histórica da mensagem, interagindo de forma complexa e por vezes imprevisível. Desta feita, à *representação do texto* e à *representação do acontecimento* que corresponde ao texto-base (literal), Wineburg associa a *representação do subtexto* onde aglomera os esforços dos leitores para reconstruir as intenções do autor e para determinar as suposições, tendências e convicções que moldam esse texto histórico. Logo, ao usar destes recursos, o aluno de textos de História está a criar, simultaneamente, várias representações cognitivas do texto inicial.

Britt, et al. (1994) analisaram o modo como os alunos aprendem a partir de textos de História, partindo do princípio de que muito do que os alunos aprendem em História vem da leitura de textos. Estes investigadores observaram a construção que os alunos fizeram da causalidade histórica à medida que interpretavam e moldavam mentalmente os acontecimentos históricos específicos e o próprio argumento.

Para estes autores, as estruturas causais-temporais são provavelmente mais válidas para representar relatos de acontecimentos históricos simples e não controversos, como os que os alunos de nível elementar estão acostumados a encontrar nos manuais. Contudo, muitas das narrativas não controversas apresentadas nos manuais são visões simplificadas e por vezes distorcidas de problemas históricos, falhando sobretudo duas características fundamentais: a *incerteza* e a *controvérsia*. Assim, a sua investigação foi sobretudo importante para compreender como os alunos aprendem a partir de outros textos históricos que não os dos manuais.

Segundo Britt et al., os textos históricos centram-se nas personagens, acontecimentos e nas suas causas, ou seja, apresentam um sistema de representação da informação narrativa. Para compreender essas causas, os alunos teriam de ser capazes de construir uma representação da *estrutura narrativa* do texto que detectasse as *relações causais temporais* entre os acontecimentos e, para além dessas relações, os alunos deveriam ainda memorizar informação mais detalhada sobre os acontecimentos, como datas, indivíduos, etc. Embora a *história principal* possa frequentemente ser compreendida sem lembrar nomes e datas, os alunos têm que julgar quais *os factos e informação secundária* a incluir na sua representação do texto histórico. E, aqui, os autores verificaram que a capacidade dos alunos para resumir os acontecimentos principais de um texto histórico é influenciada pela capacidade que estes têm de ler uma narrativa complexa. Conclui-se que a estrutura de acontecimentos e a informação secundária de um texto histórico complexo podem ser apreendidos de diferentes modos por alunos em diferentes anos de escolaridade.

Então, na globalidade, estes investigadores sugerem, a partir dos resultados obtidos, que a aprendizagem a partir de textos históricos está muito dependente do desenvolvimento da competência dos alunos em organizar informação narrativa complexa.

Stuart Greene (1994) examinou o modo como os alunos respondem a pistas textuais na sua própria produção escrita de textos históricos. Considerando que a

História é multi-nivelada e tem múltiplas vozes, questionou a forma como os alunos incluem ou excluem a sua própria voz interpretativa, frente a pistas mais ou menos sugestivas. Greene considera que os alunos estão pouco familiarizados com os actos literários que transmitem a escrita através de fontes, isto é, de criar um texto a partir de outros textos. Salienta que, tais tarefas em História, muitas vezes encorajam os alunos a pensar criticamente sobre o que lêem, a formar argumentos e a contra-argumentar e mesmo a estabelecer um projecto intelectual próprio.

No seu estudo, Greene insiste na necessidade de se investigar mais sobre *que factores contextuais poderão influenciar o desempenho dos alunos*, nomeadamente, as interacções professor-aluno que ocorrem dentro da sala de aula ou a forma como são avaliados os trabalhos escritos por eles realizados. Para Greene, uma coisa é fazer com que os alunos absorvam informação sobre os assuntos, outra coisa bem diferente é envolver os alunos como participantes activos na sua aprendizagem, como autores que têm de pensar criticamente sobre o que lêem, integrando informações de fontes diversas e estruturando o seu trabalho através de metodologias específicas da História.

Keith Barton (1996), estudando o '*Pensamento Histórico e Narrativas Simplificadas em Jovens Estudantes*', concluiu da importância da narrativa para a compreensão da História. Para Barton, na narrativa todas as funções são um componente significativo na História global. Sendo óbvio que nem todas as histórias têm uma estrutura formal rígida, a pesquisa cognitiva indica que as pessoas utilizam uma "*gramática da história*" mental idealizada, que consiste num tempo e espaço, protagonistas e comportamentos direccionados na compreensão e relato de narrativas. Barton afirma que tantas as crianças como os adultos lembram-se mais facilmente de histórias que obedecem a essa estrutura formal, ou seja, lembram-se melhor de elementos que têm uma significância central, especialmente causal, na história, e quando reestruturam a informação ao relatar histórias fazem-no normalmente de modo a obedecer à estrutura ideal apresentada. Os resultados do seu estudo, semelhantes a outros desenvolvidos nesta área, mostram que, após ouvir ou ler uma narrativa, as

peessoas conseguem lembrar-se mais facilmente dos acontecimentos ligados por causas do que daqueles que ocorrem simplesmente numa sequência temporal.

De facto, segundo Barton, quantas mais relações causais um elemento da história tiver com outro, mais facilmente as pessoas se lembrarão do mesmo. Para este autor, estas conclusões não são surpreendentes, na medida em que o próprio propósito de uma história é revelar uma sequência de acções cujas relações causais o leitor/ouvinte considera significativo e não só mostrar uma lista de acontecimentos ordenados temporalmente.

No seu estudo sobre as ideias dos alunos acerca da provisoriedade da explicação em História, Barca (2000) considera já ultrapassada a discussão entre se a narrativa histórica é apenas descritiva ou também explicativa.

Hoje, insiste Barca (1999), parece encontrar-se algum consenso na aceitação de uma explicação como conjunto de factores para narrar quer situações de conjunto quer situações particulares do passado. Senão vejamos:

Cada abordagem encara, no final de contas, as causas em História como necessárias, mais ou menos determinantes, mas nunca como factores suficientes em si mesmos. Os historiadores não consideram, normalmente, apenas uma causa única. Os historiadores marxistas, por exemplo, salientam o factor económico, mas não o consideram uma causa suficiente. Deste modo, parece encontrar-se algum consenso sobre a consideração de que diferentes factores contribuem para explicar situações, acontecimentos e acções históricas. (p.60)

Núm estudo de Barca e Gago (2001) sobre ideias de alunos do 2º ciclo em História, as autoras exploraram a compreensão destes alunos sobre excertos narrativos de autores com perspectivas diversas relativamente à Colonização e Descolonização Portuguesa em África. Os resultados mostram que esses alunos maioritariamente distinguiram pontos de vista diversos sobre a problemática e, até, alguns deles apresentaram o seu próprio ponto de vista com base em argumentos e valorações próprias.

Metodologia do estudo

A Metodologia do estudo empírico veicula as perspectivas da investigação em educação histórica numa abordagem descritiva, qualitativa. A compreensão da cognição dos alunos tornar-se-á mais clara ao alargar-se o campo de investigação nesta área e ao optar-se por uma pesquisa das ideias dos alunos em profundidade. Estes estudos exigem, necessariamente, uma abordagem qualitativa. Assim, podemos designar este estudo como descritivo e qualitativo, cujas ilações e conclusões permanecem específicas à realidade observada.

Por conseguinte, não se procurando generalizações, neste estudo tentar-se-á compreender os *tipos de Narrativa* que os alunos constroem em História, através da interpretação dos dados recolhidos sob forma de produções escritas pessoais. Todos os dados foram, necessariamente, submetidos a uma análise que pretendeu chegar a uma conclusão lógica e indutiva mas, no entanto, sempre incompleta.

A Questão de Investigação

Tendo como objectivo uma melhor compreensão da apreensão do conceito de *Narrativa Histórica*, um conceito de segunda ordem ou epistemológico, a presente investigação vai, numa linha de alargamento pelos alunos dessa compreensão, intensificar a reflexão em torno do conceito de Narrativa Histórica sob um novo enfoque: *o tipo de estrutura que as narrativas históricas eventualmente apresentam*.

Neste sentido, a questão de investigação resulta essencialmente da perplexidade existente quanto aos tipos de produção histórica que alunos em escolaridade obrigatória compõem a partir de textos históricos, em ambiente de sala de aula. Assim sendo, a questão de investigação que emerge é a seguinte:

Que tipos de narrativa constroem os alunos em História?

Como forma de encontrar resposta a esta questão procurou-se indagar especificamente:

- a) *Que tipos de “Estrutura Narrativa” constroem os alunos em História?*
- b) *Que níveis de elaboração apresentam os alunos quando constroem uma Narrativa sobre uma situação passada?*
- c) *Qual a origem da informação utilizada?*
- d) *Que elementos valorativos utilizam nos textos que produzem?*
- e) *Que compreensão fazem os alunos da situação histórica em causa?*

Amostra (Participantes)

Nesta investigação estiveram envolvidos, em diferentes fases do estudo empírico, cerca de 100 participantes, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (6º, 7º e 9º anos) de uma Escola do Norte Litoral de Portugal.

Com idades compreendidas entre os 10 aos 16 anos, os alunos correspondiam a um aproveitamento escolar médio, de acordo com uma fonte fornecida pela instituição escolar.

Procedimentos da Recolha de Dados

A recolha de dados processou-se em quatro fases sucessivas que permitiram a afinação do instrumento através de Três Estudos (um exploratório e dois pilotos):

* Uma Fase Prévia, exploratória (possibilitou aplicar um *Questionário Prévio* que procurou encontrar resposta a *Que temática histórica seleccionar?*. Nesta fase estiveram envolvidos alunos dos 6º, 7º e 9º anos, num total de 25 participantes, permitindo seleccionar a temática histórica: *O Ultimatum inglês de 1890*.

* Um 1.º Estudo Piloto procurou antecipar respostas à questão: *Que dificuldades têm os alunos na leitura e na escrita?* Envolveu 20 alunos do 3º Ciclo, dos 7º e 9º Anos;

* Um 2.º Estudo Piloto percepcionou *Que dificuldades continuavam a ter os alunos?*. Realizou-se com 8 alunos de 9º Ano. Os Estudos Piloto 1 e 2 permitiram afinar o instrumento definitivo para o Estudo Principal.

* Um Estudo Principal, onde se procuraram respostas às várias questões de investigação. Envolveu 22 alunos de 7º Ano e 25 alunos de 9º Ano, num total de 47 alunos. Às tarefas escritas, individuais, seguiu-se um conjunto de *Entrevistas Semiestruturadas*, que permitiu esclarecer alguns dados menos claros nas produções escritas dos alunos.

O Instrumento

Os materiais históricos (escritos e icónicos) que compunham o instrumento do Estudo Principal continham fontes históricas primárias e secundárias, sobre o *Ultimatum inglês de 1890*, organizadas da seguinte forma:

- Uma cronologia;
- Um mapa;
- Um conjunto de imagens;
- Um texto historiográfico como narrativa histórica descritiva/explicativa, contendo fontes secundárias e primárias;
- Uma proposta de tarefas para o aluno:
 1. Constrói... uma narrativa...
 2. Faz um comentário ao trabalho...

A Análise dos dados

Os dados analisados qualitativamente sob duas perspectivas: Os Níveis de *Elaboração Narrativa* e os Níveis de *Compreensão*.

Com esta análise procurou responder-se à questão geral de investigação: *Que tipos de narrativas constroem os alunos em História?* Para tal, procurou-se especificamente:

- *Observar os tipos de estrutura narrativa;*
- *Indagar os níveis de elaboração;*
- *Inferir a origem da informação;*
- *Observar elementos valorativos/juízos de valor;*
- *Definir perfis de compreensão.*

Uma abordagem mais ampla (análise às unidades escritas dos alunos) permitiu cruzar estes critérios com outros como:

- *Uso de fontes primárias e fontes secundárias, (cronologia, mapa, imagens, texto e conhecimento prévio);*
- *Contextualização histórica...*

Submeteram-se todas as unidades escritas dos alunos às codificações e categorizações mais simples, fazendo a comparação das Narrativas dos Alunos e cruzando-se a informação resultante entre si, agrupando-as em função do tipo de estrutura narrativa presente.

Consequentemente, do processo de análise emergiu um Mapa Conceptual e que deu elementos para o Modelo sobre as narrativas construídas pelos alunos. Este Mapa Conceptual procurou responder ainda às alíneas c) e d) da questão geral de investigação:

- c) *Qual a origem da informação utilizada?*
- d) *Que elementos valorativos/juízos de valor utilizam...?*

O Modelo de Compreensão de Narrativas

A codificação aberta a que foram submetidas as produções escritas dos alunos (no Estudo Principal) agrupou, por características comuns, as produções dos alunos em 6 níveis de elaboração. Permitiu assim a sua ordenação num Modelo de seis padrões de elaboração das unidades escritas dos alunos, desde as menos

estruturadas/elaboradas até às mais estruturadas/elaboradas, organizadas por ordem crescente como se vê no quadro 1.

Quadro 1: Modelo de compreensão de Narrativas	
Estrutura Narrativa	
Nível 1	<p><u>Fragmentos</u></p> <p><i>Frases soltas sem ligação entre os passos. Colagem de tempos, espaços, factos, acontecimentos e protagonistas, sem grande rigor histórico, apresentados através de uma sequência organizativa simples a partir de uma selecção, por vezes incoerente de algumas fontes, sobretudo do texto e da cronologia, podendo afastar-se parcialmente do assunto histórico em causa.</i></p>
Nível 2	<p><u>Descrição Alternativa</u></p> <p><i>Relato com coerência interna numa forma algo fragmentada e simples, apresentando uma estória dentro da história, que se resume apenas a pequenos detalhes dispersos sobre o assunto histórico em causa.</i></p>
Nível 3	<p><u>Descrição Simples</u></p> <p><i>Narrativa composta por partes de texto, apresentando ligações implícitas entre os passos e outras partes em frases soltas que, embora com uma argumentação simples onde se detectam implicitamente referências a intenções e objectivos, carecem de lógica interna.</i></p>
Nível 4	<p><u>Descrição Com Coerência</u></p> <p><i>Narrativa emergente, apresentando uma estrutura narrativa visível através de um fio condutor que deixa perceber ligações implícitas e explícitas entre os diferentes passos, com uma lógica interna, com uma argumentação histórica simples, descrevendo algumas acções claramente mas deixando por explicar as causas dos acontecimentos.</i></p>
Nível 5	<p><u>Descrição Explicativa</u></p> <p><i>Narrativa elaborada com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente. Há ligações causais implícitas e explícitas entre os acontecimentos, justificação de as acções dos protagonistas, fazendo, em algumas situações, interferir explicitamente as consequências e os resultados desses acontecimentos e acções, manifestando compreensão histórica da situação.</i></p>

Nível 6	<p>Descrição Explicativa Contextualizada</p> <p><i>Narrativa elaborada com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa através de uma sequência organizativa coerente. Apresenta ligações causais implícitas e explícitas entre os acontecimentos, justifica as acções dos protagonistas fazendo interferir explicitamente as consequências e resultados desses acontecimentos e acções. Manifesta poder de síntese e compreensão histórica da situação.</i></p>
----------------	---

O processo de análise implicou, em primeiro lugar, o cruzamento de dois Mapas Conceptuais: 1 de *Análise da Narrativa do Aluno (Anexo 1)* e 2 da *Narrativa Histórica Proposta* e que posteriormente gerou o Modelo Conceptual sobre a estrutura narrativa.

Na apresentação de um exemplo de narrativa construída por alunos, usam-se apenas algumas das partes do texto que demonstram o modo como a aluna domina não só os elementos de uma estrutura narrativa - *Introdução, Desenvolvimento e Conclusão* - como também o modo de selecção e uso dos conteúdos.

À transcrição da unidade escrita seguem-se o Comentário que a aluna realizou à proposta de tarefa e ao seu próprio desempenho e a Entrevista.

Por fim, mostram-se algumas considerações sobre a análise desta produção e que procuram esclarecer a codificação desta unidade escrita no nível de narrativa descritiva/explicativa.

Exemplo de resposta e análise da estrutura narrativa de nível 5

Adriana, 14 anos - 9º Ano

A SUA NARRATIVA

1. Constata a prioridade portuguesa e enuncia intenções e objectivos

Os portugueses foram os primeiros a mostrarem interesse no continente africano e, como tal, sentiram a necessidade de explorar aquele continente.

O seu objectivo, que também era um grande sonho, era unir as duas colónias africanas, Angola e Moçambique. Alguns mapas do século XVII mostravam que a distância entre estas duas colónias era reduzida, o que alimentou a expectativa aos portugueses de realizarem o seu grande sonho.

2. Desenvolve acontecimentos, o principal e os secundários, expondo sequencialmente antecedentes e consequências através de conectores de ligação.

Em Abril de 1884, partindo de Moçâmedes, a comitiva liderada pelos capitães Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, iniciavam uma longa viagem pelo continente africano.

A longa travessia não foi fácil, os obstáculos frequentes e a extensa selva tornava os caminhos um pouco complicados.

Trinta, um guia contratado no Catanga era fiel companheiro de viagem. Apesar de muitas vezes levar a comitiva a embrenhar-se em locais inacessíveis, tornando-o motivo de ódio entre os companheiros, o longo caminho que ainda faltava, levava-os a ganhar coragem para seguir em frente e alcançarem os seus objectivos.

Introdução

Desenvolvimento

No Inverno de 1885, já tinham percorrido mais de metade do percurso e, enquanto continuavam a sua viagem não imaginavam que em Berlim se realizava uma conferência entre as principais potencialidades coloniais, com a Grã-Bretanha, a Alemanha, a Bélgica e a França que dividiam uniformemente entre si os territórios africanos.

Após vários meses de viagem, chegaram finalmente ao local pretendido, Quelimane, onde avistaram o oceano Índico. Foram 14 meses de viagem difíceis, mas que valeram a pena.

Na segunda metade do século XIX o desenvolvimento da indústria e do comércio, fez com que as principais, potencialidades coloniais (Alemanha, Grã-Bretanha, França e Bélgica) iniciaram as suas viagens sobre o continente africano, a fim de possuírem postos de comércio e matéria-prima essencial para indústria.

Na conferência de Berlim que se realizou em 1885, a Alemanha, na própria cidade de Berlim, fez com que uma nova lei fosse aplicada, e substituindo a lei antiga "Histórica" (onde os territórios encontrados pela primeira vez num país fosse, isto é, pertencesse a quem o encontrou) por uma outra a "ocupação efectiva", que beneficiava as potencialidades.

A 11 de Janeiro de 1890, os ingleses mandaram um ultimato aos portugueses, para que estes desistissem do mapa cor-de-rosa, onde estavam pintados a cor-de-rosa, os territórios que uniam Angola e Moçambique, entre os quais alguns pertenciam a Inglaterra.

Portugal receando um ataque ofensivo e o corte de relações com a Grã-Bretanha, decidiu aceitar a proposta dos Ingleses e desistir do mapa cor-de-rosa, o que o levou a perder os territórios que os Ingleses afirmavam que eram seus como muitos outros que não lhes pertenciam.

3. *Conclui relacionando o desenlace da história com as consequências mais imediatas e mais tardias.*

O povo português descontente com toda aquela situação, apoiaram) apoiou o partido republicano a fim de acabarem com a monarquia acusada de ter acabado com o país, *visto que*, o défice aumentou, o desemprego também aumentou, as dívidas, ou seja, seu pagamento atrasou e os salários baixaram.

Por isso, a 31 de Janeiro de 1891 no Porto, os republicanos travaram uma frente ofensiva contra os da monarquia que apesar de ter fracassado, foi a primeira grande frente que travaram.

Só a 5 de Outubro é que finalmente foi, implementada, a República em Portugal, acabando com a monarquia.

O SEU COMENTÁRIO

O tema deste trabalho é muito interessante e sobretudo importante, por isso suscitou um grande interesse. Foi bom recordarmos acontecimentos importantes da nossa história.

A ENTREVISTA

► Investigadora - Conseguiu na "tua narrativa" usar grande parte da informação existente em todos os documentos: desde os pormenores menos importantes, tais como falar do guia (o "Trinta"), do tempo que demorou a travessia até aos acontecimentos fundamentais da história. Qual foi a preocupação que tiveste ao escrever a tua narrativa?

Adriana - *A minha preocupação ao escrever a narrativa foi, essencialmente, "relatar" o que achei importante, o que achei essencial para que a narrativa ficasse completa... E como tinha tempo...*

► Inv.- Porque colocas *relatar* entre aspas?

Adriana.- *Porque essa história não é minha. Eu só a voltei a relatar...*

► Inv.- Porque usaste tanta informação?

Adriana.- *Usei muita informação porque achei-a necessária para formular o texto que estava a escrever.*

► Inv.- Como conseguiste reter tanta informação e escrevê-la em tão pouco tempo?

Adriana.- *Consigo reter informação em pouco tempo quando o tema me desperta interesse e é bom para aumentar os meus conhecimentos, pois acho que isso é bom para mim, desperta-me.*

► Inv.- No comentário final, embora este acontecimento represente um aspecto menos positivo da acção dos nossos anteriores governantes, afirmas ter sido *muito bom recordarmos acontecimentos tão importantes da nossa história*. Mas penso que já o tinhas estudado no início do ano. O que te suscitou tanto interesse agora?

Adriana - *É que não o estudamos assim.*

► Inv.- Assim como?

Adriana.- Contado como uma história... Torna-se mais interessante e compreende-se melhor... quase não me esqueci de nada.

Algumas considerações

A construção do texto apresenta um discurso descritivo e explicativo que se desenvolve ao longo de uma estrutura narrativa bem delineada, através de ligações explícitas ou implícitas entre os diferentes passos da sua história. Integrou relações causais entre os acontecimentos e um conjunto diversificado de informação, utilizado conscientemente. A Adriana não só recorre aos materiais históricos disponíveis no dossiê do aluno como o conhecimento prévio de outras origens, revelando um nível de compreensão elevado. A sua narrativa, ao apresentar os elementos através de formas explicativas, insere-se num nível 5 de elaboração/estruturação, de *Narrativa Descritivo Explicativa*.

Reflexões gerais

Relativamente à construção da narrativa escrita, detectaram-se algumas dificuldades na forma como os alunos abordaram a tarefa e como a consumaram.

Reparou-se que na *Origem da Informação*, tanto no que se refere à utilização da informação que constava do dossiê do aluno como no que respeita ao seu conhecimento prévio, não se notaram muitas influências de informação de outras origens, quer do meio quer da comunicação social ou da literatura. Os alunos, na sua grande maioria, limitaram-se a veicular a informação das fontes utilizando as suas próprias competências de leitura e de escrita, seguindo mais a representada no texto historiográfico ou a mais presente na cronologia, seleccionando, no entanto, de forma diversa. A menos utilizada foi a representada no mapa e nas imagens. Poucos foram os alunos que utilizaram informação de outras origens que não as das aulas, talvez porque o assunto histórico em causa não tenha sido, pelo menos recentemente, objecto de tratamento mediático.

Notou-se que os alunos do 7º ano demonstraram competências lineares na utilização dos materiais históricos disponíveis (cronologia, mapa ou imagens) limitando-se muitos deles a reproduzir/copiar, sem grandes critérios de selecção ou síntese, cumprindo quase sempre a sequência/estrutura pré-apresentada pela documentação. Assim, neste ano de escolaridade, notou-se uma maior dificuldade na compreensão dos acontecimentos apresentados e interrelacionados.

Em ambos os anos de escolaridade, observou-se que a maioria dos alunos revelou dificuldade em cruzar as informações provenientes dos diferentes documentos. Muitos, embora recordassem vários acontecimentos representados pela narrativa historiográfica, não recorreram às fontes históricas de apoio (cronologia, mapa ou imagens), para consolidar, fundamentar ou mesmo confirmar informação sobretudo no que respeita à localização espácio-temporal. Contudo registaram-se, por alguns alunos, o domínio de noções diversas de temporalidade e, por outros, formas mais ambíguas,

como estratégias de evitar referências específicas de tempo ou espaço, visíveis nos indicadores/conectores espacio-temporais vagos e empregues com alguma frequência nas suas unidades de produção escrita individual. Poucos foram também os que capturaram as relações causais/temporais entre os acontecimentos. Mas as produções mais elaboradas (superiores ao nível 3) referiram os acontecimentos relacionados com as causas com mais frequência, sem necessidade de recorrer à cronologia fornecida para recordar informação.

Foi explícito, em alguns alunos, sentimentos valorativos de simpatia, mediante as situações ou percalços que acompanharam os diferentes protagonistas históricos e sempre com maior incidência para os protagonistas portugueses do que para os ingleses. Relativamente ainda a estes protagonistas, foram constantes os juízos de valor ou expressões emotivas através de pequenas referências ou insinuações. E, aqui, notou-se uma visão estereotipada algo vincada, em relação ao aspecto económico, o domínio do mais forte, uma incontestável liderança dos ingleses face a uma subserviência quase humilde dos portugueses.

Através de pequenas expressões notou-se pouca sensibilidade ao 'outro' (inglês), como que a justificar uma estratégia defensiva da parte de um povo, pequeno e esmagado pelos interesses económicos de grandes potências, o povo português, cuja inferioridade económica o leva a aceitar, sem grandes questionamentos, os valores económicos e político-sociais dominantes da época. Estas marcas hierárquicas sentem-se em algumas referências sentimentalistas nas unidades escritas dos alunos, das quais se infere continuarem a persistir, no que respeita a estes dois povos, ainda actualmente, veja-se o exemplo - "*apesar da malfadada amiga de longa data os portugueses continuam a ser ainda hoje seus amigos*", dizia um dos alunos. Projectando na actualidade um sentimento quase subserviente, inerente ao *nosso pobre país* face aos dominadores, pressente-se nestas palavras que, apesar de tudo, seria *boa* a continuação dessa amizade de longa data, no sentido de ser melhor estar a favor do que contra os

interesses duma grande potência. Desta ideia emerge outro sentimento, igualmente de senso comum, de o *português* ser um povo cultural e economicamente atrasado.

Apesar disto, foram contudo pouco evidentes estereótipos de natureza racista.

Quanto à estrutura narrativa, fio condutor e uso de conceitos históricos, os exemplos mostrados sugerem uma tendência para a simplificação da informação, deixando perceber o quanto há ainda por fazer quanto à produção de textos de tipo narrativo descritivo-explicativo, na aula de História.

No entanto, alguns dos textos escritos pelos alunos não deixaram de surpreender com tal riqueza de pormenores, criando mesmo alguma envolvimento no leitor, mostrando que a estrutura do texto-base é importante para a compreensão. (Este factor ficou visível nas dificuldades que os alunos apresentaram em relação aos dois textos usados no Estudo Piloto 1, dificuldades que ultrapassaram com a adaptação dos dois textos para um texto único, reduzindo-se a dimensão e simplificando-se a linguagem, no Estudo Piloto 2). Recorde-se que os alunos não tiveram muito tempo para ler e reflectir mentalmente sobre a situação histórica e tarefa apresentadas. Recorde-se ainda que, apesar de o texto apresentar ser longo, este não foi analisado passo a passo com o professor e, mesmo assim, um grande número de alunos (sobretudo de 9º ano) aperceberam-se da trama histórica, identificou o acontecimento central e inseriu referências consoante as suas opções pessoais, uns, mais genericamente, outros, mais especificamente, dos muitos acontecimentos secundários que o texto continha.

Então, poder-se-á dizer que a qualidade da narrativa - a forma como se encontra estruturado o texto histórico narrativo, a sequência espaço-temporal e as situações históricas (central e secundárias) organizadas de modo coerente e a criar envolvimento com o leitor - deve ser um dos critérios na selecção do material histórico a apresentar em tarefas de aprendizagem na aula de História. Na linha de Barton (1996), quer as crianças quer os adultos tendem a lembrar as histórias que adoptam uma estrutura narrativa. Eles lembram-se melhor dos elementos que tenham relevância

central (neste estudo, os alunos referiram-se implícita ou explicitamente ao acontecimento central e, quando recontam a história, (re)estruturam a informação de acordo com essa estrutura/trama prévia, embora tendendo normalmente para a simplificação da história).

Nesta circunstância específica de investigação alguns alunos, em tão pouco tempo, apresentaram já textos com alguma argumentação histórica que de uma maneira geral seguiram também a sequência temporal presente na narrativa histórica, por vezes fundamentada nas fontes. Isto permite-nos adiantar que, com experiências continuadas neste tipo de tarefas, os resultados poderão, eventualmente, ser cada vez melhores, intensificando a compreensão de situações históricas.

Algumas reflexões sobre o uso da Narrativa

De uma maneira geral, neste estudo os alunos aceitaram sem contestar a versão da situação histórica apresentada pela narrativa que lhes foi proposta. O modo como os alunos lidaram com o texto historiográfico em contexto de sala de aula, olhando-o como se de algo quase sagrado e misterioso se tratasse, deixou no ar incertezas relativas a alguns *slogans* que acompanham disciplinas como a História, sobretudo quando apregoam estas disciplinas como as ideais para promover atitude crítica frente a situações ou factos. Veicular a pretensão de um espírito crítico, como competência inerente ao estudo de situações históricas ou outras, implica experienciar essas competências através de situações de aprendizagem específicas e variadas. De outro modo, os alunos poderão a olhar as situações históricas (representadas nos manuais, nas versões dos professores ou na historiografia) como um produto acabado, intocável, pronto a consumir, onde a versão do aluno não tem validade ou fundamento.

Excepcionalmente, alguns alunos ultrapassaram a mera repetição dos acontecimentos, opinando sobre as actuações das personagens centrais mas através de expressões simples, essencialmente emotivas.

Refira-se ainda que estas expressões valorizaram sobretudo os feitos dos Portugueses. Também, salvo muito raras excepções, são os exploradores portugueses os

seus protagonistas de eleição, sobre os quais constroem as *suas* histórias e a quem redigem demonstrações de afectividade, condoídas ou não, evidenciadas através de juízos de valor ou expressões de pena ou solidariedade. Quase nunca expressaram o mesmo em relação às acções de intervenientes não nacionais. Nota-se nas suas palavras uma tendência visível para o *Eu*, esquecendo-se do *Outro* lado do conflito. Situação que alude à cada vez mais premente necessidade de descentrar a visão histórica em contexto de sala de aula, onde conceitos como o de multiperspectiva e interculturalidade devem estar presentes. Factos que, em conjunto com outros, implicam uma reflexão séria sobre competências que jovens em escolaridade obrigatória devem desenvolver, assim como acentuam a urgência em divulgar e diversificar formas de aprendizagem que potenciem o florescer de tais competências através de práticas variadas.

Os inúmeros textos fragmentados ou apenas descritivos, sobretudo dos alunos do 7º ano, traduzem algumas práticas lectivas ainda muito baseadas em oralidades mais ou menos expositivas, ou em formas de escrita esquemáticas, de pergunta fechada-resposta fechada, e muito pouco focalizadas numa escrita livre - por exemplo, na construção de narrativas de maior ou menor dimensão sobre determinados assuntos históricos. Com efeito, grande parte dos alunos apresentou os seus textos de modo pouco argumentativo, copiando literalmente a informação dos materiais históricos (excepto do texto historiográfico porque lhes foi retirado), com fios condutores ténues e por vezes muito vagos.

O mesmo aconteceu em relação às referências temporais utilizadas por alguns que, quando eram precisas, pareciam copiadas dos materiais ou evitavam-nas simplesmente, substituindo-as por conectores temporais, vagos ou implícitos, quando não copiadas. Estas ilações acentuam a necessidade de iniciar-se logo nos primeiros anos de actividade escolar, formas de escrita em extensão, estimuladas a partir de tarefas orientadas que promovam o gradual exercício de competências de interpretação e análise de textos históricos. E, consequentemente, que accionem a compreensão de fontes diversificadas de informação, através de abordagens historiográficas

multiperspectivadas e interculturais que não apenas as do manual. Estas são algumas das inferências mais latas a retirar dos registos escritos dos alunos participantes nesta investigação.

Permitir aos alunos momentos para, em sala de aula, reproduzir, (re)escrever, comentar e narrar situações históricas, desenvolve neles inúmeras competências, que os próprios alunos reconhecem como fundamentais, através de práticas que não rejeitam e que gostam de realizar (traduzidas em muitos dos comentários dos alunos ao trabalho). Deixar-lhes tempos *a posteriori* para reflectirem sobre os seus próprios erros, proporcionando-lhes momentos de auto-regulação e avaliação dos resultados por eles conseguidos não só a nível cognitivo, como também da execução da tarefa (mais uma vez os comentários demonstram isso), é igualmente prioritário. Esta consciencialização do aluno sobre o seu desempenho pessoal, cada vez mais necessária e não só na aula de História, pode conduzir ao desenvolvimento de atitudes de autonomia e (co)responsabilização no desenvolvimento de competências.

Implementar metodologias de produção de texto escrito e de partilha oral de informação, através do recurso a fontes históricas multiperspectivadas e adequadas à compreensão dos alunos com quem vamos trabalhar, sejam elas secundárias ou primárias; sejam elas em suporte papel, visual, icónico ou patrimonial; sejam de carácter ficcional ou reportando situações do passado, possibilita a aplicação da narrativa em sala de aula. Com efeito, insistir em tarefas que motivem a descrição e a explicação do significado das acções de agentes históricos, contrapondo situações da actualidade, será uma forma de aplicar as inúmeras potencialidades e recursos da narrativa em História.

Assim, será desejável:

- Proporcionar momentos de confronto com situações históricas contraditórias ou não;
- Promover o debate de ideias;
- Propiciar tempos de reformulação;

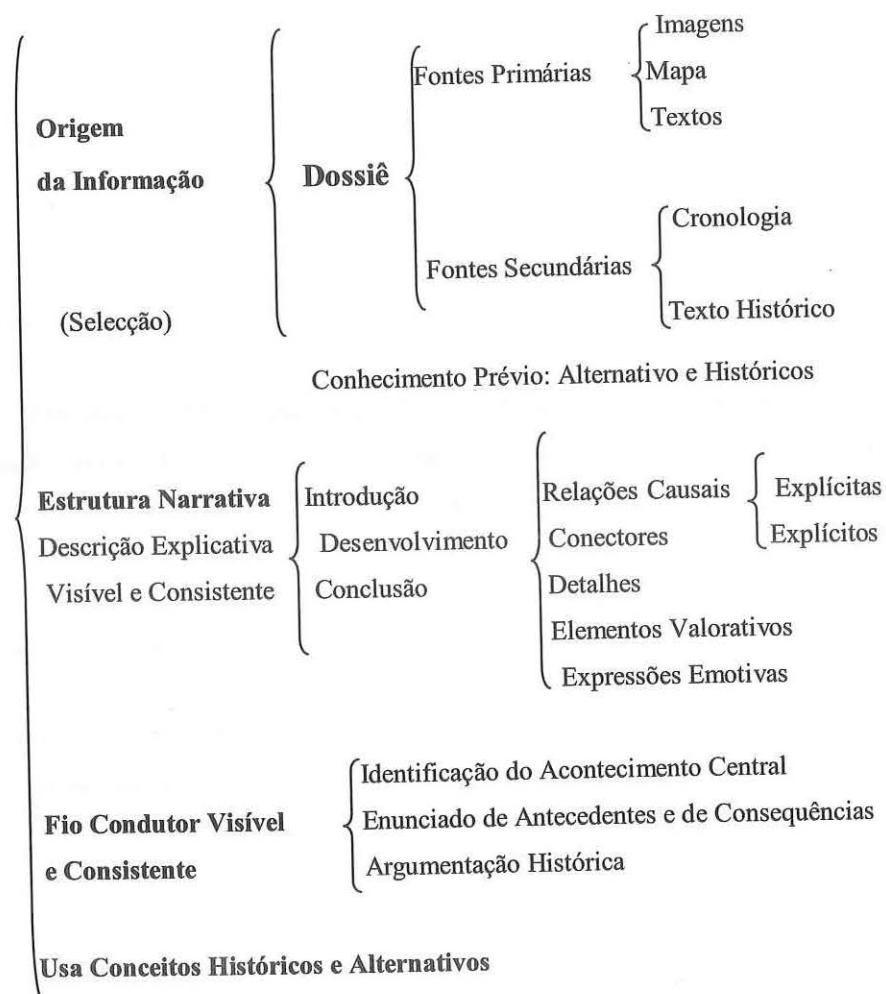
- Permitir dentro dos limites da subjectividade inerente à produção histórica, o tratamento de narrativas de perspectivas diversas;
- Estimular a formulação de hipóteses explicativas;
- Promover a imaginação histórica e a resolução de problemas;
- (Re)escrever ou comentar momentos históricos ou biográficos...

Diversificar abordagens e perspectivas será então uma das chaves para uma real compreensão do contexto social e do desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e de todos nós, profissionais em relação com a História e a Educação.

Anexo 1

➤ **O Mapa Conceptual:**

Mapa Conceptual de uma Descrição Explicativa (Nível 5)



Referências

- Barca, I. (1999). "Entrevista". In *O Ensino da História* 15, pp. 5-11.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a Pensar em História. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14 (1). pp. 239-260.
- Barton, K. C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students Historical Thinking. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*. Vol. 6. (pp. 51-83). USA: JAI Press Inc.
- Barton, K. C. (2001). *O Conhecimento Histórico*. Lisboa. http://www.aph.rcts.pt/opniao/opniao_0104.html [30 /06]
- Bebiano, R. (2002). A História Como Poética. In *As Oficinas da História* (pp. 47-70). Lisboa, Edições Colibri/Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Bonifácio, M. F. (1995). O Abençoado Retorno da Velha História. C. Barros. (Ed.), In *A História a Debate*, Tomo III (pp. 151-156). Coruña: Gráficas Sementearas.
- Britt, A. M. et al. (1994). Learning from History Texts: From Causal Analysis to Argument Models. In G., Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and Learning in History* (pp. 47-83). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Carvalho, A. D. (Ed.). (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Catoga, F. (2002). Memória, História e Historiografia. In *As Oficinas da História* (pp. 41-43). Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (Eds.). (1984). *Learning History*. Londres: Heinemann.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Versão original 1986).
- Félix, N. & Roldão, M. (1997). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem, Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fosnot, T. C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Greene, S. (1994). Students as Authors in the Study of History. In G. Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and Learning in History* (pp. 137-170). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meanig in Learnig About the Past*. Buckingham, Filadelfia: Open University Press.
- Lee, P. (1997). Children's Ideas About Explaining the Outcomes of Action in History. In Leite et al (Eds.) *Didácticas. Metodologias da Educação*. Braga: Departamento da Universidade do Minho.
- Leinhardt, G., Beck, I. L. & Stainton, C. (Eds.) (1994). *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lloyd, C. (1993). *The Sutructures of History*. Oxford: Basil Blackwell.

- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História. Um Estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri/CIDEHUS.
- Mattoso, J. (1988). *A Escrita da História. Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- McKeown, M.G., & Beck, I.L. (1994). Making Sense of Accounts of History: Why Young Students Don't and How they Might. In G., Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton, (Eds.) (1994). *Teaching and Learning in History* (pp. 1-26). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mendes, J. A. (1989). *A História como Ciência*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Oliveira, Anabela D. B., et al. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, L.da.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar, Convite à Viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). "Construir Competências é Virar as Costas aos Saberes?" *Pátio, Revista Pedagógica* II, pp. 15-19.
- Perfetti, C., A. et al. (1994). How Students Use Texts To Learn and Reason About Historical Uncertainty. In M. Carretero, & J. Voss, (Eds.), *Cognitive and Instructional Process in History and Social Sciences* (pp. 257-283). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Portal, C. (1987). *The History Curriculum for Teachers*. London: The Palmer Press.
- Roldão, M. C. (1995). As Histórias da Educação – A Função Mediática da Narrativa. In *Ensinus. Boletim Informativo*. Ano 1 /Fevereiro. Ensinus 1: Empreendimentos Educativos, S. A.
- Sequeira, F. (2002). A Literacia em Leitura. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(2), pp. 51-60.
- Schumacher S. & Mcmillan, J. (1993) *Research in Education: A Conceptual Introduction*. Nova Iorque: Harper Collins.
- Torgal, L. R. (2002). O Poder da História. A História do Poder. In *As Oficinas da História* (pp. 177-185). Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Vitorino, F. M. (1996). O Tempo dos Impérios. In A. A. S. Rodrigues (Dir.), *História Comparada. Portugal. Europa e o Mundo*. (vol. II, pp. 151-279). Lisboa: Círculo de Leitores.
- White, H. (1987). *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation of Reality*. Chicago: University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). On Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal* Fall. Vol. 28 (3), pp. 495-51.

O PAPEL DA EMPATIA HISTÓRICA NA COMPREENSÃO DO OUTRO

Clarisse Ferreira

Escola E. B. 2,3 de Taíde, Póvoa de Lanhoso

O mundo e a sociedade em que vivemos apresentam-se cada vez mais plurais e em rápida mudança. Diferentes culturas, raças, valores, ideologias coexistem num mesmo espaço, exigindo atitudes de respeito, tolerância e compreensão para que esta diversidade não se torne num motor de conflitos.

O papel da História e da empatia histórica, em particular, é essencial para o desenvolvimento deste tipo de atitudes. No entanto, e apesar das mudanças nas práticas pedagógicas e nas abordagens da História na sala de aula, para as quais a investigação em Educação Histórica tem dado o seu contributo, continua ainda hoje a ser demasiada generalizada a ideia de que a História é uma disciplina de mera transmissão e memorização de saberes. Assim, o estudo do passado aparece, aos olhos dos nossos alunos, como algo desprovido de significado.

Que justificação pode ser encontrada para esta última afirmação? O investigador britânico em Educação Histórica, Peter Lee, dá-nos uma resposta:

“Os alunos precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis...” (2003, p.19)

Compreender, eis a palavra-chave do que se considera ser uma aprendizagem significativa da História. *Compreensão Histórica*, eis um dos núcleos fundamentais que estrutura o conhecimento histórico, a par dos do Tratamento de Informação/Utilização de Fontes e Comunicação em História (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

A prática continuada de exercícios de empatia histórica associada a de explicação intencional (Barca 2000, Dickinson & Lee, 1978, Barca, 2000) e a imaginação histórica (Lee, 1984), conjuntamente com a aplicação de outros conceitos de segunda ordem como os de narrativa ou significância histórica, permite o desenvolvimento da compreensão histórica.

O conceito de Empatia Histórica

O conceito de empatia histórica é um dos conceitos estruturais que mais polémica tem gerado no seio de alguns historiadores, professores de História e mesmo investigadores educacionais por o considerarem, entre outros aspectos, impossível de alcançar e por, na maioria das vezes, ser associado a uma acepção de afinidade e simpatia para com os agentes históricos com os quais se procura “empatizar”. Daí ser premente elucidar o leitor sobre o que se entende por empatia histórica e quais os pressupostos que lhe estão vinculados.

Na minha perspectiva, e na de praticamente todos os estudiosos do conceito, com destaque para Denis Shemilt, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, em cujas investigações me baseei:

Empatizar historicamente é compreender os motivos e explicar as acções dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respectivo contexto histórico e a interpretação da evidência

histórica diversificada e/ou contempladora de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.

A compreensão e explicação de determinadas práticas, instituições ou acções dos agentes históricos do passado não implica necessariamente o comungar e a aceitação das mesmas. O objectivo é compreendermos que dado o contexto histórico, as circunstâncias, os valores, as crenças de um determinado período histórico, certas práticas ou acções ganham sentido aos nossos olhos contemporâneos, deixando de nos parecer estranhos e incompreensíveis.

O estudo

Dado a empatia histórica ter como objectivo tornar inteligíveis às mentes contemporâneas determinadas práticas, instituições ou acções do passado, estas devem, de preferência, aparecer aos olhos dos nossos alunos como “dilemas empáticos”. Ou seja, devem provocar nos alunos um conflito interior entre os seus valores, crenças e práticas actuais e aquelas que existiram num determinado contexto histórico.

Assim, a escolha do tema histórico deste estudo, inserido na tese de dissertação de Mestrado, recaiu sobre a Censura durante o Estado Novo em Portugal.

Com base neste tema e, numa primeira fase, procurei indagar quais os níveis de empatia histórica que alunos do 9º ano de escolaridade atingiriam aquando da realização de uma tarefa escrita sobre o tema referido. Adoptei como sistema de categorização o proposto por Lee, Dickinson e Ashby, em 1996, e que se compõe de seis níveis que definirei mais à frente neste artigo.

Numa segunda fase, procurei verificar se a interacção oral em grande grupo (ex: uma turma) seria uma estratégia promotora de mudança para um nível de empatia histórica mais sofisticado que aquele apresentado na tarefa escrita. Este segundo momento do estudo prendeu-se com preocupações relativas à clarificação do discurso escrito dos alunos e, sobretudo, com o seu poder argumentativo. Quis verificar até que ponto a defesa, por parte dos alunos, dos motivos subjacentes às suas respostas escritas influenciariam a mudança de resposta de outro colega da turma para um nível mais

sofisticado. Desta forma, também pude avaliar mais o processo do que o produto, o que é essencial num estudo de natureza qualitativa.

Participaram deste estudo um total de 38 alunos: 16 no estudo piloto com uma média de idade entre os 14/15 anos, 22 no estudo principal com uma média de idade entre os 15/16. Todos pertenciam a turmas de 9º ano de escolaridade de uma escola urbana de Guimarães.

Serão apenas focados os procedimentos, resultados e conclusões referentes aos alunos que colaboraram no estudo principal.

A primeira fase do estudo

O instrumento que permitiu a recolha dos dados foi apresentado sob a forma de um exercício escrito de empatia histórica, dividido em duas tarefas: uma respeitante à censura na imprensa, a outra respeitante à censura na área musical. Como a censura, no Estado Novo, era extensiva a praticamente todos os sectores da vida nacional, optei por focar a censura nos registos escrito e auditivo por serem dos mais eficazes na transmissão de cultura e valores, influenciando e mobilizando a opinião pública.

Para responder às questões constantes do exercício escrito, foram fornecidos aos alunos quatro fontes históricas primárias, todos documentos escritos. Os documentos A e C apresentavam o enquadramento legal da aplicação da censura nas áreas da imprensa e da música, datando o primeiro de 1970 e o segundo de 1972. Os documentos B e D apresentavam um exemplo de notícia e de letra de canção censurada em 1974 e 1973 respectivamente.

Cada uma das tarefas era constituída por duas perguntas:

Primeira tarefa:

- a) Lê com atenção a notícia. Na tua opinião, porque razões a notícia do documento B foi censurada?
- b) Quais seriam as posições dos jornalistas em relação à censura na imprensa? Justifica a tua resposta.

Segunda tarefa:

- a) Lê com atenção a letra da canção. Na tua opinião, porque razões a letra da canção do documento D foi censurada? Exemplifica com excertos dos versos.
- b) Qual terá sido a posição de José Jorge Letria ao ver a letra da sua canção censurada? Justifica a tua resposta.

Com as perguntas a), pretendia que os alunos fizessem o cruzamento das fontes tendo em conta o seu contexto de produção (neste caso, duas fontes primárias – enquadramento legal e exemplo de censura), identificando as razões particulares que tinham levado à censura daquela notícia ou letra de canção. Além disso, poderiam levantar hipóteses explicativas promovendo outra das competências históricas essenciais à compreensão do nosso passado e presente.

Por exemplo, a notícia que forneci aos alunos foi censurada em 1974, altura em que o Marcelo Caetano ocupava o cargo de Presidente do Conselho de Ministros. A fonte relembra a posição tomada pelo próprio Marcelo Caetano enquanto Reitor da Universidade de Lisboa aquando da crise académica de 1962. Compreenderiam os alunos que a censura a esta notícia se prendeu com a figura do Marcelo Caetano como símbolo da autoridade da Nação? E que essa censura não contemplou a contextualização dos comportamentos de um agente histórico em diferentes momentos da sua vida?

Com as perguntas b), quis indagar se os alunos, dado o contexto histórico, conceberiam a existência de pessoas pró-prática censória, inferindo daí o comungar dos valores defendidos pelo Estado Novo. Não esqueçamos que a censura não faz parte do quotidiano dos nossos alunos, pelo menos de uma forma institucionalizada, e que aos olhos dos valores contemporâneos é encarada como uma prática contra a qual nos devemos posicionar. Por outro lado, ficava mais exposto o seu conhecimento tácito no respeitante ao conceito de censura.

Ainda antes da realização do exercício escrito, e porque o conhecimento do contexto histórico é fundamental, foi fornecido aos alunos um conjunto de materiais de

apoio que procurou incidir, essencialmente, sobre os fundamentos ideológicos do Estado Novo e sobre os mecanismos por ele utilizados para o controlo dos comportamentos e opiniões sociais.

Níveis de empatia histórica

Antes de apresentar quaisquer resultados, importa debruçar-nos sobre o sistema de categorização que apliquei na análise dos dados.

Em 1987, Rosalyn Ashby e Peter Lee publicaram um artigo intitulado – “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History” onde apresentam cinco níveis do sistema de categorização que adoptei como referência. Este foi elaborado com base nos estudos anteriormente desenvolvidos por Dickinson e Lee (1978 e 1984) e por este e Ashby entre 1982 e 1985. Nesses estudos alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos responderam a questões de compreensão empática sobre situações reportantes às Civilizações Clássicas e à Idade Média.

Em 1996, Lee, Dickinson e Ashby publicaram o artigo – “*There were no facts in those days’: Children’s Ideas about Historical Explanation*” onde nos apresentam um estudo inserido na primeira fase do Projecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), que procurou investigar a progressão das ideias das crianças sobre pesquisa e explicação histórica, nas idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos. Baseando-se nas respostas escritas de 320 alunos, que colaboraram no referido Projecto, e nos estudos anteriormente desenvolvidos por Ashby e Lee em 1987, e por Shemilt em 1984, aprofundaram a investigação sobre níveis de progressão empática, propondo um modelo com seis níveis conceptuais.

Nos dois artigos, Ashby e Lee (1987) e Lee, Dickinson e Ashby (1996) definiram as ideias-chave de cada nível de progressão empática que aqui elenco de uma forma sintética:

Nível 1 – Passado desconcertante: o passado é totalmente indecifrável para os alunos.

Nível 2 – Passado absurdo: o passado é incompreendido e os seus agentes históricos considerados “estúpidos” ou com “défice de saber”.

Nível 3 – Estereótipos generalizados: o passado é entendido e explicado em função de ideias estereotipadas sobre as intenções, valores e crenças das pessoas.

Nível 4 – Empatia Quotidiana: o passado é entendido e explicado por referência aos valores e crenças do presente.

Nível 5 – Empatia histórica restrita: reconhecimento de valores e crenças diferentes das actuais, mas a compreensão e explicação do passado ficam restritas a circunstâncias específicas.

Nível 6 – Empatia histórica contextualizada: o passado é compreendido e explicado no seu contexto histórico mais alargado.

Apesar desta definição, senti necessidade de criar indicadores adaptados ao tema histórico focado no meu estudo e ao tipo de perguntas colocado aos alunos, de modo a proceder a uma categorização mais precisa das suas respostas.

Por exemplo, para a pergunta b) da tarefa 1 (Quais seriam as posições dos jornalistas em relação à censura na imprensa? Justifica a tua resposta.), criei estes indicadores para os níveis 2, 4 e 5, que acompanho com um exemplo de resposta.

Nível 2 - Passado absurdo

Como o suporte vivencial dos alunos não lhes permite compreender a necessidade da censura, não conseguem conceber que alguém lhe possa estar sujeito. Logo, não conseguem identificar alguma reacção. Quando mesmo assim, tal acontece, os alunos atribuem aos sujeitos históricos reacções inadequadas à situação.

Exemplo:

Ficaram surpreendidos, porque assim não podiam dizer as notícias para os portugueses. (Lourenço)

Nível 4 – Empatia quotidiana

Os alunos generalizam as reacções dos jornalistas como sendo contra o acto censório, procurando explicitar as razões que lhes subjazem. No entanto, os motivos que

apresentam advêm das suas vivências ou da definição contemporânea do que é a deontologia profissional. Por isso, os argumentos que apresentam para a não concordância ou reacção negativa dos jornalistas à censura prendem-se com o aspecto pessoal (do esforço desperdiçado) ou com o aspecto ligado à ética profissional do jornalista (liberdade de expressão; relato fiel e verdadeiro dos acontecimentos).

Exemplo:

As posições dos jornalistas em relação à censura de imprensa eram de revolta e de frustração pois eram cortados artigos que apenas contavam a verdade dos factos e da realidade que se passava (...) (Lúcia)

Nível 5 - Empatia histórica restrita

Os alunos podem não generalizar as reacções dos jornalistas. Os motivos que apresentam para tal são inferidos das evidências fornecidas e/ou dos seus conhecimentos sobre o assunto e a época (intencionalidade política de denúncia do jornalista; medo das represálias e, por isso, prática de auto censura, manipulação do “código linguístico”), mas não invalidam um sentimento de revolta/frustração e de não concordância com a censura por parte dos jornalistas. Os alunos não conseguem identificar a heterogeneidade dos valores e crenças existentes no período em estudo e que são conducentes a comportamentos diferenciados.

Exemplo:

Acho que os jornalistas se sentiram revoltados, porque o governo proibiu tornar público algo que o governo fez de errado e que era verdade. Por outro lado talvez alguns concordassem com a censura da notícia pois provocaria instabilidade no governo e na população (...) (Vicente)

A segunda fase do estudo

Visto tratar-se de uma discussão oral, optou-se pela sua vídeo-gravação de modo a poder recolher os dados da forma mais fiável possível. Para precaver as possíveis falhas de vídeo-gravação, colocou-se ainda na sala um gravador audio.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição escrita dessa vídeo-gravação para facilitar a análise dos dados nela contida.

Níveis de empatia histórica

A análise dos dados resultou do cruzamento estabelecido entre a resposta escrita de um aluno e os seus movimentos discursivos ocorridos na interacção oral de grande grupo.

As respostas que se seguem exemplificam um caso de mudança de resposta após essa interacção, e um caso de permanência no nível de empatia histórica alcançado na primeira fase do estudo, no que respeita também à pergunta b) da tarefa 1.

Para facilitar a leitura desse cruzamento, apresentamos a resposta escrita inicial (R.E.) de um aluno e os seus movimentos discursivos (M.D.) durante a interacção oral em grande grupo.

Exemplo de progressão do nível 2 para o nível 3:

R.E. - “Ficaram surpreendidos, porque assim não podiam dizer as notícias para os portugueses.” (Lourenço)

M.D.

498 – Inv.: Lourenço, na tua resposta escrita, utilizaste uma expressão que gostaria de saber se manténs.(...)

501 – Lourenço: Não

502 – Inv.: Porquê que não?(...)

504 – Inv.: O que é que poderia fazer com que não ficassem surpreendidos por serem censurados?

505 – Lourenço: ((silêncio))

506 – Inv.: Do que é que eles já tinham conhecimento?

507 – Lourenço: Que se dissessem mal do Governo, ele iria ficar revoltado e

...

508 – Inv.: Não é? E daí seriam censurados

509 – Lourenço: ((acena afirmativamente com a cabeça))

Exemplo de permanência no nível 5:

R.E. “Acho que os jornalistas se sentiram revoltados, porque o governo proibiu tornar público algo que o governo fez de errado e que era verdade. Por outro lado talvez alguns concordassem com a censura da notícia pois provocaria instabilidade no governo e na população (...)” (Vicente)

M.D.

547 – Inv.: Vicente, foste o único que não generalizou as posições dos jornalistas. Embora te estejas a referir a esta notícia em particular, consideras que há jornalistas contra a censura e, no caso desta notícia, alguns até poderiam concordar com a censura. Agora, mais no geral, achas que era possível existirem jornalistas que concordassem com a censura nesta altura?

548 – Vicente: Acho que sim.

549 – Inv.: Porquê?

550 – Vicente: Talvez por medo do que lhes pudesse vir a acontecer e outros, talvez pela sua experiência de vida, talvez pensassem que seria o melhor para o País se não soubesse, se não soubesse o que acontecia.

551 – Inv.: E ao não quererem que se soubesse o que estava a acontecer no País, no fundo com que tipo de princípios ou de ideias eles estariam a concordar às tantas?

552 – Vicente: Não sei. Mas acho que seria o melhor para o País se não se soubessem certas coisas porque poderia criar instabilidade na opinião, na mentalidade das pessoas.

553 – Inv.: E outros poderiam concordar por outro motivo que não o medo?

554 – Vicente: Não sei. Talvez por ((breve silêncio)) por concordarem que o Governo não quisesse mostrar que alguém lhe estava a fazer frente, estava contra aquilo que eles exigiam.

555 – Inv.: Portanto, havia jornalistas que eram a favor do Governo. É isso que estás a dizer?

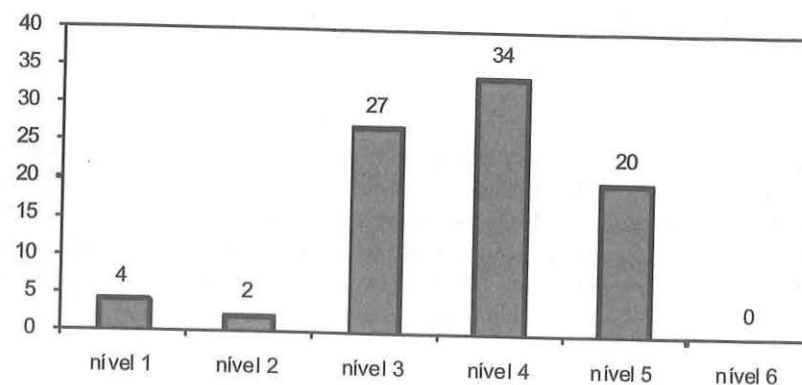
556 – Vicente: Sim, exacto, aqueles mais idosos que costumam ser mais a favor dessas, dessas pessoas do Estado. Acho que o Estado censurou essas notícias porque não queria que o povo soubesse que, que haviam pessoas que, que não queriam fazer o que ele mandava. Por exemplo, se a notícia fosse publicada era (.) como é que eu hei-de explicar (.) hum o Governo não queria que essas notícias que fossem contra o Estado fossem publicadas, se ela fosse publicada o povo pensava assim, hum, se eles podem fazer essa notícia nós também podemos dizer mal do Governo e isso criaria um mal estar no meio da população.

Reflexões sobre os resultados

As conclusões que referirei reportam-se às duas fases pelas quais o estudo se processou, devendo ser encaradas como provisórias e limitadas devido ao número de alunos envolvidos na amostra e ao facto de ter sido aplicado um único exercício de empatia histórica.

O gráfico que se segue apresenta os resultados globais da turma no que diz respeito ao exercício escrito de empatia histórica.

Gráfico 1 - Distribuição das respostas escritas às quatro perguntas do exercício escrito, pelos níveis de progressão empática



Os níveis de empatia histórica alcançados por estes alunos indicam-nos uma disposição para entender as acções dos agentes históricos do passado. De facto, o número de respostas categorizadas nos níveis menos sofisticados de empatia histórica (níveis 1 e 2) é insignificante se comparado com os totais das respostas alocadas nos níveis de sofisticação intermédia (níveis 3, 4 e 5).

No entanto, a maior incidência das respostas escritas encontra-se no nível 4 – Empatia Quotidiana, aproximando-se de alguns resultados e conclusões de outros

estudos realizados com alunos da mesma faixa etária, e que foram levados a cabo em Inglaterra por Shemilt (1984, com alunos entre os 13 e 16 anos), Lee, Ashby, Dickinson (1978, 1984, 1987, 1996, 2001 com alunos de idades entre os 11 e 18 anos), na Alemanha, por Körber (1998, com alunos de 15 anos de vários países da Europa, incluindo Portugal) e, em Portugal, por Melo (2003, com alunos entre os 12 e 16+ de idade). Todos estes autores concluíram que a maioria dos alunos procura explicar e dar sentido às acções, práticas ou instituições passadas recorrendo aos valores e experiências do seu quotidiano, sobretudo se aquelas lhes parecerem incompreensíveis à luz da sua mente contemporânea. Esta constatação levou-nos também a concluir que um tema da História Contemporânea, com maior proximidade temporal, não terá influenciado o alcance de níveis mais sofisticados de empatia histórica.

O facto de nenhum aluno ter alcançado o nível mais sofisticado de empatia histórica (nível 6 – Empatia histórica contextualizada) é também perceptível, pois como Ashby e Lee advertem:

Considerar as convicções, metas e valores de outras pessoas ou (...) de outras sociedades é uma conquista intelectual difícil. É difícil porque significa reter na mente estruturas inteiras de ideias que não são as da própria pessoa, e com as quais a pessoa pode discordar profundamente. E não é apenas retê-las na mente como um conhecimento inerte, mas estando na posição de trabalhar com elas de modo a poder explicar e entender o que as pessoas fizeram no passado. Tudo isto é duro porque requer um alto nível de pensamento. (1987, p. 63)

No que diz respeito à interacção oral em grande grupo como uma estratégia promotora de uma mudança para um nível de empatia histórica mais sofisticado, os gráficos que se seguem mostram que ela resultou essencialmente numa permanência.

Distribuição do número de alunos que manteve ou subiu o nível de empatia, em resultado da interacção verbal em grande grupo

Gráfico 2 – Por que razões a notícia do doc B foi censurada? Tarefa 1a (T=22)

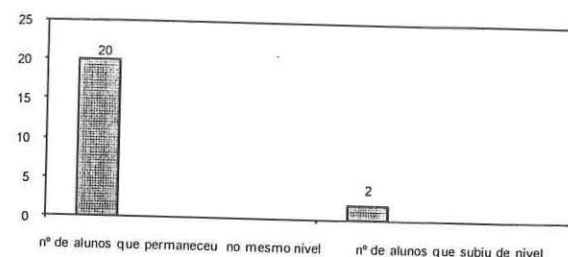


Gráfico 3 – Quais seriam as posições de dos jornalistas em relação à censura na imprensa? Tarefa 1b (T=20)

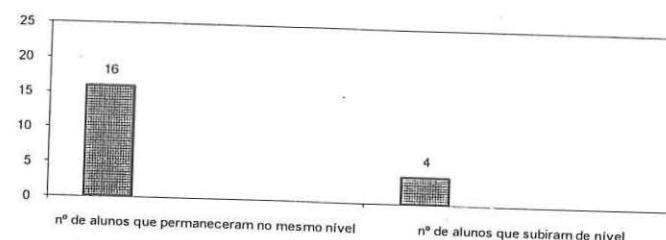


Gráfico 4 – Por que razões a letra da canção do doc D foi censurada? Tarefa 2a (T=22)

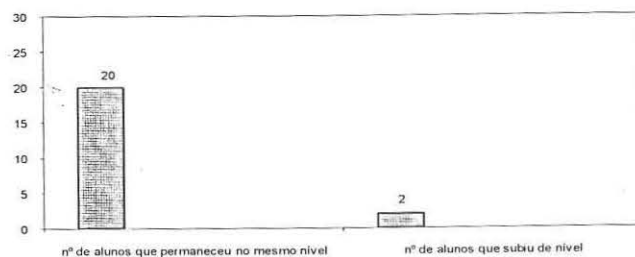
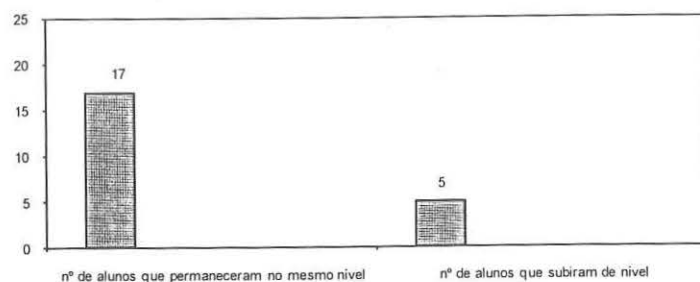


Gráfico 5 – Qual terá sido a posição de J. J. Letria ao ver a letra da sua canção censurada? Tarefa 2b (T=22)



Vários motivos podem explicar estes resultados. O facto da interacção oral ter sido em grande grupo provocou uma maior dispersão e desatenção dos alunos, além de que pode ter funcionado como um contexto inibitório para os mais tímidos. No entanto, penso que foram as dificuldades de expressão oral e de argumentação reveladas por

estes alunos que funcionaram como principais factores limitativos dessa progressão. Muitos não mostraram um nível de empatia histórica sofisticada, remetendo-se para o silêncio ou rematando o diálogo com um “não sei”.

Implicações para a Educação Histórica

Desejo que este estudo contribua para incentivar os professores a repensar as suas práticas pedagógicas e abordagens da História na sala de aula. É fundamental que eles ponham cada vez mais em prática tarefas que promovam o desenvolvimento das competências históricas dos alunos, conduzindo-os assim a pensar historicamente e a melhor compreender o mundo passado e presente.

Como referido ao longo deste artigo, a contemplação de exercícios de empatia histórica na sala de aula permite promover nos alunos competências transversais e específicas da História como a capacidade de interpretação e expressão escrita e/ou oral, o cruzamento de fontes históricas primárias e/ou secundárias tendo em conta o seu contexto de produção e narrativas, o levantamento de hipóteses explicativas, nunca podendo ou devendo esquecer o contexto histórico sobre o qual a tarefa empática versa. Além disso, este tipo de exercício pode facilitar a identificação do conhecimento tácito dos alunos, o qual deve ser hoje considerado necessário explorar no processo de compreensão histórica.

Referências

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. (pp.62-88). Sussex, Inglaterra: Falmer Press.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (1978). Understanding and Research. In A. K. Dickinson & P. Lee (eds.), *History teaching and historical understanding*. (pp.94-120). London: Heinemann.
- Dickinson, A. & Lee, P.J. (1984). Making Sense of History. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds.), *Learning History* (pp.117-153). London: Heinemann.
- Körber, A. (1998). Can our pupils fit into shoes of someone else? In Van der Leeuw-Roord (Ed.), *The state of history education in Europe: Challenges and implications of the "Youth and History" survey*. Hamburgo: Körber-Striftung.
- Lee, P. (1984). Historical Imagination. In A. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (eds.), *Learning History* (pp.85-116). London: Heinemann.
- Lee, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": Compreensão da vida no passado. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus*. Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica. Braga: CIE: Universidade do Minho.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). There were no facts in those days': Children's Ideas about Historical Explanation. In Hugues, M. (Ed.), *Teaching and Learning in Changing Time* (pp.169-192). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in Social Studies*. Laham: Rowan & Littlefield Publishers, Inc.
- Melo, M.C. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (Eds.), *Learning History*. (pp.39-79). London: Heinemann.
- Centro de Documentação 25 de Abril*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

PROFESSORES DESCOBREM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE ARAUCÁRIA - PARANÁ-BRASIL

Henrique Rodolfo Theobald¹⁰
Município de Araucária, PR

Este trabalho é uma aproximação investigativa e reflexiva feita por um grupo de professores de História da cidade de Araucária, Estado do Paraná, Brasil, a partir dos pressupostos e experiências da Educação Histórica. Trata-se do Grupo Araucária, um conjunto de professores que, a partir de condições determinadas e objetivas, estão acumulando suas atividades de magistério com o desenvolvimento de investigações relacionadas à produção do conhecimento na área do ensino de História, diretrizes para o Ensino da História em Araucária, 2004 a, b), assumindo, corajosamente, todos os conflitos, tentativas, erros, dificuldades, angústias e avanços que isto lhes acarreta.

O contato do Grupo Araucária com os pressupostos da Educação Histórica ocorreu em 2003, durante o Seminário "Investigar em Ensino de História", coordenado pelas professoras doutoras Isabel Barca, da Universidade do Minho e Maria Auxiliadora Schmidt, da UFPR. Neste Seminário foi proposto aos participantes uma exploração de

¹⁰ Professor de História no Ensino Fundamental do Município de Araucária-PR, Região Metropolitana de Curitiba, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, LAPEDUH.

conhecimentos prévios dos alunos em situação de sala de aula. Na parte final deste trabalho serão apontadas perspectivas e desafios do processo de mudanças que ocorreu no Grupo Araucária. É importante pontuar que o autor faz parte do Grupo Araucária, contigência que, certamente, contamina a pesquisa/ação deste trabalho, mas não o invalida ou torna menos importante.

Educação História e o Grupo Araucária: relato de uma experiência

Trata-se de um relato de experiência de investigação elaborado a partir do Seminário “Investigar no Ensino de História” e busca explicitar o momento de encontro do Grupo Araucária com os pressupostos da Educação Histórica.

Uma das questões que era ainda pouco evidente nas atividades de ensino junto aos professores do Grupo Araucária era a valorização e investigação das idéias ou conhecimentos prévios dos alunos. Sabe-se que, na área da Educação Histórica, uma das questões que demandam pesquisa e desenvolvimento metodológico é a que se refere aos conhecimentos prévios dos alunos, o levantamento e análise dos mesmos, bem como sua integração na intervenção pedagógica e na avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem (Aisenberg, 1994; Barca 2000; Schmidt, 2002; Schmidt & Garcia, 2003; Schimdt & Cainelli, 2004).

Durante o Seminário, um conjunto de professores¹¹ elegeu como tema de investigação o conceito substantivo Cidadania, que foi abordado, pela própria opção do conjunto de professores, a partir da perspectiva política. Sob a orientação da investigadora Isabel Barca, foi construído um instrumento de pesquisa. Este instrumento foi aplicado em uma turma de 28 alunos da 8ª. série do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Maria Aparecida Saliba Torres, em Araucária. A clientela desta escola é formada por alunos oriundos de classes populares, pois ela se localiza na periferia da cidade de Araucária. Ademais, os moradores que constituem a população da região onde fica a escola vieram recentemente de outras regiões do Estado do Paraná, bem como de

¹¹ Do Seminário “Investigar no Ensino de História” participaram também professores que não eram do grupo Araucária. Desta experiência de investigação fizeram parte os professores Alfredo Luis Nette, Rosália Maria Martins e Henrique Rodolfo Theobald (do Grupo Araucária); Clemilda Santiago Neto, Maria José Teixeira e Rosi Gevaerd (que não eram do Grupo Araucária).

outros Estados brasileiros. Eles reproduzem um fenômeno bastante comum na realidade do país, que é o movimento migratório de cunho econômico, no qual a população migra em busca de oportunidades de empregos e de moradia mais acessível.

Eleito o tema cidadania e sua perspectiva política, além de definido o grupo de alunos onde seria aplicado a investigação, foi elaborado um instrumento de diagnóstico das idéias dos alunos em relação aos seguintes conceitos: cidadania, leis, direitos, voto, deveres, democracia, constituição, monarquia e república.

Durante a realização desta atividade com os alunos, aos quais foi solicitado apenas que respondessem o que, no seu entendimento, significasse os conceitos acima descritos, foram observadas as seguintes reações:

- a) Alguns alunos tentaram recorrer ao dicionário, o que foi desaconselhado, solicitando-se que exprimissem o seu próprio entendimento acerca dos conceitos elencados;
- b) Os alunos perguntaram se a atividade estava sendo considerada para efeito de nota;
- c) Após um período de introspecção da maioria dos alunos da turma, começaram a surgir comentários sobre a dificuldade em externar alguns dos conceitos, iniciando-se um processo de troca de informações e de lembranças entre os alunos;
- d) Poucos alunos perceberam que havia uma relação entre os conceitos apresentados;
- e) Houve uma preocupação em responder todos os conceitos;
- f) Alguns alunos entregaram a atividade sem conseguir responder alguns conceitos, ou por não saberem o que responder, ou por falta de tempo.

Ao ser realizada a leitura, análise e categorização das respostas dos alunos, foi decidido que o primeiro conceito a ser analisado seria o de “cidadania” e, em seguida, os demais conceitos a ele relacionados. Durante este processo, ocorreu a categorização dos resultados, de onde surgiram as seguintes categorias:

1. Não conseguiu expressar um conceito.
2. Expressou um conceito a partir do senso comum.

3. Tentou construir um conceito.
4. Conseguiu elaborar e contextualizar um conceito.

Alguns dados da análise dos resultados podem ser indiciários desta situação, tais como:

Conceito de Cidadania:

- Não responderam: N 4
- Sem relação nenhuma com o conceito: N 3:
 - *É um monte de cidadão*
 - *A cidadania é uma comunidade.*
- Conceito de senso comum: N 16
 - *Cuidar da cidade, ser um bom cidadão.*
 - *É a condição que todos os cidadãos têm, eles têm direitos e deveres dentro da cidadania.*
- Conceito em construção: N 2
 - *É uma pessoa ter respeito pelo próximo e saber se por sobre as pessoas.*
- Conceito elaborado/ contextualizado: N 3
 - *É ser cidadão, respeitar leis, ter o direito ao voto e ser independente.*

Conceito de Democracia

- Não responderam: N 5
- Não conseguiram expressar o conceito: N 4
 - *Se sentir democrata*
 - *É o que todos deveriam ser, um povo compreensivo*
 - *O Brasil já foi um país democrata.*
- Conceito de senso comum: N 9
 - *Cada um expõe a sua idéia*
 - *Expor o que pensa e o que acha, enfim, dar a sua opinião.*
 - *Governo do povo, soberania popular.*
 - *Direito do voto e de um país democrático.*
 - *É o direito do voto.*
- Conceito em construção: N 4
 - *É a justiça deixar as pessoas brigarem por o que quer*
 - *Uma turma de gente querendo uma coisa*
 - *É as pessoas que fazem greve.*
- Conceito elaborado/contextualizado: N 6

- *É quando algumas pessoas têm direito a uma vida melhor e outras não têm nem oportunidade.*
- *É ter um assunto a respeito do povo e com ele discutir e chegar a uma solução.*
- *É um equilíbrio de poderes.*

O conceito de democracia apresentou-se de forma mais difusa que os outros, exigindo uma maior atenção na intervenção didática.

Conceito de Constituição

- Não responderam: N 13
- Não conseguiram expressar o conceito: N 3
 - *É a constituição de pessoas se constituindo.*
 - *É uma pessoa que constitui a outra sendo a si mesmo.*
 - *É as pessoas que nunca se desviam do seu devido lugar.*
- Conceito a partir do senso comum: N 0
- Conceito em construção: N 10
 - *É um conjunto de pessoas para se discutir um determinado assunto.*
 - *É constituir uma grande democracia dentro da sociedade.*
 - *Um lugar onde os governadores se reúnem para fazer novas leis, etc...*
 - *Uma turma de gente querendo seus direitos.*
- Conceito elaborado/contextualizado: N 2
 - *Lei fundamental num estado*
 - *É o conjunto de todas as leis, deveres, direitos, etc...*

Uma constatação do grupo foi que, à medida que a leitura, análise e categorização avançavam, ia surgindo as exigências em relação a cada conceito, suplantando os encaminhamentos previamente pensados, levando à redefinição das estratégias de intervenção didática, bem como dos objetivos desta intervenção, especialmente no que se refere ao aprofundamento dos conceitos. Percebeu-se que era necessário dar suporte para que os alunos pudessem construir conceitos mais elaborados e complexos, para além do senso comum.

Assim, a partir da constatação de que o conceito de Constituição era o de maior complexidade para os alunos, organizou-se uma intervenção didática a partir do mesmo. Os outros conceitos foram trabalhados paralelamente.

Para a intervenção didática foram levados à sala de aula o seguinte material de apoio: a Constituição Brasileira, a Lei Orgânica do Município de Araucária, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Cartilha “De Olho na Cidadania”, documento elaborado pelo Sindicato dos Servidores do Magistério do Município de Araucária. Esses documentos foram trabalhados sob a forma de aula expositiva e atividades em grupos de alunos. Dos 28 alunos que participaram da investigação inicial, três faltaram na fase da intervenção didática e um aluno participou apenas da segunda fase.

Após a intervenção foi aplicado o mesmo questionário anterior, verificando-se os seguintes resultados:

Conceito de Constituição

- Conceito em construção: N 3
 - *É a constituição que impõe direitos, deveres e leis que devem ser cumpridas.*
- Conceito elaborado/contextualizado: N 23
 - *São os direitos, os deveres e as leis que todos devem seguir.*
 - *São as leis básicas que são feitas por uma Assembléia Constituinte.*

Conceito de Cidadania

- Não responderam: N 4
- Conceito a partir do senso comum: N 3
 - *Ter seus direitos, deveres do povo.*
 - *Direito de cidadão, ser cidadão.*
- Conceito em construção: N 2
 - *É você ajudar as pessoas quando puder, certas pessoas, senhoras.*
 - *É quando o povo fica sabendo como está indo a direção da cidade e a nossa cidade.*
- Conceito elaborado/contextualizado: N 17

- *É participar nas organizações de bairro e participar das perdas e conquistas do lugar, enfim, estar por dentro de tudo que acontece no bairro ou na cidade.*
- *É o direito de ser cidadão, ter leis, direitos, deveres etc..*

Conceito de Democracia

- Não conseguiu expressar o conceito: N 1
 - *É o tipo de governo que será imposto, cada um deve ter a sua democracia.*
- Conceito elaborado/contextualizado: N 25
 - *É ter uma participação do povo na cidade*
 - *É todos termos o direito de exercer nossos próprios direitos e deveres.*
 - *É a liberdade de escolher quem as pessoas querem com o voto.*

Conclusões

Observou-se que, após a intervenção didática, a grande maioria dos alunos apresentou mudanças na sua abrangência acerca dos conceitos e isto trouxe novas perspectivas para o grupo de professores que participou da experiência, bem como para todos os outros professores presentes ao Seminário, destacando-se, principalmente, duas questões. A primeira delas é que os professores entenderam a necessidade de se partir dos conhecimentos prévios dos alunos como uma das premissas a serem tomadas na abordagem dos conteúdos de ensino. A outra mais relacionada com o Grupo Araucária, foi a proposição e a necessidade da continuidade das investigações na perspectiva da Educação Histórica.

A experiência realizada no Seminário “Investigar no Ensino de História” foi um marco diferenciador para as atividades do Grupo Araucária, seja na opção por uma prática diferenciada nas atividades de magistério, seja no fato do Grupo assumir a continuidade dos seus trabalhos na área da Educação Histórica.

Referências

- Aisenberg, Beatriz. (1994). Para que y como trabajar em el aula com los conocimientos prévios de los alumnos: um aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In S. Alderoqui & B. Aisenberg (orgs.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes e Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós,
- Araucária, Prefeitura Municipal / Secretaria Municipal de Educação. (2004a) *Diretrizes para o ensino de História em Araucária: Texto Preliminar*. Araucária: Prefeitura Municipal.
- Araucária, Prefeitura Municipal / Secretaria Municipal de Educação. (2004b). *Diretrizes para o ensino de História em Araucária*, Araucária: Prefeitura Municipal.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, Universidade de Minho.
- Rusen, Jörn. (2001). *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Schmidt, M. A. (2002). A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In C. Bittencourt (org). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2003). O trabalho histórico em sala de aula. In *História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina – vol. 9.
- Schmidt, M. A. & Cainelli, M. (2004). *Ensinar História*. Coleção Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione.

3. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ESTUDOS EM SITUAÇÃO DE AULA

EXPLORAÇÃO DO CONCEITO DE LIBERDADE COM ALUNOS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE¹²

António Álvaro Martins

António Carlos Coelho

Hélder Graça¹³

Os Paradigmas da Investigação em Cognição e Educação Histórica

A Educação tem sido uma das preocupações dominantes das sociedades contemporâneas. Esta preocupação está presente nos estudos, nas investigações, nas reflexões e nos debates que têm marcado algumas áreas do saber como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia, das quais resultaram teorias sobre a aprendizagem dos alunos e sobre os fins da Educação.

A preocupação com a Educação acentuou-se, nas duas últimas décadas do século XX, com a globalização da economia e da informação, que colocaram novos desafios aos sistemas de ensino vigentes. Estes desafios, em conjunto com as reflexões, estudos e investigações que se têm feito sobre a educação, contribuíram para o

¹² Estudo no âmbito do CIEd, Universidade do Minho, e do Projecto Consciência Histórica – Teoria e Práticas II [PTDC/CED/72623/2006] aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

¹³ Experiência desenvolvida na disciplina de Metodologia do Ensino da História, no curso de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho.

aparecimento e novas teorias sobre a aprendizagem e, consequentemente, de novos paradigmas educativos.

A partir de trabalhos como os de Vygotsky, mas também do trabalho de índole cognitivista realizado por Piaget nos últimos 10 ou 15 anos da sua vida, emerge uma nova teoria da aprendizagem: o Construtivismo (Fosnot, 1999, p. 27). Esta teoria entende a aprendizagem “como um processo de construção interpretativo e cursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fosnot, 1999, p. 53).

Foi a aprendizagem construtivista que deu origem ao paradigma educativo da aula-oficina (Barca 2004), que tem como pressuposto um ensino da História orientado para o desenvolvimento de competências gerais e específicas da História (interpretação de fontes, compreensão contextualizada, comunicação), em que o aluno com as suas ideias prévias e experiências próprias é agente da construção do seu próprio conhecimento e o professor é visto como um investigador social e organizador de actividades problematizadoras.

Neste modelo de aula, a “aula oficina”, devemos atender ao levantamento das ideias tácitas dos alunos; à colocação de questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos; à realização de tarefas adequadas que proporcionem o desenvolvimento de competências e que não fiquem por uma interpretação linear das fontes ou compreensão simplista de qualquer explicação sobre o passado; à integração das tarefas em situações diversificadas, valorizando o trabalho oral e escrito dos alunos em pares ou individualmente; à realização de uma avaliação qualitativa da progressão da aprendizagem e do nível conceptual dos alunos em vários momentos da aula ou das aulas.

Foi à luz deste modelo que nos propusemos explorar o conceito de liberdade com os alunos de duas turmas do 9.º ano, partindo do levantamento das suas ideias prévias sobre o conceito de liberdade, a partir do qual elaborámos um conjunto de materiais com questões orientadoras e problematizadoras, que foram utilizados e integrados no estudo do tema “*Portugal: A Ditadura Salazarista*”, procedendo também

à avaliação qualitativa da progressão das ideias e do nível conceptual dos alunos sobre a experiência educativa realizada.

Metodologia de Investigação

Objectivo do estudo

O estudo teve como objectivos fundamentais:

- Realizar um levantamento das concepções dos alunos relativamente ao conceito de Liberdade, antes de ser leccionada a sub-unidade “Portugal: A Ditadura Salazarista” do programa do 9.º ano da disciplina de História.
- Identificar as ideias de Liberdade e o seu nível de elaboração.
- Descrever a evolução das referidas ideias após a leccionação dos conteúdos da sub-unidade acima referida.

O desenho do estudo

Tratou-se de um estudo de caso, de características exploratórias, e que recorreu também a um tratamento qualitativo e quantitativo simples e que se desenvolveu num contexto real de sala de aula.

População – Alvo

A população-alvo deste estudo foi constituída por alunos de duas turmas do 9.º ano de duas escolas: Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos da Gafanha da Encarnação e Agrupamento de Escolas de Pardilhó.

Caracterização da Escola EB 2,3 da Gafanha da Encarnação

A Escola EB 2,3 da Gafanha da Encarnação situa-se na freguesia da Gafanha da Encarnação, concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro.

Esta escola recebe alunos da vila da Gafanha da Encarnação, bem como do lugar da Costa Nova do Prado, da freguesia da Gafanha da Encarnação, e da aldeia da Gafanha do Carmo, pertencente à freguesia do mesmo nome.

O meio envolvente onde a escola está implantada é um meio em franca expansão imobiliária, turística, industrial e comercial. O passado histórico destas localidades já pouco se vislumbra nos cenários modernos e actuais. Estas localidades caracterizam-se por um grande factor de emigração e por algumas assimetrias culturais e sócio-económicas, sobretudo na Costa Nova do Prado, estância balnear bastante conhecida a nível nacional, devido às suas casas características, de riscas verticais berrantes, conhecidas por “palheiros”. Aí vê-se a oposição entre ricos e pobres, entre os que utilizam a localidade para veranejar e os que lá vivem durante todo o ano. A grande maioria das famílias que habitam estes lugares pertence a uma classe média-baixa, havendo um elevado número de agregados que são da classe baixa. Há inúmeras famílias com grandes carências económicas e sociais.

A população escolar, em termos demográficos, ronda, em média, cerca de 480 alunos por ano. Este número divide-se por, aproximadamente, 210 alunos do 2º ciclo e os restantes do 3º ciclo do ensino básico. Estes alunos perfazem, normalmente, um número de funcionamento anual de 23 turmas.

Por ser um meio carenciado, quase 50% dos alunos usufruem de subsídio escolar e apoio económico. Em termos educativos há cerca de 8% de alunos com necessidades educativas especiais e ensino especial. Nos anos mais recentes, com o retorno de emigrantes e mesmo a fixação de imigrantes nesta região, a escola tem vindo a aumentar a percentagem de alunos estrangeiros, que actualmente já ultrapassa o 1%.

Na escola trabalham, em média, 70 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Há, também, professores do ensino especial. No que diz respeito a pessoal não docente, a escola possui alguns funcionários administrativos, guardas-nocturnos e um número razoável de auxiliares de acção educativa.

Os principais problemas diagnosticados são:

- O insucesso dos alunos;
- A falta de hábitos de trabalho, por parte dos alunos;
- Uma cultura de falta de empenho e de esforço, por parte dos alunos;
- A dificuldade dos alunos na aprendizagem, o que prejudica um ensino de carácter mais investigativo, mais aprofundado e mais trabalhado;

- A fraca participação dos Encarregados de Educação nas actividades da escola;
- A falta de técnicos específicos de apoio sócio-pedagógico e de orientação, como por exemplo Psicólogo e Assistente Social;
- Situações de alguma indisciplina por parte determinados alunos.

Caracterização da Turma 1 do 9º Ano ¹⁴

A turma era constituída por 13 alunos, 10 rapazes e 3 raparigas. A média de idades era de 17 anos, oriundos, na sua maioria são da Gafanha da Encarnação, e alguns da Gafanha do Carmo e da Costa Nova do Prado.

Provinham, quase todos, de um estrato social baixo e revelavam também, quase todos, problemas ao nível da aprendizagem, daí fazerem parte desta turma, que foi criada ao abrigo do Despacho 22/SEEI/96. No entanto, o principal factor que fez com que estes alunos fossem incluídos nesta turma foi o de serem alunos em grave risco de abandono escolar.

A turma foi criada no 6º ano de escolaridade, mas ao longo dos anos lectivos sofreu ligeiras alterações no que diz respeito aos alunos. Com efeito, alguns saíram da turma por abandono escolar ou devido a não cumprirem os requisitos necessários para se manterem na turma. Outros entraram em sua substituição. Contudo, na sua maioria mantiveram-se desde a criação da turma.

Os resultados académicos, de uma forma geral, eram positivos, devido a terem currículos adaptados às características da turma. Uma prova disso é o facto de os alunos, às sextas-feiras, frequentarem empresas com as quais a escola tinham parcerias, por forma a que pudessem preparar-se para uma futura entrada no mundo do trabalho.

Caracterização do Agrupamento de Escolas de Pardilhó

O Agrupamento de Escolas de Pardilhó situa-se na freguesia de Pardilhó. Esta pertence ao concelho de Estarreja, distrito de Aveiro.

Actualmente, Pardilhó conta com uma população de cerca de 4300 habitantes que se estende por uma área de 330 hectares. Existem nesta freguesia cerca de 1773

¹⁴ Neste estudo foram atribuídos os códigos 1 e 2 às turmas da experiência.

habitações, estimando-se que cerca de 30% não possuam ainda as condições mínimas de habitabilidade.

O Agrupamento de Escolas de Pardilhó tem como principal característica o facto de integrar no mesmo espaço físico os três ciclos de escolaridade básica e o Jardim-de-infância.

A escola insere-se num meio com graves problemas sociais e tem tido como preocupação fundamental, em articulação com outras instituições, o combate ao abandono precoce e ao absentismo.

As situações de insucesso estão associadas a fenómenos de absentismo, desinteresse pela escola, falta de apoio e acompanhamento familiar, ausência de condições de estudo em casa e desfasamento dos conteúdos curriculares relativamente às vivências e interesses dos alunos.

Caracterização da Turma 2 do 9.º Ano

Esta turma do 9º ano era constituída por 21 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Quase todos os alunos residiam na freguesia e deslocavam-se para a escola a pé, de bicicleta ou em automóvel particular.

A maioria dos pais/encarregados de educação tinham como habilitações literárias o 2º ciclo de escolaridade e eram trabalhadores por conta de outrem, à excepção de doze encarregadas de educação que eram domésticas.

As famílias, regra geral, eram pouco numerosas, salientando-se que 11 alunos só tinham um irmão/irmã, 7 tinham dois, 2 tinham 3 e 1 não tinham irmãos.

A maioria destes alunos tinha um percurso escolar normal, não tendo qualquer retenção nos ciclos anteriores, sendo apenas de relevar que três dos actuais alunos ficaram retidos no ano lectivo anterior.

Em termos de comportamento a turma também era considerada normal, sem qualquer facto significativo a registar.

Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados incluíram:

- Inquérito (anexo I) em dois momentos (M1 e M2).
- Ficha de Trabalho: Exploração e análise das fontes (anexo II).
- Fontes Históricas: Dossier de Fontes, escritas e iconográficas referentes à Ditadura Salazarista (anexo III).
- Ficha de Metacognição (anexo III).

Procedimentos do Estudo Principal

Registam-se de forma esquemática os principais procedimentos correspondente ao levantamento de ideias prévias dos alunos a desenvolver na aula oficina e ao levantamento de ideias e posteriori a experiência de aula.

1º Momento:

Aplicação do Inquérito no momento inicial (M1).

Análise das respostas ao Inquérito do momento inicial (anexo IV)

2º Momento:

Desenvolvimento da Aula Oficina.

3º Momento:

Aplicação do Inquérito no momento final (M2).

Análise das respostas ao Inquérito do momento final (anexo IV).

Recolha da opinião dos alunos relativa ao processo de aprendizagem aplicado (aplicação da Ficha de Metacognição).

A concretização do desenho da aula inspirou-se em vários estudos, nomeadamente Barca, Bastos e Carvalho (1998), Barca (2000), Lee (2001) e Cooper (2004).

Análise dos dados

A definição de Liberdade apresentada pelos alunos foi codificada em 4 níveis de validade histórica:

Nível 1 – Vago / Não respondeu

Nível 2 – Senso Comum / Individual

Nível 3 – Presentismo / Social / Compreensão global

Nível 4 – Contextualização histórica / Aplicação de exemplos da Ditadura Salazarista.

Turma 1 do 9º ano (Escola EB 2,3 da Gafanha da Encarnação)

O inquérito, relativo às ideias substantivas que os alunos têm sobre o conceito de Liberdade, foi elaborado em equipa de professores-mestrandos e passado na turma; em dois momentos (anterior e posterior ao tema Portugal: A Ditadura Salazarista, com um intervalo de 4 dias.

O objectivo pretendido era o de verificar se os alunos, depois de uma aula em que tratariam o tema referido evidenciavam mais ideias relacionadas com o referido conceito de Liberdade.

Assim, tendo em atenção que um dos alunos foi “excluído” das conclusões finais, já que não respondeu no segundo momento, podemos retirar as seguintes ilações:

1. Foram referidos de forma expressa, nos dois momentos de aplicação do Inquérito, seis conceitos de Liberdade;
2. O conceito de Liberdade Individual nunca foi referido de forma expressa, mas na esmagadora maioria dos inquéritos – M1 e M2 – 92,3% dos inquiridos refere ideias relacionadas com esse conceito;
3. Os conceitos de Liberdade expressamente referidos em M1 foram dois: os de Liberdade de Expressão e Liberdade de Pensamento;
4. Em M2 foram também referidos, de forma expressa, outros quatro conceitos: Liberdade de Reunião, Liberdade de Associação, Liberdade de Voto e Liberdade Religiosa;
5. Para além das ideias relativas à Liberdade Individual e dos conceitos expressamente referidos pelos alunos, foram ainda enunciadas outras ideias associadas à Liberdade: as de Ensino, Trabalho, Sigilo/Correspondência, Resistência, Vida, Independência e Paz, podendo considerar-se estas ideias como fazendo parte dos Direitos que nos são proporcionados pela existência de Liberdade daí, eles serem expressos pelos alunos;
6. Em M1, 84,6% dos alunos referiram-se a ideias relacionadas com a Liberdade Individual; somente dois alunos não se referiram a ideias com este

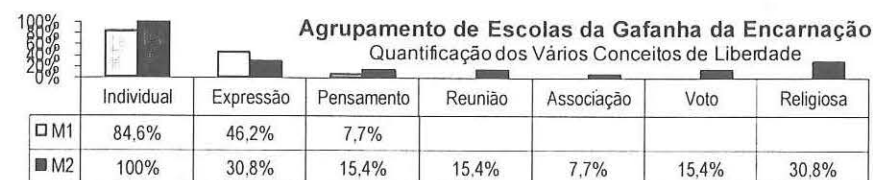
cariz, uma vez que não deram qualquer tipo de resposta válida;

7. Em M2, todos os alunos enunciaram ideias relacionadas com a Liberdade Individual, pelo que houve uma evolução de 15,4% relativamente a M1, no que respeita a este ponto, ou seja, 100% dos alunos fizeram referência a ideias relacionadas com a Liberdade Individual;

8. O conceito de Liberdade mais referido de forma concreta, pelos alunos, foi o de Liberdade de Expressão (46,2% em M1 e 30,8% em M2), o que significa que, no final da recolha dos dados, 77% dos alunos reconhecia a Liberdade de Expressão como um dos conceitos de Liberdade;

9. O conceito menos referido, de forma expressa, foi o de Liberdade de Associação, pois só uma vez este conceito é referido (7,7%) e apenas no segundo momento de aplicação do Inquérito;

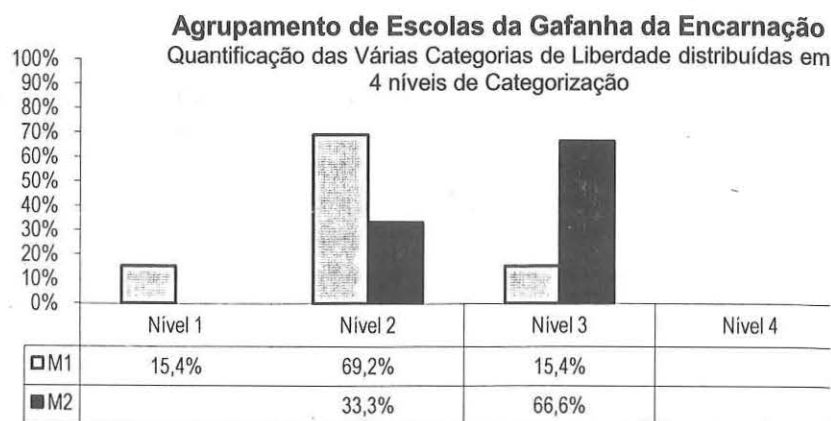
Gráfico 1



10. Em M1, a maioria dos alunos (69,2%) revelam conceitos/ideias que os colocam no nível 2 de categorização, 15,4% estão no nível 1 e outros 15,4% estão no nível 3, o nível máximo observado na turma, nos dois momentos de aplicação do Inquérito;

11. Em M2 verifica-se uma evolução dos alunos em todos os níveis de categorização, uma vez que deixam de observar-se alunos no nível 1, o nível 2 passa a ter, apenas, 33,3% de alunos e o nível 3 passa a ser o mais representativo, com 66,6%;

Gráfico 2: Quantificação das várias categorias de Liberdade distribuídas em 4 níveis de categorização



Legenda:

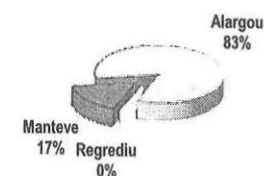
Nível 1: Vago - Não responde
 Nível 2: Senso Comum/Individual
 Nível 3: Compreensão global
 Nível 4: Aplica exemplos resultantes do estudo da Ditadura Salazarista.

12. Apesar de estarmos a contabilizar menos um aluno em M2, e de os dois alunos que estavam no nível 3 em M1 aí se terem mantido, podemos dizer que houve uma evolução acentuada, pois:

- Apenas dois alunos (16,6%) mantiveram o nível revelado no primeiro momento de aplicação do Inquérito;
- Nenhum dos alunos regrediu, ou seja, expressou menos ideias no segundo momento do que as que havia expressado no primeiro momento;
- Logicamente, e tendo em atenção o que foi referido nas alíneas anteriores, 83,3% dos alunos alargou o leque de ideias relacionados com o conceito geral de Liberdade, apesar de alguns deles não terem evoluído de forma tão acentuada que lhes permitisse passar para um nível de categorização superior ao atingido em M1.

Gráfico 3: Grau de Evolução entre o 1.º e 2.º Momento

Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação



No respeitante às questões relativas ao processo de metacognição, a grande maioria dos alunos salientou que, o que aprenderam com o estudo e análise das fontes foi a forma de Actuação dos Regimes Ditatoriais e os Direitos dos Cidadãos. De forma isolada, referiram ainda, o Trabalho dos Jornalistas, o Conhecimento de Partidos/Movimentos da Época estudada e a Vida em Ditadura.

Relativamente ao que já tinham alguns conhecimentos sobre o tema, os alunos referiram, de forma esmagadora, as Características das Ditaduras, uma vez que já se havia falado no fascismo italiano e no nazismo nas aulas anteriores.

Quanto ao que gostariam de saber mais sobre esse tema, as respostas diversificaram-se. Assim, salientaram que gostariam de saber mais sobre os Direitos dos Cidadãos, sobre a Revolução que acabou com a ditadura salazarista, ou seja, sobre o 25 de Abril de 1974, e ainda, sobre o que aconteceu aos Presos Políticos, sobre a Vida dos Ditadores e sobre o Fim das Ditaduras.

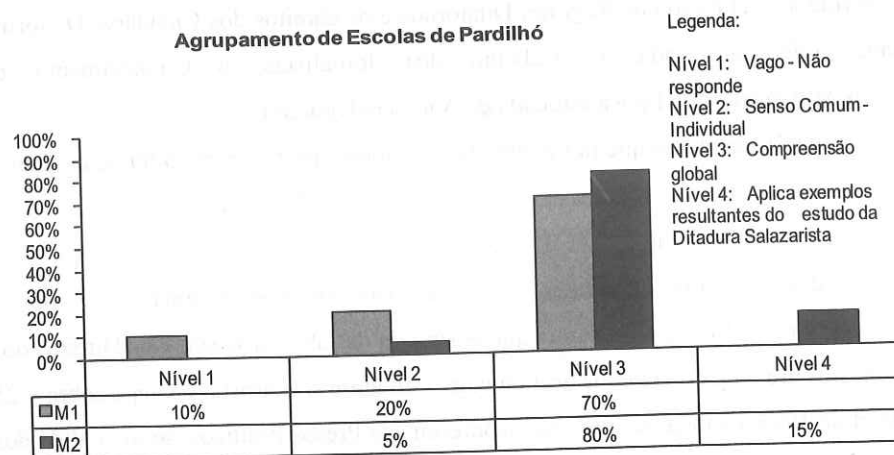
Por fim, no que diz respeito ao que mais agradou aos alunos, as respostas também se diversificaram. Todavia, a mais recorrente foi a de terem feito 'Trabalho de Pares'. Outras respostas foram relativas à 'Ficha de Trabalho', ao 'Melhor

Conhecimento dos Ditadores', ao facto de haver 'dois Professores' na aula, à 'Sala de Aula' com características próprias e ao 'Conhecimento da Actuação da Ditadura Salazarista'.

Turma 2 do 9.º ano (Agrupamento de Escolas de Pardilhó)

No primeiro momento (M1) em que foi aplicado o questionário (anexo I) verificamos que 70 % dos alunos da Turma C do 9.º Ano, do Agrupamento de Escolas de Pardilhó, se encontravam no nível 3 de categorização, 20 % no nível 2 e 10 % no nível 1. Há que referir que, neste momento, não encontramos nenhum aluno no nível 4, conforme podemos constatar no gráfico 4.

Gráfico 4: Quantificação das várias categorias de Liberdade distribuídas em 4 níveis de categorização

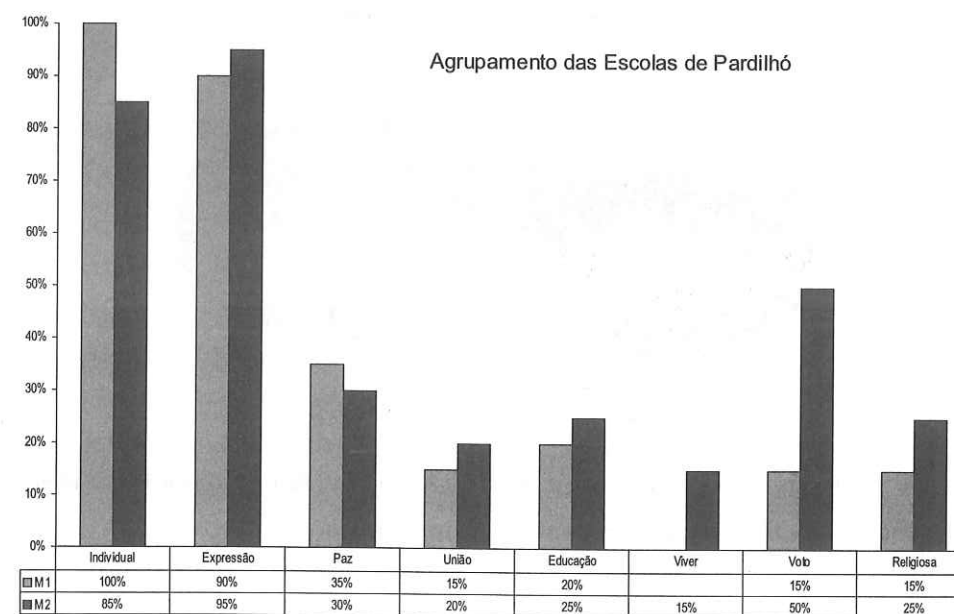


Desta forma, podemos concluir que a maioria dos alunos tinha uma compreensão global do conceito de liberdade e que não utilizaram conhecimento histórico na definição do conceito.

Os dados obtidos no segundo momento (M2) da aplicação do questionário (anexo I), permitem-nos verificar que 80 % dos alunos se encontram no nível 3, 15 % no nível 4 e 5 % no nível 2. Comparando estes dados com os dados de M1, concluímos que se verificou uma evolução na categorização das ideias dos alunos referentes à definição de Liberdade, tendo aumentado o número de alunos no nível 3 e 15% já utilizaram conhecimentos históricos na definição de Liberdade, encontrando-se estes últimos no nível 4.

Na definição de Liberdade os alunos apresentaram os seguintes conceitos substantivos, que estão representados no gráfico 5.

Gráfico 5: Quantificação dos vários conceitos de Liberdade

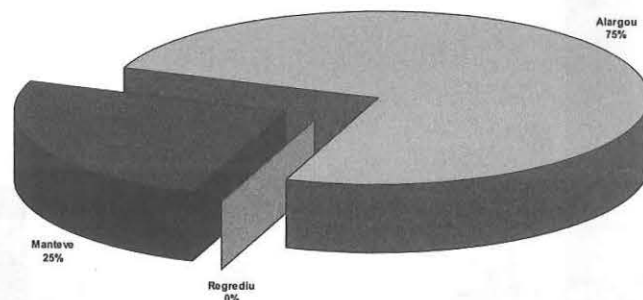


Quanto aos conceitos substantivos, verificámos que, em M1, todos os alunos da turma apresentaram uma definição de Liberdade Individual, pensaram essencialmente na sua liberdade, ou seja, nos seus direitos, sem terem consciência de quais eram realmente os seus direitos. No entanto, 85 % dos alunos consideraram que a sua liberdade era limitada porque implicava também o respeito pela liberdade dos outros. Os restantes alunos (15 %), consideraram a sua liberdade como total, entenderam-na essencialmente de uma forma individualista, para não dizer egocêntrica.

No segundo momento (M2), verificou-se a persistência, por parte de todos os alunos, de uma definição de Liberdade no âmbito individual limitada, mas agora enriquecida com mais conceitos substantivos. Quanto a estes conceitos, verificou-se também uma evolução, conforme podemos verificar no gráfico 6.

Gráfico 6: Grau de Evolução entre o 1º e 2º Momento

Agrupamento de Escolas de Pardilhó



Estes dados confirmam, assim, a evolução no nível de categorização das ideias dos alunos, bem como o enriquecimento com novos conceitos.

Relativamente ao processo da aula oficina, nas questões sobre o processo de meta cognição, os alunos referiram aquilo que aprenderam de novo a partir da análise e interpretação das fontes como as principais características do regime ditatorial de

Oliveira Salazar e evidenciaram interesse em querer saber mais sobre o regime e sobre outros regimes como o nazismo, sobre a Segunda Guerra Mundial e sobre os direitos da mulheres. Revelaram, também, conhecimentos anteriores sobre o tema estudado como, por exemplo, já tinham ouvido falar de Salazar, de Hitler, que as notícias eram censuradas, que não havia eleições livres, que não podia haver oposição ao governo.

De uma forma geral, todos os alunos revelaram que foi com agrado que realizaram as tarefas propostas, nomeadamente a forma de exploração dos documentos. Dois alunos destacaram o facto de terem adquirido de uma forma autónoma conhecimentos históricos, através da análise das fontes documentais.

Reflexões Finais

Após a análise das respostas dadas a um mesmo inquérito, em momentos diferenciados, constatámos que a aplicação da teoria construtivista numa aula da disciplina de História, subordinada ao tema *Regimes Ditatoriais na Europa*, permitiu o alargamento do conhecimento dos alunos relativamente aos vários conceitos de Liberdade.

Assim, pudemos concluir que a aplicação desta teoria em circunstâncias semelhantes poderá revelar-se benéfica para o desenvolvimento de Competências Gerais e de Competências Específicas da História por parte dos alunos, em particular para a *selecção e organização de informação a transformar em conhecimento mobilizável*¹⁵ (DEB, 2001a) e para a *inferência de conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens diversas*¹⁶ (DEB, 2001b, ;Google, s/data). Esta aplicação da teoria à prática deverá ser incentivada na formação de professores uma vez que os dados disponíveis sobre concepções de professores em Portugal (Magalhães, 2003) indiciam que existe ainda um hiato neste campo.

A realização desta experiência educativa permitiu-nos identificar as ideias tácitas e o nível de elaboração que os alunos possuíam sobre o conceito de liberdade,

¹⁵ Segundo o documento *das Competências Essenciais* (sexta competência geral)

¹⁶ A *segunda* Competência Específica da História a ser trabalhada no âmbito do tratamento de informação / utilização de fontes, no 3º ciclo.

tendo estas progredido com a metodologia da aula-oficina para níveis mais sofisticados. Estes níveis possivelmente poderiam ter evoluído caso se tivessem utilizado mais aulas para se concretizar a experiência.

Pudemos também constatar que os alunos, através de questões problematizadoras sobre o estudo das fontes, conseguiram construir o seu próprio conhecimento histórico. Desta forma, confirmou-se que o estudo e a análise das fontes devem ser feitos de forma a permitir a construção autónoma do conhecimento histórico por parte dos alunos e que estas não devem ser utilizadas apenas como confirmação de conhecimento já adquirido.

Referências

- Barca, I., Bastos, C. & Carvalho, J. (1998). *Formar opinião na aula de história – uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*. Cadernos Pedagógico-Didáticos, n.º 17. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In I. Barca (org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp.131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Cooper, H. (2004). O Pensamento Histórico das Crianças. In I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.55-74). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lee, P. (2001). Progressão da Compreensão em História. In I. Barca (org.), *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2003). Concepções de História e Ensino da História. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 9-18). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- DEB (2001a). Competências essenciais do Ensino Básico. (acedido em 19/02/2005, <http://www.des.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/CompetenciasGerais.pdf>)
- DEB (2001b). Competências essenciais do Ensino Básico. (acedido em 19/02/2005, <http://www.aph.pt/forum/index.html>)
- Google (s/data). (acedido em 19/02/2005, http://66.102.9.104/search?q=cache:9zcpCjpG5UYJ:www.sitiodosmiudos.pt/imprimeis/imagens/Pais_imp/CompetenciasGerais.pdf+%22Compet%C3%A2ncias+Gerais%22&hl=pt-PT)

EXPLORAÇÃO DO CONCEITO DE DEMOCRACIA COM ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE¹⁷

*Alice Costa
Cristina Sobral
Olinda Alves¹⁸*

Introdução

No âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História, no Mestrado em Educação, área de Supervisão Pedagógica em Ensino da História, foi-nos proposto que realizássemos uma experiência pedagógica numa linha construtivista, na modalidade de aula-oficina, e daí retirássemos ilações sobre a forma como progridem as ideias dos alunos ao longo de toda a aula. Isso obrigou-nos a uma reflexão que sucintamente passamos a explicar.

1. Todos nós estamos cercados por avalanches de informação que nos dão a ilusão de tudo podermos saber, a qualquer hora, em qualquer lugar e que os grandes veículos dessa informação, os *mass media*, são objectivos e desinteressados na forma como a apresentam. Contudo, segundo Barca (2001), essas mesmas avalanches podem trazer consigo uma visão fragmentada do real se não forem sujeitas a um exercício de

¹⁷ Estudo no âmbito do Projecto "Consciência Histórica, Consciência Social", CIEd, Universidade do Minho.

¹⁸ Experiência desenvolvida na disciplina de Metodologia do Ensino da História, no curso de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho.

selecção. Cabe à Escola e ao ensino da História, respondendo a um desafio cada vez mais premente da sociedade contemporânea, ao implementar “novas” metodologias de ensino na sala de aula, promover no aluno o desenvolvimento de competências de pesquisa, compreensão, interpretação e contextualização da informação recolhida nos documentos históricos. Ao fazer isso, o professor ajuda-o a saber compreender, interpretar e contextualizar qualquer outro tipo de informação, recolhida numa qualquer outra fonte informativa. Assim, a verdadeira literacia actual provém antes dessa capacidade de transformar qualquer tipo de informação em conhecimento e não do mero saber ler, escrever e contar, como antigamente.

2. A par com esta realidade começou a emergir, na década de 1990, uma teoria sobre a aprendizagem que, superando os contributos das várias teorias de aprendizagem anteriormente defendidas, foi mais além ao se estruturar com base em investigações sobre ensino e aprendizagem, mais do que em investigações exclusivamente sobre aprendizagem. É neste contexto que surge o construtivismo que, de acordo com Fosnot (1996), ao ser aplicado à aprendizagem resulta em mudanças significativas sintetizadas no seguinte:

- A aprendizagem enquanto desenvolvimento requer invenção e auto-organização por parte do aluno, e capacidade, por parte do professor, de permitir que os alunos levantem questões, lancem hipóteses e as testem para averiguar da sua viabilidade.
- A abstracção, sendo reflexiva, constitui-se como força motriz da aprendizagem e, portanto, há que criar espaços, na aula, de reflexão escrita e/ou oral.
- Sendo o diálogo gerador de pensamentos posteriores, a sala de aula deve assumir-se como uma “comunidade de debate” em que as ideias dos alunos só frutuosas se fizerem sentido para a comunidade que as ouve.

3. Destas duas realidades cruzadas resultou uma exigência cada vez maior à Escola, e ao ensino da História em particular para que contribuíssem para a formação de um novo perfil de ser humano mais consentâneo com uma sociedade de democracia em

construção, ou seja promovessem o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas potencialidades; informados, críticos e intervenientes (Barca, 1995).

Como é evidente, daqui deve resultar, obrigatoriamente, adopção de novos processos de aprendizagem que impliquem metodologias mais centradas no aluno, por um lado; por outro, um trabalho directo com fontes que percorra a aula desde a sua pesquisa, passando pela sua análise, até à elaboração de conclusões. Barca (1995), ao apontar para a necessidade de desenvolver uma aprendizagem à luz da perspectiva construtivista defende que:

- o aluno não pode ser encarado como uma tábua rasa que a escola preenche pois ele transporta para a escola todo um conjunto de ideias que devem ser tidas em consideração aquando da planificação das actividades lectivas.
- o desenvolvimento do aluno está interligado com o seu contexto cultural e precisa de ser orientado e acompanhado no seu acesso aos variados recursos de aprendizagem.
- o aluno, ao interpretar a informação com que contacta na aula, em função das suas vivências, ideias e valores, constrói-reconstrói os seus conhecimentos. Do que ouve, na aula, ele selecciona o que é significativo para si e reestrutura-o mentalmente à luz daquilo que é enquanto sujeito.

Segundo Barca (2004) esta mudança conceptual parece ocorrer mais eficazmente no modelo de aula-oficina que tem sido associado ao paradigma do construtivismo social e utilizado nas investigações no campo do ensino da História. Neste modelo de aula, o aluno é encarado como um dos agentes do seu próprio conhecimento, que ao longo das aulas realiza actividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras e cujos produtos daí resultantes são integrados na avaliação. São aulas cujo saber se apresenta multifacetado e a vários níveis (senso comum, ciência e epistemologia) e em que o professor, assumindo-se como investigador social, organiza actividades problematizadoras. Contudo, para serem eficazes, estas aulas pressupõem que o professor defina tarefas adequadas ao desenvolvimento das competências que focalizou no plano de aula, que desafie

intelectual e adequadamente os jovens em presença para que se ultrapassem as interpretações lineares das fontes e/ou a compreensão simplista das versões históricas sobre o passado.

Tendo como enquadramento teórico estas reflexões e na continuação de outras experiências pedagógicas que seguiram os passos traçados por Peter Lee, Ashby (2003), Barca (2004); Barca & Gago (2000), colocámos a nossa experiência em prática no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História¹⁹, tendo como objectivos:

- Explorar as ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de Democracia;
- Estabelecer níveis de progressão dessas ideias;
- Indagar sobre a consciência que os alunos revelam do que aprenderam.

O estudo foi realizado com duas turmas do 7º ano de escolaridade do Norte do país, distrito de Braga e pretendeu contribuir, ainda que modestamente, para a compreensão da progressão das ideias dos alunos na aula de História e, especialmente, para encorajar todos os professores a reflectir sobre as práticas docentes e seus produtos.

Metodologia

- Questão de Investigação

Seguindo uma orientação metodológica de investigação, começámos por colocar a questão de investigação focalizando um problema:

- O que pensam os alunos do 7º ano acerca do conceito de Democracia?

População e Amostra

A população é constituída por alunos do 7º ano de escolaridade, do Norte do país, distrito de Braga. Em termos de amostra foram seleccionadas duas escolas, identificadas como escola A (Escola Básica Integrada) e B (Escola Básica 3/Secundária).

¹⁹ A categorização das ideias dos nossos alunos seguiu a categorização de Lee (2001) com o contributo de Barca.

Foram seleccionadas quatro turmas do 7º ano de escolaridade, duas de cada escola, num total de 96 alunos, dos quais 49 participaram depois na experiência de aprendizagem (aula – oficina). O gráfico da figura 1 regista o número total de alunos de cada uma das turmas/escola, distribuídos por idade.

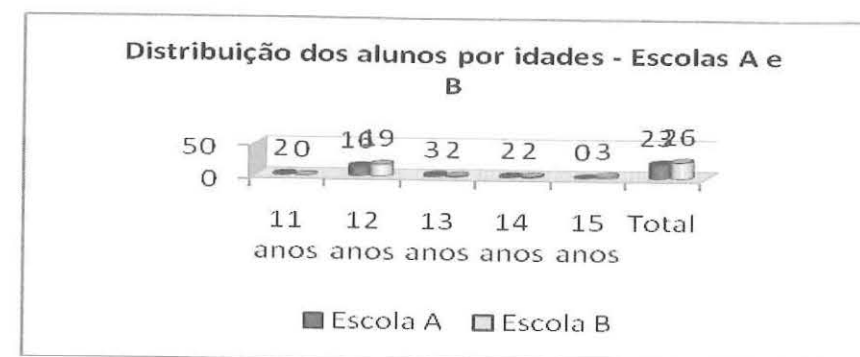


Fig. 1 – Distribuição dos alunos por turma/escola e idades

Assim, da escola A, participaram um total de vinte e três alunos (23), sendo sete rapazes e dezasseis raparigas; e da escola B, vinte e seis (26), num total de catorze raparigas e doze rapazes, conforme o gráfico seguinte regista (figura 2).

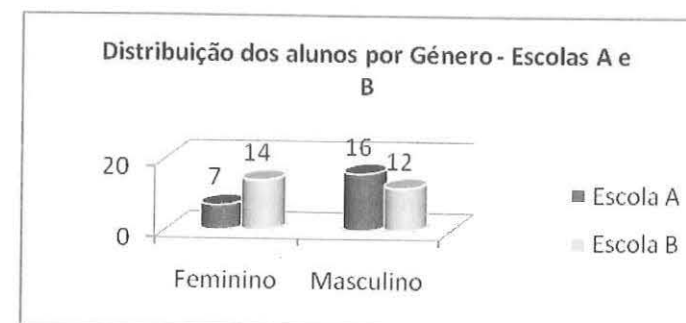


Fig 2 – Distribuição dos alunos por turma/escola e género

A escolha destas escolas, destas turmas e destes alunos obedeceu exclusivamente ao critério da oportunidade, correspondendo a alunos de turmas leccionadas por duas das autoras da experiência.

Caracterização das Escolas e das TurmasEscola A

A escola A tem alunos desde o 1º ano do 1º Ciclo até alunos do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico. É uma escola pequena, com cerca de 400 alunos estando 180 a frequentar o 3º Ciclo. São alunos provenientes de duas freguesias rurais. Situa-se nas proximidades de várias cidades: Esposende, Viana do Castelo e Barcelos. Apesar de tudo, a paisagem é rural e os campos ou são trabalhados por pessoas idosas para complementar o rendimento familiar, ou estão ao abandono.

Os seus habitantes e encarregados de educação dos alunos da escola vivem principalmente da indústria, maioritariamente a têxtil, e dos serviços. No caso dos homens, devido à proximidade de duas grandes empresas de transportes, muitos são motoristas. As mães são, na sua maioria, domésticas que trabalham à tarefa para as referidas indústrias. As restantes trabalham ou no sector dos serviços, ou estão desempregadas.

Quanto às habilitações literárias dos encarregados de educação, cerca de 45% dos pais dos alunos do 3º Ciclo têm o 2º Ciclo, 30 % tem apenas o 1º Ciclo e os restantes dividem-se pelo ensino secundário e superior. Pertencem à classe média e média-baixa, como o provam a atribuição de escalões para concessão de apoio dos serviços de acção social escolar, ou seja 40 % dos alunos beneficia ou do escalão A ou do B.

Escola B

A escola B tem alunos do terceiro ciclo, secundário e ensino recorrente. É, presentemente, a única escola a leccionar o ensino secundário na região, e a sua área de influência, estende-se por freguesias de cinco concelhos - Vizela, Guimarães, Felgueiras, Lousada e Santo Tirso.

Neste contexto, e face à necessidade de responder à grande procura de escolarização dos alunos da sua área de influência, esta Escola Secundária funciona há largos anos em situação de sobrelotação.

A escola insere-se numa área essencialmente industrial, o Vale do Ave, apresentando a maioria da população habilitações literárias mínimas. A área em questão sofre uma situação laboral caracterizada como de "crise", o que segundo o P.C.E, se reflecte no fraco acompanhamento escolar dos alunos por parte dos encarregados de educação, bem como no abandono e insucesso escolar.

Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados fez-se através dos seguintes instrumentos:

- Questionário – (tarefas de papel e lápis, Anexo I);
- Dois conjuntos de material histórico – com fontes escritas e iconográficas - (tarefas de papel e lápis, Anexo II);
- Fichas de trabalho (A e B) - (tarefas de papel e lápis, Anexo II);
- Ficha de meta-cognição – (tarefas de papel e lápis, Anexo III).

O questionário era composto por um conjunto de perguntas acerca do conceito de *Democracia*. A criação deste questionário processou-se em dois momentos, de modo a aferir a sua adequação. Assim, no primeiro questionário desenhado (Questionário Piloto) incluíram-se, além das questões, duas fontes escritas, uma relativamente à política na polis de Atenas e outra um excerto da actual Constituição da República Portuguesa; uma fonte iconográfica; e uma banda desenhada, relacionada com a sociedade grega.

Este questionário foi experimentado em duas turmas, uma de cada escola, num total de 47 alunos. Por nos parecer que algumas das fontes tinham induzido as respostas dos alunos, decidiu-se então retirar do questionário as fontes escritas e iconográficas. Mantiveram-se, com ligeiras correcções, as questões que procuram fazer o levantamento das ideias substantivas dos alunos.

Para os dois conjuntos de material histórico, seleccionámos fontes escritas e iconográficas. O primeiro incluía informação sobre “a Democracia no tempo de Péricles” e questões relacionadas com a *democracia ateniense* (ficha A)²⁰. O segundo incluía uma fonte escrita sobre o exercício democrático na actualidade e questões relacionadas com a democracia ateniense e actual (ficha B)²¹. A selecção destes materiais e a elaboração das questões das fichas A e B foram validadas pela investigadora e docente da disciplina, Isabel Barca, e foram inspiradas nos trabalhos já citados de P. Lee e R. Ashby.

Saliente-se que o nosso objectivo era estabelecer níveis de progressão das ideias dos alunos através do levantamento e exploração das suas ideias tácitas sobre o conceito de *Democracia*, integrado nos conteúdos do programa de História do 7º ano de escolaridade.

Procedimentos

A recolha de dados processou-se em duas fases:

1) Questionário Piloto: n de 2004 fo final do 1.º período foram utilizadas duas turmas de cada escola, num total de 47 alunos, com o intuito de aferir um dos instrumentos de pesquisa. Este questionário foi, depois, aplicado pelas docentes das turmas.

2) Questionário²²: No início do 2.º período, no final da aula anterior à experiência, as outras duas turmas, uma de cada escola, preencheram o questionário reformulado (Questionário I). Nas duas aulas seguintes foi realizada a experiência. Na escola A, a experiência foi filmada e, além da professora de História e da turma, em cada escola, contou com a participação de uma das docentes exteriores à escola, co-autora do estudo, estranha à turma. Na escola B, devido não ter sido autorizada a filmagem das aulas em que decorreu a experiência, participaram as duas docentes estranhas à turma e as docentes da disciplina de História, autoras do estudo. No final da

²⁰ Cf. Anexo II.

²¹ Cf. Anexo II.

²² Cf. Anexo I.

experiência em sala de aula, os alunos preencheram de novo o mesmo Questionário (Questionário II) uma Ficha de Auto-Reflexão²³.

Análise e Discussão dos Dados

Categorização das ideias dos alunos

Partindo do conceito substantivo de *Democracia*, estabelecemos três dimensões: Política, Institucional e Social. Estas dimensões foram criadas com base na análise das respostas dos alunos, no questionário inicial.

Na dimensão política, incluímos as respostas que fazem referência aos direitos e deveres, direito e liberdade de expressão, liberdade de opinião, liberdade de actuação, e a regime político (*monarquia, república e ditadura*), democracia representativa e participativa, maioria política, voto, direito de voto, voto em branco, voto nulo, fraude eleitoral, eleições, abstenção, maioria e minoria, instabilidade política, direito à indignação, limitação à democracia e satisfação da maioria. Na dimensão institucional, incluímos as respostas que fazem referência aos direitos e deveres, direito e liberdade de expressão, liberdade de opinião, liberdade de actuação, e a regime político (*monarquia, república e ditadura*), democracia representativa e participativa, maioria política, voto, direito de voto em branco, voto nulo, fraude eleitoral, eleições, abstenção, maioria e minoria, instabilidade política, direito à indignação, limitação à democracia e satisfação da maioria. Na dimensão social, incluímos as respostas que fazem referência a cidadão(s), povo, igualdade, pessoas responsáveis, responsabilização dos agentes sociais, discriminação, direitos e deveres sociais, satisfação da maioria das pessoas (cidadania).

A partir destas dimensões, categorizámos as ideias dos alunos evidenciadas nas suas respostas ao questionário. Esta categorização resultou de um processo dialéctico entre o percurso pré-definido e o percurso emergente durante toda a análise dos dados, que nos permitiu refinar as categorias num processo provisório e em contínua mudança.

²³ Cf. Anexo III.

Tomando como referência o modelo de Peter Lee (2003)²⁴, adaptado e/ou reformulado de acordo com as respostas dos alunos, emergiram os seguintes níveis de progressão das ideias dos alunos, que definimos:

Nível 1 – Não explícita - Tarefa explicativa não alcançada. Ideias tautológicas, reforçadas ou vazias.

Nível 2 – Confusão - Negação do conceito.

Nível 3 – Ideia do quotidiano – conceito vago e ou contraditório de democracia. Recursos a estereótipos.

Nível 4 – Conceito de democracia mais ou menos explícito, referindo aspectos institucionais e ou políticos.

Nível 5 – Conceito de democracia representativa, com algumas ideias de limitação à democracia.

Nível 6 – Conceito histórico e de ciência política.

Análise das respostas aos questionários

Enquadradas as respostas dos alunos nas respectivas dimensões, e de acordo com os níveis de progressão já definidos e registados em quadro, a partir da leitura das respostas aos questionários (1.º e 2.º momentos) procedemos à análise dos dados. Há situações em que estão presentes uma ou mais dimensões. Por exemplo, “dimensão institucional”, e/ou “dimensão política e institucional”, “dimensão política e social” ou outra(s). Assim, na análise tivemos em conta as respostas ao questionário de forma integral. Isto é, na definição de “*democracia*” solicitada ao (s) aluno(s) através do questionário, todas as respostas foram importantes e consideradas. A(s) ideia(s) do(s) aluno(s) não pode(m) ser desenquadrada(s) do sentido que na resposta às várias questões formuladas se quis recolher. Deliberadamente, tínhamos perguntado aos alunos: “O que é para ti democracia?” *Quem são, no teu entender, as pessoas que podem participar na democracia?* (...), num total de sete perguntas²⁵. Quer no primeiro, quer no segundo questionário foram analisadas as respostas tentando-se perceber o que pensam os alunos sobre a *Democracia* e como apreendem este conceito substantivo. Daí

²⁴ Cf. Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros ele tinham que andar a pé”, *Compreensão da vida no passado*. In Barca, I. (org) *Educação Histórica e Museus*, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, série 9, CEEP - IEP Universidade do Minho, pp. 19 – 36.

²⁵ Cf. Anexo I.

que destaquemos todas as respostas das quais inferimos as ideias dos alunos que permitiram construir os níveis conceptuais acima registados, de acordo com os objectivos da experiência. Todos corresponderam em termos de respostas a todas as perguntas, quer no primeiro momento, quer no segundo momento de aplicação do questionário.

Vejamos alguns exemplos²⁶ de respostas. Na Escola A:

Questionário I: Dimensão - Não explícita

Nível 1- Tarefa explicativa não alcançada. Ideias tautológicas, reforçadas ou vazias.

Q 1. e 2. Não sei. Q3. Jorge Sampaio. Q4. Não sei. Q4.1.. Porque não Q 5 e 6. Não sei. Q 7. Porque todos os cidadãos têm direito a voto.

Questionário II: Dimensão – Político (regime político, direito de voto, eleições, abstenção) / Institucional (Partido político)

Nível 4: Conceito de democracia mais ou menos explícito, referindo aspectos institucionais e ou políticos.

1. É um regime político em que só se pode votar a partir dos 18 anos de idade 2. Sim. As eleições do partido socialista. 3. Os que são filhos de pai e de mãe e que têm mais de 18 anos. 4. As pessoas que se abstêm. 4.1. Porque não querem ter direito ao seu próprio voto. 5. Não sei. 6. Sim, porque todos têm de ter direito ao voto. 7. Porque tem a ver uma coisa com a outra (Martinho²⁷, 14 anos).

Escola B:

Questionário I: Dimensão - Não explícita

Nível 1- Tarefa explicativa não alcançada. Ideias tautológicas, reforçadas ou vazias.

1.2.5. 6 e 7. Não sei. 3. Os povos. 3. 4. Os Governos. 4.1 – Porque eu acho que é assim.

Questionário II: Dimensão – Política

Nível 3 - Ideia do quotidiano – conceito vago e ou contraditório de democracia. Pode recorrer a estereótipos:

²⁶ Cada um dos exemplos é apresentado com a totalidade das respostas identificadas pelo algarismo correspondente (1,2,3,...). Seleccionamos apenas alguns exemplos, um de cada nível, por escola, por necessidade de restringir o texto do artigo. As respostas dos alunos foram transcritas conforme as respostas sem correcção nossa.

²⁷ O nome dos alunos é fictício.

Q 1- Para mim a democracia de agora é uma pessoa ter o poder de votar e dizer o que pensa. Q 2- Sim em Área Projecto por exemplo nós para decidirmos o nosso tema tivemos todos de votar, mas pode ter acontecido de alguns não votarem. Q 3- As pessoas, os cidadãos e os adolescentes de maior de 18 anos, também as pessoas que o desejam fazer mas, não se podem esquecer que só podem aos 18 anos. Q 4 e 4.1- Os governos ou os ministros. Porque podem querer eles ser os votados. Q 5- Um exemplo nós em Área Projecto escolhemos e podemos votar no nosso tema que queríamos, mas se a professora decidisse escolher ela era uma situação antidemocrática. Q 6- Não, porque somos todos cidadãos e temos o direito de votar e não de sermos excluídos (Bia, 12 anos).

Escola A:

Questionário I: Dimensão: Institucional (governo) e Político (liberdade de expressão e partidária)

Nível 3 – Ideia do quotidiano - conceito vago e ou contraditório de democracia. Pode recorrer a estereótipos:

Q1. A democracia para mim é o governo quando temos direitos de reclamar. Q2. quando dá nas notícias do governo. Q3. Não sei Q4. As pessoas que são contra o governo e as leis. Q4.1. Porque são convencidas e pensam que eles é que mandam Q5. Por exemplo, quando dizem que o governo não presta e que não tinham nada que pôr essa lei. Q6. Quando, por exemplo, saem do governo. Q7. Quando roubam os votos presidenciais.

Questionário II: Dimensão: Político (Regime político; direitos dos cidadãos; direito de voto; povo; eleições) e **Institucional** (Partidos políticos, Delegado e Subdelegado da turma).

Nível 4: Conceito de democracia mais ou menos explícito referindo aspectos institucionais e ou políticos:

Q1. A democracia para mim é um regime político que é concebido para agradar o povo. Q2. Sim, quando temos direito a voto pelo partido que queremos votar. Q3. acho que todas as pessoas têm o direito de votar Q4. As pessoas que são contra a democracia 4.1. Porque podem preferir viver sem direitos Q5. Quando alguns cidadãos entram em conflitos por causa dos partidos. Q6. Não Q7. Porque para haver democracia é preciso votar para eleger alguém (Flora, 12 anos).

Escola B:

Questionário I: Dimensão – Político - institucional (liberdade de expressão, direitos / governo)

Nível 3 – Ideia do quotidiano - conceito vago e ou contraditório de democracia. Pode recorrer a estereótipos:

Q1 – Democracia é ter liberdade de dizer o que quisermos do governo, ter direito de voto a partir dos 18 anos ... Q2 – Eu observo, pessoas em programas de televisão a criticar os políticos ou a gozar. Q3 – São as pessoas que protege o povo e que não têm o poder. Q4 e 4.1 – Os que querem que haja a ditadura. Porque são as pessoas que têm poder e que querem o poder só para eles. Q5 e 7 – Não sei. Q6 – Não, não podem, porque toda a gente tem os mesmos direitos e os mesmos deveres.

Questionário II: Dimensão: Político (Regime político; direitos dos cidadãos; direito de voto; povo; eleições) / **Institucional** (Partidos políticos, Delegado e Subdelegado da turma).

Nível 3 – Ideia do quotidiano - conceito vago e ou contraditório de democracia. Pode recorrer a estereótipos:

Q1- É o direito de voto a partir dos dezoito anos é ter liberdade de expressão, e ter os mesmos direitos e deveres. Q2- Sim, na escola nós escolhemos o delegado(a) de turma. Q3- Toda a gente. Q4 e 4.1- As pessoas que mandam. Porque eles é que decidem o que fazer com o país. Q5- Não sei. Q6- Não porque toda a gente tem os mesmos deveres e direitos. Q7- Porque o povo a partir dos dezoito anos pode decidir quem manda no país (Ventura, 13 anos).

Escola A:

Questionário I: Dimensão – Política - ideológica. (liberdade de expressão).

Nível 3 – Ideia do quotidiano - conceito vago e ou contraditório de democracia. Pode recorrer a estereótipos:

Q1. A democracia é termos liberdade de expressão. Q2. Os políticos têm liberdade de expressão. Q3. Todos nós podemos participar. Q4. as pessoas são as pessoas do governo. Q4.1. Porque as pessoas do governo governam o nosso país governam o nosso país. Q5. Não sei. Q6. Não porque todos temos liberdade de expressão. Q7. Não sei.

Questionário II: Dimensão: Político (direito de voto, regime político, abstenção, cidadãos direitos e deveres) / **Institucional** (Governo, lei) / **Social** (noção [política] de cidadão)

Nível 5 – Conceito de democracia representativa com algumas ideias de limitação à democracia.

Q1. A democracia é ter **direito de voto** e é um **regime político**. Q2. Sim, quando o **governo** impõe lei e quando os **cidadãos** lutam para o **representante** do país. Q3. As pessoas que podem participar na democracia **são os cidadãos com mais de 18 anos**. Q4. As pessoas que podem impedir que exista democracia são: **cidadãos que não votam**. Q4.1. Porque as pessoas que não votam não têm vontade. Q5. Não sei. Q6. Não, porque todos têm o mesmo direito. Q7. O **direito de voto** está relacionado com a democracia porque senão votar estamos a **abstermo-nos** da democracia (Rita, 12 anos).

Escola B:

Questionário I: Dimensão – Político-social (igualdade/desigualdade, racismo, escravatura, direitos, liberdade de expressão).

Nível 4: Conceito de democracia mais ou menos explícito, referindo aspectos institucionais e ou políticos.

Q1 – Democracia para mim é ter liberdade de expressão ter direito aos mesmos direitos e à mesma maneira de ser tratada. Podemos votar, criticar tudo e todos e falar mal dos partidos. Q2 – Sim, no telejornal muitas das vezes ouve-se falar dos escravos, do racismo e tudo (entre outras coisas). Os escravos também têm o mesmo direito que nós e os de outra cor (pretos, mulatos, etc.), a igualdade é para todos, todos merecemos ser bem tratados, não com a desigualdade ou semelhança. Q3 – São pessoas que são justas (sabem fazer justiça), pessoas que não têm mau carácter, pessoas que pratiquem o bem, pessoas que ouçam as nossas opiniões, pessoas que nos ajudem na nossas dificuldades, etc. Q4 e 4.1 – As pessoas que estão fartas de ser mal tratadas e não têm liberdade de expressão. Q5 – A minha mãe ter-me deixado cortar o cabelo, jogar futebol, praticar atletismo e muitas mais coisas ... Sim, eu acho que podem existir pessoas excluídas, porque caso haja algum problema ou falar mal, é a mesma coisa do tempo de Salazar, fala mal morre ou é preso, perde a ... [ilegível]. Fica como uma pessoa civil. Também existia a PIDE que espiava as pessoas, por isso tudo ... [ilegível] e chegava mais depressa aos ouvidos de Salazar. Q7 – Relacionamos o direito de voto com democracia porque no tempo de Salazar era proibido falar mal do presidente, votar e quem falasse mal era preso ou morria.

Questionário II: Dimensão: Política (direito de voto, regime político, abstenção, cidadãos direitos e deveres).

Nível 4: Conceito de democracia mais ou menos explícito, referindo aspectos institucionais e ou políticos:

Q1- A democracia para mim é o que enfrentamos e vivemos no dia-a-dia, principalmente na liberdade de expressão. Q2- Sim, as eleições para presidentes, nas... [ilegível] da oposição. Q3- Todos os cidadãos e pessoas que contribuem para uma vida melhor no governo. Q4 e 4.1- O eleitores. Porque muitos dos eleitores só vêm as promessas e que pelo contrário o governo não cumpre. Q5- Não poder dar a minha opinião. Q6- Sim, porque como na antiga Grécia os que podia votar eram os cidadãos e os clandestinos que lá viviam. Os que lá não morassem não podiam votar. Q7- Porque assim podem eleger os nossos representantes (Inês, 12 anos).

Escola A:

Questionário I: Dimensão – Institucional (governo, Presidente da República, Assembleia da República, Deputados, Ministros). Político (liberdade de expressão e de opinião)

Nível 5 - Conceito de democracia representativa com algumas ideias de limitação à democracia:

Q1. Democracia para mim é: Em vez de ser um rei a governar são um conjunto de pessoas, o Governo e o Presidente da República e pessoas a discutirem assuntos na Assembleia da república sobre Portugal. Q2. Sim, as pessoas a discutirem assuntos na Assembleia sobre Portugal Q3. Os deputados, os ministros e o Presidente da República Q4. As pessoas que podem impedir a democracia são os "monocráticos". Q4.1. Porque eles querem que seja um rei a governar o país. Q5. As pessoas que estão nas urnas, por exemplo, na Noruega fizeram batota, porque meteram mais votos no que tinha menos. Q6. Há pessoas, como por exemplo o Duque de Bragança. Q7. Porque nós elegemos uma pessoa para representar Portugal.

Questionário II: Dimensão: Política (regime político, satisfação da maioria, cidadãos, abstenção, monarquia, democracia representativa) ; Institucional (governo, presidente, ministros, partido, assembleia da república e Social (Crise, responsabilização dos agentes).

Nível 6: Conceito histórico e de ciência política:

Q1. Para mim a democracia é um **regime político** em que é governado por um **governo**, o **presidente** e os **ministros**. Para elegermos o **governo** temos que votar, é por isso que a democracia **satisfaz os cidadãos**. Q2. Sim, na televisão vejo muitas vezes na

Assembleia da República os ministros a discutirem uns com os outros para resolverem os problemas de Portugal. Q3. Podem participar na democracia todos aqueles que votem livremente. Q4. Os que se abstêm e os que preferem a monarquia. Q4.1. porque não querem que sejam aquelas pessoas a representar o nosso país. Q5. por exemplo, neste momento Portugal está numa crise, o partido que está a governar não está a fazer o que se deve. Q6. Sim todos aqueles que se abstêm e os que pertencem à monarquia. Q7. Porque se não votarem, não podemos eleger um representante. (Tomé, 12 anos).

Escola B

Questionário I - Dimensão: Político-institucional (governo / liberdade de expressão, direitos, deveres).

Nível 6: Conceito histórico e de ciência política:

Q1 - A democracia é um governo que luta pela liberdade de expressão e pelos direitos e deveres dos cidadãos. Q3 - Penso que todos os cidadãos podem participar na democracia. Mas também penso que existem partidos democráticos onde os lutadores pela democracia lutam pelos seus direitos e direitos dos cidadãos. Q4 - Penso que aqueles que não lutam para uma vida melhor e aqueles que pensam o contrário da democracia e acho que estão no seu direito. Q6 - Penso que existem pessoas excluídas da sociedade portuguesa como os estrangeiros, pessoas mais necessitadas e aquelas que precisam da nossa boa vontade e ajuda.

Questionário II - Dimensão: Política

Nível 6: Conceito histórico e de ciência política.

Q1 - A democracia é um governo que luta pelos direitos e deveres dos cidadãos. Que todas as pessoas são iguais seja qual for a sua forma de vida e a sua sociedade. Todos têm direito de serem cidadãos. Q2 - Sim, no meu dia-a-dia vejo as pessoas a lutarem pelos seus direitos como por exemplo: os trabalhadores. Todos podem votar no partido ou naquilo que pretendemos sem qualquer punição. Exemplos: escolas, trabalhadores etc. Q3 - Entendo, que todos podem participar na democracia sejam "grandes" ou "pequenos". Q4 e 4.1 - Penso que ninguém pode impedir a democracia. Só se tiver um grande poder governamental. Porque tendo um grande poder, provavelmente podem modificar a democracia; os nossos direitos e deveres. Q5 e 7 - Não responde. (Joana)

Como se constata pelos exemplos aqui apresentados, elencamos elementos distintos nas dimensões política, institucional e social. Uns alunos referem, por exemplo, na dimensão política, o direito de voto; outros referem-se a elementos

distintos como a liberdade de expressão, os direitos e/ou deveres. O mesmo acontece quando se referem às desigualdades sociais, à escravatura ou racismo (dimensão social), e, na dimensão institucional, às questões relacionadas com o Governo, o Presidente da República, Partidos Políticos ou Deputados. Seria interessante analisar outros exemplos, em que alunos de idades superiores (14 e 15 anos) apresentam ideias categorizadas nos níveis um e dois, e alunos mais novos (12 anos) apresentam respostas incluídas nos níveis cinco e seis. No entanto, não foi esse o objectivo da experiência e os dados não são relevantes. Quisemos, tão só, deixar o registo de respostas dos alunos para cada uma das dimensões e respectivos níveis de progressão das ideias substantivas do conceito de democracia (ideias prévias e ideias pós - experiência), exemplificando situações em que os alunos, independentemente da idade, apresentam ideias que se incluem em níveis de progressão diversos, nuns casos "evoluindo" de nível, de um para quatro, de um para três, de três para cinco ou de cinco para seis; ou, tão simplesmente, cinco para seis, ou, tão só, mantendo-se no mesmo nível.

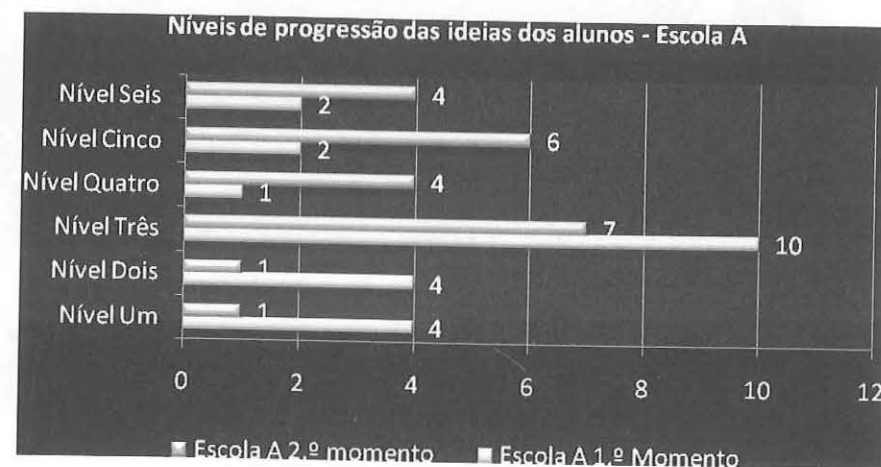


Fig 4 – Distribuição dos níveis de progressão das ideias dos alunos (Escola A)

O gráfico da figura 4 regista a distribuição dos níveis de categorização dos alunos da escola A, em que se verifica um maior número de níveis iguais ou superiores

ao nível três, no primeiro momento, antes da aplicação da experiência, sendo evidente a progressão das ideias dos alunos relativamente ao conceito de *Democracia*, no segundo momento, pós experiência. Nesta escola, os alunos participaram de forma activa no debate, tendo contribuído para o mesmo a “experiência” do aluno que naquele ano tinha integrado a turma vindo da Argentina. Deu o seu contributo recordando que na sua escola se elegia o delegado da turma e todos participavam de forma consciente na escolha do colega que os deveria representar com responsabilidade, pois o perfil do candidato eleito seria importante para o desempenho do cargo e na representação da turma. Este momento de aula foi enriquecedor, além do texto que leram e sobre o qual reflectiram (ficha B) e das fontes constantes na ficha A para responderem ao questionário.

Na turma da escola B, também se observou progressão das ideias dos alunos, como o gráfico da figura 5 regista.

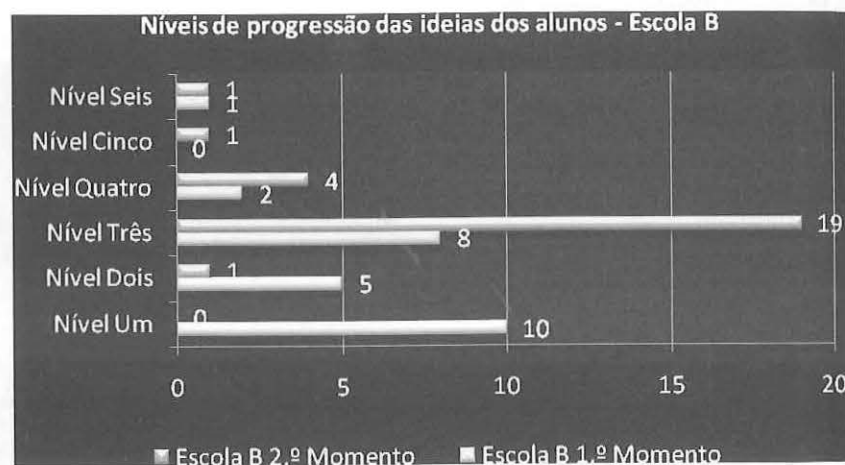


Fig 5 – Distribuição dos níveis de progressão das ideias dos alunos (Escola B)

Neste caso, porém, há menos alunos nos níveis 5 e 6, ocorrendo maior incidência nos alunos que no primeiro momento evidenciaram respostas categorizadas nos níveis um e dois, que no momento pós-experiência ou desaparece ou se verifica

apenas uma manutenção. O nível três obteve elevada incidência quando comparamos o primeiro e o segundo momento (oito alunos contra dezanove). Todos os alunos participaram e corresponderam realizando as tarefas pedidas, tal como os colegas da outra escola.

Considerações finais

No primeiro momento, há uma incidência mais elevada nos níveis um e dois, tanto na escola A como na Escola B se comparado com o segundo momento (gráfico da figura 6). O mesmo acontece nas respostas categorizadas no nível três, na escola A. Já nos níveis quatro, cinco e seis a incidência aumenta no momento pós experiência. Na escola B, quando comparamos os dois momentos, dispara o número de incidências no nível três, apesar de não se verificar a mesma tendência nos níveis seguintes, muito embora seja evidente a progressão das ideias dos alunos.

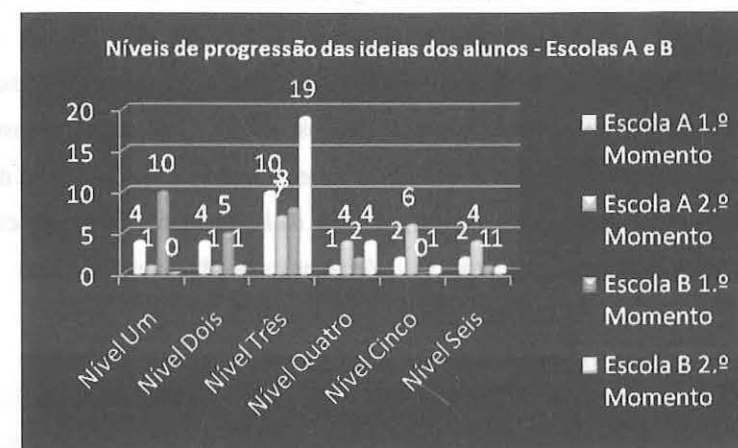


Fig 6 – Distribuição dos níveis de progressão das ideias dos alunos (Escola A e B)

Em síntese, verifica-se, quer numa quer na outra escola, que a maioria dos alunos “progrediu”, embora não seja obrigatório e automático que o aluno progrida de nível. Esta progressão, como atrás se referiu, não é uniforme nem contínua (por exemplo, um aluno da escola A passou do nível 3 para 4; alguns alunos, da escola B,

passaram do nível 1 para o nível 3. Registámos, ainda, que há alunos que, após a(s) aula(s), se mantêm no mesmo nível, apesar de apresentarem ideias menos fragmentadas e/ou mais elaboradas. Há alunos que se mantêm no nível 3, outros no primeiro e último momento no nível 7. A idade e o sexo não parecem influenciar os resultados obtidos. No entanto, trata-se de uma amostra muito reduzida.

Análise das respostas à Ficha de meta – cognição

O terceiro objectivo do nosso estudo consistia em indagar sobre a consciência que os alunos revelam do que aprenderam. Para o efeito elaborámos uma Ficha e solicitamos o seu preenchimento no final da experiência²⁸. Pretendíamos que os alunos reflectissem sobre a experiência e nos dessem indicações sobre o que pensavam sobre este tipo de tarefas. Colocámos as seguintes questões: 1. *O que aprendeste de novo sobre a democracia?* 2. *O que é que já sabias sobre a democracia ateniense?* 3. *O que gostarias de saber mais sobre o assunto?* 4. *Que dificuldades sentiste?* 5. *Gostaste da experiência? Justifica.*

Também neste momento de auto – reflexão os alunos, de uma escola e de outra, apresentaram algumas diferenças. Na escola A, os alunos apresentam respostas mais concretas sobre a aprendizagem realizada, quer sobre a importância do direito de voto e da participação dos cidadãos, do carácter universal da liberdade ou da existência de um regime concebido para satisfazer a maioria. Vejamos os quadros abaixo:

O que aprendeste de novo sobre a democracia?

Escola A

Que é um regime político concebido para satisfazer a maioria das pessoas;
Que todos devem ter direito a voto;
Que se não dermos a nossa opinião podemos prejudicar os outros;
Que na democracia existe no voto a opção de se abster e o voto em branco que são coisas muito diferentes;
Que quando estamos a votar em branco nos estamos a manifestar.

Escola B

Aprenderam tudo; alguma coisa; muito; coisas importantes;
Quem são as pessoas que existem na democracia e como existe democracia;
Que naquele local a democracia não é igual à actual e que o termo cidadão não se aplicava a todos;
Que todos os cidadãos podiam votar (só os homens) e que a democracia de Atenas era directa, por os homens poderem intervir directamente nas eleições;
Que eles não usavam bem a democracia porque só podiam votar os chefes de família homens, filhos de atenienses e que tinham de nascer em Atenas;
Que algumas coisas não perceberam, mas o que aprendeu deu-lhe jeito para explicar algumas coisas lá em casa aos pais;
Que para ser cidadão e participar na democracia é preciso ter mais de 18 anos, ter nascido em Atenas e ser filho de pai e mãe ateniense.

Na escola B, algumas respostas apresentadas têm um carácter mais vago, em que alunos dizem ter aprendido tudo, alguma coisa ou muito. Porém, há alunos que são mais precisos e indicam ter aprendido as características da democracia ateniense, democracia directa, participação de todos sendo homens com mais de dezoito anos e filhos de atenienses, e quem são as pessoas que contribuem para a existência da democracia.

Poderíamos inferir que, num caso, os alunos responderam mais de acordo com o que aprenderam sobre a democracia actual, talvez fruto da leitura e debate sobre o texto apresentado na folha 3 e realização da ficha B - segunda aula; e no outro, os alunos evidenciaram ter aprendido como funcionava a democracia ateniense. Talvez a leitura do texto e o debate não tivessem sido apreendidos da mesma forma ou os alunos não tivessem reflectido de maneira a relacionar a democracia na Grécia Antiga (caso de Atenas) com a democracia na actualidade.

²⁸ Cf. Anexo III.

Quando perguntados sobre *o que é que já sabiam sobre a democracia ateniense* nas respostas dos alunos verificámos, também, que a maior parte dizem que não sabiam nada.

No entanto, a percentagem destes alunos na escola B são mais do dobro da escola A (39%; 88%). Também na escola A 48% dos alunos já sabiam sobre os direitos dos cidadãos atenienses, contra 8% dos alunos da escola B. Uma hipótese é os alunos da escola A terem abordado em aulas anteriores, a propósito da educação dos jovens atenienses, a questão dos direitos de cidadania dos futuros cidadãos. Verificámos também que 4% dos alunos da escola A dizem já saberem tudo, não havendo nenhum aluno da escola B nessa circunstância. Nesta escola, só 4% dos alunos dizem saberem pouca coisa contra os 9% da escola A.

Questionados sobre *o que gostariam de saber mais sobre o assunto*, a maior parte dos alunos respondem que “mais nada”.

Neste caso, 78% dos alunos da escola A e 46% da escola B consideraram não querer saber mais sobre a democracia, embora 31% dos alunos desta escola tenham indicado que não sabem se gostariam de saber mais sobre o assunto. Ainda assim 11% dos alunos quiseram saber mais sobre as limitações da democracia ateniense contra 4% da escola A que dizem que já foi bom terem aprendido o que aprenderam. Interessante verificar que na escola A 4% dos alunos manifestaram também que gostariam de saber como se forma um partido político e 5% gostariam de saber tudo. Já na escola B, 8% dizem que gostariam de saber sobre outras democracias além da ateniense e 4% gostavam, também, de saber tudo.

A penúltima pergunta questionava os alunos sobre *que dificuldades sentiram*.

Mais de metade dos alunos responderam não terem sentido nenhuma dificuldade, registando-se 57% dos alunos da escola A e 65% da escola B. Ainda na escola A, 17% dos alunos responderam terem sentido algumas/poucas dificuldades sem clarificarem que tipo de dificuldades sentiram. Na escola B, 11% dos alunos disseram terem sentido dificuldades em ler os textos “eram muitas perguntas e textos”. Também 9% dos alunos da escola A disseram ter tido dificuldades em realizar as fichas e outros 9% em exprimir as respostas. Na escola B, 8% dos alunos responderam ter sentido dificuldades porque não entenderam tudo ou em realizar as fichas. A mesma percentagem de alunos (8%) respondeu que não tinham gostado de trabalhar com o seu companheiro e os restantes (8%) dizem que as professoras explicaram tudo.

Uma última questão perguntava se *tinham gostado da experiência e porquê?*

Uma elevada percentagem de alunos respondeu que sim, gostaram da experiência, sendo 91% da escola A contra 84% da escola B (gráfico da Figura 7).



Fig. 7 – Percentagem das respostas dos alunos à última pergunta

Quanto às suas justificações, na escola B 8% dos alunos responderam que não gostaram. Destes, um deles não gostou por não gostar da companhia, tendo já evidenciado o mesmo sentimento quando perguntado sobre as dificuldades sentidas;

outro registou “porque não gosto de democracia”. Este aluno quando respondeu sobre “o que aprendeu de novo”, respondeu: “aprendi que se nos metermos na democracia é um grande erro”. Outros alunos justificam ter gostado da experiência por ter sido uma oportunidade de aprender mais coisas sobre a democracia, nalguns casos referem a democracia ateniense considerando ter aprendido como era na Antiga Grécia ou em Atenas.

Assim 65% dos alunos da escola A e 73% da escola B referem ter gostado da experiência por terem aprendido coisas novas que não sabiam. Outra razão foi terem aprendido como era a democracia, os direitos e deveres (13% - escola A e 11% da escola B), porque consideraram importante e foi bom aprender (9% - escola A) ou porque teve interesse (5% - escola A).

Acima referimos os alunos que não gostaram da experiência e apontaram como razão não gostarem de democracia, não terem gostado do trabalho de pares (4% - escola B), em igual percentagem de um outro que disse ter sido “um bocado seco”, e/ou um alunos que gostou porque gostou (4% - escola B)²⁹. Em contraponto, na escola A, também 4% dos alunos referem que gostaram porque a experiência teve interesse, 4% porque pode ser útil para o futuro, e 4% porque as professoras eram simpáticas e explicavam bem.

Conclusões sobre os Resultados

Pela análise dos resultados dos alunos que participaram na experiência pudemos, também, constatar que:

Na sua maioria os alunos foram capazes de, em pares, sem resposta das professoras, chegar a conclusões com base nas fontes históricas fornecidas;

²⁹ Este tipo de respostas fornece aos professores oportunidades de reflexão sobre quais as metodologias adequadas para lidar com situações problemáticas como as de ensinar quem não gosta de democracia ou de trabalhar em grupo.

O sentido/interpretação que os alunos dão às fontes parece ter sido influenciado pelas suas experiências de aprendizagem quer escolares quer do ambiente sócio – familiar, e especialmente dos *média*;

A aprendizagem parece ter-se tornado mais significativa para os alunos à medida que, durante o debate, usavam o que aprenderam para esclarecer situações do seu quotidiano;

Considerámos que esta experiência foi positiva e tal se deveu a ter-se desenvolvido na modalidade de aula-oficina que pressupõe que:

- O aluno é agente da sua formação;
- O professor assume-se como organizador de actividades problematizadoras;
- O saber apresenta-se multifacetado e a vários níveis (senso comum, científico ou epistemológico);
- Os recursos são múltiplos e diversificados e incidem sobre o trabalho de fontes, que não se limita a uma interpretação linear (Marques, 1995), mas que integrem o cruzamento de mensagens divergentes, colocando-se questões que devem ser problematizadoras e de complexidade crescente.

Alguns dos alunos, dois dos quais obtiveram nível 4 ou 5, julgaram a experiência difícil e referiram não ter gostado da mesma. A maioria gostou, considerou-a difícil mas mais interessante porque participaram mais activamente na aula, gostaram de aprender coisas novas e de saber mais, considerando ter sido positivo adquirir conhecimentos e experimentar coisas novas. Alguns referiram mesmo que era importante realizar este tipo de experiências e que se deveriam repetir.

Reflexões Finais

Consideramos que esta experiência foi positiva e tal poderá dever-se a, entre outros factores, ter-se desenvolvido na modalidade de aula – oficina e numa perspectiva construtivista da aprendizagem.

Os alunos de forma geral gostaram da experiência, sobretudo do trabalho em pares com o tipo de actividades propostas. Sentiram que o centro da aula passou a ser o

seu empenho nas tarefas e, como um deles referiu, se se distraíssem não poderiam apresentar resultados no final da aula. Assim, este tipo de aulas pareceu-lhes mais proveitoso por os envolver directa e responsavelmente nas actividades.

Numa aula em que o aluno só ouve o professor o seu pensamento pode ou não estar envolvido no processo de auto-aprendizagem, enquanto que, neste tipo de aula, para resolver as questões problematizadoras o aluno necessita pensar nas questões e procurar soluções para elas. Esse acto de pensar permite ao aluno construir conhecimento e torna-o necessariamente significativo.

Apesar disso, um pequeno grupo de alunos disse não ter gostado da experiência, porque sentiu dificuldades. Estas decorreram do facto de alguns terem um par que não correspondia às suas expectativas e de não obterem das professoras as respostas directas que solicitavam (houve a preocupação de agrupar um aluno “médio/bom” com um aluno “médio/fraco”).

Reflectindo agora sobre a experiência realizada, parece-nos relevante assinalar várias conclusões, que são:

Não há receitas para planificar uma aula. Contudo, certos procedimentos, seguidos na experiência pedagógica apresentada neste trabalho, permitem-nos afirmar que parecem mais eficazes aulas cujas tarefas, materiais pedagógicos e experiências de aprendizagem são planeadas em função das ideias prévias que os alunos exprimem sobre o tema / conceito que se vai abordar a seguir.

A planificação deste tipo de aulas, e de outros, não pode nem deve ser rígida pois se se pretende que os alunos desenvolvam trabalho autónomo e tenham tempo para pensar nas respostas que dão às tarefas propostas há que ser flexível e respeitar, em grande parte, o ritmo dos alunos. No entanto, também há que ir adoptando medidas que permitam um alargamento da autonomia e, simultaneamente, uma gestão cada vez mais eficaz do tempo, por parte dos alunos.

A avaliação dos processos e dos produtos deste tipo de aulas não é compatível com o certo/errado, completo/incompleto de um modelo de avaliação normalizado e feito a pensar em testes de avaliação de conteúdos. A categorização por níveis de

progressão das ideias dos alunos podem, com uma prática sistemática e consistente deste tipo de trabalho, conduzir à definição de perfis de competência dos alunos, por exemplo.

Finalmente, este tipo de práticas pedagógicas parecem-nos mais gratificantes para o docente porquanto os alunos, na sua grande maioria, trabalham sem levantar problemas, empenham-se e gostam. A aula parece-lhes passar mais rápido e o resultado do seu trabalho poderão ser francamente animadores.

Referências

- Ashby, R. (2003). The concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children's understandings. In I. Barca (org.) *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica*. (pp-37-55). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (1995). Aprender história reconstruir o passado. In A. Dias de Carvalho (org). *Novas Metodologias em Educação*. (pp. 329-348). Porto Editora.
- Barca, I. (2001). (org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I.(2004). Aula-oficina: do projecto à avaliação. In I. Barca (org). *Para uma Educação Histórica da Qualidade*, Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. (pp. 131 – 144). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: APH.
- Birou, A.(1982). *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fosnot, C.T. (1996). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. T. Fosnot *Construtivismo e Educação*, (pp. 23 – 53). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*, Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, (pp. 13 – 27). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros ele tinham que andar a pé”, Compreensão da vida no passado In I. Barca. (org). *Educação Histórica e Museus*, Actas Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, (pp 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Marques, J.(1995). Para uma metodologia da didáctica da História. In A. Dias de Carvalho (org). *Novas Metodologias em educação*. (pp.301 – 328). Porto Editora.

ANEXOS

Anexo I

QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE IDEIAS

Gostaria de saber o que pensas que é a DEMOCRACIA. Para isso, precisava que respondesses a este questionário.

Nome _____ Idade _____ Nível: 7.º ano
Escola _____ Ano Lectivo 2004/05

1. O que é para ti *Democracia*?

2. No teu dia-a-dia observas situações relacionadas com a tua ideia de *democracia*? Quais?

3. Quem são, no teu entender, as pessoas que podem participar na *democracia*?

4. E quem são as pessoas que podem impedir que exista *democracia*?

4.1. Porquê?

5. Descreve uma situação que consideres anti-democrática (não democrática).

6. Numa sociedade dita democrática podem existir pessoas excluídas? Explica a tua resposta.

7. Por que é que relacionamos o direito de voto com *democracia*?

Obrigada pela tua colaboração!
A professora

Anexo II - TAREFAS

Escola A/B
Disciplina de História
7.º Ano

Tema: A democracia na época de Péricles.

1ª. Aula:

Tempo: 90 minutos.

Tarefas propostas aos alunos:

Propomos-te, nesta aula, que te agrupes com outro colega e tenhas em atenção o conjunto de materiais que te foi distribuído.

Nas folhas 1 e 2 apresentamos fontes históricas (textos escritos, gravuras ou imagens) às quais corresponderá a ficha A com questões orientadoras da aula.

Regista no espaço/folha para o efeito o resultado da tua interpretação e o que pensas sobre as questões propostas.

Sempre que te surjam dúvidas deverás solicitar o nosso apoio.

As professoras: _____

Identificação:

Aluno(a) _____

Aluno(a) _____

Data ____ / ____ / ____.

Fontes

Fonte 1

Democracia

*Temos um sistema político que não é decalcado da legislação dos nossos vizinhos. Somos mais um exemplo para alguns do que imitadores do que se faz noutros lugares. O seu nome? Como é um regime concebido, não para satisfação de uma minoria, mas da massa, chama-se **democracia**. Pelas nossas leis, quando os interesses particulares são divergentes, todos são considerados como cidadãos iguais. [...] A pobreza não conta: se alguém pode prestar serviços à Cidade não é a humildade da sua condição que disso o impede. É como homens livres que nós administramos o Estado. (...)*

Discurso de **Pérides**, político ateniense do séc. V a. C., na obra de Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*, séc. V a.C. (adaptado)

Fonte 2

Cidadãos e Escravos

A cidade é um conjunto de cidadãos. Assim, é preciso saber quem tem o direito de se chamar cidadão. Este, no sentido absoluto da palavra, é o que participa no exercício da justiça e das magistraturas. Uma família completa compõe-se de homens livres e escravos. Algumas pessoas afirmam que o poder do senhor é contra a natureza, que o escravo é fruto da violência. [...] O escravo é um objecto animado que se utiliza como um instrumento superior a todos os outros.

Aristóteles, filósofo grego, autor de *Política*, séc. IV a.C. (adaptado)

Fonte 3

Cidadão ateniense



Escravo limpando bota



Mulheres jogando aos ossinhos



Fontes

As pinturas dos vasos gregos dão indicações sobre os seus costumes e crenças dos povos. Observa – as com atenção.

Fonte 4



Fig. 1: Cidadãos atenienses a votarem



Fig. 2: mulheres a fiar, a tecer e a costurar



Fig. 3: Metecos no ofício de sapateiro
Observa as gravuras e lê a respectiva legenda:



Fig. 4: Escravos na pesagem
e no transporte de carga

Fonte 5

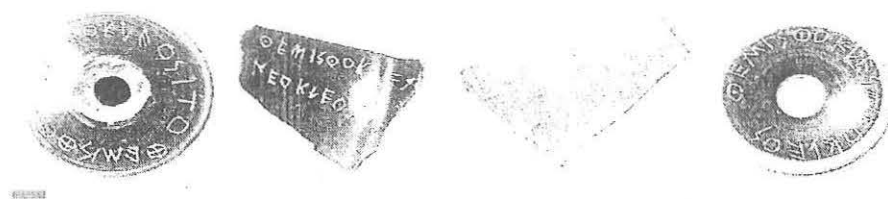


Fig. 5: Ostracas

Ostracas, ou seja, peças de cerâmica em que os membros da *Eclésia* escreviam o nome daquele que devia ser condenado ao exílio por 10 anos (**ostracismo**) por ser considerado perigoso para o **regime democrático**. Isto é, eram usadas para gravar o nome de pessoas que, pelo voto dos cidadãos, eram expulsas da *Cidade-estado*.

Ficha A

1. Depois de leres as fontes 1 e 2, preenche o quadro seguinte e responde às questões:

Fontes	Autor	Século	Povo
Fonte 1			
Fonte 2			

1.1. Que ideia faz o autor da fonte 1, de Democracia?

1.2. Que ideia faz de cidadão, o autor da fonte 2?

2. Atendendo às duas fontes (1 e 2), consideras que os dois autores têm a mesma visão sobre a participação democrática em Atenas?

2.1. Justifica a tua resposta com excertos das fontes.

3. Por que é que os dois autores terão visões diferentes?

4. A fonte 2 fala de "homens livres e escravos". Faz corresponder as imagens da fonte 3 a estes dois estratos sociais:

Homens livres:

Escravos:

5. Atenas tinha um sistema democrático, embora seja importante referir que, apenas os homens (filhos de pai e mãe atenienses) eram considerados "cidadãos".

5.1. Atendendo à fonte 4, selecciona as imagens que representam os excluídos do direito de voto, em Atenas.

5.2. Afinal, quem tinha direito de votar em Atenas?

6. Tendo em conta as fontes 1, 2 e 5, em que condições é que os cidadãos eram impedidos de participar na democracia, em Atenas.

Escola A/B
Disciplina de História
7.º Ano

Tema: A democracia na época de Péricles.

2ª. Aula:

Tempo: 90 minutos

Tarefas propostas aos alunos:

Propomos-te que, também nesta aula, trabalhes com outro colega e tenhas em atenção de igual modo, o conjunto de materiais que te foi distribuído.

Assim, apresentamos-te um texto (Fonte 6) que será lido em voz alta por uma de nós e que deves seguir atentamente.

Deves proceder como na aula anterior, reflectir sobre a leitura e responder consoante as orientações das questões que te propomos.

Quando terminar o tempo destinado a esta tarefa, ser-te-á distribuído um questionário ao qual deverás responder com atenção, e tendo em conta todo o trabalho realizado.

As professoras: _____

Identificação:

Aluno(a) _____

Aluno(a) _____

Data ____ / ____ / ____

Fontes

Fonte 6

História dos alunos que irão à piscina

Supõe que na tua turma se organiza uma saída. A professora destacada para o efeito tem a possibilidade de vos levar a um concerto ou, em alternativa, a um museu. Querendo agradar à maioria, quer saber a vossa opinião; pede-vos que votem.

Supõe agora que, entre os vinte alunos da aula, seis votam no museu e quatro no concerto, mas que os outros, por negligência ou timidez, não se pronunciaram.

Se nos cingirmos à maioria que se expressou, vinte alunos irão ao museu, tendo apenas seis, manifestado vontade de ir.

Os dez que não se expressaram constituem aquilo a que chamamos a maioria silenciosa. Esta maioria – que talvez tivesse vontade de ir ao concerto – permite que uma pequena maioria mais activa e decidida imponha a sua vontade. Sinto vontade de dizer: «é bem feito!».

Situações destas acontecem por vezes na vida dos adultos. (...)

O mesmo se passa quando se trata de eleger os Deputados ou o Presidente da República. Os chamados «abstencionistas» não se dão ao trabalho de votar. Fazem mal: os nossos antepassados bateram-se e alguns morreram para que pudéssemos desfrutar da liberdade de escolher os nossos representantes.

Como imaginas, esta diferença é o suficiente para os aprendizes de ditadores actuarem.

Mas o silêncio dos dez alunos que não escolheram nem o concerto nem o museu pode querer significar uma opinião. Pode querer dizer: «A escolha que nos é proposta não nos satisfaz, porque não nos propõem ir antes à piscina?»

Verdade seja dita, numa aula com todos os alunos presentes, não é nada provável que metade não diga o que prefere: Antes da votação discute-se, e os partidários da ida à piscina têm a possibilidade de fazer essa proposta. (...)

Supõe agora que a piscina está aberta mas o professor não vos quer lá levar, porque acha, por exemplo, que não é tão “instrutivo” como ir ouvir música ou ver quadros.

Supõe que há dez alunos que acham que o professor não tem razão, que o desporto que se pratica na escola não é o suficiente (...). Esses alunos podem afirmar antecipadamente que não estão de acordo com a escolha que lhes é proposta. A isto chama-se **declaração de voto**. Esta declaração confere então um significado à sua **abstenção**.

(...) Se quero conferir um significado à minha abstenção, mais vale que o expresse através do voto, votando, por exemplo, em branco.

A democracia é o sistema político em que a soberania reside no conjunto dos cidadãos. Em Portugal, esta democracia é representativa; é através das **eleições** que **o povo elege os seus representantes**. As eleições livres são uma **garantia da liberdade**.

In Moreau, Jean-Luc (1998). *A Liberdade explicada às Crianças*. (pp.95-99). Lisboa: Colecção Caminhos da Liberdade. Terramar (Adaptado)

Ficha B

O princípio da separação de poderes e a independência dos Tribunais são fundamentais para a existência de um regime democrático. No entanto, uma condição essencial para a democracia é a garantia da liberdade de voto dos cidadãos.

1. A partir da *fonte 6*, diz qual a importância do voto para a democracia, na actualidade. Fundamenta com exemplos do texto.
2. Os cidadãos que hoje se abstêm de votar participam na democracia? Explica a tua resposta.
3. Os cidadãos athenienses podiam abster-se de votar? Justifica.
4. Já tiveste alguma experiência de exercício democrático na tua vida? Regista-o.

Identificação:

Alunos (as):

Anexo III

Ficha de Auto – Reflexão

Aluno(a) _____ Idade _____ Turma 7.º A

1. O que aprendeste de novo sobre a *democracia*?

2. O que é que já sabias sobre a *democracia ateniense*?

TEMA	Os gregos no século V a. C. – A Democracia na época de Péricles
TEMPO	Duas aulas – Dois blocos de 90 minutos
ESPAÇO	Sala de aula
CONCEITO	Democracia
QUESTÕES	<ul style="list-style-type: none"> • O que é a <i>democracia</i>? • Quem participa na <i>democracia</i>? • Quais as limitações da <i>democracia</i>? • Como funciona a <i>democracia</i>?
COMPETÊNCIA A FOCALIZAR	A. Compreensão do conceito de Democracia B. Tratamento de informação e utilização de fontes: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes tipos de informação que permitam conhecer os acontecimentos históricos; - Pesquisar, interpretar, comparar e cruzar diferentes fontes históricas.
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	ESTRATÉGIAS E TAREFAS
1. Levantamento das ideias dos alunos.	1.1. Preenchimento do Questionário – 1º momento (individual).
2. Confronto dos alunos com as suas ideias tácitas.	2.1. Apresentação, por parte das professoras, dos resultados/respostas dos alunos aos questionários. (Grande grupo – turma).
3. Interpretação de fontes pelos alunos (materiais distribuídos pelas professoras)	3. Interpretação e cruzamento de fontes a partir dos materiais distribuídos – Fichas A e B. (Trabalho de pares).
4. Síntese temática	4.1. Comunicação, pelo porta-voz do par, das conclusões. (Ficha A). 4.2. Síntese, no quadro, das conclusões. 4.3. Debate sobre as questões suscitadas pela ficha B. (Grande grupo – turma) 4.4. Síntese das conclusões a que os alunos chegaram. 4.5. Preenchimento do Questionário – 2º momento e da Ficha de Meta-Cognição.

(Individual)

Avaliação: Material produzido pelos alunos (Fichas A e B)

Questionário (1º e 2º momentos)

Observação directa do trabalho dos alunos

Recursos: Papel, canetas, lápis, retroprojector, câmara de vídeo

3. O que gostarias de saber mais sobre o assunto?

4. Que dificuldades sentiste?

5. Gostaste da experiência? Justifica.

Obrigada pela tua colaboração!

A professora:

EXPLORAÇÃO DO CONCEITO DE RELIGIÃO COM ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE³⁰

Felisbela Gaiteiro

Isabel Marques

Paula Marinho³¹

Ser competente em História significa saber utilizar fontes diversas para compreender o sentido humano do passado e do presente, de uma forma contextualizada, e significa também saber exprimir com eficácia o seu pensamento histórico.

Urge pensar a educação histórica dos jovens de uma forma actualizada, pois estes desenvolvem uma compreensão do passado baseando-se em várias fontes do conhecimento, dentro e fora da escola. Assim, deve-se explorar de forma sistemática as ideias que os alunos trazem para as aulas de História.

Existe, hoje, uma vasta pesquisa em cognição histórica que pode contribuir para melhorar as aulas de História, na medida em que gera um novo entendimento do que é a História e até porque pode levar a alterar os processos de aprendizagem em

³⁰ Estudo no âmbito do CIEd, Universidade do Minho, e do Projecto Consciência Histórica: Teoria e Práticas II [PTDC/CED/72623/2006], aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

³¹ Experiência desenvolvida na disciplina de Metodologia do Ensino da História, no curso de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho.

História. Para implementar estas novas formas de aprender História, o professor tem que ser reflexivo e conhecer melhor o mundo conceptual dos seus alunos, que passam a ser agentes de construção do seu próprio conhecimento. À luz das investigações em cognição histórica, os alunos revelam um esforço de compreensão histórica, na medida em que procuram explicações baseadas nas suas vivências. Devemos ter em conta que a compreensão histórica deve assentar nas fontes históricas disponíveis, de forma a atingir um pensamento histórico elaborado que deve ser gradualmente contextualizado, em detrimento da compreensão da História de uma forma estereotipada.

Saber utilizar fontes, compreender a História e saber comunicar essa compreensão são as competências essenciais da História que, para serem adquiridas, envolvem uma complexidade mental maior do que a simples compreensão das ideias feitas que o professor ou o manual transmitem. Neste sentido, a aula de História pode e deve ser aproveitada como se fosse uma oficina, não no sentido técnico do termo, mas onde o aluno desenvolva a sua maneira de pensar a História (construtiva). A aula oficina em História deve respeitar as estratégias cognitivas dos alunos mas exige, sobretudo por parte do professor, uma orientação para o enriquecimento do seu pensamento histórico. Não se trata, pois, de um conjunto de actividades lúdicas, diversificadas, com ritmo e movimento, com o objectivo de manter a constante motivação do aluno, como em determinada altura foi prática pedagógica, ou mais uma “moda pedagógica”. A aula-oficina deve, sobretudo, ter em conta um processo activo de construção mental por parte dos alunos, com o objectivo de estruturar ideias para dar respostas e exprimirem individualmente o seu pensamento histórico. O professor surge, desde modo, como investigador e organizador de actividades problematizadoras (Barca, 2004).

Assim, procurou-se com este trabalho desenvolver, na sala de aula, uma experiência de aula-oficina para explorar o conceito de religião em alunos do 7º ano de escolaridade. Pretendíamos saber o que os alunos entendiam por religião; se sabiam qual a origem e evolução da sua própria religião, se admitiam a existência de uma ou várias religiões, e o que a disciplina de História lhes podia ensinar sobre religião.

Desta forma, os principais objectivos desta experiência foram:

- trabalhar as ideias tácitas dos alunos acerca do conceito de religião, isto é, indagar que ideias os alunos transportam consigo para a sala de aula;
- cruzar vários tipos de fontes, metodologia esta que respeita a natureza da História, proporcionando um clima de actividade mental desafiadora;
- reflectir sobre as alterações das ideias dos alunos – se houve ou não, e que tipo de alteração – com a preocupação de melhorar as práticas educativas, o que implica necessariamente uma reflexão na e sobre a acção.

Metodologia do Estudo

Trata-se de uma experiência educativa no domínio da cognição histórica, com traços de investigação-acção. Consideramos ser um estudo empírico com alguma sistematização na medida em que é realizado em contexto de sala de aula e, por isso, atendendo a uma realidade concreta não decorrendo de uma visão impressionista.

A principal questão deste estudo era saber: *que ideias constroem os alunos acerca do conceito de Religião?* Especialmente, pretendíamos promover a compreensão da relação entre diferentes religiões – Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. Estes conteúdos são apresentados nos manuais de forma separada, distribuídos pelos diferentes temas do programa do sétimo ano. Para conseguirmos os objectivos acima referidos, tivemos que proceder a uma adaptação do programa do sétimo ano, trabalhando as três religiões em conjunto. Este procedimento exigiu uma gestão flexível e autónoma dos programas, prática que tem vindo a ser preconizada nas mais recentes investigações em Educação Histórica, e que é consentânea com a legislação educativa.

Participaram neste estudo um total de 46 alunos do 7º ano de escolaridade, na faixa etária dos 12 aos 14 anos. Esta amostra era constituída por duas turmas, de escolas e meios sócio-económicos diferentes.

Instrumentos e Procedimentos

Os principais instrumentos utilizados nesta investigação foram um questionário e uma ficha de metacognição. O questionário era composto por três questões (ver

anexo) e foi elaborado tendo em conta os objectivos pretendidos, daí que cada questão tenha sido muito ponderada.

Numa primeira fase, aplicámos o questionário nas turmas onde iria decorrer a aula-oficina, com a antecedência de duas semanas, não tendo as professoras fornecido qualquer explicação de forma a não influenciar as ideias dos alunos.

A análise das ideias dos alunos presentes no questionário foi feita do seguinte modo: relativamente à primeira questão: “O que é para ti a Religião?”, dado tratar-se de uma questão de carácter pessoal, não se procedeu a nenhuma categorização ou mesmo “arrumação” das ideias, limitámo-nos a levantar todas as respostas sem qualquer critério de organização. Quanto à segunda questão “Na religião adora-se um ou vários deuses? Justifica.”, que indicava três hipóteses de resposta, houve necessidade de agrupar as ideias dos alunos: os que responderam que se adora um só Deus, os que responderam que depende, tanto se adora um como vários, e os que dizem que se adora vários deuses. Esta questão pretendia inferir se os alunos admitem a existência de diferentes tipos de Religião (monoteístas e politeístas). No que concerne à terceira questão: “Completa o esquema que se segue com palavras ou expressões relacionadas com o conceito de religião.” e tendo em conta a diversidade de expressões ligadas à palavra Religião, procedeu-se a uma categorização das mesmas num quadro que agrupava expressões que tinham a ver com valores e espiritualidade, personagens, práticas, locais e objectos, entre outros.

Depois de uma primeira análise das ideias dos alunos, pudemos pensar nas estratégias de aprendizagem necessárias e adequadas para a construção do conhecimento histórico sobre o conceito em estudo. Procedeu-se à experiência em contexto de sala de aula, que decorreu em duas aulas de 90 minutos cada.

Primeira aula-oficina

A primeira aula-oficina iniciou-se com a apresentação, em transparências, das ideias expressas pelos alunos nas respostas do questionário. Neste momento, a professora em diálogo com os alunos remeteu-os para o confronto, discussão e partilha

das suas ideias tácitas. A partir das concepções dos alunos tentou-se clarificar o sentido daquelas ideias e, ao mesmo tempo, problematizar o significado histórico do conceito de Religião.

Para que os alunos pudessem fazer um confronto minimamente sistematizado entre as suas ideias e uma conceptualização histórica fundamentada, procedeu-se à realização de um conjunto de tarefas, em pares, que decorreram após a leitura de uma Narrativa ilustrada com Banda Desenhada. Esta narrativa foi elaborada pelas professoras, tendo como intenção contar a história do povo hebreu e o seu contributo para o aparecimento de religiões monoteístas. A história era acompanhada por dois mapas e uma fonte primária, um excerto dos Dez Mandamentos retirado da Bíblia.

Foi, de seguida, distribuída uma tarefa aos alunos com actividades variadas, de forma a aprofundarem o seu conhecimento histórico acerca da religião, construindo, assim, de forma mais significativa os seus conceitos. Para realizar esta tarefa, os alunos teriam de explorar e interpretar a narrativa ilustrada com os mapas e o excerto da Bíblia. A tarefa foi realizada em pares de forma autónoma, mas contando com alguma orientação por parte das professoras. Os alunos tiveram, assim, um papel activo e de co-responsabilização na sua própria aprendizagem.

Após a realização das tarefas procedeu-se à sua correcção oral, em grande grupo, sistematizando e clarificando algumas ideias, nomeadamente sobre a história do povo hebreu e o seu contributo para a origem de outras religiões monoteístas.

Segunda Aula Oficina

A segunda aula iniciou-se com uma recapitulação da aula anterior, seguida da leitura da parte final da narrativa e, em silêncio, de três textos relativos ao Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. Também estes três textos foram construídos pelas professoras com recurso a uma diversificada literatura, incluindo os manuais escolares. São textos que dizem respeito a diferentes religiões, mas que apresentam uma forma e estrutura muito semelhante, quer nos símbolos utilizados quer nas próprias palavras. Os três textos falam nos profetas, no livro sagrado, nos princípios fundamentais e nas

festas/celebrações. A leitura destes não apresentou dificuldades de maior e, de imediato, se passou à primeira tarefa que tinha como principal objectivo levar os alunos a concluir da existência de três religiões diferentes que têm uma origem comum. Ao longo da correcção constatou-se que os alunos compreenderam os textos.

A segunda tarefa desta aula consistiu no preenchimento de um Quadro Comparativo das Grandes Religiões. Este quadro não estava completo, tinha espaços em branco que os alunos deveriam completar com peças fornecidas pelas professoras. Esta actividade, de carácter lúdico, foi muito envolvente para os alunos. Para a correcção desta tarefa foi apresentado, em transparência, o mesmo quadro, a cores e completo, que funcionou como uma síntese esquemática dos conteúdos abordados nas duas aulas. Em diálogo com os alunos, foram-se sistematizando ideias, estabelecendo comparações e retirando dúvidas. Os alunos puderam inferir ainda, no referido quadro, da existência de outras religiões com características muito diversificadas (Hinduísmo e Budismo). Tentou-se, neste momento, fazer a aproximação das ideias de religião que os alunos apresentaram inicialmente com o conhecimento adquirido agora, um conhecimento histórico contextualizado, particularmente no que diz respeito ao Judaísmo e, de forma mais abreviada, o Islamismo. Após isto, aplicou-se o mesmo questionário inicial, com o objectivo de constatar se os alunos revelavam ou não alguma progressão de ideias. Por último, os alunos responderam a uma ficha de metacognição.

Análise dos dados

Para responder à questão inicial desta investigação: “Que ideias constroem os alunos acerca do conceito de Religião?”, procedeu-se à análise das respostas dos alunos nos dois questionários (aplicados antes e após as aulas-oficina). O objectivo foi o de analisar os resultados no sentido de reflectir sobre uma eventual progressão das ideias dos alunos. A categorização dos dados foi feita tendo por base um modelo de progressão conceptual em História. Para tal, baseamo-nos na proposta teórica apresentada por Ashby e Lee em 1987 e Lee em 2003, para estabelecer um conjunto de níveis de ideias:

Nível 1 – Ideias Vazia/Confusa/Contraditória: os alunos referem assuntos que não tem a ver com a pergunta ou dão respostas sem sentido, a ideia é contraditória e confusa. Exemplo: “Para mim a religião não é nada.”

Nível 2 – Ideia de Quotidiano: os alunos procuram responder tendo em conta as suas próprias vivências, dão explicações com recurso ao seu quotidiano. Exemplo: “A religião para mim é o povo de uma aldeia que se dedica à igreja.”

Nível 3 – Histórico restrito: os alunos apresentam alguma compreensão histórica mas com limitações, ainda é um conhecimento restrito. Exemplo: “É a educação, a fé e a esperança.”

Nível 4 – Histórico: os alunos respondem de forma contextualizada e perceptível, elabora as respostas de forma clara, dá exemplos e estabelece comparações. Exemplo: “Religião é uma forma de ver as coisas, a ciência, a própria vida. É acreditar...servir alguém, pedir por alguém.”

A análise das ideias dos alunos a partir das respostas aos questionários não foi tarefa fácil na medida em que o conceito de religião, apesar de ser quase universal e reconhecido como tal é, muitas vezes, um conceito que envolve um entendimento muito pessoal.

Tornou-se pertinente fazer uma análise das respostas dos alunos aos vários itens do questionário (aplicado antes das aulas-oficina), e ao qual responderam 46 alunos das duas turmas e, a cada item do questionário (aplicado após as aulas-oficina) ao qual responderam 45 alunos (faltou um aluno). Isto porque, por vezes, a resposta dada por um aluno ao primeiro item não apresentava a mesma elaboração de ideias num outro item, constatando-se assim uma diferenciação de respostas num mesmo questionário.

Assim, tivemos necessidade de proceder a uma codificação relativamente a cada um dos itens do questionário, respeitando os níveis já referidos:

Código 1 – Ideia Vazia: os alunos apresentam uma ideia vazia ou não resposta.

Código 2 – Ideia Confusa/Contraditória: os alunos referem assuntos que não tem a ver com a pergunta ou dão respostas sem sentido, a ideia é contraditória e confusa.

Código 3 – Ideia de Quotidiano: os alunos procuram responder tendo em conta as suas próprias vivências, dão explicações com recurso ao seu quotidiano.

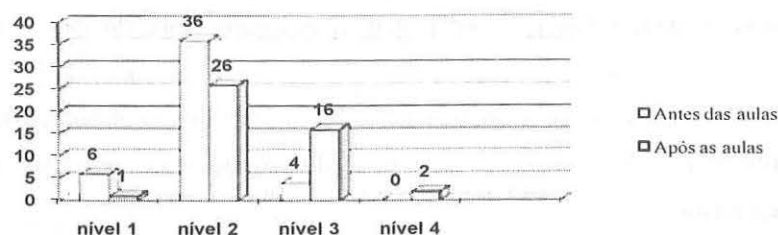
Código 4 – Histórico restrito: os alunos apresentam alguma compreensão histórica mas com limitações, ainda é um conhecimento restrito.

Código 5 – Histórico: os alunos respondem de forma contextualizada e perceptível, elabora as respostas de forma clara, dá exemplos e estabelece comparações.

Após a análise global de todos os itens do questionário, não encontramos nenhum nível de ideia vazia ou não resposta. No entanto, temos respostas a determinados itens que codificados como uma ideia vazia ou não resposta.

Para analisar as respostas aos questionários aplicados antes e após a experiência, elaborámos gráficos para cada questão de modo a obter uma melhor percepção da distribuição das ideias dos alunos segundo a codificação estabelecida. Neste caso, apresentámos apenas um gráfico comparativo dos níveis globais das respostas obtidas nos dois questionários:

Gráfico 1: Análise comparativa do Questionário



Analisando de forma global as ideias dos alunos no questionário aplicado em momentos diferentes da experiência, podemos observar que há algumas alterações. Trata-se, contudo, apenas de uma constatação dos dados obtidos, não sendo nossa pretensão afirmar que ocorreu uma mudança conceptual, tanto mais que se trata da

exploração de um conceito ligado a crenças pessoais e culturais, e que foi trabalhado num curto espaço de tempo.

O que parece evidente é o facto das respostas dos alunos incidirem, sobretudo, no nível 2, ideias do quotidiano, quer na aplicação do questionário antes das aulas-oficina (78,26%), quer na aplicação do mesmo após as aulas-oficina (56,52%). As ideias ligadas ao quotidiano e às vivências dos alunos são, assim, dominantes. Embora o nível 2 predomine nos dois questionários, no segundo verifica-se um acréscimo de ideias de nível 3, nível histórico restrito. Os alunos já falam de religião utilizando conceitos históricos mas sem grande explicação, ainda a um nível restrito.

É de mencionar que no questionário aplicado inicialmente nenhum aluno mostrou ideias de nível 4. Contudo, no questionário aplicado posteriormente às aulas-oficina, encontramos respostas de alunos que revelam um pensamento histórico algo contextualizado; exemplificam, em concreto, e demonstram que falar de religião implica falar de uma diversidade de crenças, monoteístas e politeístas, compreendendo as suas diferenças. Por último, constatámos que do questionário aplicado inicialmente (13,04%), para o aplicado posteriormente (2,17%), há um decréscimo de respostas de nível 1, o que poderá significar que algumas ideias vazias, de confusão ou contradição que os alunos apresentavam, adquiriram uma estrutura lógica.

Quadro 1: Exemplo de aluno que manteve o mesmo nível (nível 3: ideia do quotidiano)

Pergunta 1	
Questionário 1	Questionário 2
“A religião para mim é quando Jesus ressuscitou ao sétimo dia. Eu gosto da religião porque gosto de saber como acabaram as coisas no passado, porque gosto de saber mais.”	“Para mim a religião é uma coisa que toda a gente pratica. Para mim é quando as pessoas vão à missa e rezam para as suas famílias.”

Quadro 2: Exemplo de um aluno que progrediu um nível (nível 3 para nível 4)

Pergunta 2	
Questionário 1	Questionário 2
“Na religião adora-se um Deus. Porque só existe um Deus que está em toda a parte”	“Depende porque há muitas religiões e por exemplo na nossa religião adora-se um só Deus. Mas os Egípcios adoram-se mais de 3000 deuses.”

Quadro 3: Exemplo de um aluno que progrediu dois níveis (nível 3 para nível 5)

Pergunta 3	
Questionário 1	Questionário 2
“fé; um só Deus; luz da vida”.	“fundadores; símbolos; monoteístas; politeístas; crenças; islamismo; cristianismo; judaísmo; em cada povo o seu Deus; profetas”.

Discussão dos Resultados

No conjunto da amostra seleccionada para esta experiência, constatámos que os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam respostas que sugerem diferentes níveis de elaboração conceptual. No mesmo grupo, tanto no primeiro momento de aplicação do questionário como no segundo, encontramos simultaneamente alunos com ideias confusas e sem estrutura lógica, e alunos com ideias mais elaboradas. Como refere Rosalyn Ashby (2003) «Alguns alunos têm ideias mais poderosas que outros.» (p.43).

Os alunos trazem para a aula de História ideias diferentes. A partir destas desenvolvemos uma experiência em contexto de sala de aula que permitiu constatar uma certa variância do pensamento, quer no momento inicial quer no momento final.

No conjunto da amostra, onze alunos progrediram um nível e cinco alunos progrediram dois níveis (Quadro 1 e 2). Deste modo, de um total de quarenta e cinco alunos, dezasseis destes progrediram.

Vinte e nove alunos mantêm o mesmo nível nos dois momentos de aplicação do questionário (Quadro 3).

Pela análise efectuada não houve regressão de ideias.

Quadro 4: Alunos que progridem um nível

Questionário (aplicado antes das aulas-oficina)	Questionário (aplicado após as aulas-oficina)	Número de Alunos
1	2	2
2	3	9
3	4	0

Quadro 5: Alunos que progridem dois níveis

Questionário (aplicado antes das aulas-oficina)	Questionário (aplicado após as aulas-oficina)	Número de Alunos
1	3	3
2	4	2

Quadro 6: Alunos que mantêm o mesmo nível

Questionário (aplicado antes das aulas-oficina)	Questionário (aplicado após as aulas-oficina)	Número de Alunos
1	1	1
2	2	24
3	3	4
4	4	0

Nota-se uma tendência global de progressão de ideias da primeira aplicação do questionário para a segunda aplicação após as aulas-oficina. No entanto, a maioria dos alunos mantém o mesmo nível, com predominância do nível dois, ideia do quotidiano. Provavelmente devido à natureza do conceito de religião, os alunos tendem a manter ideias da sua vivência pessoal.

Da análise efectuada após a aplicação do Questionário, concluímos que se poderia ter procedido a entrevistas. A realização destas permitiria um melhor entendimento das respostas dos alunos e um esclarecimento da ausência de respostas a algumas questões.

Reflexões Finais

O processo escolhido para desenvolver o nosso trabalho aproxima-se do que é designado por investigação-acção, já que pretendíamos investigar e aplicar novas práticas pedagógicas. Os projectos de investigação-acção, que têm vindo a ser realizados numa perspectiva construtivista e de mudança conceptual, no que diz respeito ao Ensino de História, têm mostrado que é necessário implementar novas atitudes e novas práticas pedagógicas.

Concluímos de todo este processo da pertinência em partir do conhecimento das ideias tácitas dos alunos, para em seguida desenvolver o processo de construção de

ideias mais elaboradas historicamente. Compreendemos, agora, de uma forma mais clara, alguns trabalhos de investigação que têm sido desenvolvidos em Portugal. Barca (2000) afirma que: “Se quisermos estimular nos jovens ideias mais elaboradas, uma compreensão do passado que favoreça o interesse pela História, algum entendimento sobre os critérios e exigências que este saber envolve, precisamos de conhecer as compreensões tácitas com que os alunos operam e a partir das quais elaboram o seu conhecimento histórico.” (Barca, 2000, contracapa) Esta necessidade, como a mesma refere, serviu de base aos seus projectos de investigação. Nós pensamos também que esta necessidade tem levado a outros projectos e a outras pequenas investigações como é o caso deste trabalho.

A questão que colocámos no início deste trabalho era: “Que ideias constroem os alunos acerca do conceito de religião?”. Pretendíamos reflectir sobre as ideias que os alunos constroem, sobre a progressão do conhecimento dos alunos a partir das suas ideias tácitas e sobre a acção educativa que promove a construção do conhecimento histórico.

Deste modo, percebemos hoje melhor o que é que é preciso fazer, nas aulas de História, para conseguir o desenvolvimento das ideias tácitas e para promover a compreensão dos alunos face ao conhecimento histórico.

Consideramos também relevante, neste processo, a consciencialização dos alunos da existência e importância das suas ideias como parte integrante e ponto de partida para um conhecimento que se pretende científico.

Este estudo permitiu-nos também reflectir sobre os factores que condicionam o processo de aprendizagem dos alunos. Temos também consciência de que este trabalho representa apenas uma pequena experiência que, embora realizada com algum cuidado e sistematização, não permite conclusões firmes. É um processo que requer uma aplicação mais sistemática e contínua. Estas experiências colocam-nos, constantemente, dúvidas e problemas, pois muitas situações vão emergindo ao longo do processo.

Este estudo revelou-se cada vez mais desafiador, à medida que se ia fazendo a sua aplicação mas, por outro lado, também se foi complexificando. Parece-nos que, uma

das etapas fundamentais neste tipo de experiência é precisamente a análise dos dados, neste caso, a análise das ideias dos alunos, tarefa que, consideramos, ser complexa e difícil.

Para esta análise, seguimos a linha de investigação em cognição histórica que preconiza o estudo das ideias dos alunos tendo por base uma categorização das ideias através de níveis de progressão do pensamento histórico. A construção de modelos de progressão, baseado na análise das ideias dos alunos não é simples e linear. Peter Lee (2003) refere que os modelos de progressão são uma construção interpretativa e que, ao construirmos estes modelos, não se pode pretender estabelecer “patamares” onde assentam os níveis, e no qual é suposto os alunos passarem de um degrau para outro (p.28). Este investigador reforça esta ideia, ao afirmar que a aprendizagem é gradual, por vezes oscilante é que não é uma questão de tudo ou nada (Lee, 2005). As práticas educativas na linha construtivista são, assim, abertas, dinâmicas e até incompletas, o que implica uma prática pedagógica reflexiva.

Por outro lado, a realização do presente estudo constituiu uma experiência enriquecedora a nível pessoal e profissional.

Muitas foram as ideias partilhadas na realização deste trabalho, visto que o mesmo foi desenvolvido sempre em conjunto, sem grandes divisões de tarefas, permitindo a concretização de uma experiência educativa importante na prática docente.

Não se tratou de um trabalho meramente teórico mas com uma aplicação prática. Parece-nos fundamental realçar que a aplicação prática do trabalho não era possível sem um adequado enquadramento teórico, que valorizou aquela.

Referências

- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (org.). *Educação Histórica e Museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. (pp. 37-57). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). *Children's Concepts of empathy and understanding in history*, In Portal, C. (Ed), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. CEEP. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I.(Org). (2001). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In I. Barca (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. (pp. 29-44). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I.(org). (2003). *Educação Histórica e Museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Carretero, M. (1993). *Construtivismo e educación*. Saragóça: Edelvives.
- Fosnot, C. (org). (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gago, M. (2001). *Concepções de alunos sobre variância da narrativa histórica*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Lee, P. (2001) *Progressão da compreensão dos alunos em História* In I. Barca (org). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). ‘Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé’. In I. Barca (org.). *Educação Histórica e Museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. (pp. 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (eds.). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the classroom*. (pp. 31-77). Washintgon, D.C.: The National Academies Press.

4. MESA REDONDA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES [NO PERÍODO ANTERIOR À IMPLEMENTAÇÃO DO "PROCESSO DE BOLONHA"]

DIDÁCTICA ESPECÍFICA E ENSINO DA HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

João Paulo Avelãs Nunes

Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra

Face ao convite formulado para participar no Painei “Ensino da História e formação de professores” das “V Jornadas Internacionais de Educação Histórica: investigação em Portugal e no Brasil”, considerou-se que seria útil deixar registado o perfil da disciplina de Didáctica da História assegurada, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no âmbito de cursos de formação inicial e contínua de professores.

Entre 1911 e 1930, através da Faculdade de Letras e da Escola Normal Superior, a Universidade de Coimbra esteve envolvida na investigação e no ensino da Didáctica da História. Devido à intervenção repressiva do Estado Novo e, a partir dos anos setenta, às “opções elitistas” assumidas por muitos docentes da FLUC, essa ligação

foi interrompida até à segunda metade da década de 1980. Nos últimos anos — desde 1987/1988 —, a Didáctica da História tem sido assumida privilegiando as ligações à teoria da história e à história da historiografia, à investigação em história e à reflexão sobre questões deontológicas.

No presente ano lectivo de 2004/2005, integrada no Ramo de Formação Educacional da Licenciatura em História (4+1 anos), a disciplina de Didáctica da História (anual) apresenta os seguintes vectores estruturantes:

Objectivos a atingir

Visa-se estruturar um espaço onde seja possível identificar as diferenças entre ciência e tecnologia. Conhecer os diversos mecanismos de intervenção do professor de história do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário no sistema de ensino português, junto de outros segmentos do aparelho de Estado e da “sociedade civil”. Aceder a informação sobre metodologias de trabalho da área tecnológica em causa. Analisar as conexões detectáveis entre história e ideologia, história-ciência e história-docência, ensino da história e formação para a cidadania. Considerar as implicações para o ensino da história da problemática do multiculturalismo. Reflectir acerca da natureza e das funções do professor de história do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Competências a desenvolver

Poder-se-ão adquirir capacidades de reconhecimento da existência, das características e das potencialidades da didáctica da História. De avaliação da qualidade de projectos ou de experiências educativas específicos. De concretização de práticas lectivas, extra-lectivas e extra-curriculares de qualidade. De integração crítica no sistema português de investigação e ensino, formação e divulgação científico-cultural.

Modalidades de trabalho e formas de avaliação

A disciplina funcionará em regime teórico-prático: apresentação de conteúdos, esclarecimento de dúvidas e orientação de tarefas pelo professor; apresentação e debate de comentários e tarefas pelos estudantes. Para além das duas frequências ou do exame escrito (e, eventualmente, da prova oral), os vectores obrigatórios de avaliação integram, ainda, a elaboração e apresentação de uma recensão crítica e de um “exercício prático” (simulação de aula, planificação de sub-unidade didáctica, iniciativa no âmbito da Área de Projecto ou da Formação Cívica, actividade extra-lectiva ou extra-curricular, comentário a programa ou manual, projecto multimédia, etc.). Apela-se, também, à participação informal nas aulas, à apresentação nas aulas de temas, à análise nas aulas de “produtos culturais relevantes” (cinema, literatura, etc.), à realização de trabalhos de investigação bibliográfico-documental, à organização de conferências-debate e de visitas de estudo, etc.

Programa

Didáctica da história: ciência, tecnologia ou aplicação tecnológica? Portugal no contexto internacional.

Intervenção a montante: a arquitectura do sistema educativo. Níveis político, administrativo e pedagógico; Agrupamento de Escolas, Escola, Departamento Curricular, Conselho de Turma, Direcção de Turma. A escola e o “meio envolvente”.

Análise curricular e colaboração interdisciplinar: presença e ausências da história. Currículos por disciplinas, por temas e “mistos”. Competências gerais, transversais e específicas; competências cognitivas, metodológicas e ao nível dos valores.

Gestão do programa de História, autonomia e responsabilização do docente. Programação (ou planificação de longo prazo), planificação de médio e curto prazos. Supervisão didáctica: auto e hetero-avaliação; adaptação aos alunos e situações, turmas, escolas e comunidades.

Actividades lectivas: comunicação assimétrica e regras disciplinares; factores internos e externos. Espaços e duração; metodologias e recursos didácticos. O "efeito de Pigmalião".

Avaliação: finalidades e modalidades. Elaboração de instrumentos, sua utilização, leitura de resultados, rentabilização do esforço avaliativo.

Intervenção a juzante: visitas de estudo e clubes de actividade; biblioteca, centro de recursos e núcleo museológico; acompanhamento tutorial e orientação vocacional; parcerias e ligação à comunidade; candidaturas a programas e modalidades de intercâmbio; auto-financiamento e mecenato.

Vectores complementares de intervenção em contexto escolar: outras disciplinas ligadas à história; novas áreas curriculares; substituição de professores e apoio pedagógico acrescido; programas de férias.

Aquisição de competências e função social da profissão: ensino de graduação, formação profissionalizante e formação contínua. Acção técnica ou intervenção globalizante? Níveis de empenhamento, avaliação do desempenho e progressão na carreira. Envolvimento associativo.

Concepções de sociedade e de sistema educativo, de escola e de disciplina de História. O professor, a legislação e as normas institucionais; regras deontológicas da investigação, do ensino e da divulgação da história.

História-ciência e história-ideologia; história da historiografia, do ensino da História e da memória histórica.

História-ciência e história-docência: grau de exigência e "transferibilidade do conhecimento", "desenvolvimento cognitivo" e "desenvolvimento moral"; abordagem factual ou estrutural, objectivação ou narração, compreensão ou adesão emocional.

História pré-contemporânea e actualidade; legitimidade e viabilidade da "história recente" e da "história do tempo presente".

Ensino da História e formação para a cidadania: democracia e outras formas de organização social; desalienação e propaganda; subjectividade e objectivação.

Ensino da História, orientação vocacional e pré-habilitação profissional. Património cultural e natural, museologia e fruição estética. Outras tecnologias e profissionalizações derivadas da "ciência histórica".

Ensino da História e a questão das identidades locais, regionais, nacionais, da UE, europeia (ou outras) e mundial; sexuais e etárias, socioeconómicas e socioculturais, político-ideológicas e étnico-religiosas. O multiculturalismo.

Ensino da História, "alunos-padrão", "desvios à norma" e "situações-limite". O biculturalismo: reprodução ou atenuar das desigualdades. Directividade, não-directividade e flexibilidade, cooperação e competição, orientação e autonomia, qualidade e discriminação positiva.

O papel do ensino da História nas sociedades actuais: enquadramento curricular, mercado de trabalho e necessidades sociais; programas, manuais, outros recursos didácticos, actividades extra-lectivas; condições de trabalho, outros incentivos e bloqueios.

Bibliografia introdutória

Barca, Isabel, *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, UM, 2000.

Bourdé, Guy e Martin, Hervé, *As escolas históricas* (trad. do francês), Mem Martins, Publicações Europa-América, 1990.

Catroga, Fernando, *Memória, história e historiografia*, Coimbra, Quarteto Editora, 2001.

Citron, Suzanne, *Ensinar história hoje* (trad. do francês), Lisboa, Livros Horizonte, 1989.

Mattoso, José, *A função social da história no Mundo de hoje*, Lisboa, APH, 1999.

Proença, Maria Cândida, *Didáctica da História*, 2 volumes, Lisboa, UA, 1989.

Roberts, Martin (ed.), *After de wall. History teaching in Europe (1989-2003)*, Hamburgo, Koerber Foundation, 2004.

Roldão, Maria do Céu, *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*, Porto, Porto Editora, 1999.

Santos, Luís Filipe, *O ensino da história e a educação para a cidadania*, Lisboa, IIE, 2000.

Torgal, Luís Reis, *História e ideologia*, Coimbra, Livraria Minerva, 1989.

Documentação e bibliografia de aprofundamento

Abrantes, José Carlos, *Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*, Lisboa, Texto Editora, 1992.

André, João Maria, "Globalização, mestiçagens e diálogo intercultural", *Revista de História das Ideias*, vol. 25, 2004, p. 9-50.

Arquivo Pedagógico [vol. I, 1927 - vol. IV, 1930].

Barbosa, Manuel e outros, *Educar para a cidadania através da arte e do património. Relatório*, Braga, UM, 2001.

Barca, Isabel e outros, *Formar opinião na aula de história. Uma experiência pedagógica sobre a Guerra Colonial*, Lisboa, APH, 1998.

Barca, Isabel (org.), *Perspectivas em educação histórica. Cognição histórica, património. Actas*, Braga, UM, 2001.

Barca, Isabel (org.), *Educação histórica e museus. Actas*, Braga, UM, 2003.

Barca, Isabel (org.), *Para uma educação histórica de qualidade. Actas*, Braga, UM, 2004.

Bastos, José Gabriel Pereira, *Portugal multicultural. Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas*, Lisboa, Fim de Século, 1999.

Bebiano, Rui, "Temas e problemas da história do presente", *A história tal qual se faz*, Lisboa, Edições Colibri, 2003, p. 225-236.

Black, Maria Luísa de Bivar, *Reflexões sobre os currículos de história na União Europeia*, Lisboa, APH, 1997.

Bonifácio, Maria de Fátima, "O abençoado retorno da velha história", *Análise Social*, vol. XXVIII, nº 122, 1993 (3º), p. 623-630.

Borges, Emília Salvado e VIEIRA, Benedita Maria Duque, *História 10*, 2 volumes, Lisboa, Editorial O Livro, 1994.

Borges, Emília Salvado e Vieira, Benedita Maria Duque, *História 11*, 2 volumes, Lisboa, Editorial O Livro, 1994.

Borges, Emília Salvado e VIEIRA, Benedita Maria Duque, *História 12*, 2 volumes, Lisboa, Editorial O Livro, 1994.

Branco, Alberto Manuel Vara, *O contributo dos mass media no ensino da história*, Lisboa, IIE, 2002.

Branco, João Maria de Freitas, "O combate da racionalidade e a emergência de novas ideologias", *Vértice*, II Série, nº 72, Maio/Junho de 1996, p. 25-30.

Cabral, Manuel Villaverde, "Globalização, poder e cidadania", *Ideias à Esquerda*, nº 1, Primavera de 2003, p. 41-48.

Caldeira, Arlindo, "A história do tempo presente e o seu ensino", *Vértice*, II Série, nº 64, Janeiro/Fevereiro de 1995, p. 39-42.

Carvalho, Rómulo de, *História do ensino em Portugal [...]*, Lisboa, FCG, 1986.

Carvalho, Rómulo de, *As origens de Portugal. História contada a uma criança*, Lisboa, FCG, 2003, 3ª edição.

Castro, Rui Vieira de e outros (org.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas*, Braga, UM, 1999.

Catroga, "Caminhos do fim da história", *Revista de História das Ideias*, vol. 23, 2002, p. 131-234.

Catroga, Fernando, "Secularização e laicidade. Uma perspectiva histórica e conceptual", *Revista de História das Ideias*, vol. 25, 2004, p. 51-127.

Ciências sociais e formação cívica. Formação geral. Guia de aprendizagem. Ensino Recorrente. 3º Ciclo por Unidades Capitalizáveis, 3 volumes, Lisboa, ME, 1996.

Ciências sociais e formação cívica. Formação geral. Programa. Ensino Recorrente. 3º Ciclo por Unidades Capitalizáveis, Lisboa, ME, 1996.

Cortesão, Luíza, *Escola, sociedade. Que relação?*, Porto, Edições Afrontamento, 1988, 2ª edição.

Cox, Michael, *Leonardo da Vinci e o seu super cérebro* (trad. do inglês), Mem Martins, Publicações Europa-América, 2004.

- Currículo nacional do Ensino Básico*, Lisboa, ME, 2001.
- Diniz, Maria Emília e outros, *História 7*, Lisboa, Editorial O Livro, 1997.
- Diniz, Maria Emília e outros, *História 7*, Lisboa, Editorial O Livro, 2002.
- Diniz, Maria Emília e outros, *História 8*, Lisboa, Editorial O Livro, 1997.
- Diniz, Maria Emília e outros, *História 8*, Lisboa, Editorial O Livro, 2003.
- Diniz, Maria Emília e outros, *História 9*, Lisboa, Editorial O Livro, 2000, 4ª edição.
- Diniz, Maria Emília e outros, *História Nove*, Lisboa, Lisboa Editora, 2004.
- Duarte, Ana, *Educação patrimonial*, Lisboa, Texto Editora, 1994.
- Duby, Georges (dir.), *Atlas historique Larousse*, Paris, Librairie Larousse, 1978.
- Educação intercultural: abordagens e perspectivas*, Lisboa, SCPEM, 1995.
- Educação intercultural: relatos de experiências*, Lisboa, ME, 1997.
- 1º Encontro de história da educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, FCG, 1988.
- Ensaio de ego-história* (trad. do francês), Lisboa, Edições 70, 1989.
- O Ensino da História* [nº 1/2, Fevereiro-Junho de 1995 - ...].
- Escola, diversidade e currículo*, Lisboa, ME, 1999.
- O Estudo da História* [II Série, nº 1, 1986 - ...].
- Fazer história* (trad. do francês), 3 volumes, Amadora, Livraria Bertrand, 1977-1987.
- Ferro, Marc, *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*, Paris, Calman-Lévy, 1985.
- Girault, René, *L'histoire et la géographie en question*, Paris, MEN, 1983.
- Gomes, Maria Eugénia Reis e outras, *História, 7º Ano*, 2 volumes, Lisboa, MEC, 1977.
- Gomes, Maria Eugénia Reis e outras, *História, 8º Ano*, 2 volumes, Lisboa, MEC, 1978.
- Gomes, Maria Eugénia Reis e outras, *História, 8º Ano*, 2 volumes, Lisboa, MEC, 1979.
- Henriques, Mendo e outros, *Educação para a cidadania*, Lisboa, Plátano Editora, 1999.
- Hespanha, António Manuel, "História e sistema: interrogações à historiografia pós-moderna", *Ler História*, nº 9, 1986, p. 65-84.
- Hespanha, António Manuel, "A emergência da história", *Penélope*, nº 5, 1991, p. 9-25.
- Hespanha, António Manuel, "O que ensinamos quando ensinamos história", *História*, III Série, Ano XXIII, nº 38, Setembro de 2001, p. 16/17.
- Hespanha, António Manuel, "Porque é que esta sociedade nos há-de querer?", *História*, III Série, Ano XXIV, nº 44, Abril de 2002, p. 16/17.
- História. Formação geral e científica. Guia de aprendizagem. Ensino Recorrente. Ensino Secundário por Unidades Capitalizáveis*, 3 volumes, Lisboa, ME, 1996.
- História. Formação geral e científica. Programa. Ensino Recorrente. Ensino Secundário por Unidades Capitalizáveis*, Lisboa, ME, 1996.
- História: organização curricular e programa. Ensino Secundário*, Lisboa, ME, 1991.
- História da Arte: organização curricular e programa. Ensino Secundário*, Lisboa, ME, 1991.
- Jornal da Fenprof*, nº 184, Março de 2003, p. 9-32 ("Direcção e gestão das escolas").
- Lima, João Diogo Franco, *Educação, valores e cidadania. Passado, presente e futuro*, Coimbra, 2000 (policopiado).
- Magalhães, Justino (org.), *Fazer e ensinar história da educação em Portugal. Actas*, Braga, UM, 1998.
- Magalhães, Olga, *Concepções de professores sobre história e ensino da história*, Évora, UE, 2000.
- Matos, Sérgio Campos, *História, mitologia e imaginário nacional. A história no curso dos liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- Mendes, José M. Amado, "Património industrial. Um bem da comunidade ao alcance da escola", *Munda*, nº 20, 1990, p. 65-72.
- Mónica, Maria Filomena, *O filho da rainha gorda. D. Pedro V e sua mãe, D. Maria II*, Lisboa, Quetzal Editores, 2004.
- Monteiro, Augusto José, *Imaginação e criatividade no ensino da história. O texto literário como documento didáctico*, Lisboa, APH, 1997.
- Monteiro, Augusto José, "História ciência e história curricular: algumas reflexões", *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIV, 2000, p. 369-426.
- Moreira, Vital, "Entre a nação e a tribo", *Público*, 6 de Janeiro de 2004, p. 5.
- Murcho, Desidério, "Os novos paradigmas da educação", *Público*, 29 de Janeiro de 2002, p. 8.

- Naquet, Pierre-Vidal e Bertin, Jacques, *Atlas histórico* (trad. do francês), Lisboa, Círculo de Leitores, 1990.
- La nouvelle histoire*, Paris, Retz/CEPL, 1978.
- Nóvoa, António, "A "Educação Nacional"", *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, ROSAS, Fernando (coord.), *Nova História de Portugal*, SERRÃO, Joel e MARQUES, A.H. de Oliveira (dir.), Lisboa, Editorial Estampa, 1992, vol. XII, p. 455-519.
- Nunes, Adérito Sedas, "Questões preliminares sobre as ciências sociais", *Análise Social*, vol. VIII, nº 30/31, 1970, p. 201-298.
- Nunes, João Paulo Avelãs e outros, "Ensino da história: que conhecimento e que memória(s)?", *Revista de História das Ideias*, vol. 11, 1989, p. 641-680.
- Nunes, João Paulo Avelãs, "Património cultural e ensino da história. Algumas questões introdutórias", *O Professor*, 3ª Série, nº 1, Janeiro de 1990, p. 3-9.
- Nunes, João Paulo Avelãs e NEVES, Maria Manuela Martins, "A imagem da Revolução francesa em Portugal", *Penélope*, nº 6, 1991, p. 147-167.
- Nunes, João Paulo Avelãs, "Uma leitura católica conservadora da história: o CADC de Coimbra e a revista *Estudos* entre 1922/1923 e 1934", *O Estudo da História*, II Série, nº 12-15, 1990-1993, vol. I, p. 259-281.
- Nunes, João Paulo Avelãs, "Ideologia e história no Estado Novo (1933-1949)", *Vértice*, II Série, nº 56, Setembro/Outubro de 1993, p. 13-23.
- Nunes, João Paulo Avelãs, *A história económica e social na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1911-1974)*, Lisboa, IIE, 1995.
- Nunes, João Paulo Avelãs, "Arqueologia industrial, património cultural, nova história regional e local", *Vértice*, II Série, nº 73, Julho/Agosto de 1996, p. 103-110.
- Nunes, João Paulo Avelãs, "As organizações de juventude e a memória histórica do Estado Novo (1934-1949)", *Anais. História*, vol. III/IV, 1996/1997, p. 235-275.
- Nunes, João Paulo Avelãs, "Ensino da história e exercício da cidadania", *O Ensino da História*, III Série, nº 15, Outubro de 1999, p. 13-19.

- Nunes, João Paulo Avelãs, "A crise do ensino", *Região Centro Informação*, Ano 17, nº 119, Setembro/Outubro de 2001, p. 27/28.
- Nunes, João Paulo Avelãs, "Tipologias de regimes políticos. Para uma leitura neo-moderna do Estado Novo e do *Nuevo Estado*", *População e Sociedade*, nº 8, 2002, p. 73-77.
- Pais, José Machado, *Consciência histórica e identidade*, Oeiras, Celta Editora, 1999.
- Pereira, Maria do Céu de Melo Esteves, *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*, Braga, UM, 2003.
- Pereira, Maria do Céu de Melo Esteves e Lopes, José Manuel (org.), *Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos*, Braga, UM, 2004.
- Pereira, Sara Marques (coord.), *Memórias da escola primária portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 2002.
- Pires, Rui Pena, "Cidadãos de todo o Mundo, uni-vos!", *Público*, 9 de Março de 2002, p. 6.
- Proença, Maria Cândida, *Ensinar/aprender história. Questões de didáctica aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- Proença, Maria Cândida (coord.), *O sistema de ensino em Portugal (século XIX e XX)*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.
- Programa de História. 3º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, ME, 1991.
- Programas de História. Ensino Secundário*, 2 volumes, Lisboa, 2003 (policopiado).
- Raposo, Luís, "A política de património cultural da esquerda", *Ideias à Esquerda*, nº 2, Outubro de 2003, p. 49-53.
- Reforma do Ensino Secundário*, Lisboa, 2003 (policopiado).
- Revisão curricular no Ensino Secundário*, Lisboa, ME, 2000.
- Revista da Faculdade de Letras. História*, III Série, vol. 2, 2001, p. 5-50 ("Ensino da história").
- Revista de História Jerónimo Zurita*, nº 71, 1995, p. 47-58, 59-94, 309-345 ("La historiografía en el horizonte del año 2000. Actas").

- Ribeiro, Custódia e outros, *O Holocausto e o ensino da história. Reflexão sobre programas e manuais de história*, Lisboa, APH, 1996.
- Ribeiro, Maria Manuela Tavares (coord.), *Identidade europeia e multiculturalismo. Actas*, Coimbra, Quarteto Editora, 2002.
- Roldão, Maria do Céu, *Gostar de história. Um desafio pedagógico*, Lisboa, Texto Editora, 1987.
- Roldão, Maria do Céu e FÉLIX, Noémia, *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico. História*, Lisboa, IIE, 1996.
- Roldão, Maria do Céu, *Gestão curricular: fundamentos e práticas*, Lisboa, ME, 1999.
- Sampaio, José Salvado, "A Igreja e o ensino em Portugal de 1926 a 1954", *O Professor*, 2ª Série, nº 102, Dezembro de 1987, p. 18-35.
- Santos, Boaventura Sousa, *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Edições Afrontamento, 1987.
- Santos, Boaventura Sousa, *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto, Edições Afrontamento, 1989.
- Santos, Boaventura Sousa, *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*, Porto, Edições Afrontamento, 1994.
- Santos, Boaventura Sousa (coord.), *Conhecimento prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as ciências" revisitado*, Porto, Edições Afrontamento, 2003.
- Santos, Clara e Silva, Conceição, *Formação cívica (3º Ciclo do Ensino Básico)*, Porto, Edições ASA, 2002.
- Santos, Joaquim J. Carvalhão, "Competência científica e transposição didáctica no ensino da história: algumas reflexões no contexto da escola actual", *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIV, 2000, p. 427-451.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos, "Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas)", *Análise Social*, vol. XXIV, nº 101/102, 1988 (2º/3º), p. 689-702.
- Silva, António Martins da, "Fazer história do tempo presente: Portugal e a construção europeia", *A história tal qual se faz*, Lisboa, Edições Colibri, 2003, p. 237-255.

- Silva, Bento Duarte da, *Educação e comunicação. Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*, Braga, UM, 1998.
- Silva, Lino Moreira da, *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*, Braga, UM, 2002.
- Silva, Manuel Carlos e Silva, Susana, "Autóctones e minorias étnicas: da discriminação a uma cidadania pluriétnica e multicultural", *Ideias à Esquerda*, nº 2, Outubro de 2003, p. 97-101.
- Simpson, Margaret, *Cleópatra e a sua víbora* (trad. do inglês), Mem Martins, Publicações Europa-América, 2002.
- Souta, Luís, *Multiculturalidade & educação*, Porto, Profedições, 1997.
- Stöer, Stephen e Cortesão, Luiza, *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento, 2000.
- Telmo, Isabel Cottinelli, *O património e a escola — do passado ao futuro*, Lisboa, Texto Editora, 1986.
- Torgal, Luís Reis e outros, *História da história em Portugal (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.
- Torre Gómez, Hipólito de la e Telo, António José (coord.), *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*, Mérida, Editorial Regional de Extremadura, 2001.
- Vattimo, Gianni, *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*, Lisboa, Editorial Presença, 1987.
- Vieira, Ricardo, *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*, Porto, Edições Afrontamento, 1999.

A DIDÁCTICA DA HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Olga Magalhães

CIDEHUS, Universidade de Évora

Na estrutura do curso de História (ensino) da Universidade de Évora, as disciplinas de Didáctica da História I e II surgem no 4º ano do plano de estudos, com uma carga horária de 2h teóricas e 2h práticas por semana, a que correspondem 2,5 unidades de crédito/5 Ects. Embora formalmente estejamos perante duas disciplinas semestrais, na realidade elas têm funcionado como uma disciplina anual, com um programa anual e uma avaliação anual.

Importa recordar que, na Universidade de Évora, o curso de História (ensino) tem funcionado com um plano de estudos que consagra o designado modelo de formação integrada, o que implica que os alunos frequentam, desde o primeiro ano do curso, disciplinas de formação pedagógica. A disciplina de Didáctica da História surge, neste contexto, como uma disciplina de síntese, cabendo-lhe um papel de integração de saberes científicos e pedagógicos entretanto adquiridos nas restantes disciplinas do curso. Por outro lado, desempenha igualmente um papel de preparação para o estágio a realizar no ano seguinte.

Importa ainda sublinhar que, no contexto concreto da Universidade de Évora, embora o docente responsável pela disciplina tenha liberdade para organizar o respectivo programa, existem linhas gerais orientadoras, comuns a todas as disciplinas de didáctica, leccionadas nos diferentes cursos de formação de professores.

Tendo como ponto de partida a ideia de que *"a didáctica de uma disciplina não é algo que venha depois dela, a mais ou ao lado, para lhe dar uma espécie de suplemento pedagógico útil"* (Moniot, 1993, p.1), procurara-se, com esta disciplina, criar um espaço de discussão, reflexão e problematização em torno de temas e problemas da História e do seu ensino. Pretende-se proporcionar instrumentos de análise, de crítica e de intervenção que facilitem ao futuro professor a análise de situações de ensino e aprendizagem, a definição, explicitação e concretização de opções pedagógicas, a consideração de alternativas e a tomada de decisões ao nível de diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História.

Assim o programa distribui-se por dois blocos, correspondentes, *grosso modo*, a cada um dos semestres:

I

1. Da Natureza da História ao seu Ensino e Aprendizagem
 - 1.1. Enquadramento histórico e epistemológico: a história da História.
 - 1.2. A importância do ensino da História e da educação histórica.
 - 1.3. A razão de ensinar História.
 - 1.4. O papel da História na formação da pessoa e da cidadania.
 - 1.5. A linguagem, o ensino e a aprendizagem da História.
 - 1.6. Perfis do professor de História.
2. Ser historicamente competente
 - 2.1. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Gerais
 - 2.2. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – História

II

3. Metodologia do Ensino da História

- 3.1. Aspectos específicos da abordagem didáctica dos conceitos em História.
- 3.2. Métodos, técnicas e estratégias de ensino da História.
- 3.3. Recursos didácticos no ensino da História.
- 3.4. Preparação de unidades didácticas.
 - 3.4.1. Princípios subjacentes aos modelos de ensino escolhidos.
 - 3.4.2. Avaliação em História.

Como se pode constatar, o primeiro módulo visa problematizar a didáctica da história a partir da discussão em torno da natureza do conhecimento histórico e da sua especificidade. Aqui se discute o conhecimento histórico, o lugar da História no currículo e se apresentam e discutem resultados de investigação realizada no âmbito da educação histórica.

Por sua vez, o segundo módulo, retomando o lugar da História no currículo, procura analisar o papel da História no ensino básico e, embora se focalize no 3º ciclo, equaciona igualmente o papel da História nos 1º e 2º ciclo, sublinhando nomeadamente a importância, que a investigação tem vindo a pôr a descoberto, do contacto precoce das crianças com a História, idealmente até na Educação de Infância. Neste segundo módulo são assim analisados e discutidos os documentos referentes às competências essenciais – gerais e específicas da História.

O terceiro módulo é de natureza mais prática e visa dotar os futuros professores dos instrumentos necessários à sua prática docente. Aqui são discutidos diferentes modelos de ensino e se procura criar condições para que, no momento de estágio, os alunos estejam dotados de competências adequadas ao seu desempenho profissional.

Ao longo do ano lectivo procura-se que a disciplina funcione como um espaço de discussão e reflexão, pelo que são genericamente promovidas as contribuições que os alunos trazem para as aulas, analisando-se e debatendo-se as suas perplexidades e dúvidas.

Procura-se igualmente realizar, ao longo de todo o ano, um trabalho sistemático de análise e interpretação de fontes, com o objectivo de levar os alunos a interiorizarem um conjunto de procedimentos que lhes permitam posteriormente desenvolver essas competências com os seus futuros alunos.

No que se refere à avaliação da disciplina, ela procura conciliar dois aspectos: por um lado, a reflexão sobre a disciplina e, por outro, a concretização dessa reflexão em materiais didácticos. Assim, os alunos realizam duas recensões críticas (uma por semestre) para as quais são escolhidos textos que versam sobre problemas da natureza do conhecimento histórico e sobre investigação produzida no âmbito da educação histórica. Realizam ainda trabalhos em grupo através dos quais, a partir da análise dos programas de História dos ensinos básico e secundário, se debruçam sobre um tema específico, o fundamentam cientificamente e realizam depois a respectiva transposição didáctica.

Referências

Moniot, Henri, 1993 - *Didactique de l'Histoire*, Paris, Éditions Nathan.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (1988-2004)

Raquel Pereira Henriques
Universidade Nova de Lisboa

A formação inicial de professores passou, nos anos oitenta do século XX, por três fases distintas: a) a *Profissionalização em Exercício*, que foi regulamentada objectivamente em 1980 nela se considerando essencial intervir em três áreas (funcionamento do sistema educativo, escola e turma), implicando o envolvimento dos outros professores do grupo disciplinar e do conselho pedagógico, para além dos orientadores pedagógicos; b) a *Formação em Serviço*, que surgiu em 1985, tutelada teoricamente pelas Universidades, mas prevendo também o acompanhamento da prática lectiva na escola, c) e, por fim o *Ramo de Formação Educacional*, apresentado em 1987 pelas Universidades para funcionar a partir de 1988. As instituições de ensino superior apareceram como as entidades responsáveis por essa formação, que surgiu em diferentes modelos, consoante os cursos: licenciatura em ensino, com a duração de cinco anos; modelo integrado, no qual o aluno passaria a frequentar, a partir do terceiro ano da

licenciatura disciplinas de opção relacionadas com as temáticas educativas e o modelo em duas etapas, constituído pela licenciatura de quatro anos e dois outros anos de formação em regime de pós-graduação, em que o primeiro ano era só teórico e o segundo teórico-prático, uma vez que o aluno frequentava um seminário teórico na Universidade e fazia o seu estágio pedagógico numa escola, acompanhado por um orientador.

Neste contexto e nesse ano de 1988, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa iniciou o modelo de formação inicial de professores, em regime de pós-graduação, com a duração de dois anos, o primeiro apenas teórico e o segundo teórico-prático.

Compare-se esse primeiro ano de formação em dois anos lectivos distintos, 1988-1989 e 2003-2004. As disciplinas teóricas eram as seguintes

1988-1989	2003-2004
Disciplinas Anuais:	Didáctica Específica da História (Anual)
Didáctica da História	1º semestre
Métodos e Técnicas da Educação	Psicologia das Actividades Cognitivas
Psicologia Educacional	Educação, Planeamento e Avaliação
Introdução às Ciências da Educação	Introdução às Ciências da Educação
	2º semestre
	Psicologia do Desenvolvimento e das Interações Educativas
	Introdução às Tecnologias da Informação
	Observação e Análise de Práticas Pedagógicas
	Educação Multicultural (opção)
	Educação e Ética (opção)

Quanto à disciplina anual de Didáctica Específica da História, que leccionei durante oito anos, de 1996 a 2004, pretendia-se genericamente

- que os futuros professores reflectissem sobre os problemas decorrentes do ensino em geral e da disciplina de História em particular.
- que os futuros professores interiorizassem a necessidade de reflexão, avaliação e auto-avaliação do seu trabalho como investigadores e educadores.
- analisar o contributo da disciplina de História para a formação integral dos alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A um nível mais específico, algumas das finalidades definidas foram:

- Analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor.
- Avaliar a importância da disciplina de História para a formação geral dos cidadãos.
- Criticar os programas de História do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.
- Reflectir sobre as competências definidas para cada ciclo de aprendizagem e como avaliá-las.
- Planificar correctamente uma aula ou uma unidade didáctica.
- Analisar diversos métodos de ensino/aprendizagem.
- Adequar actividades e recursos aos conteúdos programáticos.
- Criticar Manuais escolares para a disciplina de História a partir dos critérios oficiais e de outros considerados igualmente relevantes.
- Analisar a qualidade dos instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e de remediação.
- Elaborar correctamente instrumentos de avaliação.

Deve dizer-se, no entanto, que estas finalidades foram anualmente reformuladas e adaptadas, a partir das sugestões e da avaliação do trabalho efectuado, feitas anonimamente pelos alunos no final de cada ano lectivo, em registo escrito que ficou arquivado. Nessas apreciações globais da disciplina de Didáctica Específica da História solicitava-se aos alunos o seguinte:

“Gostaria que me desse a sua opinião sincera e anónima sobre alguns aspectos relacionados com a disciplina que leccionei durante o presente ano lectivo.

Pode utilizar esta mesma folha, e agradeço que respeite a numeração correspondente.

1. Justifique se considera necessária uma reestruturação do programa.
2. Explique se a distribuição de materiais foi ou não útil e se existiu alguma falha relevante nos mesmos.
3. Refira até que ponto as aulas de carácter mais prático foram ou não significativas.
4. Critique o processo de avaliação utilizado.
5. Sugira alterações.

Obrigada pela sua colaboração”

Assim sendo, o programa de Didáctica Específica da História que esteve em vigor na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a partir de 1996, esteve sempre em construção e sofreu continuamente ajustes, de modo a corresponder às necessidades sentidas pelos alunos em processo de formação, bem como às necessidades que os orientadores de estágio consideravam prioritárias e que eram discutidas nas reuniões periódicas que existiam na Universidade mas, também, nas reuniões que se faziam nas escolas. Apresento por isso aqui apenas a última versão que me coube enquanto docente dessa disciplina, para o ano lectivo de 2003-2004:

- 1. *A Escola Actual*
- 1.1. Organização do Sistema Educativo.
- 1.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 1.3. A escola actual e a «Gestão Flexível dos Currículos»: propostas e problemáticas.
- 2. *A Natureza da História e o seu Ensino*
- 2.1. A História actual e o seu ensino.

- 2.1.1 O papel formativo da História e o seu contributo para a formação integral do aluno.
- 2.1.2. História narrativa ou História conceptual: diferentes interpretações e modelos de ensino.
- 3. *A História nos Currículos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*
- 3.1. O lugar da disciplina de História no currículo.
- 3.2. A auto-regulação da aprendizagem e o ensino da História
- 3.3. Análise crítica dos actuais programas de História, em função da sua actualização científica e pedagógica, da sua articulação vertical e horizontal.
- 3.4. Avaliação de diversos manuais escolares enviados para as escolas, a partir dos critérios oficiais de selecção dos mesmos.
- 4. *A Planificação no Ensino da História*
- 4.1. Definir finalidades e objectivos.
- 4.2. Criticar objectivos formulados em diversas planificações.
- 4.3. Definir competências a adquirir pelos alunos. Planificar em função dessa definição.
- 4.4. Planificar a longo, a médio e a curto prazo – finalidades, características essenciais e elementos constitutivos.
- 5. *Metodologia do Ensino da História*
- 5.1. Classificação de alguns métodos e técnicas do ensino da História.
- 5.2. Técnicas não directivas de ensino: pedagogia diferenciada e auto-regulação da aprendizagem. Técnicas individuais e de grupo. Trabalho de pesquisa e trabalho de projecto (organização prática dos mesmos).
- 5.3. Alguns problemas do ensino da História: os conceitos de tempo e espaço.
- 5.3.1. Aplicação e crítica de materiais relacionados com o desenvolvimento destes conceitos.
- 5.4. A utilização de textos e documentos na aula de História – análise crítica de alguns exemplos.

- 5.5. Os meios audiovisuais no ensino da História – crítica a partir de exemplos práticos.
- 5.6. A utilização de recursos educativos multimédia no ensino da História.
- 5.7. Visitas de estudo. Análise e elaboração de roteiros para visitas de estudo.
- 5.8. A História ao vivo. Jogos, dramatizações e simulações: orientações práticas.
- 6. *Avaliação no Ensino da História*
- 6.1. A função dos diferentes instrumentos de avaliação no ensino da História.
- 6.1.1. Avaliar os alunos: conceitos, componentes, características.
- 6.1.2. Tipos de avaliação.
- 6.2. Construção de instrumentos de avaliação.
- 6.3. Análise e correcção de alguns resultados, a partir de exemplos práticos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS FACULDADES DE LETRAS O EXEMPLO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Luis Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras, Universidade do Porto

Enquadramento Legal

A portaria 659/88 de 29 de Setembro de 1988 é o suporte legal para o funcionamento da formação inicial de professores assegurada pelas instituições de ensino superior. Logo no seu preâmbulo este processo de formação é enquadrado por duas componentes lógicas mas que podem, desde logo, revelar-se contraditórias:

- Por um lado a necessidade de assegurar uma preparação adequada aos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, daqui se inferindo que tem de haver uma clara articulação entre a sua formação e as necessidades dos alunos, das escolas e dos conteúdos curriculares e programáticos onde esses alunos/professores irão trabalhar;

- Por outro lado salvaguarda-se a existência de normas regulamentares que não ponham em causa o "projecto de formação que cada instituição universitária responsabilmente assume e assegura".

No eu ponto de vista, a possibilidade de estas disposições se revelarem contraditórias reside apenas no facto de, tendo o ensino básico e secundário regras uniformizadoras de carácter nacional, poderem existir desfasamentos com as características individuais de cada instituição universitária. Parecendo este aspecto dispiciendo, ele pode ter implicações desde os conteúdos científicos aos de natureza curricular metodológica. Explicitando melhor, um formando de diferentes universidades pode ter de enfrentar o mundo da escola básica e secundária com armas perfeitamente diferentes, criando-se imagens das instituições de ensino superior perfeitamente díspares e potenciando clivagens ao nível das escolas entre professores de formações diferentes.

Não defendo, como é evidente, a uniformidade mas temo que a autonomia possa gerar clivagens difíceis de gerir ao nível da escola. Tenho presente os problemas que existem nas escolas entre professores de formações diferentes e a necessidade de diálogo que a implementação de uma reforma do sistema educativo pressupõe. Às vezes vale a pena ser-se pessimista para chamar a atenção de alguns problemas que correm o risco de passarem a fazer parte do nosso quotidiano escolar.

Paralelamente a esta Portaria, que estabelece sobretudo regras gerais, surgem os regulamentos do estágio pedagógico do ramo educacional da responsabilidade de cada instituição do ensino superior. No caso do da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ele concretiza os papeis que as escolas, os docentes da Universidade que acompanham este processo e os estagiários devem desempenhar, em todo este processo.

Também aqui surgem muitos problemas entre os quais parece-me de destacar os seguintes:

A) Nem sempre as instituições de ensino superior têm capacidade de escolher as escolas e os respectivos orientadores onde se desenvolverá a parte lectiva da formação do estagiário. Apertadas entre o número de alunos a concorrerem a estágio e as disponibilidades de escolas, as universidades têm muitas vezes de optar pelo mal menor.

B) Os delegados/orientadores que nas escolas vão acompanhar o estágio não têm tido um programa de enquadramento científico que lhes permita desenvolver um trabalho idêntico em todos os centros de estágio dependentes da mesma universidade. Eu sei que são realizadas muitas reuniões entre esses orientadores e os docentes de ensino superior que acompanham a formação nesses centros mas elas têm tido um carácter particular e não institucional.

C) O número excessivo de centros de estágio para cada docente do ensino superior, a grande disponibilidade que lhe é exigida (há uma mesma escola com quatro estagiários, esse professor pode ter de se deslocar lá quatro vezes para assistir apenas a uma aula), as actividades complementares que paralelamente desenvolve na Faculdade com os seus estagiários (seminários temáticos uma vez por semana) não se compatibiliza com a investigação e com os prazos definidos no estatuto da carreira docente universitária para a progressão na carreira.

Sendo estes os problemas mais evidentes, convém atenuar um certo pessimismo que se pode depreender das minhas ideias, dizendo que os estágios das Faculdades de Letras são neste momento aqueles que me merecem maior credibilidade. Esta deriva, fundamentalmente, da existência de aulas presenciais e uma grande capacidade de articulação com as iniciativas das escolas. Hoje os estagiários dessas Faculdades conseguem ter uma capacidade de mobilização que os honra e credibiliza junto dos restantes docentes. Penso que depois da profissionalização em exercício (com os seus dois anos de formação) este será o mais legítimo e verdadeiro processo de formação de professores.

O Currículo

Com as últimas mudanças efectuadas, os alunos que escolhem o ramo educacional podem optar por disciplinas no âmbito das Ciências da Educação desde o primeiro ano. Anteriormente estas ficavam reservadas ao ano terminal antes do estágio. Um e outro caso têm aspectos contraproducentes.

Na versão anterior, só muito tarde os futuros estagiários tomavam contacto com os programas, com recursos, com estratégias, ressentindo-se o seu estágio da reduzida assimilação, da condensação excessiva da informação teórica e do tempo diminuto de articulação entre o aspecto predominantemente teórico e os primeiros esboços de ensaios práticos. Na versão actual, os futuros professores começam demasiado cedo a lidar com a Organização e Desenvolvimento Curricular, com a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, com a Metodologia da História...

Num e noutro caso o problema residirá menos no tempo em que se começa mas mais na forma como se começa. Na minha maneira de ver não tem havido uma perspectiva correcta de encarar o ramo educacional.

Defendo que o ramo educacional não se compadece com alguns anacronismos:

A) Ser professor não pode ser uma opção por falta de alternativas. Como não há uma carreira de investigação científica, como não há espaços ao nível de bibliotecas, arquivos, património, o ramo educacional parece ser o mal menor.

B) O ramo educacional não pode ser uma tábua de salvação das faculdades e o número de anos de licenciatura não pode resultar da competitividade entre elas. Não devemos diminuir os anos (de seis para cinco, por exemplo) só porque os alunos de uma ficariam prejudicados em relação às outras.

C) Optar pelo ramo educacional não se pode resumir a uma cruz colocada no boletim de matrícula.

D) Os recursos humanos têm de ter um perfil adequado, têm de demonstrar apetências específicas, em relação à profissão escolhida. Tudo isso deve ser feito antes de se entrar na via que conduz a essa profissão. Pessoas que demonstrem grande instabilidade emocional, que revelem aversão ao trabalho em equipa, que se mostrem incapazes de lidar com jovens, que pautem a sua actuação por um elevado autoritarismo, não devem merecer a cobertura institucional das Faculdades para exercerem a profissão de professores.

E) Não deve haver penalizações para quem não consiga ultrapassar o estágio e, embora não estejam aptos para serem professores, devem poder utilizar a sua

licenciatura. O que hoje acontece é que na licenciatura está incluído o estágio - estamos a falar do ramo educacional - não podendo aquela ser obtida sem a conclusão deste.

F) Não é legítimo que as cadeiras científicas sejam desenvolvidas e leccionadas à revelia dos conteúdos programáticos do ensino básico e secundário. É ridículo, por exemplo, que se mudem os programas sem o mínimo conhecimento do que efectivamente se lecciona nas faculdades. Embora se reconheça que estas não podem ensinar tudo, não se pode inverter isto ao ponto de não leccionar e esperar que os alunos recém-formados tenham uma elevada capacidade de auto formação, sobretudo quando o ensino nas universidades não é feito com base nesse pressuposto. Continua a privilegiar-se os apontamentos, os textos de apoio em fotocópia, as frequências e os exames que apelam sobretudo à memória.

Um verdadeiro ramo educacional terá de encurtar as distâncias entre a Faculdade e as escolas. Entre o que se aprende e o que se vai ter de ensinar. Entre a opção por necessidade e por perfil adequado.

O Estágio

Já o manifestei, os estágios das Faculdades de Letras parecem-me ser aqueles que maior credibilidade apresentam no panorama da formação inicial de professores. Não tenho dúvidas que é aí que se deve apostar em termos de corpo docente do futuro. Não pondo em causa a formação contínua, penso também que ela deve assumir um carácter complementar e nunca substitutivo. Delors, no último relatório para a Educação no séc. XXI chama claramente a atenção para quem ensina, o que se ensina e como se ensina. Aí dá particular destaque aos agentes educativos e à sua formação. Não precisamos de inventar nada, basta que estejamos atentos ao que se tem dito, para percebermos a importância da formação inicial.

Os estagiários da Faculdade de Letras do Porto têm duas turmas do ensino básico (3º ciclo), fazem uma regência na turma de secundário dos orientadores da escola (normalmente uma sequência de 3/4 aulas), frequentam um Seminário na Faculdade

(cerca de 4 horas semanais), participam nas actividades da área Escola e têm de apresentar um Seminário escrito aos orientadores da Faculdade com uma componente científica e outra pedagógica e didáctica. Este último é apresentado e discutido publicamente por cada grupo de estágio.

Aqui merece já referência a sobrecarga de trabalho dos estagiários que se têm de dividir pela Faculdade e pela Escola. Se o ramo educacional tivesse outra estrutura curricular, era preferível que o Seminário escrito fosse apresentado no ano anterior ao estágio, disponibilizando-os para um investimento mais produtivo na área científica, pedagógica, didáctica e para as actividades da escola onde estão inseridos.

A classificação final deste ano (5º) resulta de uma média encontrada através da nota do seminário (1/4) e da componente lectiva (3/4). A primeira é atribuída pelos docentes da Faculdade que acompanham o 5º ano enquanto a segunda é da responsabilidade de orientadores da escola e da Faculdade. Para além da subjectividade que envolve qualquer classificação onde são vários os intervenientes, não me parecem que seja este o aspecto mais frágil do sistema.

O problema aqui reside, no meu entender, na ausência de um quadro de formadores iniciais tanto ao nível das Universidades como das Escolas. Todos os anos os primeiros estão sob a espada orçamental nunca se sabendo se a sua permanência é um facto. É evidente que se tratam, na sua maioria, de docentes convidados retirados aos quadros das escolas a que pertencem, por convite dos Conselhos Científicos das respectivas Faculdades. Não querendo alimentar falsas polémicas, não posso no entanto deixar de dizer que a sua requisição resulta antes de mais do reconhecimento da sua competência - a avaliação destes professores é, há muito tempo, realizada pelos Conselhos Científicos das Faculdades que decidem anualmente da sua continuidade ou não - e da incapacidade das faculdades disponibilizarem outros docentes para acompanhamento do ramo educacional.

Quanto aos docentes das Escolas, eles podem mudar todos os anos sendo difícil qualquer continuidade de trabalho, qualquer alinhamento de pontos de vista, qualquer diminuição da heterogeneidade de trabalho entre os diferentes núcleos de estágio e

qualquer conquista no campo da objectividade classificativa, gerando por vezes algumas críticas fundamentadas da parte dos estagiários que vão depois concorrer ao mesmo mercado de trabalho.

Conclusão

Professor há 23 anos, profissionalizado há 19, assistente na Faculdade há 17, supervisor do ramo educacional há 10, penso ter neste momento algum conhecimento dos diversos tipos de formação dos professores. Penso ainda ter dados que me permitam usufruir de alguma credibilidade na forma crítica como desenvolvi algumas ideias. Apesar do meu passado, não tenho, no entanto, a ousadia de pôr em causa a forma honesta e empenhada como todos os intervenientes têm participado nos diversos programas de formação inicial de professores. Penso que a relativa proximidade e distância desses processos permitem-me, entretanto, expender algumas sugestões no sentido de credibilizar cada vez mais um processo em que efectivamente acredito.

Contra os detractores que afirmam a impreparação dos estagiários, eu contraponho a necessidade de uma completa reestruturação curricular que comece no ensino secundário (deixo de lado a guerra do ensino básico) e que termine na organização científica e metodológica do ensino universitário dos ramos educacionais.

Contra os que levantam a voz evidenciando os excedentes de professores em determinadas áreas, eu sugiro um levantamento efectivo das necessidades para os próximos 50 anos e o estabelecimento de uma política clara de formação inicial de professores de acordo com essas necessidades.

Contra os que querem deixar os ramos educacionais entregues aos supervisores, eu sugiro uma aproximação efectiva entre as Universidades e as Escolas. Se aquelas pretendem manter os seus ramos educacionais não se podem alhear dos laboratórios que hoje significam as escolas. Penso ainda que a responsabilidade das Universidades em relação aos seus alunos não termina com a função burocrático-administrativa da certificação.

Contra os que consideram desnecessários os ramos educacionais das Faculdades, eu aconselho-os a olharem para os outros processos de formação inicial e a visitarem as Escolas onde os estagiários trabalham colhendo opiniões sobre o trabalho que lá desenvolvem e que muito tem contribuído para a *agitação de actividades* que lá se desenrolam.

As críticas são sempre louváveis, mas o diálogo é a única ponte para uma mudança concertada. Numa altura de reforma profunda no nosso sistema de ensino, é impossível atribuímos as culpas aos outros, continuando fechados em compartimentos estanques. A qualidade de ensino passa sobretudo por um processo osmótico de troca de experiências. Quanto mais depressa o implementarmos menos corremos o risco de ficarmos orgulhosamente sós a contemplarmos o nosso umbigo.

Para terminar queria apenas dizer que uma opinião vale o que vale e nada mais do que isso. La Palisse não diria melhor, mas estou certo que muitos outros poderiam expender uma opinião melhor que a minha. É apenas o meu contributo para uma reflexão que começa, quando a opinião acaba.

Bibliografia

- Black, Maria Luísa de Bívar, 1997 - *Reflexões sobre os Currículos de História na União Europeia*. Lisboa, A.P.H..
- Brotas, António, 1997 - *O ensino da História*. "Expresso" (15/08/97). Lisboa.
- Ensino da História (O)*, 1997, Boletim (IIIª Série), nºs 8/9 Jun./Out. 97, Associação de Professores de História.
- Félix, Noémia, 1998 - *A História na Educação Básica*. Lisboa, M.E./D.E.B..
- Figueiredo, Carla Cibebe e SILVA, Augusto Santos, 2000 - *A Educação para a cidadania no sistema educativo português (1974 - 1999)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Figueiredo, Ilda, 1999 - *Educar para a Cidadania*. Porto, Edições ASA.
- Mattoso, José, 1999 - *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa, A.P.H..

-Ministério da Educação, 2000 - - *Ensino Básico : competências gerais e transversais*

- Lisboa, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação, 1997 - *História - 10º, 11º e 12º : Novas Orientações de Gestão (ano lectivo 1997/98)*. Lisboa, ME.

Moniot, Henri, 1993 - *Didactique de l'Histoire*, Paris, Éditions Nathan.

Pais, José Machado, 1999 - *Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu*, Oeiras, Celta Editora/S.E.J..

Tedesco, Juan Carlos, 1999 - *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. V.N.Gaia, Fundação Manuel Leão.

Unesco. International Commission on Education for the twenty-first century - *Educação : um tesouro a descobrir*, 1996, Tradução de José Carlos Eufrázio, Porto, Edições ASA, 1996.

METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA NA LICENCIATURA EM ENSINO DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO MINHO³²

Isabel Barca e Maria do Céu Melo

CIEd, Universidade do Minho

Na Universidade do Minho, a disciplina de Metodologia do Ensino da História, integrada no currículo do 4º ano do anterior Curso de Licenciatura em Ensino de História (em vigor até 2008/2009), tinha uma escolaridade anual, com 2 tempos lectivos teóricos e 3 teórico-práticos, concedendo 6 créditos.

Esta disciplina pretendia proporcionar aos alunos uma tomada gradual de consciência da sua futura condição de professores, enquadrada pelas mudanças de política educativa em processo. Nesse sentido, e integrando tal consciência num contexto mais vasto de consciência histórica e social, a disciplina procurou promover uma reflexão sobre os desafios e propostas educativas actuais e o papel da História no currículo – desde as actuais características e exigências da sociedade às perspectivas

³² Trabalho no âmbito do CIEd, Universidade do Minho.

construtivistas e de construção do conhecimento histórico. A disciplina visava, no essencial, contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos necessárias a um(a) profissional do Ensino da História, mobilizando e reequacionando os seus conhecimentos científicos no sentido de uma abordagem inovadora, especificamente a nível da aula de História do ensino básico e secundário, e tendo como fundamentos principais os dados da investigação em educação histórica.

A Educação Histórica, neste contexto, é entendida como uma área científica de interface entre os saberes da História, da Filosofia da História e das Ciências da Educação. Nesta confluência interdisciplinar, destaca-se a necessidade de desenvolver gradualmente, ao nível de formadores e formandos, competências multifacetadas que abranjam:

- a) uma compreensão sólida (mas também dinâmica selectiva e problematizante) do passado humano;
- b) uma reflexão epistemológica fundamentada e actualizada, sobre o que significa, por exemplo, descrever, explicar e narrar em História, interpretar fontes (para lá da simples informação), exercitar a imaginação ou atribuir significância ao passado;
- c) um olhar de investigador social sobre a aprendizagem dos alunos em História – aberto às suas ideias prévias, muitas vezes alternativas ao conhecimento histórico mas, por vezes também, surpreendentemente sofisticadas.
- d) uma preocupação em proporcionar situações de efectiva aprendizagem por parte dos alunos, não pactuando com facilitismos.

Com base nestes postulados, as disciplinas ligadas ao Ensino da História, quer em cursos de licenciatura quer em cursos de mestrado da Universidade do Minho, têm-se pautado por um enfoque construtivista do ensino e aprendizagem, fomentando uma relação frutuosa entre a teoria e a prática. Por isso, a par da partilha da reflexão teórica,

orienta-se e acompanha-se a implementação de espaços de aprendizagem em que os alunos tenham momentos de trabalho acompanhado – a “aula oficina”.

É dentro das vertentes construtivistas acima enunciadas que se desenvolve o Programa Curricular da disciplina de Metodologia do Ensino de História para a formação inicial de professores de História. Apresentam-se a seguir os temas, metodologias e avaliação que completam o Programa de estudos por que se orientou a Metodologia do Ensino de História no 4º ano do Curso de Licenciatura, agora encerrado com a aplicação do “Processo de Bolonha”³³:

Temas

Os temas a desenvolver dividiam-se por módulos, dois deles orientados por cada uma das docentes:

Módulo 1. Investigação em Ensino da História

- 1.1. Estudos em Educação Histórica: ideias de alunos em História
- 1.2. Princípios de cognição em História
- 1.3. Implicações da investigação para o Ensino
- 1.4. Programas de História: competências essenciais da História

Módulo 2. Da investigação às práticas

- 2.1. Modelos de aulas: da aula conferência à aula oficina
- 2.2. Planificação de projectos de aulas à luz da investigação: competências históricas, selecção de conceitos, questões e experiências de aprendizagem problematizadoras, avaliação consistente.

Módulo 3. Reflexão sobre a História

- 3.1. Evidência, Narrativa, Explicação em História
- 3.2. Interpretação de fontes históricas
- 2.3. Objectividade e relatividade do conhecimento

³³ A partir do ano lectivo 2008/2009, iniciou-se nas universidades portuguesas o Mestrado profissionalizante de Ensino de Professores de História e de Geografia, para docência do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

2.4. Da história local à história global

Metodologia

Procurou-se seguir uma abordagem construtivista, que respeitasse princípios de construção de uma aprendizagem significativa, reflexiva, fundamentada e cooperativa. A cooperação processava-se quer entre pares quer entre docente e alunos, sobretudo no âmbito dos trabalhos de equipa.

Nas primeiras aulas apresentava-se o Programa aos alunos, para ser clarificado e, pontualmente, modificado em função de necessidades sugeridas pelos alunos. Nesta fase de desenvolvimento curricular da disciplina, procurava-se uma exploração global de ideias prévias dos alunos sobre o Ensino da História, daí decorrendo um diagnóstico das suas necessidades e expectativas (frequentemente não coincidentes entre si).

A metodologia adoptada nas aulas teóricas consistia em lançamento de temas com exposição das suas linhas principais pela docente, sendo precedida frequentemente de leituras prévias ou de recolha oral ou escrita de pré-concepções dos alunos, com breve discussão das mesmas. A exposição de temáticas era acompanhada de momentos de discussão alargada.

As aulas teórico-práticas incidiam em projecção de actividades para a aula de História, em equipa, orientadas pela docente e com pesquisa autónoma ou orientada de apoio às mesmas, extra-aula. Na fase final de cada semestre, os trabalhos eram apresentados oralmente e debatidos. Todos estes trabalhos integravam um dossiê, por equipa, e que contemplava também reflexões individuais. Um outro trabalho de iniciação à investigação era desenvolvido extra-aula, com apoio de uma das docentes, ao longo do ano.

Avaliação

A avaliação assumia-se como um processo contínuo, respeitando as dimensões diagnóstica-formativa e sumativa. Os referenciais fundamentais desta avaliação eram constituídos sobretudo pelos estudos de educação histórica (trabalhados nas aulas ou

apontados como relevantes para análise autónoma), pelos documentos legais relativos ao Ensino da História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e pelo conjunto de sínteses elaborado nas aulas. Na dimensão sumativa, aos trabalhos realizados pelos alunos nas aulas teórico-práticas, juntava-se um trabalho individual presencial, escrito, por semestre.

A fórmula de peso relativo em cada uma das componentes do trabalho desenvolvido pelos alunos era a seguinte:

Trabalhos individuais.....70%

Dossier de projectos (trabalho de grupo).....30%

Os trabalhos individuais compunham-se de:

- Dois 'Testes' presenciais;
- Um Ensaio sobre Ensino da História, a apresentar no final do ano lectivo.

Para aprovação final na disciplina, era necessário, no mínimo, uma média de 10 valores na componente de trabalho individual.

Bibliografia

Da Bibliografia, actualizada anualmente, apresentam-se as entradas que constavam do Programa do ano lectivo 2004/2005 (ano em que ocorreram as V Jornadas I. de Educação Histórica):

Livros

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (org.) (2001a). *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001b). Prospective teachers' ideas about assessing different accounts. *International Journal for History Teaching, Learning and Research*, June, vol 1, nº 2. (<http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm> (12.04.2001).
- Barca, I. (org.) (2003). *Educação Histórica e Museus*. Braga: CIED, Universidade do Minho.

- Barca, I. (org.) (2004). *Para uma Educação histórica de qualidade*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I., Bastos, C. & Carvalho, J. (1998). *Formar opinião na aula de História - uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*, Cadernos Pedagógico-Didáticos, nº 17. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Barca, I. & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar - Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*, Cadernos Pedagógico-Didáticos, nº 23. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Voss, J. F. & Carretero, M. (Eds.) (1998). *Learning and Reasoning in History*. International Review of History. Vol.2. London: Woburn Press.
- Correia, A. C., Reis, C., Veríssimo, C. & Barca, I. (2001). Competências gerais / Competências específicas da História. In Abrantes, P. (coord.), *Curriculo nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (pp. 87-104). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Davis, O. L., Foster, S. & Yeager, E. (eds.) (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. New York: Rowman and Littlefield.
- Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. (eds.) (1998). *History and theory: Contemporary readings* (pp. 377-403). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Felgueiras, M. (1994). *Pensar a História, repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico. História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gago, M. (2001). *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal* (1997). Lisboa: Missão para a Sociedade de Informação.
- Lloyd, C. (1993). *Estruturas da História*. Oxford: Basil Blackwell.
- Magalhães, O. (2001). *Concepções de professores sobre a História e o ensino da História: Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri.
- Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Melo, M. C. & Lopes, J. M. (2004). *Narrativas históricas e ficcionais*. Braga: CIED, Universidade do Minho.

- Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.) (2000). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press.

Revistas

- O Ensino da História*. Boletim da Associação de Professores de História, Lisboa.
- O Estudo da História*. Associação de Professores de História, Lisboa.
- History and Theory*. Wesleyan University, USA.
- Teaching History*. Historical Association. University of Cambridge, UK.

Sítios da internet

- Associação de Professores de História – APH
<http://www.aph.rcts.pt/>
- Centre for the study of historical consciousness
<http://www.cshc.ubc.ca>
- El pais Educacion
<http://www.elpais.es/suple/educacion/>
- European Standing Conference of History Teachers' Association - Euroclio -
<http://www.eurocliohistory.org>
- International Journal for History Teaching, Learning and Research*
<http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal>
- New York Times Learning network
<http://www.nytimes.com/learning/teachers/lessons/index.html>
- The Guardian Education
<http://www.education.guardian.co.uk>