

Olga Maria Santos de Magalhães

Concepções de professores sobre História e Ensino da História

Um estudo no Alentejo

Universidade de Évora

2000

Olga Maria Santos de Magalhães

Concepções de professores sobre História e Ensino da História

Um estudo no Alentejo

Tese para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação,  
apresentada à Universidade de Évora



120 902

Orientação da Prof. Doutora Isabel Barca

Universidade de Évora

2000

## **Agradecimentos**

Sendo certo que não é possível nomear todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que me fosse possível desenvolver o trabalho que agora se apresenta, não posso deixar de agradecer particularmente

À Professora Isabel Barca, pelos seus comentários críticos, pelas suas sugestões e pela muita atenção e tempo que dedicou ao meu trabalho.

Aos Professores António Neto, Constança Machado, Nazaré Trindade e Vítor Trindade, do Departamento de Pedagogia e Educação, pelos seus comentários e sugestões e pela disponibilidade que sempre manifestaram para comigo.

Às Professoras Fátima Nunes e Teresa Amado, do Departamento de História, pelas suas sugestões e comentários em momentos importantes do desenvolvimento deste trabalho e também ao Professor Filipe Themudo Barata, pela sua disponibilidade.

Aos colegas do Departamento de Pedagogia e Educação, em particular aqueles que com os seus comentários, sugestões e, sobretudo, boa disposição me ajudaram nos dias em que tudo parecia demasiado complicado. Agradeço especialmente às Dras. Assunção Folque, Fernanda Henriques e Maria André Trindade e aos Drs. João Carlos Chouriço, Luís Sebastião e Luís Santos. À Dra. Madalena Melo, um agradecimento particular.

Aos colegas do Departamento de História que sempre me foram animando para o desempenho desta tarefa.

Aos colegas professores de História das escolas básicas e secundárias do Alentejo, que quiseram participar neste estudo e que, assim, contribuíram para a sua realização.

À Direcção Regional de Educação do Alentejo, pelas facilidades concedidas.

À D. Silvina do Cabo. Sem o seu apoio, não teria tido o tempo e a disponibilidade necessários para realizar este trabalho.

A todos os amigos e amigas que sempre manifestaram o seu apoio.

Aos meus pais.

## Resumo

O estudo das concepções dos professores tem sido considerado um campo de investigação muito fecundo, se bem que ainda relativamente pouco explorado, para a compreensão da sua acção no contexto escolar.

O presente trabalho procurou investigar a(s) forma(s) como os professores de História em exercício de funções no Alentejo concebem a disciplina que leccionam e as suas preocupações relativamente ao seu ensino. Foi utilizado um questionário que visava conhecer a adesão dos professores a diferentes concepções de História e do seu ensino.

De uma forma geral, estes professores evidenciaram seis concepções distintas de História, que se designaram como *a)* ciência positiva, *b)* não ciência, *c)* conhecimento relativo, *d)* ciência global, *e)* ciência social e *f)* ciência da temporalidade, às quais aderiram de forma desigual. Por outro lado, estes docentes manifestaram também preocupações com o ensino da História que se agruparam, igualmente, em seis conjuntos que se denominaram *a)* preocupações com as competências dos alunos, *b)* preocupações com as vivências e contextos dos alunos, *c)* preocupações com a neutralidade do professor, *d)* preocupações de tipo tradicionalista, *e)* preocupações com a educação para a cidadania e *f)* preocupações instrumentais.

Os diferentes procedimentos estatísticos utilizados permitiram detectar algumas diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente tendo em conta aspectos do percurso pessoal e profissional destes professores.

O estudo permitiu ainda apurar alguns indicadores da forma como, em situação de sala de aula, os professores escolhem documentos e materiais de apoio e como perspectivam quer a sua acção quer a dos seus alunos.

### Palavras chave:

Concepções de História; natureza do conhecimento histórico; concepções de ensino da História, didáctica da História.

## **Abstract**

The study of teachers' conceptions addressed to comprehension of their action in school context has been considered as a prolific, however fairly unexplored field of research.

This work outlines a method for identifying how History teachers, working in the region of Alentejo, conceive both that subject-matter and their concerns about its teaching. We have used a questionnaire, built to find out teachers' adoption of different conceptions of History and History teaching. Teachers in our study exhibited six different conceptions of History classified under the following designations: a) positive science; b) pseudoscience; c) relativistic knowledge, d) global science, e) social science f) temporality science. There were different levels of adhesion to the six categories above.

On the other side teachers also revealed concerns about History teaching which were classified in other six categories: a) concern about students' competence; b) concern about students' life and context, c) concern about teacher neutrality, d) concern in the traditional way/style, e) concern about education and citizenship and f) instrumental concern.

Statistical procedures revealed significant differences in what refers to teachers' personal and professional development. The study also allowed, on the one hand, to find out some indicators about the way how teachers select documents and other resources, on the other hand detect how they perceive both their action and the one of their students.

### **Keywords:**

History conceptions; Nature of historical knowledge; History teaching conceptions; History Education.

**Índices**

## Índice Geral

|  |     |
|--|-----|
| Agradecimentos.....                                    | ii  |
| Resumo.....  | iii |
| Abstract.....  | iv  |
| Índice geral.....                                      | vi  |
| Índice de quadros.....                                 | x   |
| Índice de figuras.....                                 | xi  |
| Índice de anexos.....                                  | xiv |
| <br>   |     |
| Introdução.....  | 1   |
| <br>   |     |
| Primeira parte.....                                    | 7   |
| <br>   |     |
| Capítulo 1 — Percursos da História.....                | 8   |
| 1. Introdução.....                                     | 9   |
| 2. A afirmação do conhecimento histórico.....          | 12  |
| 2.1. Leopold von Ranke e August Comte.....             | 13  |
| 2.2. Karl Marx e o materialismo dialéctico.....        | 17  |
| 2.3. Max Weber e a sociologia.....                     | 20  |
| 3. A escola dos <i>Annales</i> .....                   | 25  |
| 3.1. A História na charneira das Ciências Sociais..... | 26  |
| 3.2. A dialéctica do espaço-tempo.....                 | 29  |
| 3.3. Multiplicidade de abordagens e objectos.....      | 35  |
| 3.4. A viragem crítica.....                            | 39  |

|  |     |
|--|-----|
| 4. Outros caminhos da História.....                                    | 43  |
| 4.1. Karl Popper e o carácter provisório do conhecimento.....          | 44  |
| 4.2. Michel Foucault: descontinuidade e descentração.....              | 46  |
| 4.3. Hayden White e a história como texto literário.....               | 50  |
| 4.4. William Dray e a consideração da perspectiva.....                 | 54  |
| 4.5. Pontes para o futuro.....   | 57  |
| <br>   |     |
| Capítulo 2 — Em torno do ensino da História.....                       | 63  |
| 1. Introdução.....   | 64  |
| 2. Uma brevíssima história do ensino da História.....                  | 68  |
| 2.1. Os primórdios.....  | 68  |
| 2.2. A ditadura militar e o estado novo.....                           | 70  |
| 2.3. Do 25 de Abril de 1974 à actualidade.....                         | 77  |
| 2.3.1. A primeira fase.....  | 77  |
| 2.3.2. À procura de equilíbrios: a Lei de Bases do Sistema Educativo.. | 81  |
| 3. Novos/velhos desafios.....  | 87  |
| 4. O ensino da História e os seus protagonistas.....                   | 94  |
| 4.1. Contributos da Psicologia.....                                    | 94  |
| 4.2. Investigações sobre estudantes.....                               | 98  |
| 4.2.1. Reino Unido.....  | 99  |
| 4.2.2. Espanha.....  | 101 |
| 4.2.3. Estados Unidos.....   | 104 |
| 4.2.4. França.....   | 105 |
| 4.2.5. Portugal.....   | 106 |



|  |     |
|--|-----|
| 4.3. Investigações sobre professores.....                | 109 |
| Segunda Parte — Estudo empírico.....                     | 117 |
| Capítulo 3 — Enquadramento metodológico.....             | 118 |
| 1. Introdução.....                                       | 119 |
| 2. Objectivos do estudo.....                             | 120 |
| 3. Metodologia.....                                      | 124 |
| 3.1. População-alvo do estudo.....                       | 124 |
| 3.2. Materiais e procedimentos utilizados.....           | 130 |
| 3.2.1. Instrumentos de recolha de dados.....             | 130 |
| 3.2.1.1. Estudo piloto.....                              | 131 |
| 3.2.1.2. Versão provisória do questionário.....          | 134 |
| 3.2.1.3. Versão definitiva do questionário.....          | 148 |
| 3.2.2. Procedimentos de recolha de dados.....            | 151 |
| 3.2.3. Decisões sobre análise de dados.....              | 152 |
| 4. Caracterização geral dos respondentes.....            | 160 |
| Capítulo 4 — Apresentação e discussão de resultados..... | 179 |
| 1. Introdução.....                                       | 180 |
| 2. Concepções de História.....                           | 181 |
| 3. Concepções de ensino da História.....                 | 200 |
| 4. Uma situação concreta.....                            | 223 |
| 4.1. Documentos.....                                     | 225 |
| 4.2. Materiais.....                                      | 229 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.3. Justificação de escolhas e rejeições..... | 233 |
| 4.4. Acção do professor.....                   | 235 |
| 4.5. Acção dos alunos.....                     | 241 |
| 5. Discussão dos resultados.....               | 249 |
| Conclusões.....                                | 267 |
| Referências bibliográficas.....                | 277 |
| Anexos.....                                    | 302 |

## Índice de quadros

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Quadro 1 —  | Categorias de explicação histórica, segundo Hayden White.....   | 51  |
| Quadro 2 —  | Professores/as de História, por Escolas, na DREA, em 1998/99.....   | 128 |
| Quadro 3 —  | Distribuição por sexo e por tipo de escola dos Professores de História..  | 130 |
| Quadro 4 —  | Distribuição da amostra segundo a instituição de formação inicial e o estágio realizado, em percentagem.....                        | 170 |
| Quadro 5 —  | Distribuição da amostra segundo a experiência e a situação profissional.....  | 173 |
| Quadro 6 —  | Distribuição da amostra segundo o seu posicionamento político.....  | 175 |
| Quadro 7 —  | Média, desvio-padrão e coeficiente de variação das respostas a “ <i>A História ...</i> ” .....                                      | 184 |
| Quadro 8 —  | Total da variância explicada pelos 6 factores, antes e depois da rotação <i>Varimax</i> .....                                       | 186 |
| Quadro 9 —  | Saturação dos itens da escala “ <i>A História...</i> ”. no respectivo factor (após rotação <i>Varimax</i> ).....                    | 187 |
| Quadro 10 — | Média, desvio padrão e coeficiente de variação das respostas a “ <i>No ensino da História....</i> ” .....                           | 202 |
| Quadro 11 — | Total da variância explicada pelos 6 factores, antes e depois da rotação <i>Varimax</i> .....                                       | 205 |
| Quadro 12 — | Saturação dos <i>itens</i> da escala “ <i>No Ensino da História....</i> ”, no respectivo factor (após rotação <i>Varimax</i> )..... | 206 |

## Índice de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 — Aspectos básicos do ensino da História.....  | 65  |
| Figura 2 — Tipos de linguagem histórica.....  | 89  |
| Figura 3 — Distribuição da população e da amostra por sexos, em percentagem.....                                  | 162 |
| Figura 4 — Distribuição da amostra por grupos de idade e sexos, em percentagem.....                               | 163 |
| Figura 5 — Distribuição da amostra segundo o ano de conclusão do curso, por sexo, em percentagem.....             | 164 |
| Figura 6 — Distribuição da amostra segundo o ano de conclusão do curso e a idade, em percentagens.....            | 164 |
| Figura 7 — Distribuição da amostra segundo os anos de início da actividade docente, por sexo, em percentagem..... | 165 |
| Figura 8 — Distribuição da amostra segundo as escolas de formação inicial, por sexo, em percentagem.....          | 166 |
| Figura 9 — Distribuição da amostra segundo a habilitação académica, por sexo, em percentagem.....                 | 167 |
| Figura 10 — Distribuição da amostra segundo o estágio realizado, por sexo, em percentagem.....                    | 170 |
| Figura 11 — Distribuição da amostra, segundo a situação profissional, por sexo, em percentagem.....               | 171 |
| Figura 12 — Distribuição da amostra, segundo a experiência profissional, por sexo, em percentagem.....            | 172 |
| Figura 13 — Distribuição dos docentes segundo o nível de escolaridade leccionado, em percentagem.....             | 174 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 14 — Distribuição da amostra segundo a sua posição política e idade, em percentagem.....   | 176 |
| Figura 15 — Distribuição da amostra segundo a sua posição política e sexo, em percentagem.....  | 177 |
| Figura 16 — Média das pontuações das respostas às citações da escala.....   | 183 |
| Figura 17 — Média das pontuações em cada factor.....  | 191 |
| Figura 18 — Média das respostas no factor ciência social (5), segundo as idades agrupadas.....  | 193 |
| Figura 19 — Médias das respostas nos factores ciência positiva (1) e não ciência (2), segundo os anos de conclusão da formação inicial..... | 194 |
| Figura 20 — Média das respostas do factor conhecimento relativo (3), segundo a situação profissional.....                                   | 194 |
| Figura 21 — Média das respostas no factor ciência positiva (1), segundo a habilitação académica.....  | 195 |
| Figura 22 — Média das respostas do factor ciência positiva (1), segundo a posição política.....   | 196 |
| Figura 23 — Média das pontuações das respostas às afirmações da escala.....   | 202 |
| Figura 24 — Média das pontuações em cada factor.....  | 209 |
| Figura 25 — Média das respostas aos factores vivências e contextos (2), neutralidade (3) e cidadania (5), por sexo.....                     | 211 |
| Figura 26 — Média das resposta no factor cidadania (5), segundo as idades (agrupadas).....  | 212 |
| Figura 27 — Média das respostas do factor cidadania (5), segundo o ano de conclusão do curso.....   | 213 |
| Figura 28 — Média das respostas do factor preocupações instrumentais (6), segundo os anos de início de actividade.....                      | 213 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 29 — Média das respostas dos factores competências (1), neutralidade (3) e instrumentais (6), segundo a situação profissional.....       | 215 |
| Figura 30 — Média das respostas do factor preocupações instrumentais (6), segundo a habilitação académica.....                                  | 216 |
| Figura 31 — Média das respostas ao factor cidadania (5), segundo o tipo de estágio.....   | 217 |
| Figura 32 — Média das respostas aos factores 3 e 5, segundo o ano de conclusão do estágio.....  | 218 |
| Figura 33 — Média das respostas dos factores neutralidade (3) e preocupações instrumentais (6), segundo o nível de escolaridade leccionado..... | 219 |
| Figura 34 — Escolhas e rejeições dos documentos, em percentagem.....  | 226 |
| Figura 35 — Quantificação das categorias nas duas dimensões.....  | 228 |
| Figura 36 — Escolhas dos documentos, segundo o nível de escolaridade leccionado, em percentagem.....  | 229 |
| Figura 37 — Escolhas e rejeições dos materiais, em percentagem.....   | 230 |
| Figura 38 — Quantificação das categorias, nas duas dimensões.....   | 232 |
| Figura 39 — Escolhas dos materiais, segundo o nível de ensino leccionado, em percentagem.....   | 233 |
| Figura 40 — Escolhas e rejeições da acção do professor, em percentagens.....  | 236 |
| Figura 41 — Quantificação das categorias, nas duas dimensões.....   | 239 |
| Figura 42 — Escolhas das actividades a desenvolver, segundo o nível de escolaridade, em percentagem.....  | 240 |
| Figura 43 — Escolhas e rejeições das actividades dos alunos, em percentagem.....  | 242 |
| Figura 44 — Quantificação das categorias, nas duas dimensões.....   | 245 |
| Figura 45 — Escolhas das actividades dos alunos segundo os níveis de ensino leccionados, em percentagem.....                                    | 246 |

## Índice de anexos

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| Anexo 1 | Ofício da Direcção Regional de Educação do Alentejo.....            | 303 |
| Anexo 2 | Versão provisória do questionário.....                              | 305 |
| Anexo 3 | Versão definitiva do questionário.....                              | 315 |
| Anexo 4 | Concepções de História – Tratamento estatístico.....                | 325 |
| Anexo 5 | Concepções de Ensino da História — Tratamento estatístico.....      | 340 |
| Anexo 6 | Uma situação concreta: o Renascimento — Tratamento estatístico..... | 375 |
| Anexo 7 | Outros tratamentos estatísticos”.....                               | 418 |

## **Introdução**



La música, la poesía, la pintura o cualquier arte nos hacen mejores, modelan nuestra sensibilidad, perfeccionan el gusto, el estilo y las costumbres. Pero solo la Historia nos cambia.

(Lorenzo, 1990, p.110)

A ideia de que a História deve fazer parte do currículo do ensino básico é, pelo menos aparentemente, consensual na sociedade portuguesa. Ao longo de mais de um século, as disputas têm-se centrado mais no tipo de conteúdos a leccionar do que na contestação da existência da disciplina. Talvez porque o passado exerça alguma espécie de fascínio e a História tenha sido anunciada como o retrato possível desse passado, inatingível mas não de todo irrecuperável. Talvez porque múltiplas razões impulsionem a curiosidade e o desejo de saber os caminhos percorridos nos decénios e séculos idos e a História quase sempre tenha parecido a via de reencontro desses caminhos.

Ensinar uma disciplina é, muitas vezes, tornar manifesto o gosto pessoal, o interesse individual (Machado, 1996). Mas também é, outras tantas vezes, submergir em rotinas, replicar métodos e estratégias, sem outro confronto que não o das ‘dificuldades’ da profissão. E que sentido fará ensinar História, de quem se diz que “*no es una ciencia como las demás*” (Le Goff, 1991, p. 21)? E o que pensam os professores<sup>1</sup> de História? O que estará

---

<sup>1</sup> Por razões de clareza e economia do texto, optou-se por utilizar apenas o masculino, pelo que todas as referências aos professores deverão, a menos que indicado o contrário, ser vistas como referência aos professores e professoras, bem como a referência a alunos, que deverá ser tomada como relativa a alunos e alunas.

por detrás das suas práticas? Que concepções têm sobre a disciplina que leccionam? Como conjugam essas concepções com o exercício do acto de ensinar?

Os estudos sobre o pensamento dos professores de História, embora relativamente escassos, têm recorrentemente sublinhado a importância do conhecimento disciplinar específico dos professores, bem como a necessidade de uma maior reflexão, quer teórica, quer prática, sobre a natureza desse conhecimento, já que essa reflexão *“is crucial if teaching is to be more than the passing on of biases, prejudices, and outdated content to uninterested students”* (Shaver, 1993, p. 297).

Por outro lado, para que esta reflexão seja profícua, torna-se necessário que se deixe de *“ignorar la importancia de la estructura epistemológica de la Historia y reducir la noción de conocimientos teóricos al concepto clásico de contenidos, es decir a los propios de los programas oficiales”* (Maestro, 1993, p. 314).

A ideia de que urge deixar de ignorar as concepções dos professores, a qual começa a ganhar raízes entre os investigadores portugueses, nomeadamente nas áreas das Ciências da Natureza e da Matemática, não encontrou ainda grande eco quando se pensa na investigação em História e/ou em ensino da História. Talvez porque no próprio âmbito da disciplina em si também não é frequente este tipo de inquietações teóricas, o que leva Mattoso (1999, p. 8) a considerar mesmo que a historiografia portuguesa é *“normalmente alheia a objectos teóricos”*, ou porque parece mais urgente defender um determinado conjunto de “boas” práticas do que fundamentá-las teoricamente (Curto, 1995; Southgate, 1996).

E também, porventura, porque as questões associadas à Didáctica da História têm sido mais concebidas como matérias do foro restrito das práticas pedagógicas e, portanto, não entendidas como objecto específico de reflexão na âmbito da disciplina. No entanto, *“una reflexión sobre los contenidos y las funciones de la enseñanza de la historia (...) no puede desligarse de una reflexión sobre la naturaleza, objetivos y desarrollo de la ciencia histórica”* (Maestro, 2000, p. 92).

Se se considerar que *“la didactique d’une discipline n’est pas quelque chose qui viendrait après elle, en plus ou à côté, pour lui donner une sorte de supplément pédagogique utile — ou qui viendrait avant elle, déjà porteuse de règles et de lumières”* (Moniot, 1993, p. 5), então, cada vez mais se afigura importante redefinir um conceito de didáctica que se assuma como um campo de reflexão partilhada e de confluência de saberes.

Ora, essa redefinição implica que seja abandonada, por um lado, uma visão reducionista da História, na qual

se identifican los conocimientos históricos con los resultados de la investigación de los historiadores exclusivamente, es decir con los contenidos de los libros de Historia o las lecciones universitarias (...) pero se ignora otro tipo de conocimientos de la Historia básicos, es decir, el conocimiento de lo que la Historia es, de sus características como saber específico. Y se ignora por tanto también que de estos conocimientos básicos depende la forma de entender, seleccionar e interpretar aquellos otros (Maestro, 1993, p. 314)

e, por outro lado, uma visão, igualmente reducionista, de didáctica, considerada apenas como um conjunto de instrumentos destinado a ser utilizado independentemente das questões específicas de uma determinada disciplina, substituindo-a por uma didáctica que

s’occupe d’en raisonner, au plus près, l’enseignement. Il s’agit de connaître les opérations qui se passent quand on apprend une discipline et, au service de cet apprentissage, de mieux cerner et maîtriser les problèmes qui se posent quand on l’enseigne: en somme, d’exercer le métier d’enseigner, autant qu’il soit possible, en connaissance de cause (Moniot, 1993, p. 5).

Desse modo, poder-se-á, eventualmente, ultrapassar barreiras que foram sendo erigidas e que apenas dificultam o entendimento entre os diferentes actores intervenientes no processo de ensinar e aprender História.

É neste contexto que pretende situar-se este trabalho que foi dividido em duas partes. Na primeira parte (capítulos um e dois) faz-se um enquadramento das questões teóricas e na segunda parte (capítulos três e quatro) apresenta-se o estudo empírico, realizado com professores de História a leccionar em escolas do Alentejo.

Assim, na primeira parte, o *primeiro capítulo* é dedicado a uma análise da diversidade de percursos da produção do conhecimento histórico nos últimos duzentos anos. Não sendo, naturalmente, possível inventariar, sistemática e exaustivamente, todos os caminhos que a História trilhou, optou-se por examinar alguns aspectos desses percursos, sobretudo atentando naqueles que, de alguma forma, tiveram alguma projecção em Portugal.

Deste modo, considerou-se importante referenciar alguns aspectos relacionados com a afirmação da História como conhecimento e as contribuições de Leopold von Ranke, Auguste Comte, Karl Marx e Max Weber; salientou-se igualmente o papel desempenhado pela 'escola' dos *Annales*, nas suas diferentes fases, dado o impacto que teve no panorama da historiografia deste século, nomeadamente em Portugal; finalmente, procurou-se também compreender o papel desempenhado por alguns autores, como Karl Popper, Michel Foucault, Hayden White e William Dray, e por algumas perspectivas, ilustrativas da multiplicidade de abordagens, como as decorrentes da emergência dos estudos de género e dos povos colonizados

No *segundo capítulo*, para além de uma breve síntese da evolução do ensino da História em Portugal, com a qual se procura enquadrar historicamente as diferentes perspectivas sobre a necessidade/validade do ensino da História, inventariam-se, tão detalhadamente quanto possível, a investigação produzida sobre o pensamento histórico dos alunos, dando notícia das pesquisas realizadas, nos últimos decénios, no Reino Unido, em alguns outros países da Europa e nos Estados Unidos. Sumariam-se igualmente, de forma um pouco mais exaustiva as investigações sobre concepções de História e/ou de ensino da História dos professores. Em ambos os casos procurou-se dar especial ênfase para o que tem sido feito em Portugal.

Como se referiu, a segunda parte deste trabalho consiste na apresentação do estudo empírico, realizado com professores de História a leccionar em escolas básicas e secundárias do Alentejo, e é constituída pelos capítulos três e quatro.

No *terceiro capítulo* incluem-se todos os aspectos relacionados com as tomadas de decisão quanto à metodologia de recolha de dados, construção de instrumentos e procedimentos estatísticos adoptados. Introduzem-se aqui, portanto, as discussões sobre a adequabilidade dos procedimentos utilizados e a justificação da sua pertinência, tanto no que se refere ao instrumento de recolha de dados, como no que se refere ao tratamento dos dados obtidos. Também se afigura pertinente incluir neste capítulo as questões relacionadas com a definição da população alvo do estudo empírico e a caracterização dos respondentes.

O *quarto capítulo* é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, bem como à problematização de algumas das questões colocadas, no sentido de procurar contribuir para o aprofundamento destes estudos e para a análise das repercussões eventuais destes resultados na formação inicial e contínua de professores de História. Nele se inventariam as concepções de História e de ensino da História emergentes dos resultados obtidos, procurando compreender as interligações entre essas concepções e as práticas docentes, nomeadamente através do cruzamento de variáveis tidas como pertinentes. Dada a natureza dos dados recolhidos e dos resultados obtidos, opta-se por isolar, na parte final deste capítulo, a discussão desses resultados.

Finalmente, nas *conclusões*, procura-se sumariar as principais questões levantadas e apontar algumas pistas para o futuro.

**Primeira parte — Enquadramento teórico**

## **Capítulo 1 — Percursos da História**

## 1. INTRODUÇÃO

El hecho de que hoy los historiadores no sean ya capaces de ponerse de acuerdo sobre qué sea la “ciencia de la historia” es un argumento que suele aducirse para justificar el diagnóstico de la “desintegración” de la disciplina.

(Noiriel, 1996, p. 43)

A questão primordial que pode ser colocada é simples — de que se fala quando se pronuncia a palavra história? E para que serve? Esta interrogação, aparentemente ingénuas abria, como é sabido, a obra fundadora de Marc Bloch<sup>1</sup>. O embaraço de lhe responder tem-se mantido ao longo deste século XX de vertiginosas transformações. Se já não é possível partilhar a opinião de Heródoto — “*da minha parte, meu dever é o de dizer o que me foi dito*” (citado por Veyne, 1984, p. 23) —, também a ambição de uma história totalizante, ciência entre as ciências sociais e sobre elas reinante, veio a revelar-se demasiado perigosa,

---

<sup>1</sup> O texto original de Bloch, publicado postumamente em França em 1949, editado em Portugal em 1965, foi recentemente objecto de uma nova publicação, integral, que permite, e obriga, uma nova leitura, simultaneamente actualizada e de descoberta. As palavras de Jacques Le Goff, no prefácio desta nova edição, porventura polémicas, encerram um sentido profundo da actualidade do pensamento de Bloch: “*Un fils spirituel de Michelet et de Foustel de Coulanges, recueillant aussi le meilleur de l'historiographie européenne à la fin du XIX siècle, un lecteur de Marx, de Durkheim, de Simiand toujours prêt à écouter ceux de leurs messages qui approfondissent et confortent l'histoire, à résister également à ce qui dans leurs analyses élimine le temps réel de l'histoire et les hommes concrets qui la subissent, mais aussi la font, jusqu'aux acteurs anonymes des profondeurs (...). Œuvre de ce Marc Bloch individuel et collectif, Apologie pour l'histoire est aussi le produit d'un moment (...) Ce livre inachevé est un acte complet d'histoire*” (Le Goff, 1997, p. 29-30).



como se poderá depreender do editorial da revista *Annales*, n.º 2, Março-Abril de 1988, que

assinalava a hipótese, simultaneamente herética e dramática, de se estar a assistir a uma ‘viragem crítica’ nas relações entre a história e as ciências sociais. Passara a ‘conjuntura intelectual fasto e optimista’ em que o saldo positivo do comércio deslumbrava. Chegara o ‘tempo das incertezas’, traduzido numa ‘crise geral das ciências sociais’ aberta pela derrocada dos paradigmas que os estrondosos acontecimentos de finais de 80, por ninguém previstos, nem sonhados, provocou. A história, que tinha ambicionado ‘federar’ as ciências sociais, viu-se nua (Bonifácio, 1999, pp. 35-36).

Os séculos que separam estas duas constatações foram férteis de história-vivida e de história-contada<sup>2</sup>. Esta ambiguidade do termo dificulta seguramente a tarefa de procurar encontrar um fio condutor que permita traçar percursos da história enquanto produção de conhecimento. Não se trata já, simplesmente, de ‘repetir’ o que foi ouvido, ou de organizar cronologicamente um conjunto de acontecimentos, sem perspectiva nem enquadramento, renunciando assim à tarefa de *explicar*. Não se trata igualmente de fazer a história de personagens salientes, de estados em afirmação, de forma definitiva e perene. Também parece não ser possível continuar a esgrimir argumentos de cientificidade pura, construídos com

---

<sup>2</sup> A ambiguidade do termo *história*, em português como na generalidade das línguas românicas, é claro nas palavras de Mitre (1997, p. 18): “Por *historia/histoire*, españoles y franceses designamos tanto la *sucesión de los hechos como la ciencia — o disciplina — que los estudia. Junto al vocablo history*, los ingleses usan outro — *story* — para referirse al relato más o menos *fabulado. Los alemanes designan la historia con un sustantivo — Geschichte — y reservan un adjetivo — historich — para enfatizar su dimensión científica*”. Mesmo apesar desta distinção inglesa e alemã, a ambiguidade permanece por vezes, como se pode depreender das palavras de Bailyn (1994, p. 7): “The word ‘history’ has, I think, two meanings. One is simply *what happened*; that is, the events, developments, circumstances, and thoughts of the past. The other is history as *knowledge of what happened, the record or expression of what occurred*”. Opinião idêntica é expressa por Le Goff (cf. Le Goff, 1991). No estudo que aqui se apresenta, a palavra História será utilizada no sentido de História como conhecimento.

base num paradigma das ciências exactas ele próprio em discussão. Os desafios do final de século passam pela necessidade de uma reflexão séria e profunda sobre o labor que, nos últimos duzentos anos, conheceu um crescimento exponencial e conquistou territórios cada vez mais amplos.

Mas, de onde vem o interesse pela história e porque continua a interessar a história? Muitas razões têm sido apontadas para o crescimento deste interesse geral. Talvez seja possível dizer que o seu estudo

can satisfy sheer curiosity (about what our predecessors were like and what they did); it can stimulate our imagination through the strange and exotic; it can tell how people have lived in others states and societies and so, by comparison, help us understand our contemporary problems. It can increase our patriotism or our sense of corporate identity. It can trace the origins and causes of present states of affairs. It can make us broader-minded and more tolerant by showing that it has been possible for people and societies to behave very differently and yet be equally human, no better and no worse than we are (Stanford, 1998, p. 2).

Este interesse multifacetado pela história teve, claramente, a incomensurável vantagem de trazer para a luz do dia um saber antes confinado aos muros de universidades e academias, de atrair para a sua influência um número cada vez maior de cultores e de divulgadores. Teve, claramente também, a inegável desvantagem de, ao lançar a dúvida sobre ele, pulverizar um conhecimento que se pretendia sólido, se bem que não dogmático.

Afinal, com esta pulverização do conhecimento histórico, como se poderá olhar a sua objectividade e que estatuto lhe poderá ser conferido? Estas questões também são importantes quando se considera o tipo de formação do pensamento histórico que as universidades propiciam aos futuros professores de História.

A resposta a estas interrogações talvez possa ser procurada num olhar retrospectivo, que aclare o que foram os ‘tempos do optimismo’ e da afirmação, o que se pensou serem os ‘tempos de cólera’ e as perspectivas futuras de uma disciplina que conseguiu sempre encontrar vias de renovação quando lhe decretaram ‘a morte’.

## 2. A AFIRMAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

No século XIX a Europa assistiu a um conjunto de fenómenos que vão conferir estatuto à História. No âmbito do positivismo científico então vigente, surge uma vigorosa polémica em torno deste estatuto, nomeadamente na discussão da objectividade da História e da possibilidade, ou impossibilidade, de ser considerada uma ciência.

Ao longo de cerca de 500 anos, entre os séculos XIV e XIX, a progressiva secularização da História conduziu, de algum modo, ao gradual abandono das explicações sobrenaturais e teológicas dos fenómenos do devir humano. Um tal processo, lento e sinuoso, ter-se-á iniciado, segundo Gilderhus (1996), com o renovado interesse pela Grécia clássica e pelo Mundo Antigo em geral, durante o Renascimento, terá prosseguido com o sucessivo confronto com correntes religiosas, científicas e filosóficas, desencadeado pelo Iluminismo<sup>3</sup>, e culminado com a consagração dos estudos históricos produzidos no âmbito das universidades.

---

<sup>3</sup> Para alguns iluministas, entre os quais avultam Voltaire, Hume ou Gibbon, “*the liberation of people from religious superstition was a mark of human advancement toward rationality and emancipation*” (Gilderhus, 1996, p. 36) e, conseqüentemente, procuraram encontrar numa História liberta da influência religiosa mecanismos para contribuir para a consecução dos objectivos iluministas. No entanto, e ainda segundo Gilderhus, a sua incapacidade de compreender os actores históricos nos seus contextos, decorrente do facto de considerarem os seus próprios valores como absolutos e universais, levava-os a olhar e medir o passado segundo esses valores.

## 2.1. Leopold von Ranke e Auguste Comte

Tendo em conta que até aos finais do século XVIII a História não tinha qualquer espécie de autonomia nas universidades e era basicamente utilizada como um repertório de exemplos (Noiriel, 1996), poder-se-á dizer que, tal como a conhecemos, a História pode ser considerada uma *invenção* do século XIX e, particularmente, dos académicos alemães. Por História “*is meant a concern with verification of sources and evidence by a competent, trained community of scholars*” (Appleby *et al*, 1996, p. 141). Embora não deixando de lado as propostas românticas do carácter artístico da explicação histórica, a crença de que a história é um conhecimento objectivo, permitiu a Leopold von Ranke (1797-1886) levar a cabo um esforço significativo de desenvolvimento de rigor científico, sobretudo porque sentia que “*earlier historical writings had neither been ‘objective’ nor ‘scientific’, nor had they attempted to tell a full story on the basis of their evidence*” (Joyce *et al*, 1996, p. 142).

A influência de Ranke, e nomeadamente a sua tão referenciada afirmação, constante do prólogo da sua primeira obra, publicada em 1824, de que ao historiador não cabe julgar o passado, nem preparar o futuro, mas tão somente mostrar *o que realmente se passou* (*wie es eigentlich gewesen*), perdurou, como é sabido, durante longo tempo e estendeu-se a muitas gerações de historiadores, em todo o mundo. Esta frase deve, no entanto, ser compreendida à luz do contexto em foi produzida e que foi o da necessidade de afirmação de que aquilo que faz progredir o conhecimento histórico é a investigação empírica, o apuramento dos factos e não a especulação filosófica. Deve igualmente ser vista incluída no contexto daquilo que Wilhelm von Humboldt definiu como sendo as tarefas do historiador: expor o que aconteceu (Iggers, 1997; Noiriel, 1996; Southgate, 1996).

Aquilo que, em essência, Ranke procurava sublinhar, tal como ficou expresso no apêndice metodológico da sua primeira obra, era a impossibilidade de escrever história sem o recurso, exclusivo, às fontes documentais, era a recusa da possibilidade da explicação histórica ser objectiva, era a importância da descrição como única base para garantir a objectividade. O seu objectivo era, assim, converter a História numa disciplina científica

rigorosa e, além disso, levada a cabo por profissionais devidamente treinados (Iggers, 1997).

A novidade do século XIX foi, de alguma forma, a associação entre a procura de rigor científico, a profissionalização dos estudos históricos e a sua concentração em universidades e centros de investigação<sup>4</sup>. No centro do processo de profissionalização esteve “*the firm belief in the scientific status of history*” (Iggers, 1997, p. 2). Só esta convicção permitiria, aliás, à História aceder à respeitabilidade académica.

Não se pode igualmente ignorar a importância, e a influência, de Auguste Comte, nomeadamente no que se refere à definição de ‘objectividade’ — os conhecimentos produzidos pela ciência são ‘verdadeiros’ porque são verificados experimentalmente através do recurso a métodos de investigação empírica. Para Comte, todas as ciências estão submetidas a um método e devem gerar leis. Sob diversas formas, divulgaram-se, um pouco por toda a Europa, as ideias de Comte. Segundo Noiriel (1996), o Reino Unido terá sido um dos países onde mais se repercutiram, com Marx a construir o ‘materialismo dialéctico’ e a procurar as ‘leis da História’ e John Stuart Mill a desenvolver análises que viriam a servir de base para a reflexão sobre a causalidade. Na Alemanha, a discussão centra-se na classificação das ciências proposta por Comte, enquanto que em França o ‘naturalismo’ avançado por Pasteur, entre outros, contribuiu para a ampliação do positivismo. O entusiasmo pelo positivismo é geral e, portanto, também a História reflecte os seus princípios e exigências, sentindo-se obrigada a descobrir verdades.

Para corresponder aos imperativos do pensamento comteano, a história deve ser sistematicamente considerada e tem de encontrar, tal como os outros fenómenos, as leis inva-

---

<sup>4</sup> Esta concentração dos estudos nas Universidades e centros de investigação corresponde à reorganização das universidades alemãs, impulsionada por Humboldt e pela abertura da Universidade de Berlim em 1809, que conduziu à concretização da ideia de ‘universidade de investigação’, na qual estudantes e professores pudessem perseguir a verdade e, por essa via, contribuir para a reorganização do estado e da sociedade em moldes racionais (Gellert, 1993; Renaut, 1997).

riáveis a que está sujeita. Cabia então ao historiador procurar incessantemente a verdade e, pelo tratamento rigoroso das fontes documentais, produzir conhecimento acumulável e leis geralmente aplicáveis. Uma tal confiança no carácter científico dos estudos históricos e na seu carácter acumulável permitiu mesmo que se encarasse a possibilidade de um ‘fim da história’ decorrente do facto de “*all information is within reach, and every problem has become capable of solution*” (Novick, 1988, p. 40).

O projecto de profissionalização introduziu, naturalmente, alterações significativas na prática dos historiadores. Entre elas, provavelmente a mais sonante terá sido a busca incessante de ‘objectividade’, uma vez que a produção de um conhecimento objectivo era sentida como um imperativo e se lhe associava a ideia de que, não se tratando de meras opiniões, um tal conhecimento era também revelador, e promotor, de autoridade. A objectividade do conhecimento e a profissionalidade constituíram, assim, um par incontornável e indissociável que se amparava mutuamente (Novick, 1996). O modelo de profissionalidade desenvolvido por Ranke, assente numa crítica rigorosa das fontes e no pressuposto de uma ausência total de juízos de valor sobre essas fontes, conquistou a Alemanha a partir de 1848 (Iggers, 1997).

Em Portugal, foi Alexandre Herculano (1810-1877) quem assumiu a necessidade de fazer história a partir de documentos autênticos e quem defendeu a exigência crítica como base indispensável para a construção da história como uma ciência: No entanto, Herculano não procurou apenas demarcar-se daqueles que, pouco exigentes na apreciação e na crítica dos documentos, se limitavam a biografias e genealogias, com intenções políticas ou apoloéticas. Também se distanciou daqueles que, apressadamente e sem grande pesquisa documental, apresentavam sínteses que pretendiam definitivas e verdadeiras (Catroga, 1996a).

Parece, assim, ser possível afirmar que as propostas metodológicas de Ranke se foram gradualmente espalhando pela Europa e Estados Unidos, quer através da introdução de

estudos de doutoramento nas universidades e escolas similares, quer através da publicação e divulgação de revistas<sup>5</sup> e jornais dedicados aos estudos históricos<sup>6</sup>.

No entanto, e pesem embora os muitos argumentos esgrimidos por Ranke e seus seguidores, para quem, como se assinalou, o historiador deve colocar de lado os seus preconceitos, e deve antes trabalhar para apurar aquilo que efectivamente se passou para depois construir um relato factual e criterioso, esta história institucionalizada e ‘científica’<sup>7</sup> não rompeu por completo com as anteriores tradições literárias e partilhava, segundo Iggers (1997), três preocupações básicas, presentes desde Tucídides a Gibbon, que podem ser sumariadas da seguinte forma: 1) a história retrata pessoas que existiram e actos que aconteceram, e fá-lo em obediência à verdade; 2) ao historiador cabe compreender as intenções

---

<sup>5</sup> Segundo Kuhn (1996) o surgimento de revistas especializadas, bem como a criação de sociedades de especialistas e a reivindicação de um lugar específico no conjunto dos conhecimentos, corresponde ao momento em que um conjunto de pessoas encontra pela primeira vez um paradigma único. De acordo com esta ideia, esta emergência de publicações, um pouco por todo o lado como se verá, corresponderá a um primeiro momento de afirmação da disciplina como ciência.

<sup>6</sup> De acordo com Iggers (1997, pp.27-28) à criação da *Historische Zeitschrift*, em 1859, seguiu-se o aparecimento da *Revue Historique*, em 1876), da *Rivista Storica Italiana*, em 1884, da *English Historical Review*, em 1886, da *American Historical Review*, em 1895 e ainda de outras publicações idênticas noutros países. Embora não se debruçasse especificamente sobre questões dos estudos históricos, também em Portugal se publicou, entre 1878 e 1881, a revista *O Positivismo*, dirigida por Júlio de Matos e Teófilo Braga, e que “apostava, sobretudo, na divulgação de teses e de conhecimentos adequados à radicação de um entendimento cientista da natureza, do homem e da sociedade” (Catroga, 1996b).

<sup>7</sup> Segundo Southgate (1996), a necessidade de distinguir história de mito e a ideia de uma história científica pode ser encontrada, no século V a. C., em Tucídides, quando este considera distinguir-se de poetas e cronista porque estes não teriam a preocupação de ‘contar a verdade’. Tomando como modelo a escola de Hipócrates, que sublinhava a necessidade de observações cuidadosas e da manutenção de registos regulares das doenças para obter dados credíveis que permitissem bons diagnósticos, Tucídides preocupava-se com o possível enviesamento da verdade, com a falta de evidências, com as testemunhas de fraca memória, pelo que submetia as suas fontes a um rigoroso escrutínio para distinguir a verdade da falsidade.

dos actores históricos, construindo depois relatos coerentes; e, 3) o tempo é unidimensional e linear e os acontecimentos sucedem-se coerentemente.

Mesmo tendo em conta estas considerações *a posteriori*, é possível afirmar que o modelo alemão de ciência histórica se tornou, basicamente, o modelo dos estudos profissionais no resto da Europa e nos Estados Unidos, privilegiando, quase em exclusivo, a história política<sup>8</sup> e o método de recolha e tratamento das fontes documentais de que o exemplo mais referenciado é o famoso manual de Langlois e Seignobos, *Introduction aux études historiques*, publicado em 1897.

## 2.2. Karl Marx e o materialismo dialéctico

Na esteira das ideias de Hegel, que “*construiu um complicado sistema metafísico*” (Gardiner, 1984, p. 71), cuja base assentava na noção de que a realidade é inteligível de uma forma racional, ou ideal, e é um processo evolutivo e dinâmico, de Feuerbach, que sublinhou a importância das condições materiais para a definição das ideologias e de Saint-Simon, que atribuía grande relevo às relações económicas e aos conflitos de classe, Karl Marx (1818-1883)<sup>9</sup> propôs uma nova concepção do processo histórico e do seu desen-

---

<sup>8</sup> No entanto, este predomínio da história política não é universal. O próprio Ranke escreveu sobre a Reforma e a Contra-Reforma e admitia claramente que a história se debruçasse sobre temas como a sociedade ou a arte (cf. Burke, 1996; Noiriél, 1996).

<sup>9</sup> Importa analisar os escritos de Marx no contexto em que foram produzidos e não à luz das versões mitigadas e reducionistas com que foram muitas vezes apresentados, quer por quem as defendia, quer por quem as atacava. De uma forma genérica, poder-se-á dizer que é possível encontrar duas grandes fases no pensamento de Marx, divididas pela período revolucionário europeu das revoltas de 1848 (entre outras, revolta de Palermo, revoluções liberais de Veneza e Berlim, revolta de Milão — cf. Duby, 1978).



Na primeira fase, o jovem Marx estava predominantemente preocupado com as questões filosóficas, embora manifestasse preocupações com as desigualdades sociais da sua época. Nessa fase desenvolveu a ideia de *alienação* que, posteriormente, iria utilizar na análise daquilo a que chamou produção de mais valias e exploração do proletariado.

Numa segunda fase, posterior ao desânimo provocado pelo fracasso das revoltas de 1848, cujas origens podem já ser encontradas, embora de forma algo incipiente, em *A Ideologia Alemã*, Marx analisa o sistema capitalista (particularmente analisa com grande detalhe o funcionamento do capitalismo industrial do Reino Unido) e procura desvelar as ligações e interdependências entre vários aspectos desse sistema: produção, troca, consumo. Como não é possível, do seu ponto de vista, analisar estes fenómenos de forma isolada, torna-se necessário utilizar as noções de valor, de salário e de mais valia.

É assim que analisa a *mercadoria*, no duplo aspecto de *valor de uso* e de *valor de troca*. Ao estudar a questão do valor de uso, Marx alerta para que esse valor só se realiza no processo de consumo e pode, portanto, ser usado de diferentes maneiras e são meios de subsistência. Já o valor de troca, “*aparece em primeiro lugar como uma relação quantitativa, segundo a qual os valores de uso são permutados entre si*” (Marx, 1971, p. 36).

Esta noção de *mercadoria* desempenha um papel fundamental no estudo teórico do valor, do trabalho e da mais valia, uma vez que o trabalho assalariado é susceptível de ser visto de duas formas distintas: para o assalariado, que vende a sua força de trabalho, é um valor de troca; para o capitalista, que o emprega comprando essa força de trabalho, é um valor de uso. É desta dupla leitura do trabalho que nasce, segundo Marx, a conversão do dinheiro em capital e, portanto, é esta particularidade do trabalho assalariado que explica o funcionamento do sistema capitalista e desfaz o mistério da mais valia.

Os estudos de Marx sobre fenómenos económicos culminam, de certa forma, com os três volumes de *O Capital*, divulgados em 1867. De alguma forma, poder-se-á dizer que Marx desenvolveu uma nova teoria que pretendia ser, de algum modo, uma ciência geral da sociedade e que deveria permitir a análise das mudanças resultantes do desenvolvimento do capitalismo industrial e das revoluções políticas. O seu conceito de alienação pode ser considerado como uma espécie de guia moral para a análise dessas transformações e a sua análise detalhada do passado acaba por surgir como o lastro para um programa político para o futuro.

As ideias de Marx conhecem um rápido processo de expansão, na Alemanha, na Áustria, na França, na Itália e na Rússia, a que não será certamente alheio o fundamento político e de transformação social que contém (cf. Appleby *et al*, 1996; Casanova, 1991; Favre & Favre, 1971; Fontana, 1992; Gardiner, 1984; Gilderhus, 1996; Iggers, 1997; Sousa, 1982; Southgate, 1996; Védrine, 1976)

volvimento. As suas teses sobre a História enquanto processo social vão ter implicações em posturas de âmbito metodológico da produção do conhecimento.

Começando por criticar os seus antecessores por estes se preocuparem, em demasia, com as figuras individuais e com o significado das ideias abstractas e, portanto, não prestarem a devida atenção às condições materiais, Marx afirma:

A conclusão geral a que cheguei (...) pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura económica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 1971, pp. 28-29).

Marx concebe a história como um processo dinâmico, de sentido progressivo, regido por leis dialécticas, onde o surgimento sequencial de estádios de evolução deve ser lido à luz das transformações do mundo material e da posse dos bens de produção. No entanto, para Marx, ao contrário de Hegel, a dialéctica tem uma base material e a acção dos filósofos deve contribuir para mudar as sociedades onde se inserem, isto é, há nas propostas de Marx objectivos claros de transformação do mundo e não apenas de uma análise fria da realidade.

Sendo possível afirmar que existe um fundo positivista nas análises de Marx, nomeadamente pela sua procura de leis gerais, importa sublinhar, no campo da teoria da História, a inovação que consistiu, para a produção do conhecimento histórico, a tentativa de introduzir mecanismos de análise da realidade histórica que permitissem encontrar uma explicação inclusiva de toda a evolução da humanidade. Com as suas teses sobre o modo de produção intelectual, as questões metodológicas ganharam relevo, sugerindo abordagens diversas dos fenómenos históricos.

Ao colocar o acento nas condições materiais, Marx afasta-se sensivelmente do idealismo de Hegel que, de qualquer forma, ele próprio critica veementemente e, ao referir a dinâmica dos processos históricos, compromete-se definitivamente com a dialéctica. Na base do seu *materialismo dialéctico* está, assim, a apreciação que faz do trabalho e das relações de produção. Isto pode aplicar-se à reflexão sobre a produção do conhecimento histórico, que é desenvolvido a partir das condições concretas em que vivem os historiadores.

A introdução de conceitos operativos, como os de relações de produção, meios de produção ou superestrutura, contribuíram para o desenvolvimento de uma nova perspectiva de fazer história, distanciada do relato minucioso de acontecimentos ou evolução de um determinado Estado, e atenta ao desenvolvimento das estruturas produtivas e das relações que se entrecem entre os diversos actores presentes nessas estruturas.

Importa sublinhar a insistência de Marx na necessidade da tomada de consciência, por parte dos historiadores, da sua própria condição e situação históricas e das suas contingências. Esta insistência permitiu um olhar novo, e radicalmente diverso, sobre o passado e, em última instância, contribuiu para a mudança de critério quanto ao que, por ter significado histórico, deve ser objecto de estudo. Fornece igualmente pistas para a relativização da objectividade científica.

### 2.3. Max Weber e a sociologia

Parece ser possível afirmar que a grande viragem do pensamento sociológico do século XIX se deve a Émile Durkheim (1858-1917) que deu significado ao princípio da exterioridade e constrangimento dos factos sociais, instituiu, pela primeira vez de forma sistemática, as regras do método sociológico, das quais a primeira seria considerar os factos sociais como coisas que podem, e devem, ser estudadas desligadas das suas manifestações individuais e alertou para a necessidade que o investigador tem de construir os grupos que

quer estudar, uma vez que “*só se explica comparando[e] uma investigação científica só pode atingir o seu objectivo se se refere a factos comparáveis*” (Durkheim, 1982, p. 7).

Deste ponto de vista, Durkheim partilha as preocupações de Comte quanto à necessidade das ciências, neste caso particular a sociologia, produzirem leis gerais e defende igualmente o recurso sistemático ao trabalho empírico, utilizando frequentemente os argumentos dos historiadores para essa defesa. Não é certo que sociólogos e historiadores partilhem pontos de vista semelhantes sobre as suas disciplinas. Pelo contrário, segundo Noiriél (1996), enquanto que os segundos pretendem aprofundar uma ciência com pergaminhos firmados, melhorando a sua produção, os primeiros defendem uma concepção de ciência fundada num critério de objectividade que implica rupturas com as anteriores formas de conhecimento.

Por sua vez, Max Weber (1864-1920) defende um ‘empirismo radical’ que considera que nenhuma ciência assenta em fundamentos exteriores à prática empírica. Não aceita a ideia de que as ciências sociais se reduzam ao estudo do concreto e do individual, apontando a necessidade da construção de *ideal tipos* que são conceitos limitados, construídos pelos investigadores, que não existem no real porque se obtêm acentuando traços característicos dos fenómenos estudados. A construção destes *ideal tipos* não é o objectivo último da investigação, mas constitui um passo que tem obrigatoriamente de ser dado para se obterem instrumentos que permitam a investigação.

Para Weber não basta observar os factos, ou procurar nos documentos, para construir estes *ideal tipos*; eles são antes esquemas operacionais que permitem compreender os factos singulares e são ideais precisamente porque são construídos pelo investigador. Não são hipóteses destinadas a serem validadas pela experiência mas, como instrumentos que são, permitem a formulação de hipóteses que, essas sim, poderão ser confirmadas ou infirmadas. O ‘*ideal tipo*’ também não pode ser tomado como um modelo ao qual a realidade tenha de se plasmar ou a partir do qual possam ser emitidos juízos de valor. O seu objectivo é, acima de tudo, compreender e fazer compreender a realidade. Mas compreender não significa, para Weber, a experiência directa ou empatia, mas um processo muito racional que não exclui a explicação causal (Iggers, 1997; Silva & Pinto, 1986).

Como é que se pode chegar a este *'ideal-tipo'*? A resposta é dada pelo próprio Weber:

Para uma *atribuição* causal de fenómenos empíricos precisamos de construções racionais técnico-empíricas, ou inclusivamente lógicas, conforme o caso, que respondam à pergunta de como *se apresentaria* (ou *se teria apresentado*) um estado de coisas, que consistisse tanto numa relação externa da actividade como numa estrutura mental (talvez um sistema filosófico), se obedecesse a uma «justeza» e a uma «ausência de contradições» empíricas e lógicas, absolutamente racionais. Contudo sob o ponto de vista lógico, a construção deste tipo de utopias racionalmente correctas não é mais que *uma* entre as diversas figuras possíveis do «ideal-tipo», modo como denominei este tipo de construção de conceitos (Weber, 1979, p. 183-184, itálicos do original).

Weber não considerou nunca que a sua formulação dos *ideal tipos* fosse uma inovação sua e defendeu mesmo que a sua construção correspondia a uma prática habitual, se bem que normalmente inconsciente, dos cientistas sociais. A opção pela construção consciente dos *ideal tipos*, constituídos por fragmentos do real, permitirá realizar estudos comparados que, através do isolamento de aspectos salientes em diferentes contextos, autorizem conclusões. É neste contexto que pode ser compreendido o seu estudo sobre as relações entre a ética religiosa e o desenvolvimento económico (Cazeneuve, 1978; Fontana, 1982).

Um outro aspecto do pensamento de Weber que deve ser salientado é o facto de considerar que, apesar das perguntas que o cientista social faz ao real reflectirem os seus próprios valores, é possível caminhar para a objectividade e a imparcialidade. A racionalidade das explicações causais deve ser procurada nas categorias do pensamento científico e não na realidade exterior, até porque “*o domínio do trabalho científico não é delimitado pelas relações «materiais» dos «objectos», mas antes pelas relações conceptuais dos problemas*” (Weber, 1979, p. 40).

Para Weber a história é uma reconstrução selectiva, resultando a selecção do sistema de valores a que o historiador se refere. Desta ideia decorrem três princípios importantes: o saber e o conhecimento dependem das questões colocadas à realidade; à medida que as

sociedades evoluem e os sistemas de valores mudam, torna-se necessário colocar novas questões; o facto histórico não existe, é construído e integrado numa série (Appleby *et al*, 1996; Casanova, 1991; Noiriél, 1996;).

Em **suma**, poderá dizer-se que o século XIX assiste ao nascimento da História tal como a conhecemos e, também, à profissionalização dos historiadores no seio de universidades e centros de investigação, reformuladas à luz dos princípios defendidos, na Alemanha, por Humboldt e implementados na Universidade de Berlim, criada em 1809.

Neste processo inclui-se o debate teórico em torno de conceitos inerentes à natureza da História, nomeadamente, os contornos da objectividade metodológica, a questão de saber se a História é ciência e o modo como o pode ser, ou se não é ciência e porquê.

Estes debates acompanham a institucionalização dos estudos históricos e a profissionalização dos historiadores que permitiram um avanço significativo do conhecimento e, sobretudo, a criação de regras metodológicas claras para o exercício quer da profissão, quer da própria pesquisa em si.

Na esteira dos trabalhos de **Leopold von Ranke**, instala-se um primado do documento — preferencialmente do documento escrito — e não são de somenos importância as publicações de manuais de metodologia, entre os quais avulta a obra de Langlois e Seignobos, *Introduction aux études historiques*, publicada em 1897. Crê-se que a análise exaustiva das fontes e a total ausência de juízos de valor permitirá a produção de um conhecimento verdadeiro e objectivo.

Igualmente de grande importância, mas de alguma forma de sentido oposto, as ideias apresentadas e defendidas por **Auguste Comte** (1798-1857) procuram criar um método único, ao qual se submeteriam todas as ciências, entre elas a História, e graças à verificação empírica, todas elas poderiam produzir conhecimento verdadeiro e gerar leis.

Também não é possível ignorar a forte contribuição dada por **Karl Marx** ao desenvolvimento do conhecimento histórico, não só pelo efeito prolongado da sua teoria e metodologia no século XX, mas também porque introduziu alguns conceitos chave para a compreensão da realidade e dos fenómenos históricos.

**Max Weber**, por sua vez, assume incontornável importância graças aos seus *ideal tipos* e à defesa de uma objectividade ancorada na racionalidade do pensamento científico.

No dealbar do século XX, a História encontra-se firmemente instalada nas universidades, dispõe de um amplo corpo de investigadores devidamente treinados e exerce os seus direitos de cidadania. Para uns, a História concebe-se como um conhecimento científico; enquanto que, para outros, à História não cabe imitar os procedimentos das ciências naturais, mas deve assumir-se como um conhecimento autónomo, porque se trata de um outro campo de estudos, mas com igual legitimidade.

### 3. A ESCOLA DOS ANNALES

O papel ímpar desempenhado pelos historiadores reunidos em torno da revista *Annales* na historiografia do século XX merece uma reflexão atenta e algo circunstanciada. Embora, de uma forma genérica, os próprios recusem o estatuto de *escola*, argumentando com a diversidade de temáticas e estilos, parece ser possível encontrar alguns traços e preocupações comuns que, de alguma forma, legitimariam esta designação e entre os quais avultaria a abertura a novas metodologias e abordagens da investigação histórica.

A revista *Annales*<sup>10</sup> foi fundada, em 1929, em Estrasburgo, por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) e assumiu desde logo a intenção de promover e divulgar uma história diferente daquela que então se fazia. Basicamente, propunha-se acolher nas suas páginas uma história problema, que substituísse a tradicional narrativa de acontecimentos, que não se limitasse aos aspectos políticos e que incluísse todos os aspectos da vida humana. Para procurar atingir estes objectivos, dispunha-se igualmente a estabelecer relações de colaboração com diversas outras disciplinas, da geografia à psicologia, da economia à sociologia, da linguística à antropologia. Dado que as preocupações teóricas não constam explicitamente do programa de acção não é consequentemente possível identificar uma nova teoria da história enquanto produção de conhecimento, até porque o objectivo

---

<sup>10</sup> A revista conheceu sucessivas designações, elas próprias indiciadoras das diferentes fases porque passou o movimento ou escola. Assim, entre 1929 e 1939 chamou-se *Annales d'histoire économique et sociale*; entre 1939 e 1942 designou-se *Annales d'histoire sociale* (designação que foi posteriormente recuperada no ano de 1945); entre 1942 e 1944 tomou o título de *Mélanges d'histoire sociale*; entre 1946 e 1989, designou-se *Annales; économies, sociétés, civilisations*; finalmente, desde 1993 designa-se *Annales. Histoire, Sciences Sociales* (cf. Burke, 1996; <http://www.ehess.fr/editions/revues/index-revues.html> [28/07/2000]).



assumido pela revista foi sempre o de privilegiar a investigação empírica (Burke, 1996; Iggers, 1997).

Segundo Peter Burke (1996), é possível encontrar três fases distintas de desenvolvimento daquilo que poderia ser chamado a escola ou movimento dos *Annales*, enquanto que Iggers (1997) aponta para a existência de quatro fases, opinião também expressa pela revista *Sciences Humaines*, num número publicado em 1997 e dedicado ao balanço da situação da História (em França) nesse momento<sup>11</sup>.

### 3.1. A História na charneira das Ciências Sociais

A primeira fase de vida dos *Annales*, entre 1929 e 1945, reuniu em torno da revista um número reduzido de historiadores, constituindo um grupo “*radical y subversivo que libraba una acción de guerrilla contra la historia tradicional, la historia política y la historia de los acontecimientos*” (Burke, 1996, p. 12) que recuperou, de alguma forma, o programa de François Simiand, enunciado no princípio do século e que instava os historiadores a ‘libertarem-se’ dos seus três ídolos, que seriam o indivíduo, o político e o cronológico<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Peter Burke (1996) propõe a consideração de três fases. No entanto, o facto da sua obra ter sido originalmente publicada em 1990 e de expressamente, no subtítulo, figurar a data de 1989 como data limite para as suas considerações, parece permitir que se considere a existência de uma quarta fase, posterior à publicação dos editoriais colectivos de 1988 e 1989. Também Iggers (1997) parece partilhar desta opinião ao referir a progressiva retirada da terceira geração e o aparecimento de um novo grupo de historiadores, com preocupações distintas.

<sup>12</sup> O sociólogo da escola de Durkheim, e depois economista, François Simiand (1873-1935) criticou vigorosamente as ideias defendidas principalmente por Seignobos, professor da Sorbonne, num artigo publicado na *Revue de Synthèse Historique*, fundada em 1900 por Henri Berr. Foi nesse artigo que identificou os

A fundação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, deu vida a um projecto de Febvre que remontava ao final da Primeira Guerra e que visava a criação de uma revista internacional de história económica. No momento do início da sua publicação, os seus dois fundadores e directores eram docentes da Universidade de Estrasburgo e foi, portanto, no contexto desta cidade, recém reintegrada no território francês, que a revista viu os seus primeiros números.

Logo no primeiro número, uma mensagem dos directores afirmava o desejo de contribuir para a criação de um fórum para diferentes abordagens e para novos caminhos de pesquisa (Burke, 1996). Tal desejo veio, mais tarde, a ser explicado por Marc Bloch (1998b, p. 46):

Uma das razões de ser da nossa tentativa, uma das nossas esperanças, foi criar uma ligação entre grupos de trabalhadores que demasiadas vezes se ignoram e que no entanto têm, assim o cremos, o maior interesse em colaborar: historiadores, economistas, sociólogos, observadores do presente, enfim, homens da prática.

Nesta primeira fase, a revista fica praticamente confinada ao meio universitário de Estrasburgo. No entanto, proclama uma concepção de ciência histórica que é de exigência metodológica do seu produto, preocupando-se com a objectividade histórica e assumindo, por vezes, uma relação com as outras ciências sociais. A importância atribuída ao rigor metodológico ficou claramente espelhado em *Apologie pour l'histoire*, onde são exaustivamente analisados os procedimentos que devem orientar a actividade do historiador e onde Bloch (1997, p. 123) conclui que "*l'histoire a le droit de compter parmi ses gloires les plus sûres d'avoir ainsi, en élaborant sa technique, ouvert aux hommes une route nouvelle vers le vrai*".

---

três ídolos daquilo que designou como a tribo dos historiadores, convidando-os a abandoná-los (cf. Burke, 1996; Iggers, 1997)

Os *Annales* não pretendem ser apenas mais uma revista de história, mas contribuir para federar as ciências sociais em torno de um projecto renovador, com os contributos da geografia, da sociologia e da economia para esclarecer a história. Pretendem romper com aquilo que designa por 'história batalha', assente essencialmente no acontecimento, e enveredar por um questionamento que permita ajudar a compreender o presente. A revista pretende, assim, assumir-se *militante*, pelas polémicas desencadeadas pelos seus artigos, *pluridisciplinar* pela diversidade dos que nela escrevem e *anti-dogmática*, porque aberta a contributos diversificados.

A partida para Paris de Lucien Febvre, que em 1933 assumiu uma cátedra no *Collège de France*, e de Marc Bloch, que em 1936 recebeu igualmente uma cátedra na Sorbonne (Burke, 1996), veio dar um novo fôlego à publicação, até então muito confinada ao ambiente universitário de Estrasburgo, garantindo-lhe uma audiência nacional em França. Por proposta de Febvre, a revista mudou de nome em 1939, passando a designar-se *Annales d'histoire sociale*, com o objectivo de afirmar, de forma mais consistente, o seu papel de charneira das ciências sociais e de facilitar o reconhecimento internacional no campo da investigação histórica.

A eclosão da Segunda Guerra Mundial constituiu um revés para a revista, que começava a ganhar créditos não apenas em França, mas também fora dela. Apesar de tudo, continuou a publicar-se, oficialmente sob a direcção de Bloch e Febvre<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> No início da guerra, Marc Bloch, então com 53 anos, alistou-se no exército. Na sequência da derrota da França em 1940, Bloch regressou, por breves momentos à vida académica, mas cedo (1942) se envolveu nas operações da Resistência e na clandestinidade, tendo sido capturado pelos alemães e fuzilado em 1944. Foi neste período da sua vida que escreveu *L'Étrange défaite*, obra quase de jornalismo, escrita 'a quente' depois da sua participação no exército, versando sobre a derrota da França em 1940, e *Apologie pour l'histoire. Métier d'historien*, que seria postumamente publicada por L. Febvre em 1949. Não cabe aqui referenciar exaustivamente a importância desta última obra, sobejamente conhecida, nem tão pouco a sua perene actualidade. Apenas se sublinha a possível importância de uma redescoberta deste texto, agora

Apesar destas vicissitudes, os princípios básicos pelos quais Bloch e Febvre haviam lutado, estavam já firmemente implantados e o final da guerra haveria de dar novo alento à publicação.

### 3.2. A dialéctica do espaço-tempo

Em 1946, a revista renasceu com um novo nome, *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, e mantinha como director Lucien Febvre, que tinha entretanto sido convidado para reorganizar a École Pratique des Hautes Études (EPHE), fundada em 1884. Foi neste contexto que foi criada, em 1947, com financiamentos assegurados pela Fundação Rockefeller (Duby, 1992), a sexta secção da EPHE, dedicada às ciências económicas e sociais<sup>14</sup>, que Febvre dirigiu, juntamente com os *Annales*, até à sua morte, em 1956. Antes da criação desta sexta secção, funcionava na École Pratique des Hautes Études uma Quarta Secção, dedicada aos estudos históricos, que seguia o modelo da escola alemã. Dado que na EPHE não existiam cursos formais, o seu funcionamento assentava essencialmente na realização de investigação e na preparação de investigadores. A criação da Sexta Secção obedeceu à tentativa de integrar a história e as ciências sociais sob uma designação abrangente de ‘ci-

---

recentemente objecto de uma publicação mais completa do que a original (cf. Bloch, 1993 e Le Goff, 1993).

Por sua vez, Lucien Febvre, então com mais de 60 anos, dedicou o período da guerra à produção de livros e artigos sobre o Renascimento e sobre a Reforma em França. Manteve a publicação dos *Annales*, em seu nome e no de Bloch, até ao momento em que as leis anti-semitas do governo de Vichy o obrigaram a retirar da revista o nome de Bloch (cf. Burke, 1996; Le Goff, 1993). Data também deste período aquilo que alguns autores designam como ‘a viragem de 1941’, na qual Febvre se demarcou do materialismo histórico, e que se reflectiu na orientação dos *Annales* depois de 1946 (Fontana, 1982; Sánchez, 1995).

ências humanas' que incluíam, além das tradicionais história, economia, sociologia e antropologia, disciplinas ligadas à linguística, à semiótica, à literatura e à arte (Iggers, 1997).

No período que mediou entre 1946 e a morte de Febvre, este tinha procurado trazer, para a direcção colectiva da revista e para a Sexta Secção, um conjunto de investigadores, dos quais importa referir os nomes de Charles Morazé, Robert Mandrou e, fundamentalmente, Fernand Braudel, a quem coube dirigir a revista após a morte de Febvre (Burke, 1996).

Ao assumir a direcção da revista, em 1956, Braudel aumentou a sua tiragem e o seu volume e, sobretudo, abriu-a a outras disciplinas, dando-lhe um novo impulso e libertando-a um pouco do peso, por vezes considerado excessivo, da história económica. Na esteira da sua própria tese de doutoramento, escrita durante o cativeiro<sup>15</sup>, Braudel introduziu uma nova concepção de tempo histórico que acabaria por constituir a grande inovação e marca de mais do que uma geração de historiadores e que, segundo Maulin (1996), fez com que a história, ao mudar a concepção de temporalidade, mudasse de objecto. De acordo com Braudel (1997, p. 12), o facto de ter estado prisioneiro contribuiu para a sua concepção de história, como transparece das suas palavras:

sans ma captivité, j' aurais sûrement écrit un tout autre livre (...) dans ce long tête-à-tête, des années durant, ma vision de l' histoire a pris sa forme définitive sans que je m' en rende compte aussitôt, en partie comme la seule réponse intellectuelle à un spectacle — la Méditerranée — qu' aucun récit historique traditionnel ne me semblait capable de saisir, en partie comme la seule réponse existentielle aux temps tragiques que je traversais. Tous ces événements que

---

<sup>14</sup> A Sexta Secção seria convertida em École des Hautes Études en Sciences Sociales, em 1975, e contribuiu fortemente para a divulgação e promoção das ideias dos historiadores dos *Annales* (Le Goff, 1991).

<sup>15</sup> Objecto de uma longa gestação, com a recolha de dados a iniciar-se nos anos 30, a tese de Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l' époque de Philippe II*, acabaria por ser defendida em 1947 e publicada em 1949, tendo sido redigida, em mais do que uma versão, durante o internamento do seu autor num campo de prisioneiros entre Junho de 1940 e Maio de 1945.

déversaient sur nous la radio et les journaux, il me fallait les dépasser, les rejeter, les nier, croire que l'histoire, le destin, s'écrivaient à une bien plus grande profondeur, choisir l'observatoire du temps long.

Ora, segundo Iggers (1997, p. 51),

virtually all historians from Ranke to Marx and Weber, and after them the American social science-oriented historians, had seen history in terms of movement across a one-dimensional time from the past to the future. The Annales historians radically modified this conception by stressing the relativity and multi-layering of time.

Esta concepção multifacetada do tempo, que de certa forma se converteu em paradigma da Nova História, implicou uma diluição da importância da cronologia factual e a sua substituição pela 'longa duração' (Lloyd, 1993). No prefácio de *La Méditerranée*, ao apresentar as diferentes partes da obra, Braudel (1997, pp. 273-274) identifica claramente as suas preocupações e o seu desígnio:

Ce livre se divise en trois parties, chacune étant en soi un essai d'explication d'ensemble.

La première met en cause une histoire quasi immobile, celle de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure ; une histoire lente à couler, à se transformer, faite souvent de retours insistants, de cycles sans cesse recommencés (...).

Au-dessus de cette histoire immobile se distingue une histoire lentement rythmée: on dirait volontiers si l'expression n'avait été détournée de son sens plein, une histoire sociale, celle des groupes et des groupements (...) en étudiant successivement les économies, les États, les sociétés, les civilisations (...).

Troisième partie enfin. Celle de l'histoire traditionnelle, si l'on veut de l'histoire à la dimension non de l'homme, mais de l'individu, l'histoire événementielle (...). Une histoire à oscillations brèves, rapides, nerveuses.

Ao definir a noção de ‘longa duração’, Braudel responde aos ataques dos que negavam a cientificidade da história<sup>16</sup>, defendendo que os fenómenos históricos têm de ser estudados procurando encontrar, no tempo longo, as estruturas sociais, económicas e demográficas. Braudel introduziu assim uma perspectiva pluritemporal da história, orientando a investigação para o estudo dos processos, em detrimento da análise descritiva de acontecimentos, na tradição rankeana, e para as condições materiais dos homens no contexto global das sociedades. Do seu ponto de vista (1997, p. 29-30),

nous n’achèverons, nous ne constituerons l’histoire qu’ en saisissant les faits sociaux dans toute leur épaisseur, en mettant en cause les phénomènes humains de masse, en cherchant les hommes là où, obstinément, l’ on ne voulait voir que l’ homme, surtout en utilisant les résultats et les moyens des autres sciences du social, voisine des chantiers de l’ histoire.

Mas as três partes em que dividiu o seu livro dão também a chave para a leitura de outros conceitos fundamentais: a primeira parte, adstrita ao tempo longo, traz consigo a noção de estrutura ; a segunda parte, implica a noção de conjuntura e, finalmente, a terceira parte, ligada ao tempo curto, abre caminho ao acontecimento. O próprio Braudel se encarrega de explicitar estes conceitos (1997, p. 151-152):

Tout travail historique décompose le temps révolu, choisit entre ses réalités chronologiques, selon des préférences et exclusives plus au moins conscientes. L’histoire traditionnelle attentive au temps bref, à l’ individu, à l’ événements, nous a depuis longtemps habitués à son récit précipité, dramatique, de souffle court.

---

<sup>16</sup> Segundo Noiriel (1996) alguns teóricos contestavam dois postulados básicos de Braudel: um seria o privilégio dado às estruturas diacrónicas; o segundo seria a convicção de Braudel de que seria possível construir um discurso sobre a história sem abandonar a linguagem dos historiadores. Além disso, ainda segundo Noiriel, ao contrário de Marc Bloch, Braudel considerava que a reflexão sobre as ciências (entre as quais se inclui a História) não é de exclusiva pertença dos filósofos e, portanto, ele próprio participava de debates filosóficos.

La nouvelle histoire économique et sociale met au premier plan de sa recherche l'oscillation cyclique et elle mise sur sa durée (...). Il y a ainsi, aujourd'hui, à côté du récit (ou du « récitatif » traditionnel), un récitatif de la conjoncture qui met en cause le passé par large tranches: dizaines, vingtaines ou cinquantaines d'années.

Bien au-delà de ce second récitatif se situe une histoire de souffle plus soutenu encore, d'ampleur séculaire cette fois: l'histoire de longue, même de très longue durée.

A crescente complexidade da sua análise espaço-temporal levou-o a defender que a história deveria ser a linguagem comum que as ciências sociais deveriam utilizar para confrontarem os seus pontos de vista (cf. Braudel, 1972 e 1997). Numa apreciação da evolução da produção do conhecimento histórico, e ao procurar uma definição para história, Braudel (1972, p. 124) sublinha que dado que “nenhuma ciência deixa de se definir constantemente”, também a história é obrigada a redefinir-se e conclui que (p. 131-132)

a história dedicou-se, desde então [desde o início do século XX e particularmente desde a fundação da revista *Annales*], a captar, tanto os factos de repetição como os singulares, tanto as realidades conscientes como as inconscientes. A partir de então, o historiador quis ser — e fez-se — economista, sociólogo, antropólogo, demógrafo, psicólogo, linguista; (...) a história apoderou-se, bem ou mal, mas decididamente, de todas as ciências do humano; pretendeu ser (...) uma impossível ciência global do homem (...). Desde então, a história persistiu nesta mesma linha, alimentando-se das demais ciências do homem.

Embora Braudel não tenha, ele próprio, sido um historiador quantitativo, abriu caminho para a emergência nos anos sessenta, com grande peso, da história quantitativa, nomeadamente através da sua parceria com Ernest Labrousse. A história quantitativa, que tinha a ambição de, segundo Furet<sup>17</sup> (1977, p. 62), “constituir o facto histórico em séries

---

<sup>17</sup> O texto de François Furet, apesar de integrar a obra colectiva *Faire de l'histoire*, publicada em 1974 e considerada por alguns autores como de autêntica ruptura com o pensamento braudeliano, fora original-



*temporais de unidades homogéneas e comparáveis e, assim, poder medir-lhes a evolução em determinados intervalos de tempo*”, pôs definitivamente em circulação os termos estrutura e conjuntura. Teve como expoentes, para além de Labrousse, Pierre Chaunu, com o seu extenso estudo sobre Sevilha e o Atlântico, e Frederic Mauro.

Mas, se a história quantitativa começou por se afirmar no campo da história económica, nomeadamente através da divulgação dos conceitos de estrutura e de conjuntura aplicados, por exemplo, ao estudo dos preços, rapidamente se estendeu para a história das populações, através do estudo dos registos de nascimento, casamento e óbitos em determinadas regiões e durante determinados períodos de tempo, o que permitiu agregar tais conceitos à história social, na perspectiva de apreensão da totalidade do real. Na década de 60, em França, uma parte significativa da história social esteve associada a métodos quantitativos e os estudos demográficos “*on the basis of mass demographic data sought to present a 'total history' of a region*” (Iggers, 1997, p. 60). Entre os estudos mais importantes, devem salientar-se os de Pierre Goubert, sobre a região de Beauvais, de Pierre Vilar, sobre a Catalunha, de Emmanuel Le Roy Ladurie, sobre o Languedoc (Boutier & Julia, 1995; Burke, 1996).

Em 1969, Braudel abandonou a direcção dos *Annales*, sendo substituído por um colectivo que integrava Marc Ferro, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff e Jacques Revel e que anunciava uma nova fase na história da revista (Mitre, 1997).

---

mente publicada, com o título *L'histoire quantitative et la construction du fait historique*, na revista *Annales, E. S. C.*, XXVI, 1971, n.º 1, pp. 63-75.

### 3.3. Multiplicidade de abordagens e objectos

A publicação, em 1974, da obra colectiva *Faire de l'histoire*, dirigida por Jacques Le Goff e Pierre Nora, marca explicitamente um novo percurso para os historiadores dos *Annales* e anuncia as novas ambições, ao mesmo tempo que reafirma a coesão do projecto. No texto de apresentação da obra, Le Goff e Nora indicam não se tratar de um panorama da história que existe no momento, mas sim de uma história nova<sup>18</sup>:

A novidade parece residir em três processos: *novos problemas* põem em causa a própria história; *novas contribuições*<sup>19</sup> modificam, enriquecem, transformam os sectores tradicionais da história; *novos objectos*, enfim, aparecem no campo epistemológico da história (Le Goff & Nora, 1977, p. 10).

De acordo com estes autores, os *novos problemas* resultam da necessidade de redefinir a história, tendo em conta a consciência da sua relatividade e a ‘agressão’ das ciências sociais; as *novas abordagens* correspondem à exigência de ultrapassar as divisões tradicionais da história; os *novos objectos* são a resposta à ‘bulimia’ da história, cujo apetite devora um pouco de tudo, do clima ao corpo, passando pela festa, pelo inconsciente ou pela cozinha. Esta multiplicidade de abordagens e de perspectivas permitiu dar mais ênfase às

---

<sup>18</sup> No entanto, Boutier e Julia (1995, p.19), num curioso exercício contabilístico, apontam três traços que caracterizam os autores reunidos nesta obra colectiva: em primeiro lugar, afirmam, são quase todos parisienses (30 num total de 33 autores); em segundo lugar, um terço dos autores (11) têm origem na École Pratique des Hautes Études, outro terço (12) provém das diferentes universidades de Paris e os restantes procedem de grandes instituições científicas como o Collège de France (3), o Centre National de Recherche Scientifique (3) e Institut d' Études Politiques (1); em terceiro lugar, trata-se, na generalidade, de uma geração formada no pós guerra, não estando presente a maior parte dos mais velhos (a começar pelo próprio Braudel) nem os mais novos e são igualmente todos muito próximos da direcção dos *Annales* em exercício na época.

<sup>19</sup> No original a expressão utilizada é *nouvelles approches*, que deveria ser traduzido por *novas abordagens* ou *novas aproximações*, tal como, aliás, consta no subtítulo do segundo volume da versão portuguesa.

situações concretas, aos sujeitos e às suas representações e contribuiu também para dar um novo realce a conceitos como, por exemplo, o de relatividade do conhecimento histórico.

De uma forma abreviada, e tentando perceber o alcance e a importância da publicação desta obra, poderá dizer-se que

*Faire de l'histoire accompagne — en même temps qu'elle l'annonce — le passage d'un paradigme où l'analyse macro-économique était primordiale à une histoire qui se focalise sur les systèmes culturels appréhendés dans un sens très large (...) et prélude à un éclatement de la discipline (...). La dispersion des références théoriques est d'ailleurs à la mesure des écarts qui séparent les auteurs dans leur conception d'histoire (Boutier & Julia, 1995, pp. 20-21).*

A terceira geração dos *Annales* virou-se decididamente para a história das mentalidades e para a história cultural. Jacques Le Goff (1977) identificou os três teóricos desta corrente: Lucien Febvre (a partir de 1938), George Duby (desde 1961) e Robert Mandrou (desde 1968). Esta abordagem contribuiu também para reforçar uma concepção de história como ciência, que procura, mais do que meramente descrever, compreender e explicar o real. A obra perscrutadora de Philippe Ariès<sup>20</sup> não deve ser esquecida, nomeadamente porque os desafios lançados por este autor foram particularmente frutíferos no que se refere à demografia histórica que, fundamentalmente com Jean-Louis Flandrin, se dedicou à análise dos problemas ligados à história da família, do amor e da sexualidade.

---

<sup>20</sup> A publicação, em 1960, de *L'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime*, poderá ser considerada como um anúncio do futuro investimento na história das mentalidades. Importa, contudo, sublinhar que Ariès teve um percurso pessoal algo diferente do dos autores aqui referenciados, uma vez que, não tendo obtido a agregação, permaneceu distante das Universidades durante longo tempo (Beaud, 2000) e se considerava a si próprio um *historien du dimanche* e para quem a História era companheira desde a infância (Ariès, 1992). A Ariès interessava particularmente a relação entre natureza e cultura e também a forma como cada cultura vive e vivencia fenómenos naturais e a sua obra (quer a já referida, quer *L'homme devant la mort*, publicado em 1977) procurava compreender a história das mentalidades na Europa moderna (Burke, 1996; Iggers, 1997).

Na história das mentalidades cabe destacar os estudos levados a cabo por Mandrou sobre bruxaria, de Delumeau, primeiro sobre a Reforma e depois sobre o medo, de Duby sobre o imaginário medieval, de Le Goff sobre os distintos tempos medievais, ou de Ladurie, cujo *Montaillou, village occitain*, publicado em 1975, marcou também uma nova era no relacionamento dos historiadores profissionais com o grande público<sup>21</sup>.

A história quantitativa tornou-se serial e autores como Michel Vovelle ou Pierre Chaunu parecem ter apostado na quantificação como base para uma história das mentalidades que abarca tudo, do afectivo aos modos de vida, mas que acabará por se tornar uma história fragmentada, limitada a temporalidades pré-determinadas e heterogêneas (Burke, 1996; Iggers, 1997; Mitre, 1997).

Também a aliança com a antropologia se fortificou, a ponto de Le Goff (1991, p. 129) defender a necessidade da constituição de “*una nueva disciplina historica estrechamente vinculada com la antropologia: la antropologia histórica*”. Esta abordagem sugere um conjunto de estudos sobre representações dos sujeitos históricos e afasta-se da concepção braudeliana de história, para contar a realidade a partir de olhares específicos e centrados nos sujeitos.

Ao longo da década de 1970, a história, bulímica como a designaram Le Goff e Nora (1977, p. 12), viu o seu campo alargar-se, deixou de ser singular para ser plural, conquistou novos cultores e a publicação de obras históricas teve um crescimento acentuado<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Embora escrito de acordo com os cânones da investigação histórica, *Montaillou, village occitain*, ao retratar a vida de uma pequena aldeia, entre 1294 e 1324, através dos processos da Inquisição, converteu-se muito rapidamente num verdadeiro *best-seller*, tendo figurado nas listas dos livros mais vendidos durante um largo espaço de tempo.

<sup>22</sup> Segundo os dados constantes na revista *Sciences Humaines*, 18 (Hors Série) p. 16, entre livros, artigos e comunicações, em França publicaram-se, 8000 títulos em 1960, 10000 títulos em 1970, 12000 títulos em 1985 e no início dos anos 90 cerca de 15000 títulos.

Paralelamente, a publicação, em 1971, de *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, de Paul Veyne, que se reclamava da escola dos *Annales*, representou também uma reacção contra o pensamento braudeliano (Noiriel, 1996) e uma viragem epistemológica na reflexão sobre a história, ao reclamar a necessidade de uma cultura teórica para o exercício do ofício de historiador, aqui tomado num sentido bastante diferente do que lhe tinha sido atribuído por Bloch.

Noiriel (1996, p. 104-105) apresenta um quadro comparativo das ideias chave de Marc Bloch, tal como surgiam na *Apologie de l'histoire*, e de Paul Veyne, como eram dadas a conhecer em *Comment on écrit l'histoire*, que se transcreve dado o seu carácter elucidativo:

| <b>Marc Bloch</b>          | <b>Paul Veyne</b>       |
|----------------------------|-------------------------|
| Prática profissional       | Prática discursiva      |
| Verdade científica         | Intriga                 |
| Trabalho colectivo         | Obra individual         |
| Comunicação                | Inspiração              |
| Especialização disciplinar | Interdisciplinaridade   |
| Solidariedade              | Fundamento              |
| Relação                    | Ruptura                 |
| Linguagem natural          | Linguagem teórica       |
| Justificação               | Liberdade de pensamento |
| Trabalhador                | Autor                   |
| Método                     | Filosofia pessoal       |

Como se constata, enquanto que Bloch acentuava os aspectos caracterizadores de uma história ciência, em busca da verdade científica, da especialização e do método, Veyne, por sua vez, sublinhava os aspectos pessoais e de liberdade individual dos autores, opunha a uma verdade científica uma intriga, o que o levará a afirmar que “*é mais importante ter ideias do que conhecer verdades (...) o real está rodeado duma zona indefinida de*

*compossíveis não realizados; a verdade não é o mais elevado dos valores do conhecimento*” (Veyne, 1989, p. 42).

Algumas destas ideias serão, ironicamente, retomadas na obra colectiva *Faire de l'histoire*, já referida, num capítulo sobre a história conceptualizante (Veyne, 1977). Fundamentalmente, Veyne (1977, p. 86) não atribuía à história um estatuto menor que o de ciência, mas considerava que “*não sendo científica, a história não deixa, por isso, de ser uma actividade muito elaborada e que não se improvisa*”, uma vez que implica um trabalho rigoroso de conceptualização por parte do historiador.

### 3.4. A viragem crítica

Em 1987, a publicação de *L'histoire en miettes*, de François Dosse, anuncia o estilhaçar do projecto historiográfico dos *Annales*, sob múltiplos assaltos internos e externos. Na sequência da polémica gerada pela obra, são os próprios historiadores dos *Annales* que se questionam sobre os rumos possíveis, em dois editoriais colectivos sucessivos, publicados em 1988 e 1989<sup>23</sup>. No momento, parecia ser possível afirmar que “*la possibilité de réunir et de confronter une multiplicité de démarches au sein d'un espace épistémologique unifié, celle aussi d'en cumuler les résultats et de les articuler entre eux sont devenues fortement problématiques*” (Revel, 1999, p. 15).

A necessidade de renovação foi reafirmada, tendo em conta novas metodologias de investigação e novos modelos de análise. Os actores sociais e individuais ganharam nova preponderância e os efeitos das novas correntes historiográficas, francesas e de outros países, foram também equacionadas. Como que a reafirmar e consagrar a especificidade da

---

<sup>23</sup> Respectivamente: *Histoire et sciences sociales. Un tournant critique*, *Annales ESC*, 1988, p. 291-293; e *Tentons l'expérience*, *Annales ESC*, 1989, p. 1327-1323.

disciplina, a sua identidade própria, em 1993, a revista trocou o seu nome, de *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations* para *Annales. Histoire et sciences sociales*, recuperando a palavra História para o seu título.

Uma quarta geração de historiadores, onde figuram Jacques Revel, André Bourguière e Bernard Lepetit, parece ter tomado consciência da transformação de uma orientação historiográfica, específica dos *Annales*, numa pluralidade de caminhos de investigação. Abandonada a aspiração de uma história total, ou totalizante, entre esses novos caminhos, a micro-história parece começar a ser encarada como uma alternativa à história social que os *Annales* difundiram (cf. Revel, 1997); também a história cultural ganhou uma nova dimensão, seja na sua versão de história das sensibilidades, seja como história cultural do político (cf. Chartier, 1997; Sirinelli, 1997); na esteira da criação do *Institut d' Histoire du Temps Présent*, em 1978, a interpretação do mundo contemporâneo foi igualmente ganha para o campo dos estudos históricos (cf. Bédarida, 1997).

Uma consulta à página oficial da École des Hautes Études en Sciences Sociales<sup>24</sup> dá o retrato actualizado do que são e como se vêem, neste momento, os *Annales*:

Les *Annales* symbolisent l' historiographie française dans sa dimension la plus novatrice. L'ambition de la revue est double. Il s'agit de présenter les recherches historiques dans toute leur diversité, de l' Antiquité à l' époque contemporaine, avec une attention particulière pour les temps actuels dont l' intelligibilité passe en partie par le regard de l' historien. Reflet des recherches historiques les plus variées, les *Annales* offrent une pluralité de points de vue sur les manières de penser et d' écrire l' histoire. Elles privilégient aussi le dialogue avec les autres sciences sociales telles que la sociologie, l' économie ou l' anthropologie.

O actual projecto dos *Annales* substituiu a aspiração de uma história totalizante pelo reconhecimento da existência de uma pluralidade de pontos de vista que obriga a pensar

---

<sup>24</sup> <http://www.ehess.fr/editions/revues/index-revues.html> [05/08/2000]

sobre as questões da objectividade metodológica. Este debate tem de interiorizar e reflectir a assunção da pluralidade de perspectivas. O projecto continua, ainda assim, ligado a uma concepção de história ciência e que privilegia o diálogo com as restantes ciências sociais.

Em **resumo**, parece ser possível afirmar que, desde a sua fundação, em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre, a revista *Annales* conheceu, até ao momento, quatro fases distintas.

Na primeira fase, entre 1929 e 1945, a sua circulação foi algo restrita, limitada praticamente à Universidade e região de Estrasburgo, e a publicação ficou marcada pela segunda guerra mundial e pelo assassinato de Marc Bloch. Mesmo assim, na esteira das propostas de François Simiand, os seus fundadores propuseram e desenvolveram uma concepção de história como ciência social, uma história-problema, como reacção à história-acontecimento associada ao positivismo, e que designavam por história tradicional.

A segunda fase, entre 1946 e 1970, assistiu a um rápido desenvolvimento e projecção dos ideais fundadores, bem como um aumento considerável da circulação da revista. Primeiro sob a continuada direcção de Febvre e depois, a partir de 1956, sob orientação de Fernand Braudel, a história-problema converteu-se, de alguma forma, na história imóvel, com a criação, e posterior divulgação, de algumas noções chave, entre as quais avultam as de 'longa duração', de 'estrutura' e de 'conjuntura'. Foi também a fase da afirmação da história social e da história quantitativa.

Na terceira fase, entre 1970 e 1988, a publicação da obra colectiva *Faire de l'histoire* enunciou a nova agenda da história: novos problemas, novas abordagens e novos objectos. O 'território do historiador' alargou-se para limites antes não imaginados e a história tornou-se 'bulímica'. A história quantitativa converteu-se em história serial, englobando



todos os domínios, do afectivo ao psiquismo colectivo. A história das mentalidades alargou igualmente os seus horizontes e transformou-se na história das representações da morte, da família, da sexualidade, do medo, do purgatório.... A multiplicidade de abordagens fez com que fosse anunciada a morte do projecto historiográfico dos *Annales*.

Finalmente, a quarta fase, desde 1988, assistiu a uma renovação das propostas metodológicas e de investigação, com o desenvolvimento da micro-história, da história cultural, com o ressurgimento de uma (nova) história política e a discussão em torno da narrativa, dos actores individuais e das suas representações.

Globalmente, talvez seja possível afirmar que seria impossível compreender a evolução do pensamento histórico, no século XX, ignorando o contributo da escola dos *Annales*, não só pelo papel preponderante que assumiu em França, mas também pelas amplas repercussões que teve nos restantes países europeus e pelas polémicas que suscitou e alimentou com outros pensadores.

#### 4. OUTROS CAMINHOS DA HISTÓRIA

Apesar de ser possível considerar que a escola dos *Annales* marcou indelevelmente o panorama da produção historiográfica do século XX, não se pode esquecer que os seus membros raramente se debruçaram sobre questões epistemológicas (Noiriel, 1996) e que outros pensadores houve que, de alguma forma, ao longo dos anos, abriram perspectivas e/ou lançaram reptos que contribuíram, por vezes de forma significativa, para o avanço da reflexão sobre essa temática, mesmo entre os historiadores dos *Annales*, sobretudo na era pós Braudel.

Não se pretende, nem tal seria compatível com o âmbito deste trabalho, analisar a obra e/ou o pensamento de *todos* quantos problematizaram o conhecimento histórico e a sua produção. A dimensão de uma tal tarefa ultrapassa, seguramente, aquilo que pode ser a capacidade individual de conhecimento. Tendo em conta estas considerações, optou-se por uma apresentação selectiva de alguns autores que se afiguraram relevantes para este estudo no que se refere às questões da validade e objectividade do conhecimento histórico, embora não possa ser considerados consensuais, e também de algumas perspectivas desafiantes que o alargamento do campo de investigação tornou possíveis.

#### 4.1. Karl Popper e o carácter provisório do conhecimento

Karl Popper (1902-1994)<sup>25</sup>, não sendo propriamente autor de uma teoria sobre o conhecimento histórico (Baudouin, 1989; Bermejo, 1987), analisou detalhadamente aquilo que designou por *historicismo* e que definiu como

an approach to the social sciences which assumes that historical prediction is their principal aim, and which assumes that this aim is attainable by discovering the 'rhythms' or the 'patterns', the 'laws' or the 'trends' that underlie the evolution of history (Popper, 1985b, p. 290),

isto é, como uma crença de que a história se desenvolve inexoravelmente, segundo determinados princípios ou regras, em direcção a um determinado fim. Um dos objectos da sua crítica era a análise marxista da História e as concepções, pseudo-científicas em seu entender, dessa análise.

Um dos conceitos fundamentais discutidos por Popper é o de 'predição', estabelecendo uma clara distinção entre o que considera 'predições científicas condicionais' (se X acontecer, então Y acontecerá) e aquilo a que chama 'profecias científicas incondicionais' (Y acontecerá). Assim, considera que nenhuma sociedade poderá prever os seus próprios estádios futuros de conhecimento porque não é possível determinar cientificamente o que virá a ser esse conhecimento

Um outro aspecto da questão importante resulta, segundo Popper, da confusão entre *leis* científicas e *tendências*. À História enquanto conhecimento caberá deduzir tendências,

---

<sup>25</sup> Karl Popper nasceu em Viena, em 1902, e é considerado um dos grandes filósofos da ciência do século XX. Leccionou na Universidade de Canterbury (Nova Zelândia), entre 1937 e o final da segunda guerra mundial, na London School of Economics, entre 1946 e 1949 e na Universidade de Londres, entre 1949 e 1969, como professor de lógica e método científico. Dada a sua história pessoal, não será estranho o interesse que manifestou pela filosofia política e social, que abordou do ponto de vista da natureza das ciências sociais, em especial da história (cf. Thornton, 2000).

não elaborar leis, uma vez que não pode criar uma teoria que seja refutável pela experiência. Segundo Popper (1985b), o que permite distinguir ciência de não ciência é o princípio da falsificabilidade, isto é, uma teoria só é científica se puder ser refutada pela experiência. O método que propõe para testar a cientificidade de uma teoria pode ser resumido em quatro passos:

From a new idea, put up tentatively, and not yet justified in any way —an anticipation, a hypothesis, a theoretical system or what you will — conclusions are drawn by methods of logical deduction. These conclusions are then compared with one another and with relevant statements, so as to find what logical relations (such as equivalence, derivability, compability, or incompatibility) exist between them. (...) With the help of other statements, previously accepted, certain singular statements (...) are deduced from the theory. (...) Next we seek a decision as regards these derived statements by comparing them with the results of practical applications and experiments. If this decision is positive, that is, if the singular conclusions turn out to be acceptable, or verified, then the theory has, for the time being, passed its test: we have found no reason to discard it. But if decision is negative, or in other words, if the conclusions have been falsified, then their falsification also falsifies the theory from which they were logically deduced (Popper, 1985b, pp. 135-136)

Como à História não se pode aplicar este método, a História não pode ser considerada uma ciência. Ao defender que é impossível, para o historiador, conhecer a totalidade dos factos históricos e que, portanto, este tem de fazer opções que se fundamentam nos seus juízos (Bermejo, 1987), Popper abre portas a um conhecimento relativo e provisório, mas mesmo assim objectivo, que deve ser encarado como o conhecimento possível, num dado momento do espaço e do tempo.

Importa ainda considerar qual o fundamento que Popper concede à objectividade científica, dado o relevo que as suas considerações assumem, do ponto de vista da explicitação do que entende por conhecimento relativo e provisório. Segundo Popper, a objectividade científica não resulta dos esforços, ou tentativas, dos cientistas, individualmente, procurarem ser objectivos, *“but from the friendly-hostile co-operation of many*

*scientists. Scientific objectivity can be described as the intersubjectivity of scientific method* (Popper, 1985a, p.372).

Deste ponto de vista, não sendo Popper um filósofo da História, mas antes alguém que produziu fundamentalmente uma reflexão ética e politicamente fundamentada, o seu contributo abre algumas perspectivas que não devem ser ignoradas pelos historiadores, especialmente pela sua defesa da objectividade do conhecimento, assente na evidência.

#### 4.2. Michel Foucault: descontinuidade e descentração

Michel Foucault (1926-1984), filósofo e historiador, foi frequentemente associado por um lado, a uma perspectiva marxista<sup>26</sup> da História (Green, 2000) e, por outro lado, a um conjunto de pensadores franceses, como Lyotard ou Derrida, representativos do chamado pós-modernismo<sup>27</sup> (Moore, 1997). As controvérsias associadas à eventual pertença de Foucault a uma qualquer ‘escola’ acabam por ser uma das melhores imagens da sua obra polémica e inovadora.

---

<sup>26</sup> Esta visão é mais generalizada entre os académicos anglo-saxónicos e relaciona-se com o facto de Michel Foucault ter sido militante do Partido Comunista Francês, nos anos 50, sob a influência do historiador marxista Louis Althusser (cf. Green, 2000).

<sup>27</sup> Uma possível definição de pós-modernismo é dada pela revista *Sciences Humaines* (1997, p. 54): “*Issue de l’architecture, cette notion désigne un vaste courant d’idées attaché a caractériser les tendances et les caractéristiques des sociétés postindustrielles. En histoire, le courant postmoderniste revient à souligner le caractère ‘deshistoricisé’ des sociétés contemporaines entraîné par l’essoufflement des mouvements collectifs, la remise en cause de l’idée de progrès*”. Importa também sublinhar que o pensamento pós-moderno “*can be categorized as an attempt to displace the quasi-religious metanarratives which are held responsible for the questionable modern record. (...) A metanarratives is a legitimizing discourse which draws upon a long-term story (narrative)*”. (Appleby et al, 1996, p. 387).

Ao estudar as prisões, os hospitais, a loucura ou a sexualidade, ou qualquer outro dos temas que abordou, Foucault não se limita a apresentar uma nova visão do seu objecto de estudo, baseado em novas fontes ou numa diferente perspectiva; pelo contrário, obriga, de alguma forma, os seus leitores a reflectirem sobre ‘a coisa em si’ e a importância que teve no desenvolvimento, ou na transformação, das sociedades em que se inseria. Essa sua nova forma de apresentar a evolução das instituições converte-se, assim, numa nova fonte de saber (Moore, 1997).

Ao contrário da história tradicional, que de alguma forma precisava da continuidade dos acontecimentos históricos, Foucault propunha a ideia de descontinuidade como instrumento de trabalho e também como objecto:

un des traits les plus essentiels de l’histoire nouvelle, c’est sans doute ce déplacement du discontinu: son passage de l’obstacle à la pratique; son intégration dans le discours de l’historien où il ne joue plus le rôle d’une fatalité extérieure qu’il faut réduire, mais d’un concept opératoire qu’on utilise (Foucault, 1989, p. 17)

Porque o descontínuo é fundamental, e não é já encarado como algo que o historiador tem de saber ser capaz de ultrapassar, também já não interessa à história a actividade sintética do sujeito mas, pelo contrário, interessam-lhe os significados comuns dos fenómenos, isto é, tem de estar atenta aos discursos, enquanto acontecimentos singulares que se ligam a outros discursos, e que devem ser tratados como práticas descontínuas que, por vezes, se cruzam ou se encontram e, por outras, se ignoram e se excluem.

A proposta de Foucault assentava basicamente num

projecto de descentrar a história cultural, desamarrando-a do sujeito criador e das problemáticas com ele relacionadas (...). E de substituir, a uma história baseada na biografia intelectual ou social de um autor, uma história baseada no jogo autónomo de ‘discursos sem sujeito’. Em que, portanto, a procura de influências era substituída pela busca de uma gramática subjacente que gerava ‘regularidades discursivas’, produzindo as regras da criação (da ‘invenção’) literária (Hespanha, 2000, p. 13).

Segundo Le Goff (1991, p.101-103), três ordens de razões explicam o papel singular que Foucault desempenhou na história: em primeiro lugar, porque introduziu novíssimos objectos de estudo e trouxe para a luz do dia aqueles que não tinham tido, até então, um lugar na história: os loucos, os presos, os doentes, isto é, aqueles que as sociedades tinham de alguma forma segregado; em segundo lugar, porque fez um diagnóstico claro da renovação da história, identificando a necessidade de renovar o olhar do historiador sobre os documentos, chamando a atenção para a descontinuidade, como uma noção de importância crucial, contestando a possibilidade de uma história global e apelando à utilização de novos métodos, mais adequados ao novo olhar, que propõe, sobre os documentos, seu papel e significado; finalmente, porque considera a história como uma arqueologia, no sentido de que lhe cabe explorar todos os sentidos profundos das práticas dos actores históricos, incluindo-as nas outras práticas onde se inseriam.

Para Foucault esta *arqueologia* implica tentar encontrar, por mais ‘escondidos’ que estejam, os conceitos das ciências humanas e analisar as regras inconscientes que presidiram à sua emergência. No entanto, salienta também que cada época tem o seu modo de pensar e que esse pensamento é descontínuo, predominando portanto uma multiplicidade de discursos.

Um outro elemento do pensamento de Foucault que importa sublinhar, relaciona-se com a noção de *poder*, que considerava ser fundamental para se poder compreender os modos de funcionamento das sociedades. De facto, segundo Foucault, o poder é produtivo, está disseminado por todo o sistema social, e não apenas centralizado numa entidade concreta, como, por exemplo, o estado, e está estreitamente associado ao conhecimento. O poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, uma vez que produz conhecimento (que também pode ser libertador) e o conhecimento, no sentido de práticas discursivas, é gerado pelo exercício do poder de controle do corpo. É pois um conhecimento socialmente produzido.

A análise do poder que Foucault propõe, partindo do princípio da sua disseminação em todo o sistema social, é de tipo ascendente, isto é, deve começar pelos seus mecanismos mais diminutos, cada um com a sua própria história, trajectória, técnicas e tácticas, e anali-

sar em seguida como foram progressivamente utilizados, desenvolvidos, investidos através de mecanismos cada vez mais gerais e formas de dominação global.

A análise dos mecanismos de poder conduz à consideração de que este, quando exercido através de métodos de observação, técnicas de registo e procedimentos de investigação, “*cannot but evolve, organise and put into circulation a knowledge*” (Foucault, 1980, p. 102), tornando-se assim explícita a relação entre poder e conhecimento.

Ao contrário do que parecem sugerir alguns autores que criticam uma total relatividade do conhecimento supostamente proposta por Foucault, é o próprio que esclarece os seus opositores, ao discutir a sua análise das lutas históricas contra o poder institucionalizado, considerando que o importante é a forma como o conhecimento circula e, não recusando a existência da verdade, explicita que (1980, p. 132-133)

by truth I do not mean ‘the ensemble of truths which are to be discovered and accepted’, but rather ‘the ensemble of rules according to which the true and the false are separated and specific effects to power attached to the true’. (...) Truth is to be understood as a system of ordered procedures for the production, regulation, distribution, circulation and operation of statements. Truth is linked in a circular relation with systems of power which produce and sustain it, and to effects of power which it induces and which extend it.

A extensa obra de Foucault, bem como as polémicas que alimentou, poderão constituir mais uma proposta de reflexão que, se abre caminhos amplamente frutuosos para a consideração da alteridade nas abordagens históricas dos fenómenos, traz consigo, pela análise que faz do discurso histórico, uma postura intrinsecamente relativista.



### 4.3. Hayden White e a história como texto literário

A publicação, em 1974, do artigo *The Historical Text as Literary Artifact*, de Hayden White, constituiu o ponto de partida para o relançamento do debate sobre a narrativa (Munslow, 2000).

No referido artigo, White retomou parte das considerações que fizera em *Metahistory: The Historical Imagination in the Nineteenth Century Europe*, onde procurara provar, através do exemplo de quatro filósofos da História (Hegel, Marx, Nietzsche e Croce) e de quatro historiadores (Michelet, Tocqueville, Ranke e Burckardt), que as narrativas históricas não obedecem a nenhum critério de verdade. No limite, a história é uma construção poética ou literária, pelo que seria possível submetê-la aos cânones literários (Iggers, 1997; Windschuttle, 1996).

As questões levantadas por White relacionam-se com o problema de saber até que ponto é que a História, através da forma narrativa, pode legitimamente recuperar e representar o passado. Dito de uma forma mais concisa, White considera que a narrativa histórica não pode conter o passado porque a sua forma lhe é imposta pelo historiador. Do seu ponto de vista, os historiadores confiaram sempre demasiado na narrativa, como forma objectiva de expressão escrita e como meio adequado para representar a realidade e, no entanto,

the historian's problem is to construct a linguistic protocol, complete with lexical, grammatical, syntactical and semantic dimensions, by which to characterize the field and its elements in *his own terms* (rather than in terms in which they come labeled in the documents themselves), and thus to prepare them for the explanation and representation he will subsequently offer of them in his narrative (White, 1973, p. 30). (itálicos no original)

Assim, para White, a narrativa histórica é, no limite, uma 'ficção verbal'. White considera que, em qualquer texto histórico, podem ser encontrados dois níveis distintos: um nível superficial, onde se conjugam o relato que o historiador faz e o aparato conceptual

que lhe permite construir explicações; e um nível mais profundo, no qual o historiador escolhe as estratégias conceptuais que enformarão as suas explicações.

Analisando o primeiro nível, White considera que existem três tipos de explicação utilizados pelos historiadores: *explicação pela intriga (emplotment)*, na qual uma determinada sequência de acontecimentos se vai revelando gradualmente como um determinado tipo de relato; *explicação pelo argumento*, onde se invocam leis de desenvolvimento histórico; e, finalmente, *explicação pela ideologia*, onde o estudo do passado é orientado por posições políticas.

No contexto de cada um destes tipos de explicação existem, segundo White, quatro estilos diferentes de escrever história, que podem ser sumariadas da seguinte forma:

Quadro 1 — Categorias de explicação histórica, segundo Hayden White

| Tipo de explicação            | Intriga   | Argumento      | Ideologia    |
|-------------------------------|-----------|----------------|--------------|
| Estilo de escrita da História | Romântico | Formalista     | Anarquista   |
|                               | Trágico   | Mecanicista    | Radical      |
|                               | Cómico    | Organicista    | Conservadora |
|                               | Satírico  | Contextualista | Liberal      |

Segundo White, toda a escrita da história deriva sempre da combinação destes diferentes estilos. De acordo com a análise que fez dos quatro historiadores e dos quatro filósofos da história, já mencionados, Michelet, por exemplo, teria combinado uma intriga romântica, com um argumento formalista e uma ideologia liberal, enquanto que Marx teria associado uma intriga trágica (por vezes também cómica), um argumento mecanicista e uma ideologia radical (Bermejo, 1987; Windschuttle, 1996).

Passando à análise do segundo nível, o nível profundo onde são tomadas as decisões relativas às estratégias conceptuais, White (1978a) considera que o historiador, antes de iniciar o seu trabalho de escrita e para além de tomar em atenção os dados de que dispõe e os conceitos que utilizará para tornar compreensíveis esses dados, tem de 'prefigurar' o campo histórico e para explicar essa 'prefiguração', que é um acto poético, White introduz

a teoria dos ‘tropos’, os quais considera estarem imersos na consciência humana e funcionarem como “*paradigms, provided by language itself, of the operations by which consciousness can prefigure areas of experience that are cognitively problematic in order subsequently to submit them to analysis and explanation*” (White, 1973, p. 36).

White identifica depois quatro tropos fundamentais do discurso histórico: a *metáfora*, que implica a utilização de palavras com um sentido diferente do que lhe é próprio, por analogia ou semelhança; a *metonímia*, que faz com que se tome o todo pela parte; a *sinédoque*, em que se utiliza o singular pelo plural; e a *ironia*, com que se expressa o contrário do que as palavras significam.

Ao explicitar o seu pensamento, White (1978b, p. 72) sustenta que

If we distinguish between those areas of study in which specific terminology systems (...) have been constituted as orthodoxy — as in physics (...) and those areas of study in which the problem is still to produce such a system of stipulated meanings and syntactical rules, we can see that history certainly falls into the latter field. This means that historiographical disputes will tend to turn, not only upon the matter of what are the facts, but also upon that of their meaning. But meaning, in turn, will be constructed in terms of the possible modalities of natural language itself (...). If we take the dominant tropes as four — metaphor, metonymy, synecdoche and irony — it is obvious that in language itself, in its generative or prepoetic aspect, we might possibly have the basis for the generation of those types of explanation that inevitably arise in any field of study not yet disciplined.

De acordo com Munslow (2000), as ideias de White contribuíram decisivamente para alimentar, nos últimos vinte anos, o interesse dos historiadores pelas questões relacionadas com a validade e a objectividade do conhecimento histórico e trouxeram novamente para o debate quatro problemas relacionados com a natureza da História, que podem ser sumariadas da seguinte maneira, sob a forma de interrogação: 1) qual é a possibilidade do empirismo legitimar a história como uma epistemologia específica? 2) qual é o carácter e que funções podem desempenhar as evidências históricas? 3) qual é o papel dos historiadores,

da teoria social e da construção das explicações históricas? 4) qual é o significado da narrativa na explicação histórica? A procura de respostas para estas questões continua a ser um imperativo e da sua qualidade derivarão as possibilidades de reafirmação do conhecimento histórico.

Por sua vez, Stanford (1998) considera que, independentemente dos riscos para a disciplina que as proposições de White podem conter, o seu grande mérito terá sido o de recolocar a questão de que é impossível esquecer que qualquer produção histórica é sempre, simultaneamente, uma obra de arte e um contributo para o conhecimento, questão que, como se sabe, não é nova<sup>28</sup>.

A pertinência dos desafios colocados por White não deve ser escamoteada com o argumento de que retira legitimidade à história e à possibilidade de conhecer o passado e que, portanto, constitui uma séria ameaça à disciplina. É certo que White questiona a veracidade da distinção entre história (narrativa) e ficção e que abre caminho para toda a espécie de considerações sobre a validade das explicações históricas, apontando mesmo a hi-

---

<sup>28</sup> A este propósito, não será estultícia recordar as palavras de Marc Bloch, em *Apologie pour l'histoire* (1997, pp. 51-52): “*Du caractère de l'histoire comme connaissance des hommes découle sa position particulière vis-à-vis du problème de l'expression. Est-elle « science » ou « art » ? (...) Il n'y a pas moins de beauté dans une exacte équation que dans une phrase juste. Mais chaque science a son esthétique de langage, qui lui est propre. Les faits humains sont, par essence, des phénomènes très délicats, dont beaucoup échappent à la mesure mathématique. Pour bien les traduire, par suite pour bien les pénétrer (car comprend-on jamais parfaitement ce qu'on ne sait dire ?), une grande finesse de langage, [un juste couleur dans le ton verbal] sont nécessaires. Là où calculer est impossible, suggérer s'impose. Entre l'expression des réalités du monde physique et celle des réalités de l'esprit humain, le contraste est, en somme, le même qu'entre la tâche de l'ouvrier fraiseur et celle du luthier : tous deux travaillent au millimètre ; mais le fraiseur use d'instruments mécaniques de précision ; le luthier se guide, avant tout, sur la sensibilité de l'oreille et des doigts. Il ne serait bon ni que le fraiseur se contentât de l'empirisme du luthier, ni que le luthier prétendit singer le fraiseur. Niera-t-on qu'il n'y ait, comme de la main, un tact des mots ?*”

pótese de que qualquer explicação pode ser aceite, porque corresponde às opções e estratégias conceptuais do seu autor. No entanto, de outro ponto de vista, este desafio pode igualmente contribuir para estimular o debate sobre as contingências da produção do conhecimento histórico.

#### 4.4. William Dray e a consideração da perspectiva

Partindo de pressupostos diferentes, quer quer em relação ao cepticismo de H. White<sup>29</sup>, quer daqueles que defendem que a História é uma ciência, Dray (1974) defende que a História é um campo de investigação específico, “*a branch of the humanities*” (p. 89). É deste ponto de vista que pode ser compreendida a sua análise da explicação histórica como uma explicação racional, que envolve o lado interno das acções humanas, as suas razões, motivos interesses e intenções. Segundo Dray (1974), o modelo racional de explicação é genuíno em História e diferenciado da explicação causal fornecido pelas ciências naturais, que só apreende o lado externo do objecto de estudo. Assim, considera que o modelo de explicação racional, assente na evidência empírica “*shows a way in which explanation can be given in history which is logically compatible with indeterminism regarding human actions*” (p. 87), não se enquadrando no modelo formulação de leis gerais.

Ao analisar a questão do relativismo histórico, e portanto, da objectividade do conhecimento histórico, entendido com campo específico de conhecimento e não como ciência,

---

<sup>29</sup> Importará eventualmente estabelecer uma distinção entre *cepticismo* e *relativismo*. Segundo Novick, (1988, p. 263) enquanto que o primeiro considera que a verdade não existe, ou é inatingível, o segundo não nega a existência e a possibilidade de conhecer a verdade. Os relativistas consideram que não existe uma verdade única, objectiva e absoluta, enquanto que os cépticos sublinham a inexistência de critérios para definir a verdade.

Dray (1980, pp. 27-46) sumaria um conjunto de questões que são ilustrativas da sua posição. A sua análise parte da apreciação dos argumentos a favor do cepticismo, apresentados pelo historiador americano Charles Beard, que sintetiza em quatro grandes pontos: 1) o conhecimento do historiador é necessariamente indirecto; 2) o seu conhecimento é necessariamente incompleto; 3) o seu relato (*account*) do passado é necessariamente estruturado; e 4) os relatos históricos são necessariamente assentes em valores (*value-laden*). Da sua apreciação destes argumentos transparecem as suas posições sobre a possibilidade de afirmar uma objectividade do conhecimento histórico que, sendo naturalmente diversa da objectividade defendida por quem considera a História uma ciência idêntica às ciências da natureza, não deixa por isso de ser possível.

Relativamente ao primeiro argumento, sobre o conhecimento indirecto do passado, Dray considera que a incorrecção reside na sua “*assumption that knowledge is to be obtained only by inspecting what is known*” (p.30), o que, a ser aceite, significaria que seria impossível conhecer o que quer que fosse que não estivesse perante o investigador, ou seja, que ultrapasse o paradigma científico da observação directa. Tal consideração implicaria, assim, restrições de vulto, quer para o conhecimento histórico, quer para o conhecimento em geral, o que se configura inaceitável. A este respeito, Dray considera que a irrepetibilidade dos acontecimentos passados, que impossibilita o historiador de aceder ao seu conhecimento directo, não pode servir de base de sustentação para o primeiro argumento de Beard, uma vez que tal facto apenas torna distinto o processo de investigação do historiador do de, por exemplo, um químico; mas, enquanto que este último está exactamente interessado na possibilidade de repetição, o historiador preocupa-se com as particularidades de um determinado acontecimento. Por outro lado, quanto à ideia de que a história contemporânea poder ser considerada um paradigma, dada a possibilidade de se aceder ao seu conhecimento directo, Dray contrapõe, por um lado, o facto de “*even contemporary History goes beyond what the historian himself (...) observes*” (p. 32) e, por outro, o facto de ser sobejamente conhecido que os historiadores “*discover many things about past ages that those ages did not suspect about themselves*” (p. 32).

Passando ao segundo argumento de Beard, do conhecimento incompleto do passado, Dray sustenta que nenhum conhecimento pode pretender saber tudo o que verdadeiramente pode ser conhecido sobre um determinado objecto e que, portanto, tal não é uma especificidade do conhecimento histórico. Dray argumenta que a questão do conhecimento incompleto do passado deve ser contextualizada e, no que se refere à selecção que o historiador obrigatoriamente faz; dando o exemplo da Revolução Francesa, sublinha que se não referir o Terror pode ser considerado uma distorção ou uma falsificação, dada a importância geralmente atribuída a esse período no contexto da Revolução Francesa, o mesmo não poderá ser dito da não enumeração dos deputados à Assembleia Constituinte, e conclui *“once the notion of telling the whole truth is placed in a real context, it becomes that it doesn’t mean telling all the truths that could be told about the subject-matter, still less telling all conceivable truths about it”* (p.34).

Quanto ao terceiro argumento de Beard, relativo ao facto dos relatos históricos serem estruturados, Dray considera que tal poderá acontecer ao nível da história universal, mas que um relato histórico *“evidentially grounded”* pode contribuir para o conhecimento da realidade. Socorrendo-se do exemplo dos livros infantis onde, de uma multiplicidade de pontos para unir, se pode escolher tornar visível uma determinada figura, consoante os pontos escolhidos, Dray argumenta que isso não se passa no relato histórico, uma vez as escolhas que o historiador faz não podem ser vistas abstractamente, mas sim no contexto mais amplo da sua investigação e *“since the facts themselves are known as structured, we seem after all to have some knowledge of the structure of the past”* (p. 41).

Finalmente, no que se refere ao quarto argumento aduzido por Beard, relacionado com os valores presentes nos relatos históricos, Dray sublinha que sendo o conhecimento histórico, como qualquer outro conhecimento, produzido por seres humanos, ele será afectado por crenças, preconceitos ou experiências particulares, mas que a questão deverá ser centrada na natureza da investigação histórica, das perguntas que são feitas e sobre o que são feitas e não na pessoa do historiador. Recorrendo a mais um exemplo, refere que as relações entre a Rússia e a Checoslováquia, em 1968, podem ser descritas como uma ‘invasão’ ou uma ‘libertação’ da segunda pela primeira, mas que o que ninguém negará é que,

num dado momento, as tropas russas ‘entraram’ na Checoslováquia sem o consentimento do governo checo. Dray argumenta também que, dada a natureza humana daquilo que o historiador investiga, ele terá necessariamente de fazer juízos de valor, porque terá de atribuir aos agentes históricos objectivos e crenças, mas isso não significa que tenha de *avaliar* esses objectivos e crenças, isto é, “*if we distinguish between three conceptual levels at which men’s actions and experiences might be considered, the purely physiological, the intentional and the evaluative, there is no necessity of logic that would oblige a person who chose to operate at the second level to go on to the third*” (p. 44).

De uma forma sucinta, à luz das considerações de Dray sobre os argumentos de Beard a favor do cepticismo, poder-se-á afirmar que o autor rejeita a inexistência da verdade ou a sua intangibilidade, preferindo sublinhar a possibilidade do conhecimento histórico como um campo específico e autónomo de investigação, sujeito a revisões trazidas por novas descobertas e novos pontos de vista, como acontece com todo o conhecimento humano, assente em inferências a partir das evidências e produtor de explicações racionais que não são absolutamente neutras porque partem da perspectiva do historiador e reflectem os seus necessários juízos de valor.

#### 4.5. Pontes para o futuro

Algumas das preocupações e desafios que ficaram atrás enunciados têm sido, por vezes, considerados como sinal inequívoco de uma ‘crise de paradigmas’, potencialmente destrutiva para a História. Assiste-se, desde há alguns anos, segundo Noiriél (1996, pp. 123 e seguintes) a uma sucessão alucinante de ‘revoluções’ historiográficas cuja dimensão permanece desconhecida, cujo valor parece impossível determinar e cuja duração equivale, por vezes, ao tempo de vida de um congresso ou de um livro.

O portentoso desenvolvimento da disciplina, e do número dos seus cultores (dentro e fora das instituições universitárias), parece, no entanto, apontar uma renovação, que se



configura necessária, embora não tenha de assumir os traços de uma ‘fuga para a frente’, desordenada e, portanto, inconsequente. A consciência da legitimidade da pluralidade de discursos sobre o real não implica, necessariamente, a aceitação de que ‘cada homem seja a sua história’ e de que toda e qualquer leitura do passado seja identicamente legítima, até porque “*we must always question whether our concepts or models (...) are the right concepts or models for the particular problem at hand. There can be no a priori guarantee that they will be*” (Martin, 1989, p. 13).

As hipótese abertas pelas recorrentes polémicas historiográficas e pelo alargamento do campo do conhecimento, possibilitaram a consideração de novas perspectivas e a abordagem de novas temáticas, antes pouco consideradas ou mesmo ignoradas. A título de exemplo, cumprirá talvez, apresentar as que se prendem com os chamados estudos de género e com a história dos povos com passado colonial.

Numa apreciação crítica dos debates em torno de uma história contada no feminino, Corfield (1997) enuncia aquilo que considera serem as questões mais interessantes, levantadas, primeiro, pela história das mulheres e, depois, pela sua conversão em estudos de género.

Em primeiro lugar, sublinha o facto de, apesar da resistência e das controvérsias iniciais, os estudos de género se terem rapidamente institucionalizado no contexto dos estudos históricos, abandonando com celeridade o ‘estigma’ de problemática marginal, para se inserirem no âmbito de uma história cultural e social alargada.

Em segundo lugar, salienta que os estudos de género não se preocuparam em dar uma imagem vitimista da mulher no passado, mas antes procuraram trazer à luz do dia as formas como, em vários domínios e por muitas formas, as mulheres procuraram, ao longo dos séculos, intervir activamente na esfera social e contribuir para a transformação das suas próprias vidas.

Por outro lado, considera ainda que o desenvolvimento de uma história no feminino desencadeou alterações na própria forma de conceber a análise histórica, uma vez que desbravou novos caminhos, não sendo apenas uma história de mulheres, mas uma verdadeira

nova história, com as eventuais consequências epistemológicas daí decorrentes. Mesmo que não se possa constatar a emergência de um verdadeiro novo paradigma, e que esse ‘projecto’ tenha mesmo sido abandonado, continuam em aberto as questões relacionadas com as definições sociais de género e a construção das identidades.

Finalmente, aponta a imensa vitalidade desta nova abordagem, decorrente não da ‘imposição’ de uma nova epistemologia, mas da emergência de novos problemas de análise, levantados por estudos realizados numa óptica distinta da habitual. Refere, nomeadamente, a eventualidade de se vir a tornar necessária uma concepção menos rígida da cronologia e dos conceitos de continuidade e mudança.

Do seu ponto de vista, uma história exclusivamente feminina colocaria os mesmos problemas e seria tão estereotipada quanto o foi a história escrita no masculino, pelo que

*It is not necessary for gender history to claim a seismic shift to a new feminist epistemology or to endorse a sceptical postmodernist onslaught upon a dying ‘male’ rationality. That implies an appeal to a warm, female intuition in lieu of a cold, masculine logic, which returns to a crude stereotyping that research has done much to overthrow. The challenge is one of inclusion. Holistic history, as a route to knowledge, must incorporate a pluralistic and a critical history of gender (Corfield, 1997, p. 241).*

Por outro lado, Cova (1999) realça a importância da utilização do conceito de género para desenvolver uma história dos dois sexos, uma vez que não é possível isolar a história das mulheres do contexto mais vasto, onde se inscrevem as relações entre os sexos.

Os estudos de género poderão assim autorizar novos olhares sobre um real que teve, durante muito tempo, uma face oculta, mas nem por isso menos interveniente. Implicam também um novo olhar sobre as fontes, uma vez que a generalidade das fontes tradicionais são omissas quanto às mulheres, e imaginação suficiente para, por detrás de uma falsa neutralidade, encontrar elementos de informação substantivos.

Os processos de descolonização do continente africano, no século XX, e a progressiva tomada de consciência de que a História fora sempre, ou quase sempre, escrita do ponto de vista dos ‘vencedores’, isto é, daqueles que colonizaram, numa perspectiva eurocêntrica e, de certa forma, auto-justificativa, relançou também o debate entre os historiadores, particularmente nos Estados Unidos.

Embora a questão colocada não seja totalmente original, ela aponta para a eventual necessidade de escrever uma história despida de preconceitos coloniais e atenta às realidades das vivências desses povos, que teriam sido escamoteadas pela visão dos ‘vencedores’. Além disso, importará ainda sublinhar que durante muito tempo se proclamou a ‘superioridade’ do mundo ocidental e das suas ideias de progresso ou bem-estar. No entanto, a pertença a uma determinada cultura determina formas diversas de apreensão do real que podem influenciar, de forma decisiva, não só a própria construção de conceitos, mas também os objectivos de desenvolvimento de uma determinada sociedade. A resposta dada, no século XIX, por um chefe índio ao governo americano, que pretendia impor a prática da agricultura, pode ilustrar de forma conclusiva esta questão:

You ask me to plough the ground; shall I take a knife and tear my mother's bosom? Then when I die she will not take me to her bosom to rest. You ask me to dig for stones; shall I dig under her skin for her bones? Then when I die I cannot enter her body to be born again. You ask me to cut grass and make hay and sell it and be rich like white men; but how dare cut off my mother's hair (Southgate, 1996, p. 101).

O choque cultural revelado por estas palavras pode ser considerado recorrente se analisada a quase generalidade dos contactos entre os povos da Europa e os povos colonizados. A constatação destes choques fez, de alguma forma, emergir a consciência da necessidade de uma perspectiva multicultural, que permita incluir a alteridade, essencial para a construção de uma identidade não etnocentrada.

Tal como em relação aos estudos de género, a questão que aqui se coloca é a da necessidade de pensar e procurar interpretar o que parece diferente, no contexto da sua coe-

rência interna e dos seus sistemas de representação, numa perspectiva potencialmente integradora e, portanto, geradora de novos conhecimentos e novos saberes.

Alguns dos problemas aqui brevemente aflorados podem ser vistos como ameaças à integridade da História enquanto disciplina, por serem portadores de uma carga demasiado assustadora de potencial relativismo e por, no limite, poderem caucionar quem defende que todas as histórias são válidas, porque todas são fruto da imaginação dos historiadores. No entanto, o reconhecimento da pluralidade dos olhares sobre o passado e da pertinência dessa pluralidade não significa, nem pode significar, a impossibilidade de escrever história, porque *“truths about the past are possible, even if they are not absolute, and hence are worth struggling for”* (Appleby, Hunt & Jacob, 1994, p. 7).

Em **resumo**, parece ser possível afirmar que alguns dos caminhos percorridos pela História no século XX podem ser lidos numa perspectiva de enriquecimento da disciplina embora, em dados momentos, tenham sido sentidos como ameaças à sua própria existência.

Assim, sendo certo que cresceu a certeza e a consciência da relatividade do conhecimento histórico e da impossibilidade prática de uma história única, universalmente válida e construída a uma só voz, outras convicções foram igualmente ganhando corpo.

Graças aos contributos de **Karl Popper**, é possível admitir que o conhecimento é provisório, mas válido enquanto não for refutado por novas descobertas ou por diferentes interpretações das mesmas fontes.

As análises de **Michel Foucault** permitiram constatar a importância da descontinuidade na História o que, de certa forma, revolucionou alguns conceitos anteriormente arraigados na comunidade de historiadores.

O repto de **Hayden White**, ao afirmar que as narrativas históricas são ficções, contribuiu para relançar o interesse pela narrativa na escrita da História e, provavelmente, para uma maior atenção dos historiadores para os constrangimentos decorrentes da própria natureza da narrativa.

Por sua vez, **William Dray** defende a História como um campo autónomo de investigação baseado no modelo de explicação racional, cuja objectividade assenta na possibilidade de convivência de perspectivas diferenciadas, o que constitui um enriquecimento deste saber.

Finalmente, a emergência de novos campos de estudo, como os **estudos de género** ou dos **povos colonizados**, chamaram a atenção para a inevitabilidade de uma história plural e multicultural.

## **Capítulo 2 — Em torno do ensino da História**

## 1. INTRODUÇÃO

I will tell you, I said, all about Robespierre.

I suppose, said the man from the ministry, you mean that you will tell us all you know about Robespierre.

What he means, said the party member, is that he will tell us what he wants us to think about Robespierre.

If you go on like this, I replied, I won't tell you anything at all. I certainly don't intend to tell you all I know because a lot of it is of no interest to anybody. But as far as I can I'll tell you everything that I think you'd like to know and if I'm hiding anything you can always ask.

That's assuming, we know what we don't know, said the man from the ministry.

Well, its the best we can do. You've got to take something on trust and I'll undertake not to leave out anything I think you might think important even if I don't.

(N. Hampson — The life and opinions of Maximilian Robespierre, 1974, in *Husbands*, 1996, p.1)

As dissensões e consensos em torno da História e da natureza do conhecimento histórico ganham um relevo distinto quando se analisam as problemáticas em torno do ensino da História. O exemplo transcrito introduz uma questão fundamental desta problemática — à consciência de que é impossível recuperar o passado na sua totalidade, de que apenas é possível levantar a 'ponta do véu' que recobre esse imenso 'país estrangeiro', acresce a necessidade de tomar decisões sobre o que ensinar.

Trata-se, obviamente, de uma questão delicada, que tem sido, em todos os tempos, objecto de inúmeras discussões e confrontos, por vezes acalorados, e que acaba de ganhar novamente pertinência, em Portugal, em resultado da reestruturação curricular do ensino básico e do ensino secundário promovida pelo Ministério da Educação. Esta reestruturação está, no caso do 3º ciclo, em regime de experimentação desde 1998, com extensão prevista para os próximos anos lectivos e, no caso do ensino secundário, em preparação para lançamento a partir de 2001.

A Figura 1 ilustra, de forma sucinta, os principais aspectos que devem ser considerados quando se pretende reflectir sobre o que é, ou pode ser, o ensino da História, numa sociedade aberta e em permanente mutação como a actual:



Figura 1 — Aspectos básicos do ensino da História (segundo González, 1991, p. 19)

Como facilmente se compreende, os diferentes aspectos equacionados nesta imagem remetem para um conjunto de questões que, não raro, têm sido analisadas isoladamente.



No entanto, um estudo compreensivo dos problemas relevantes do ensino da História só será eficaz se tomar em consideração estes múltiplos aspectos que se interligam, constituindo, como o real, um todo indivisível mas não sincrético. Tratando-se de um sistema complexo, a intervenção sobre apenas uma das suas componentes pode não significar uma melhoria global do sistema, mas apenas o seu desequilíbrio, como de resto se pode comprovar pelos ciclos alternados de valorização que conduziram ao “*hipercontenidismo, el hiperdidactismo, el hipercurriculismo, el olvido del profesorado*” (González, 1991, p. 19).

A sempre eterna questão em debate não pode assim ser grosseiramente resumida à necessidade de encontrar equilíbrios entre um corpo de conhecimentos que se consideram fundamentais e indispensáveis, seleccionados tendo em conta a história que se escreve, e um tempo e um espaço limitados para a leccionação desses conhecimentos. Deste ponto de vista, mais do que problemas de organização dos conteúdos, a questão colocar-se-ia fundamentalmente ao nível da tomada de decisão sobre o que seleccionar, tendo em conta variáveis tão diversas como a duração do ano lectivo, a carga horária atribuída à disciplina ou, mais delicado ainda, a faixa etária e as vivências específicas dos alunos a quem se dirige um determinado programa. Provavelmente, a sensação de que todos os conhecimentos e todas as matérias são importantes e, portanto, imprescindíveis, acompanha as equipas que organizam os programas oficiais, da mesma forma que a angústia da tomada de decisão acompanha o professor quando, com o programa perante si, tem de organizar as suas aulas, para o conjunto específico dos seus alunos.

Mas, uma tal perspectiva seria necessariamente redutora, uma vez que se centraria nos aspectos externos do problema (que conteúdos, para que alunos) e deixaria de fora as interacções, nem sempre visíveis, entre as razões que presidem às escolhas do professor para a organização da prática lectiva e o momento em que tais escolhas podem ser feitas. O percurso acidentado da *história escolar*, desde a sua introdução *oficial* nos currículos, em Portugal como na generalidade dos países, revela bem que não é possível desligá-la dos contextos concretos em que se desenvolveu, nem tão pouco ignorar as múltiplas funções que lhe foram sendo sucessivamente atribuídas. Talvez por esta perspectiva mais global ter sido frequentemente esquecida, por se ter centrado a questão, ora exclusivamente no trata-

mento de conteúdos, por vezes mais ou menos actualizados em função da *história erudita* que os historiadores vão produzindo, ora na consideração de propostas educativas como, por exemplo, a pedagogia por objectivos, é que se tem sempre revelado demasiado difícil encontrar equilíbrios que são, reconhecidamente, difíceis de conseguir.

Não se ignora que alguns consensos são necessariamente desejáveis, ante o imperativo de que a História desempenhe um papel de relevo na formação das crianças e adolescentes que frequentam actualmente as escolas, onde naturalmente não cabem meros saberes enciclopédicos, onde urge construir aprendizagens significativas (Mauri, 1993) e onde os desafios resultantes das transformações sociais e da alteração do papel tradicional da escola e do professor se colocam com uma cada vez maior pertinência. No entanto, importa igualmente não descurar os restantes aspectos aqui mencionados, sob pena de se promover a eternização de discussões estéreis entre quem defende apenas mais horas, mais conteúdos, mais conhecimentos, numa perspectiva quase corporativa de defesa da disciplina, e quem se preocupa apenas com as cargas horárias, as dificuldades abstractas dos alunos e uma flexibilidade generalista do currículo, numa perspectiva igualmente corporativa.

O ensino da História, conheceu, ao longo de mais de um século, momentos de desânimo e momentos de exaltação que devem ser abordados, mesmo que em traços muito genéricos, uma vez que tal abordagem permitirá reequacionar o actual panorama do seu ensino e, talvez, encontrar pistas para o futuro.

## 2. UMA BREVISSIMA HISTÓRIA DO ENSINO DA HISTÓRIA<sup>1</sup>

Não sendo este um trabalho de história da educação e não tendo, por isso, pretensões de fazer a história do ensino da história em Portugal, considera-se no entanto que este brevíssimo panorama sobre o tema permitirá trazer à reflexão alguns contributos, mesmo para que se possa vir a dar um enfoque diverso à didáctica da história.

### 2.1. Os primórdios

Cabe perguntar qual tem sido, em Portugal, o papel atribuído ao ensino da história e que funções lhe têm sido cometidas, nomeadamente para procurar obter uma imagem do que poderemos chamar permanências e mudanças no seu ensino (Cuesta, 1994). Segundo Torgal (1996), não é possível determinar com exactidão quando se iniciou o ensino da história em Portugal, embora indique que “*em 5 de Março de 1805, foi criada nos ‘estudos menores’ a disciplina de História Universal e Pátria*” (p. 433) e que “*com as reformas da instrução pública dos anos 30 [do século XIX] começa a aparecer a referência explícita ao ensino da história, quer ao nível das «escolas primárias», quer ao nível dos «liceus»*” (p. 434), seguindo aliás o que parece ter sido uma tendência europeia do século XIX, na sequência das revoluções liberais, e “*asumiendo casi desde el principio la finalidad de proporcionar una formación patriótica a los ciudadanos de los emergentes estados nacionales*” (López Facal, 2000, p.46).

---

<sup>1</sup> Uma revisão bastante ampla do percurso da História no sistema educativo pode ser encontrada em *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História – Comunicações*, publicado em 1992 pela Fundação Gulbenkian.

Ainda segundo Torgal (1996) e Matos (1990) é com a reforma de Passos Manuel, de 1836, que verdadeiramente surge a disciplina de história nos liceus, embora ocupando um lugar modesto (Adão & Matos, 1992) e o primeiro programa disciplina, que apenas terá surgido em 1872, era “*muito vago, não ultrapassando, no domínio da história geral, a Idade Média, e, da história de Portugal, os Descobrimentos*” (Torgal, 1996, p. 436), embora tenha sido corrigido e ampliado logo em 1880. Seguiu-se depois a reforma de 1895 — na qual foi dado particular relevo ao ensino da história, “*à qual são apontadas finalidades formativas no âmbito da inteligência, memória, imaginação, vontade moral, sentido artístico, virtudes morais como «o desenvolvimento do amor da pátria, da nacionalidade, da humanidade»*” (Torgal, 1996, p. 436).

As reformas de 1905 e de 1911 — na qual “*do grau primário ao universitário, do ensino clássico ao profissional nas suas diversas modalidades, tudo foi contemplado com ampla visão*” (Carvalho, 1996, p. 663) — não introduziram grandes alterações ao já estabelecido, relativamente ao ensino da História.

Já a reforma de 1914, que não foi aplicada, e fundamentalmente a de 1918 — que alarga o ensino de História de Portugal — trouxeram para o ensino da História o espírito do movimento republicano, defendendo uma concepção positivista de História, atribuindo-lhe responsabilidades na formação cívica dos cidadãos (Borges, 1992). Finalmente, a reforma de 1921, muito semelhante à anterior, manteve no essencial o papel atribuído à História

As reformas levadas a cabo pela 1ª República preocuparam-se, de forma quase obsessiva, com os problemas do ensino primário, fundamental se se pensar que a taxa de analfabetismo rondava os 70%, e com a laicização da educação, instrumento básico para a criação de uma nova mentalidade e de uma nova sociedade.

## 2.2. A ditadura militar e o estado novo

A revolta militar de 28 de Maio de 1926, e o regime de ditadura militar consequentemente instaurado, preocupou-se também com as questões do ensino, nomeadamente com o ensino da história de Portugal nos liceus. O texto do decreto de 7 de Abril de 1932 (citado por Carvalho, 1996, p. 743-744) é exemplar quanto às concepções do então ministro Cordeiro Ramos<sup>2</sup>:

Até ao presente, mercê de circunstâncias conhecidas, o ensino da História de Portugal tem sido negativista e derrotista (...). A Ditadura Nacional (...) entende que ao estado compete fixar as normas a que deve obedecer o ensino da História (...) o Estado, sem se arrogar a posse exclusiva duma verdade absoluta, pode e deve definir a verdade nacional, quere (sic) dizer a verdade que convém à Nação (...). Tudo [nos compêndios] deve contribuir para que os estudantes aprendam nas suas páginas a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa das Pátrias, que os portugueses não podem ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo (...). Deve ser objecto de justificação e glorificação tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos de História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes factores fundamentais da vida social: a *Família*, como célula social; a *Fé*, como estímulo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento de unidade e solidariedade nacional; o *Princípio da Autoridade*, como elemento indispensável do progresso geral; a *Firmeza do Governo*, espinha dorsal da vida política do País; o *Respeito da Hierarquia*, condição básica da cooperação dos valores, e a *Cultura Literária e Científica*.

---

<sup>2</sup> Gustavo Cordeiro Ramos “dedicou especial atenção aos problemas educativos tendo sido nomeado, por quatro vezes, ministro da Instrução Pública (10.11.1928 a 10.11.1929; 21.1.1930 a 4.7.1932; 5.7.1932 a 10.4.1933 e 11.4.1933 a 23.7.1933). No desempenho deste cargo foi o primeiro a concretizar o pensamento pedagógico de Salazar lançando as bases da escola nacionalista de inculcação de valores patrióticos e morais” (Poença, 1996c, p.813).

Como se pode constatar, trata-se de um verdadeiro programa de ensino que, curiosamente, resultou do esclarecimento de apenas uma expressão utilizada num outro decreto sobre as condições para a realização dos manuais de História<sup>3</sup>. Fundamentalmente importa aqui sublinhar o proclamado direito do Estado, à margem de qualquer preocupação científica, de definir o que considera ser a ‘verdade que convém à nação’ e portanto de definir, com particular detalhe, tudo aquilo que dever ser ensinado. Registe-se ainda o empenhamento em tornar explícitos os pilares sobre os quais deveria assentar a organização social, dando claramente o sentido de uma História que deveria servir para a inculcação de valores morais e sociais muito precisos. Não deixa, no entanto, de ser interessante o facto de as preocupações evidenciadas por Cordeiro Ramos terem como destinatária uma população que é maioritariamente rural, numa época em que a taxa de analfabetismo se situa muito perto dos 62% (Rosas, 1994)

O Estado Novo irá empreender duas grandes reformas, em 1936 e, na sequência do final da 2ª Guerra Mundial, em 1947-48. Na primeira destas reformas, talvez a mais emblemática, pela época em que aconteceu e pelo seu profundo alcance, e que ficou conhecida por reforma Carneiro Pacheco<sup>4</sup>, na qual a História “*era particularmente considerada*

---

<sup>3</sup> O decreto de 15 de Abril de 1931, utilizava a expressão *exactidão nas doutrinas*, que suscitou dúvidas entre os docentes que se viram forçados a pedir esclarecimentos sobre o *significado e latitude* dessa expressão (Carvalho, 1996, p. 743).

<sup>4</sup> António Faria Carneiro Pacheco foi nomeado ministro da Instrução Pública em Janeiro de 1936 e “*à frente deste ministério veio a revelar-se como o principal obreiro da política educativa do Estado Novo, no sentido de estruturar a escola nacionalista de exaltação patriótica e religiosa*” (Proença, 1996b, p. 709). Embora aqui só sejam referidos aspectos particulares, relacionados com o ensino da história, importa lembrar que a reforma levada a cabo por Carneiro Pacheco foi uma reforma de fundo da educação. Assim, “*o programa de acção de Carneiro Pacheco, executor implacável da doutrina política de Salazar no departamento ministerial que lhe competia, ficou expresso na lei de 11 de Agosto de 1936, intitulada «Remodelação do Ministério da Instrução Pública», promulgada em nome da Nação pela Assembleia Nacional, órgão de soberania segundo a Constituição agora vigente, de 1933. A remodelação consta de doze bases...*” (Carvalho, 1996, p.755). Embora a Lei n.º 1941 tenha sido promulgada em Agosto, a sua data

*e estaria sob vigilância especial*” (Torgal, 1996), estabelecia-se a existência do livro único para as disciplinas de História de Portugal, história geral e filosofia (Carvalho, 1996; Nóvoa, 1996), mas sobretudo decretava-se a visão da história que deveria ser leccionada, obviamente coincidente com a função de controle e inculcação ideológica que se pretendia para todo o ensino e que a própria ideia de livro único também indiciava (Decreto n.º 27085, citado por Torgal, 1996, p. 441):

A disciplina de História, além do fim inerente a todo o ensino liceal, tem como função especial dar a conhecer as transformações sofridas pela sociedade e pelo homem, com o intuito de provocar uma compreensão dos aspectos da sociedade contemporânea e dos valores que dominam a sua estrutura, com particular referência à missão histórica da nação portuguesa, dentro do ideal cristão.

Segundo Carvalho (1996, p. 775) *“foram sempre estas as preocupações máximas de Carneiro Pacheco: o culto dos heróis, a exaltação patriótica, a prática das virtudes cristãs, objectivos fundamentais e quase exclusivos da sua doutrina pedagógica assinalados em toda a sua actuação, desde a mudança do nome do ministério que geria, até à simplificação exagerada dos currículos escolares”*. Tais preocupações encontravam, obviamente, na disciplina de História um fértil campo de desenvolvimento, razão pela qual se torna necessário estipular cuidadosamente os conteúdos a leccionar, aliás na linha directa do que havia sido feito em 1932, mas mais acentuado pelo recurso ao livro único. Recorde-se que a aprovação da constituição de 1933 dera fundamento constitucional ao regime político e que este não pretendia apenas ser um mero exercício de funções governativas, uma vez que

---

original é 19 de Abril de 1936 e, entre outras novidades por ela introduzidas, na sequência da aplicação da sua Base XI, foi instituída em 19 de Maio de 1936, a Organização Nacional Mocidade Portuguesa, que devia abranger *toda a juventude, escolar ou não* e cujo objectivo era *estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar* (Kuin, 1996, p. 607). Recorde-se que a então criada Mocidade Portuguesa apenas perdeu o seu carácter de frequência obrigatória em 1971 e só foi formalmente extinta depois de 25 de Abril de 1974.

tinha uma concepção global do que deveria ser a sociedade. A imposição dessa concepção global passava também pelo controle do ensino, a partir de 1935 constitucionalmente obrigado aos ‘princípios da doutrina e moral cristãs’, através da imposição do livro único, da vigilância sobre os programas escolares, do afastamento de docentes politicamente ‘inconvenientes’ ou do enquadramento político-ideológico dos jovens através da Mocidade Portuguesa (Rosas, 1994).

O final da 2ª Guerra Mundial e a consequente necessidade de *aggiornamento* do Estado Novo em todas as frentes teve também iniludíveis consequências no panorama da educação, até porque a taxa de analfabetismo se mantinha elevada (cerca de 40% no final dos anos 40). Assim, a reforma de 1947-48, surgiu naturalmente das necessidades evidenciadas pelas transformações globais que a Europa, e Portugal, conheceram no desfecho do conflito mundial. O seu autor foi o ministro Pires de Lima<sup>5</sup>, e consubstanciou-se através da publicação do Decreto-Lei n.º 36507, de 17 de Setembro de 1947, que define as grandes linhas programáticas, e do Decreto-Lei n.º 37112, de 22 de Outubro de 1948, que define os programas (Torgal, 1996).

Segundo Torgal (1996, p. 442-443), mais do que o programa estabelecido, onde as marcas do discurso ideológico não eram tão evidentes como em 1936, são as «observações» a esse programa que evidenciam “*uma concepção epistemológica positivista*” e o texto que consagra os objectivos fundamentais do ensino da história revela “*um discurso epistemológico complexo e não um mero simplismo nacionalista, que desapareceu quase*

---

<sup>5</sup> Fernando Andrade Pires de Lima foi ministro da Educação Nacional entre Novembro de 1947 e Julho de 1955, tendo introduzido “*significativas modificações e reformas no ensino secundário liceal e técnico.... Como ministro da Educação continuou a obra de Carneiro Pacheco*” (Proença, 1996a, p.520). No entanto a sua acção mais significativa consistiu no combate ao analfabetismo, através de um Plano de Educação Popular que visava “*despertar e desenvolver no nosso povo, por processos directos e indirectos, por métodos suasórios ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução e o seu primeiro objectivo é o de tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória*” (Carvalho, 1996, p. 785).



de todo (...). Trata-se de um ensino dinâmico aquele que é proposto e só em leves referências encontramos alguma sensibilidade para a história «nacional(ista)» e cristã”. Não se trata, no entanto, de aliviar o controle sobre o ensino, mas antes de adequar o discurso aos novos tempos, tentando também alguma renovação dos métodos pedagógicos, por forma a tornar a aprendizagem da História mais atractiva para os estudantes e para que esta não fosse apenas uma sucessão de nomes e datas. Deste ponto de vista são interessantes os apelos à utilização de narrativas do tipo da reportagem, biografias romanceadas e romances históricos e a aulas mais dinâmicas (Diniz, 1983). Mantêm-se, no entanto, as limitações resultantes das restrições efectivas à liberdade de ensinar e da permanência do livro único, cuja existência apenas será posta em causa nos anos 60, com o aparecimento de novos manuais, nomeadamente para o então ensino secundário.

Depois do ministério Pires de Lima<sup>6</sup>, alterações com algum significado para o ensino da história apenas foram introduzidas durante o consulado de Galvão Teles<sup>7</sup>, ministro da Educação entre 1962 e 1968. Da sua acção avulta a extensão da escolaridade obrigatória para seis anos, para ambos os sexos (decreto-lei de 9 de Julho de 1964) e a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, “destinado a fundir, num só, o 1º Ciclo do Ensino

---

<sup>6</sup> Importa referir que durante o exercício de Leite Pinto, ministro da Educação de 1955 a 1961, foram lançadas as bases de um ambicioso, e dispendioso, plano que visava “a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre Ensino e Economia” (Carvalho, 1996, 795). Da colaboração com a O.C.D.E. resultou a elaboração de um *Projecto Regional do Mediterrâneo*, que viria a ser publicado já durante o ministério Galvão Teles, a quem, aliás, “coube a tarefa de dar continuidade ao processo desencadeado por Leite Pinto” (Carvalho, 1996, 798).

<sup>7</sup> Inocêncio Galvão Teles foi nomeado ministro da Educação em 1962 e “tomou iniciativas no sentido de divulgar a utilização de meios audiovisuais no ensino criando, em 1964, o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual donde se viriam a formar o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino e a Telescola. Neste mesmo ano, por decreto de 9 de Julho, a escolaridade obrigatória foi aumentada para seis anos, a que se seguiu, em 1967, a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário que acabava com a tradicional diferença entre o ensino liceal e técnico nos dois primeiros anos da instrução secundária” (Proença, 1996d, p. 969).

*Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico*” (Carvalho, 1996, p. 802), criado por decreto de Julho de 1967 e cujos Estatuto e respectivos programas foram publicados em Setembro de 1968.

Segundo Roldão (1986), a criação deste Ciclo Preparatório do Ensino Secundário implicou, de alguma forma, a progressiva transferência do ensino da história do ensino primário para este ciclo preparatório. “*Nesses dois anos que constituíam um ciclo intermédio entre o ensino primário e o ensino liceal — e à medida que naquele se ia passando, com os novos programas de 1968, para uma história social, analisando temas como os transportes, a habitação, a alimentação, o vestuário, etc, embora se assinalasse também o exemplo das grandes figuras —, estudava-se a disciplina de História e Geografia de Portugal*” (Torgal, 1996, p. 443).

O final dos anos sessenta assistiu, em Portugal, a algumas alterações da conjuntura política que vieram a reflectir-se nas questões educativas. Assim, a exoneração de Salazar do cargo de presidente do conselho de ministros, por motivo de doença, em Setembro de 1968, e a sua substituição por Marcelo Caetano, conjugadas, por um lado, com alguma inabilidade na gestão da crise académica de 1969, por parte do então ministro da Educação, José Hermano Saraiva<sup>8</sup> e, por outro lado, com os dados, demolidores, resultantes do já referido Projecto Regional do Mediterrâneo que

tinham posto a descoberto, sem escamoteações de qualquer espécie, a situação extremamente carenciada do nosso país em todos os aspectos relacionados com o ensino: elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os graus, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e de material (Carvalho, 1996, p. 806),

---

<sup>8</sup> José Hermano Saraiva foi nomeado ministro da Educação em Agosto de 1968, integrando o último elenco governativo presidido por Salazar, foi reconduzido no cargo no primeiro governo presidido por Marcelo Caetano e manteve-se no exercício de funções até Janeiro de 1970, data a partir da qual foi substituído por Veiga Simão (cf. Vicente, 1996, p. 888)

impuseram a necessidade de relançar os projectos iniciados por Galvão Teles e, entretanto, abandonados. A nomeação, para o cargo de ministro da Educação, em Janeiro de 1970, de Veiga Simão foi a alternativa então encontrada para levar a cabo essa tarefa.

Ora, precisamente na sequência do reconhecimento destas necessidades, Veiga Simão apresentou ao país, para discussão pública, em Janeiro de 1971, um Projecto do Sistema Escolar, que viria a servir de ponto de partida para o ficaria conhecido como *Reforma Veiga Simão* e que ganhou formato oficial através da publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. No segundo dos cinco capítulos desta Lei, designado Estrutura do Sistema Educativo, “*determinava-se a sua estruturação em três partes: educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente. Subdivide-se a educação escolar em ensino básico, ensino secundário (um curso geral e um curso complementar) e ensino superior*” (Casulo, 1988, p. 24).

A lei consignava ainda a extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos e “*a consagração, de forma inequívoca, do princípio da democratização do ensino*” (Carvalho, 1996, p.809), com a consequente desideologização de programas e conteúdos, que aliás tinha já sido timidamente ensaiada nos anos 60 (cf. Roldão, 1983), até porque a aparente imobilidade da sociedade e da escola portuguesas não tinha ficado inerte aos debates que se realizavam, um pouco por toda a Europa<sup>9</sup>. As propostas constantes desta Lei entraram de imediato em vigor, porém o advento do 25 de Abril de 1974, escassos nove meses

---

<sup>9</sup> Recorde-se que os anos 60, em Portugal, foram marcados pelo fenómeno da emigração de muitos milhares de portugueses. Se numa primeira fase esta emigração fora económica, o início da guerra colonial e a crise académica de 1962 forneceram um novo estilo de emigrantes que não ficaram indiferentes ao que se passava nos seus países de acolhimento, em especial o que se passava na França e que viria, de alguma forma, a culminar no Maio de 68. No que à História e ao seu ensino se refere, não é possível ignorar as influências que os debates suscitados pela escola dos *Analles*, bem como pelas novas correntes pedagógicas então em voga, irão exercer, senão de imediato, pelo menos no início da década de 1970. Prova dessa influência, serão as inúmeras experiências pedagógicas, levadas a cabo, de forma algo desordenada e voluntarista, por muitos professores (O.C.D.E, 1986).

após a sua publicação, teve aquilo que se poderia chamar ‘efeitos suspensivos’, não sendo portanto possível avaliar qual teria podido ser efectivamente o impacto desta reforma. Para todos os efeitos, a Revolução veio introduzir alterações radicais no panorama educativo português.

## 2.3. Do 25 de Abril de 1974 à actualidade

### 2.3.1. A primeira fase

A vida efémera do 1º governo provisório pós 25 de Abril (recorde-se que foi empossado a 15 de Maio e deixou funções a 11 de Julho de 1974) não terá permitido nem um diagnóstico criterioso nem a tomada de medidas relevantes<sup>10</sup>, pelo menos no campo da educação e assim coube a Vitorino Magalhães Godinho, ministro da Educação e Cultura do 2º governo provisório, na apresentação das linhas de acção do seu ministério, a 16 de Agosto de 1974, traçar o quadro da situação até então vivida em Portugal:

Durante uns decénios manteve-se o ensino em dimensão restrita, ao serviço da conformação ideológica fascista, evitando a sua abertura ao mundo moderno (...). Os docentes eram seleccionados por critérios políticos, de subserviência (...). Mais recentemente, encetaram-se tentativas de modernização relativa, conservando todavia o contexto repressivo (Godinho, 1975, p. 25).

Esta apreciação tinha por base a análise de um panorama que, em concreto, António Teodoro (1978, p. 22 e seguintes) descreve detalhadamente, fazendo uma radiografia da

---

<sup>10</sup> Provavelmente a medida mais visível, e de maiores repercussões, de Eduardo Correia, então ministro da Educação, terá sido a decisão de abolir, no final de Maio de 1974, os exames para todos os alunos do ensino secundário, público e privado, com média igual ou superior a dez valores (cf. Rodrigues, 1994; Teodoro, Fernandes & Teodoro, s/d).

situação da educação em Portugal, no final do ano lectivo de 1973/74 e tornando evidente a dimensão dos problemas que seria necessário enfrentar:

O *ensino de base* abrange 6 classes, sendo obrigatório, em princípio, até aos 14 anos. A estrutura deste bloco de 6 classes é a seguinte: 4 classes de ensino primário elementar mais 2 anos que podem ser cumpridos por três vias diferentes — *ensino primário complementar*, *ciclo preparatório TV (Telescola)* e *ensino preparatório directo*... Os 5 e 6º anos de *ensino de base*, apesar de obrigatórios, eram cumpridos apenas a 65%. Apresentavam um nítido carácter discriminatório ao permitir o seu cumprimento segundo três vias diferentes em qualidade, em condições de trabalho e em docentes (...). O ensino secundário também podia ser percorrido segundo duas vias: o *ensino liceal*, a via nobre, destinava-se quase exclusivamente a preparar para a Universidade; e o *ensino técnico-profissional*, frequentado quase exclusivamente pelos filhos dos trabalhadores (...). A taxa de escolarização neste grau de ensino era de 25% (...). Os programas de ensino... apelavam predominantemente para a memória e para a reprodução passiva do aprendido.

Perante esta radiografia, e tendo também em conta que a generalidade dos programas existentes visavam “*a conformidade com a ideologia do regime deposto, sofriam de graves distorções impostas por motivos políticos e estavam eivados de um espírito anacrónico*” (Godinho, 1975, p. 40), foram decididas algumas medidas de carácter provisório, ao nível da estrutura curricular, dos programas e dos manuais escolares, visando fundamentalmente abrir caminho para uma “*reforma profunda [que] há-de ser preparada com antecedência e vagar e longamente debatida*” (Godinho, 1975, p. 41). Estas medidas destinavam-se fundamentalmente a garantir o funcionamento do ano lectivo de 1974/75, para todos os níveis de ensino, excepto o superior<sup>11</sup>, e previa-se a sua vigência durante um ano lectivo.

---

<sup>11</sup> Dada a situação vivida na generalidade das Faculdades, a opção governamental para o ensino superior foi de suspender o ingresso de novos estudantes, no ano lectivo de 1974/75, para proceder à reorganização dos cursos e metodologias de avaliação. A abolição dos exames finais do secundário, decretada em Maio

No que se refere especificamente à disciplina de História que, como se indicou foi sempre objecto de particular atenção, uma vez que também foi sempre olhada pelos poderes políticos como um elemento muito importante para a formação dos alunos (Henriques, 2000; Ortiz, 2000), também as alterações não se fizeram tardar, já que lhe cabia um novo papel, determinante para a criação de uma consciência actuante e interventiva. Num primeiro ajustamento dos programas, criaram-se linhas orientadoras que consignavam uma viragem para a história económica e social e abandonavam as concepções nacionalistas. No 1º ano do ciclo preparatório, a História foi substituída pela disciplina de Estudos Sociais, procurando-se assim responder ao imperativo de começar por estudar a realidade actual, o que seria mais interessante para os alunos mais jovens.

O lançamento, em 1975, do ensino secundário unificado, acabou com as vias diferenciadas de acesso que “*assinalava, tradicionalmente, uma diferença de estatuto escolar e, conseqüentemente, de estatuto social*” (OCDE, 1986, p. 179) e foi acompanhado de novos cursos complementares que “*prosseguiram o rompimento já iniciado da dicotomia entre ensino liceal-ensino técnico*” (Costa, 1981, p. 246). No entanto, alterações mais profundas tiveram de esperar pela entrada em vigor da Constituição da República, promulgada em 1976, e que consignava os princípios fundamentais em que a reforma educativa se devia basear.

No que à História se refere, as alterações levadas a cabo em 1975-76 fizeram com que esta disciplina diminuísse a sua visibilidade no currículo, excepto no 2º ano do ciclo

---

de 1974, implicou, por arrastamento, a abolição do exame de aptidão que condicionava o acesso ao ensino superior, sendo necessário um processo de reestruturação ainda mais delicado do que o dos restantes níveis de ensino. Durante o ano de 1975 foi promulgada legislação sobre os critérios de avaliação do aproveitamento escolar dos alunos do superior (9 de Agosto), um diploma que previa a substituição do exame de aptidão, para acesso ao ensino superior, por um ano de orientação pedagógica (22 de Agosto), rapidamente substituído por nova determinação da existência de um exame de aptidão (30 de Agosto). A generalidade das escolas superiores iniciou o ano lectivo de 1975/76 tardiamente (cf. Rodrigues, 1994).

preparatório onde permaneceu, sendo substituída por uma Introdução às Ciências Sociais<sup>12</sup>, de efêmera duração, uma vez que foi “*substituída logo nos 7º e 8º anos do ano lectivo de 1976-77 pela disciplina de História, com o mesmo programa adoptado para o ano lectivo de 1974-75*” (Henriques, 2000, p. 55). No ano de 1975, reflectindo a própria radicalização da sociedade portuguesa, os programas de História e de Estudos Sociais inspiraram-se numa linha dialéctica, de raiz marxista, que viria a ser posteriormente substituída por uma orientação assente no estudo dos complexos histórico-geográficos.

A ‘estabilização’ do sistema educativo em 1979, decorrente da própria institucionalização da democracia, assentou num modelo que consignava a existência da educação pré-escolar, de carácter facultativo, de um ensino primário obrigatório, com quatro anos distribuídos por duas fases, de um ensino preparatório, igualmente obrigatório, com duração de dois anos, de um ensino secundário, não obrigatório, constituído por um curso geral unificado, de três anos, e cursos complementares, com duração de dois anos. Existia ainda um ano propedêutico, que preparava o acesso ao ensino superior. Neste quadro também os programas foram novamente revistos, tendo a História sido, no 1º ano do ciclo preparatório, substituída por uma disciplina de Estudos Sociais. Nos restantes anos, os conteúdos programáticos da disciplina de História foram escolhidos “*em função de algumas etapas privilegiadas que transformaram radicalmente a vida dos homens (...), optou-se por desta-*

---

<sup>12</sup> A introdução desta disciplina de Ciências Sociais não é de todo alheia ao debate, então muito vivo, sobre as relações da História com as restantes Ciências Sociais. Não se pense, porém, que a duração efêmera desta disciplina se deveu ao fim desse debate ou ao triunfo de uma visão da História desligada dessas outras ciências. Pelo contrário, o debate prolongou-se praticamente durante todos os anos 80 e talvez seja possível afirmar que ainda subsiste. Importa também ressaltar que este debate não permaneceu encerrado, antes pelo contrário, foi objecto não só de discussões vivas entre professores de história dos vários graus de ensino e não é difícil encontrar referências à necessidade de o transportar para esses diferentes níveis de ensino como refere, por exemplo, Louro (1981, p. 12) ao afirmar “*o debate entre a história e as ciências sociais continua a nível da investigação. O ensino tem de acompanhar o debate e nele participar*”.

*car o complexo histórico-geográfico centrado na Europa, onde estamos inseridos e onde se desenrolaram as etapas dominantes do processo-histórico”* (Programas do ensino primário, preparatório e secundário, citados por Henriques, 2000, p. 57).

### 2.3.2. À procura de equilíbrios: a Lei de Bases do Sistema Educativo

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) consagrou definitivamente este modelo de desenvolvimento do sistema educativo, introduzindo apenas algumas alterações à situação anterior: em primeiro lugar, consagrou a extensão da escolaridade obrigatória para nove anos, designando esses anos como escolaridade básica obrigatória; reorganizou essa escolaridade, consignando a existência de um primeiro ciclo do ensino básico (com quatro anos), de um segundo ciclo (com dois anos) e de um terceiro ciclo (com três anos); em segundo lugar, aumentou definitivamente a duração do ensino secundário para três anos; finalmente, criou as bases orientadoras da formação inicial de professores.

De entre os seus onze princípios organizativos, um parece especialmente talhado para dar relevância ao ensino e aprendizagem da História: o sistema educativo deve *“contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo”* (alínea a) do artigo 3º, LBSE). A comparação destes princípios com os objectivos específicos do ensino da História, presentes nos documentos reguladores dos respectivos programas põe a descoberto uma quase identidade, isto é, a História parece dever ser capaz, por si só, à luz dos textos legais, de dar cumprimento à quase totalidade das finalidades do sistema educativo.

Se tal pode ser compreendido à luz do carácter formativo da disciplina, sucessivamente reivindicado pela generalidade dos intervenientes no processo de ensino, acaba por gerar alguma perplexidade, já que essa dimensão formativa terá de vir mais da forma como cada professor organiza e desenvolve os conteúdos que tem para leccionar do que dos pró-



prios conteúdos em si e, desse ponto de vista, a História partilha com todas as restantes disciplinas do currículo essa função. Pensar num função formativa dos próprios conteúdos poderá resvalar perigosamente para uma visão de endoutrinação que, tendo sido apanágio de um certo modelo de ensino bem datado no tempo, se crê dever estar apartada do ensino da História nos tempos actuais (Mattozi, 1998).

Em 1989, a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, veio regulamentar os planos curriculares do ensino básico e secundário. Embora no 1º ciclo do ensino básico, a área de Estudo do Meio utilize conceitos e métodos que vai buscar à História (Félix, 1996 e 1998), a disciplina de História só se encontra formalmente presente a partir do 5º ano de escolaridade. Assim, nos 5º e 6º anos, inserida na área de Línguas e Estudos Sociais, surge a disciplina de História e Geografia de Portugal, onde se destacam três temas principais: a península ibérica — lugar de passagem e fixação; Portugal no passado e Portugal hoje e onde se aponta para metodologias que estimulem a criatividade e a curiosidade das crianças (Filipe & Madama, 1996).

Ao longo dos três anos do 3º ciclo do ensino básico é leccionado um conjunto alargado de temas que se estendem da Pré-História à queda do Muro de Berlim e onde a história de Portugal surge normalmente associada ou ao pioneirismo português (como é o caso do tema do 8º ano relativo à expansão portuguesa) ou ao atraso relativo face à Europa (como é o caso da “tardia” industrialização). Também aqui, as sugestões metodológicas apontam para a utilização de materiais e estratégias diversificadas que contribuam para uma maior motivação dos alunos e que configurem aprendizagens significativas.

A disciplina marca ainda presença, embora com carácter facultativo, em alguns agrupamentos do ensino secundário, e o seu programa consagra o aprofundamento de questões abordadas no 3º ciclo, apresentando-se organizado em grandes temas cuja estrutura abandona, em parte, a ordem cronológica. Do ponto de vista das metodologias sugeridas, importa salientar a insistência no tratamento de fontes e no trabalho autónomo dos alunos. No entanto, estas indicações parecem não ser compatíveis com, por um lado, a sempre lamen-

tada extensão dos programas e, por outro, com a necessidade de leccionar conteúdos que vão ser objecto de exames nacionais que condicionam o acesso ao ensino superior<sup>13</sup>.

Estes novos programas, em vigor desde o início dos anos 90, primeiro em regime de experiência e, depois, generalizados, tornam evidente “*que nunca se perdeu a noção de que a história é uma disciplina de grande importância cívica, embora se procurasse esclarecer que a história não deverá estar ao serviço de ideologias*” (Torgal, 1996, p. 445), mas evidenciam igualmente a grande dificuldade de seleccionar o que ensinar, de forma simultaneamente criteriosa e eficaz e remetem directamente para a questão inicialmente colocada e que é basicamente a de procurar equilibrar conhecimentos, específicos mas não enciclopédicos, e aprendizagens significativas.

Não cabe aqui analisar dois aspectos de grande relevância: os manuais escolares, espelho de concepções de História e de ensino, e a formação de professores. Em relação aos primeiros, importa registar que, depois do livro único, aos primeiros ensaios dos anos 60, no sentido da diversificação dos manuais disponíveis, se sucedeu uma tal variedade de oferta que a sua escolha se tornou uma tarefa complicada no final de cada ano lectivo, o que já motivou quer o estabelecimento de prazos mínimos para a sua vigência, quer a constituição de um grupo de trabalho, de nomeação ministerial, para o estudo desta problemática. É também de referir que, embora de forma não totalmente generalizada, se assistiu a uma enorme melhoria da qualidade gráfica dos manuais e à inserção de materiais

---

<sup>13</sup> Essa quase incompatibilidade acabou, de certa forma, por ser reconhecida pelo Ministério da Educação, que se sentiu ‘obrigado’ a publicar, em 1995, uma espécie de programa mínimo, consubstanciado num documento designado *Orientações para a Gestão do Programa de História do Ensino Secundário* (Ministério da Educação, 1995).

de diversa índole que fazem com que não sejam meros livros de texto, mas instrumentos importantes para a organização do processo de trabalho na aula de História<sup>14</sup>.

Em relação ao segundo aspecto referido, deve ser sublinhada a progressiva implementação de cursos universitários de formação inicial de professores de História, bem como as reestruturações dos cursos de História das Faculdades de Letras, no sentido de dotarem os seus alunos de uma formação pedagógica-didáctica e não apenas científica da especialidade. Apesar de não ser possível avaliar se, efectivamente, estas alterações introduziram ganhos significativos no ensino da História, uma vez que não existe investigação que o possa autorizar, as preocupações com uma formação inicial de qualidade deverão, pelo menos teoricamente, reverter a favor de uma melhoria das práticas docentes. Por outro lado, o processo, em curso, de avaliação das Universidades Públicas (recorde-se que os cursos de História deverão conhecer o seu segundo processo de avaliação no ano lectivo de 2000/2001, depois de uma primeira fase que se desenvolveu, internamente, no ano de 1994/95), poderá também contribuir para a detecção de problemas, e a sua correspondente solução, contribuindo dessa forma para uma gradual melhoria destes processos de formação inicial.

Por outro lado ainda, importa não esquecer que as exigências da carreira docente têm levado muitos professores a procurar actualizar e aprofundar a sua formação de base, quer através da frequência de acções de formação, quer através da realização de cursos de mes-

---

<sup>14</sup> Não se pretende aqui entrar na polémica em torno da *qualidade* dos manuais escolares, mas tão somente evidenciar a sua importância. A problemática dos manuais escolares é, por si só, demasiado extensa para poder caber neste trabalho. Importa, no entanto, salientar que começa a ser desenvolvida, em Portugal, alguma investigação em torno desta problemática (nomeadamente nas Universidades do Minho e de Évora), embora não especificamente sobre manuais de História. A provar a importância desta questão estão as numerosas sessões que lhe têm sido dedicadas, quer pelo Conselho da Europa, quer pela Unesco, e a existência, em diferentes países da Europa, de Institutos que se dedicam exclusivamente ao estudo e investigação dos problemas relacionados com manuais escolares e livros de texto (cf. Apple & Christian-Smith, 1991; Bourdillon, 1992; Johnsen, 1993; Loewen, 1995).

trado, embora neste âmbito prevaleçam, quase em exclusivo, as ofertas de formação em História, sendo ainda muito escassa a oferta que combine esta especialidade com a componente da Educação.

Em síntese, poder-se-á dizer que se, desde que a disciplina de História ‘nasceu’ para a escola portuguesa, no século XIX, até ao presente fim de século, muitas foram as vicissitudes e mutações por que passou, quer ao nível dos conteúdos leccionados, quer ao nível das propostas metodológicas para a sua leccionação, não menores foram as variações do papel que lhe foi distribuído a nível da promoção de valores. Se, em relação à selecção dos conteúdos, as escolhas foram muitas vezes feitas em função de opções ideológicas, não é possível ignorar que os debates com que a História se confrontou ao longo do século, desempenharam um papel de extraordinária importância quando, de alguma forma, os obstáculos puramente ideológicos foram ultrapassados ou, pelo menos, postos entre parêntesis.

Nos últimos 25 anos, em particular, as questões levantadas pelo debate entre a História e as Ciências Sociais e pela influência da historiografia marxista, reflectiram-se, de alguma forma, na organização dos programas e na forma como os conteúdos foram sendo estruturados. Por outro lado, também as questões pedagógico-didácticas foram ganhando relevo. Com efeito, foi ganhando consistência a ideia de que são necessárias ‘transposições didácticas’ (Chevallard, 1985, Félix & Roldão, 1996; Mattozzi, 1998; Moniot, 1993) e que o ensino não é uma mera transmissão ritual de conhecimentos, embora não se possa confundir a história *erudita* com a história *escolar*. Se, numa primeira fase, se assistiu a alguma reificação dos alunos (Henriques, 2000), de certa forma decorrente de uma reacção a uma anterior ignorância da sua importância, progressivamente vão também ganhando pertinência as questões relacionadas com o papel desempenhado pelos professores, em cuja formação, inicial e contínua, se tem investido fortemente, embora nem sempre com resultados visíveis.

Já no que se refere à promoção de valores, “*se durante o Estado Novo era o nacionalismo, a fé, a família, a autoridade ou as virtudes da pobreza que interessava difundir, após o 25 de Abril de 1974 esses valores foram os da igualdade, do progresso e da democracia, da luta de classes e da afirmação dos trabalhadores. Actualmente, veiculam-se valores relacionados com a cidadania, a tolerância, a autonomia e a aquisição de competências metodológicas*” (Henriques, 2000, p. 51). Ao contrário do que sucedia anteriormente, quando a promoção de determinados valores não era publicamente assumida, mas surgia quase subliminarmente, os programas actualmente em vigor consagram, ao lado e em paralelo com os conteúdos, os valores e atitudes, definindo os respectivos objectivos (cf. Programa de História – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem — Ensino Básico; Mattozzi, 1998)

Poder-se-á argumentar que a assunção da necessidade de promover valores de cidadania e de tolerância e de formar e ter opinião configura, de certa forma, uma resposta às novas exigências decorrentes dos desafios da mundialização e da multiculturalidade, de uma sociedade em profunda mutação que obriga à capacidade de mobilização de competências diversificadas e onde a prioridade passou a ser a de uma ‘aprendizagem ao longo da vida’ que não se esgota no espaço e no tempo de uma escolaridade formal com uma duração pré-determinada.

### 3. NOVOS/VELHOS DESAFIOS

En definitiva no hay actividad científica, ni actividad de aprendizaje independiente del contenido específico de cada ciencia. La metodología del aula debe producirse pues de acuerdo con dichos contenidos e no se pueden encontrar fórmulas válidas para todas las ciencias.

(Maestro, 1991, p. 62)

Se à História se colocam, nesta viragem de século, desafios extraordinariamente complexos, o mesmo acontecerá ao seu ensino, confrontado, em visões mais pessimistas, com uma dificuldade acrescida, resultante da constatação de que *“hoje em dia, desprovida de objecto preciso, de linguagem privativa, de teoria própria e de limites disciplinares definidos, se tornou particularmente difícil pensá-la [à história] em termos de disciplina, ou mais ainda de disciplina escolar”* (Bonifácio, 1999, p. 30).

No entanto, é precisamente essa reflexão sobre a disciplina escolar que convém levar a cabo, por forma a poderem ser ultrapassados os obstáculos existentes, e corresponder também aos apelos do Conselho da Europa e dos seus delegados que *“have not wavered since 1953 in their support for history and in their conviction of its crucial importance in the school curriculum”* e que na *“Tulsa Conference of 1991 recommended that history should be compulsory for all pupils up to age of 16”* (Slater, 1995, p. 29).

O ensino da História, como o de qualquer outra disciplina, coloca algumas questões que devem ser equacionadas, mesmo que se não partilhe de todas as dúvidas expressas por Maria de Fátima Bonifácio (1999). Uma consideração prévia deve, no entanto, ser desde já formulada. O ensino da História, partilhando embora dos problemas que genericamente

caracterizam o ensino de qualquer matéria, é confrontado com dificuldades particulares, específicas da própria disciplina, que têm de ser equacionadas à luz dessa especificidade e que não dispensam, portanto, a reflexão epistemológica e metodológica próprias da História, até porque, como se afirmou, e igualmente se defende, *não se podem encontrar fórmulas válidas para todas as ciências*. De forma muito breve, apontar-se-iam duas particularidades, específicas da História e que deverão merecer especial consideração.

Uma dessas particularidades relaciona-se com o facto de, apesar da história utilizar basicamente uma linguagem do dia a dia (Bloch, 1998a),

historical language, of course, has several quite distinct components; it refers to the ways in which we make sense of how people in the past expressed their actions, thoughts and beliefs, but it also refers to the ways in which historians have tried to describe the historical processes which those people experienced and shaped (Husband, 1996, p. 30).

O domínio, por parte dos alunos, destes diferentes níveis de conhecimento, que sendo específicos da História, utilizam frequentemente palavras do dia a dia, constitui também um desafio que tem de ser vencido para que a aprendizagem ultrapasse o domínio do senso comum e possa constituir, de facto, aquisição de novos conhecimentos e competências históricas. O domínio de um vocabulário específico implica, neste caso, não apenas a capacidade de conhecer os sentidos que determinada palavra *pode ter* mas, o que é muito mais complicado, a capacidade de entender os sentidos que tal palavra *pode ter tido* para os actores que a pronunciaram, isto é, implica o desenvolvimento de uma sensibilidade específica para recriar situações e vivências passadas que os testemunhos de que se disponha possam evidenciar.

Uma boa imagem desta duplicidade da linguagem é dada pela Figura 2, onde se mostram os diferentes tipos de linguagem histórica, em termos de noções substantivas:

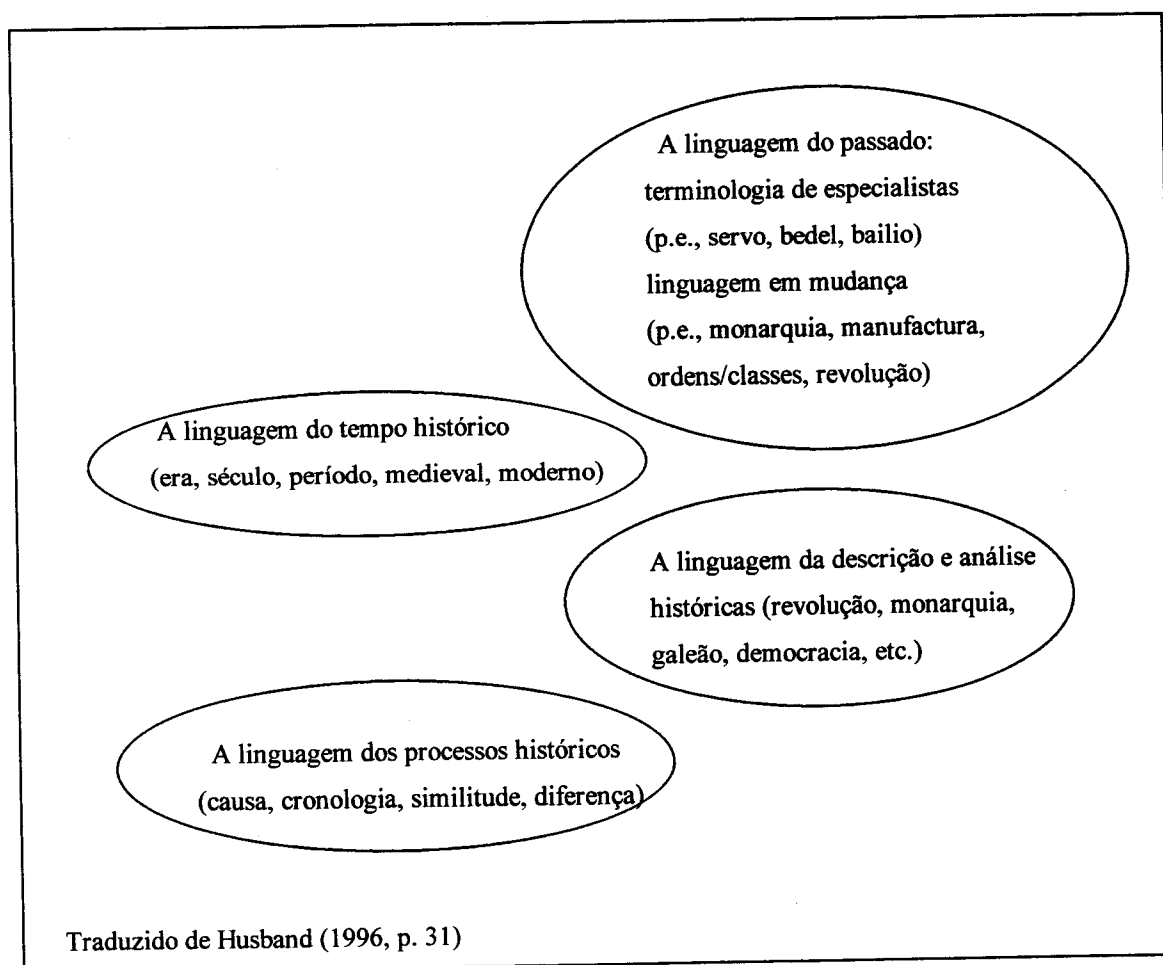


Figura 2 — Tipos de linguagem histórica

Outro dado relacionado com a linguagem, que importa sublinhar, é o facto de muitas das palavras que se usam na aula de História, embora pareçam constituir parte de um vocabulário específico e objectivo (por exemplo, cruzada, burguesia, resistência, reconquista, invasão) carregam consigo um peso considerável, mas despercebido, de juízos de valor e mesmo de preconceito (Slater, 1995).



Uma outra particularidade da História prende-se com o domínio da temporalidade. Sendo certo que o *tempo*<sup>15</sup> é fundamental e que se pode considerar que a “*chronology is almost the only inherent structure that history possesses*” (Stanford, 1998, p. 4), todo o trabalho de ensino e aprendizagem há-de ser balizado e estruturado em torno da utilização da cronologia, o que não implica, naturalmente, que a História se converta em Anais que desfiem rosários de datas, sem significado nem explicação.

Como se prova pelas investigações de, entre outros, Barton (2000), Barton & Levstik (1996) e de Hoge (1991), os estudantes têm, desde muito cedo, capacidade de dominar conceitos que podem parecer, à partida, demasiado complexos, desde que sejam escolhidas e utilizadas metodologias adequadas. Assim, a procura e a experimentação dessas novas metodologias constitui mais um dos novos desafios que deve ser enfrentado, até porque, de uma certa forma, se vem instalando, na opinião pública, um pouco à semelhança da situação relatada por Borne (1995) relativamente à França, a convicção, não fundamentada, de que ‘agora os alunos não sabem nada’, convicção essa que se aplica preferencialmente à História.

E aqui reside um novo desafio que deve ser considerado e que, não sendo específico da História, acaba por ser relativamente novo para os professores da disciplina e que é o facto de se tomar cada vez mais consciência do carácter provisório da explicação histórica, em contraposição com concepções, mais enraizadas, de que, encontrada uma única explicação verdadeira para um determinado acontecimento, tal explicação seria definitiva, embora pudesse ser *aprofundada*, ou revista apenas perante a descoberta de novos factos. Temporalidade e explicação juntam-se assim, constituindo um novo desafio a ser vencido,

---

<sup>15</sup> Importa sublinhar que não existe, como Braudel (1993, 1997) demonstrou à saciedade, um único tempo histórico, linear e com um único ritmo. No entanto, e tendo consciência da pluralidade dos tempos históricos, apenas se pretende aqui focar a problemática da cronologia enquanto objecto específico da História e não discutir essa pluralidade e a forma como ela há-de ser trabalhada com os alunos, dado que tal discussão ultrapassaria em muito os objectivos deste estudo.

uma vez que não basta, por um lado, desfiar datas que nada ou quase nada elucidam nem, por outro lado, enunciar explicações tidas como definitivas.

Explicitadas estas duas questões, cabe perguntar, para que serve ensinar e aprender história, numa altura em que fenómenos como a globalização ameaçam fazer com que se percam de vista identidades e especificidades nacionais. Talvez a resposta tenha de ser procurada na construção de respostas alternativas, que passem de uma tradicional, e sempre reiterada, contribuição da história para a definição da identidade nacional e da criação de hábitos de cidadania e de intervenção social (Santos, 1998), para funções mais complexas que, não desprezando essa contribuição, situem, e problematizem também, o possível contributo da disciplina para o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos (Mattozzi, 1998).

Desde logo um problema se coloca: caberá ao ensino da História fazer dos alunos ‘pequenos historiadores’, capazes de produzir conhecimento, tal como o fazem os historiadores de ofício? Ou seja, quais poderão ser os pontos de contacto entre a história *erudita* e a história *escolar*? Deverá esta história *escolar* ser um ‘parente pobre’ dos conhecimentos especializados produzidos pelos historiadores, consubstanciando-se como uma ‘simplificação’ desses mesmos conhecimentos? Por estulta que pareça, a questão deve ser enfrentada, até porque, por um lado, com alguma frequência, programas e orientações metodológicas insistem na necessidade de dotar os alunos de competências metodológicas e de saberes que lhes permitam analisar o mundo que os rodeia e intervir, de forma crítica, nessa realidade (cf. Programas de História, M.E., 1991a e 1991b) e, por outro, uma resposta simplista, que defenda uma aprendizagem da história reduzida a um repertório de factos, datas e acontecimentos, redundará forçosamente num afastamento progressivo dos alunos (e mesmo, eventualmente, dos professores) da disciplina, além de corresponder a uma concepção reducionista do ensino da História.

Por outro lado ainda, considerando que uma das tarefas essenciais do ofício de historiador consiste precisamente em interrogar as fontes para obter respostas para as suas inquietações, levar os alunos a confrontar diferentes pontos de vista e fontes, ou seja, habitué-los a utilizar métodos de análise e de crítica, poderá ser uma forma de os dotar de com-

petências que, não fazendo deles, objectivamente, historiadores, lhes permitam, pelo menos, compreender a multiplicidade do real e dos discursos sobre ele e, dessa forma, saber procurar respostas para as suas próprias interrogações (Mattozzi, 1998; Trepát & Alcobarro, 1994).

Outra questão que merece reflexão resulta do facto de que, por um lado, *“the discipline of history is both less than the past (because not all of the past can be understood) and more than the past (because our accounts of the past are overlaid by our assumptions and presuppositions)”* (Husband, 1996, p. 5) e, por outro, de a história escolar ainda não ter encontrado um rumo que concilie saberes específicos e necessários com o saber fazer que é próprio da história e que pode contribuir para promover o desenvolvimento intelectual dos alunos, nomeadamente no que se refere ao domínio de questões associadas ao tempo histórico, esse instrumento estruturante da história (Southgate, 1996; Whitrow, 1990)<sup>16</sup>.

Não se trata de uma questão, igualmente, de somenos importância, já que contém implicações imensas em termos daquilo que pode ser um currículo escolar da disciplina de História. Não cabe, obviamente, neste contexto, a proposta e defesa de uma estrutura curricular para a disciplina, até porque tal proposta deverá sempre resultar do trabalho de uma equipa que deverá contar com os contributos de todos os envolvidos no ensino da história,

---

<sup>16</sup> Um exemplo da importância desta questão poderá, eventualmente, ser dado pelas palavras de F. Braudel (1997, p. 174): *“Pour l'historien, tout commence, tout finit, par le temps, un temps mathématique et démiurge, dont il serait facile de sourire, temps comme extérieur aux hommes, exogène (...) qui les pousse, les contraint, emporte leurs temps particuliers aux couleurs diverses: oui, le temps impérieux du monde”*. Uma outra perspectiva, não inteiramente distinta, mas antes complementar, pode ser encontrada em Chaletet, referido por Wilcox, 1987, p. 52: *“The necessity for an exact determination of chronology appears only at the moment when we have both a concept of time that renders it indispensable and the intellectual tools that permit to be practiced effectively. For the recognition of human historical consciousness, the conception of time and the techniques of historical discourse can only with difficulty be considered separately”*.

isto é, que incluía especialistas das diferentes áreas do saber que concorrem para que esse ensino seja eficaz (nomeadamente historiadores e especialistas de didáctica da história), e ter por base os resultados da investigação que se vai fazendo, ainda em emergência em Portugal, mas já com bastante importância no Reino Unido, em diversos outros países da Europa e nos Estados Unidos.

No entanto, uma certeza pode ser desde já adiantada: torna-se cada vez mais necessário ultrapassar a eterna problemática da selecção dos conteúdos e colocar a discussão a um nível mais complexo, que contemple também aspectos de fundo da contribuição da história para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos jovens. Deste ponto de vista, a história escolar não pode ser um mero reflexo, eventualmente simplificado e mesmo degradado, da história erudita (Mattozzi, 1998), mas tem de ser seriamente considerada num horizonte de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Uma tal perspectiva tem sido desenvolvida pelos os estudos anglófonos, e também espanhóis, em torno da caracterização de uma *history education* (cf. Lee, 2000), que implica precisamente a necessidade de trabalhar no sentido de, mais do que ensinar história, se educar historicamente (Mainer, 1991).

Em síntese, parece ser possível afirmar que as grandes questões que se colocam ao ensino da História, no final do século XX, se situam ao nível do desenvolvimento, nos alunos, de competências históricas. Não ignorando alguns desafios, permanentemente renovados, caberá à História contribuir, quer para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, quer para estimular as suas capacidades de pensar historicamente e, por essa via, serem capazes de se mover numa sociedade em contínua e vertiginosa transformação.

#### 4. O ENSINO DA HISTÓRIA E OS SEUS PROTAGONISTAS

Para uma eventual consecução deste objectivo importa inventariar, sem pretensões de exaustão, quais têm sido, e com que resultados, as investigações levadas a cabo sobre a problemática do ensino e da aprendizagem da História, na óptica de uma análise sobre o quê, a quem e como se ensina História. Basicamente, poder-se-á considerar a existência de uma linha de investigação, de créditos já bem firmados e amplos resultados divulgados, centrada na cognição dos alunos no contexto específico de cada disciplina, neste caso a História<sup>17</sup>, e uma segunda linha de investigação, ainda emergente, que se preocupa com o pensamento e as práticas de ensino dos professores de História.

##### 4.1. Contributos da Psicologia

Antes, porém, dessa apresentação, necessariamente sucinta, importa considerar um aspecto que não é de somenos importância. Uma das vertentes da investigação sobre a aprendizagem da História foi sendo construída a partir da Psicologia e, portanto, a partir das considerações sobre o que significa aprender e como se aprende. Por essa razão, uma parte importante da investigação acompanhou os diferentes quadros teóricos da Psicologia, quer no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, quer no que diz respeito à aprendiza-

---

<sup>17</sup> Ao contrário da relativa novidade desta questão, no que se refere à História, a investigação realizada na área das Ciências é já muito extensa, com resultados que progressivamente foram influenciando estruturas curriculares e programas. Uma panorâmica destes resultados e da sua pertinência, bem como da sua fundamentação, pode ser encontrada em Neto, 1998.

gem. Apesar de as teorias da aprendizagem serem muitas e variadas, genericamente partilham a ideia de que “*los procesos de aprendizaje juegan un papel central en el desarrollo del ser humano*” (Rio, 1990, p. 43), tornando-se portanto possível elencar alguns dos seus principais contributos que se revelaram mais frutuozos, ou de maior impacto, no campo educativo.

Deste ponto de vista, foram importantes as considerações de Skinner, que utilizou, de certa forma, os princípios do condicionamento operante para definir estratégias de ensino e aprendizagem (Rio, 1990); a teoria cognitiva social de Bandura e a aprendizagem por observação (Rivière, 1990); as propostas de Gagné, com o seu modelo de processamento da informação que pode ser considerado mais uma teoria da instrução do que verdadeiramente uma teoria da aprendizagem (Basil & Coll, 1990); e Ausubel e a distinção que estabelece entre *aprendizagem por recepção* e *aprendizagem por descoberta*, que implica, do seu ponto de vista, a reorganização do que já é conhecido para integrar o que se descobre, conduzindo a aprendizagens significativas que têm em conta os conhecimentos prévios dos alunos (García, 1990).

A concepção de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo por estádios sucessivos, com competências cognitivas próprias, que condicionam as possibilidades de aprender dos indivíduos (Coll & Martí, 1990), terá sido uma das abordagens teóricas com maior impacto no campo educativo. Segundo Piaget (1983, p. 110), “*it is strikingly obvious that cognitive stages have a sequential property, that is, that they appear in a fix order of succession because each one of them is necessary for the formation of the following one*”. Tomando em consideração o desenvolvimento cognitivo, Piaget identifica quatro estádios principais: um primeiro, sensório-motor, até aos dois anos de idade, durante o qual a actividade cognitiva se centra na experiência imediata através dos sentidos; um segundo, pré-operatório, dos dois aos sete anos, em que as ideias vão progressivamente substituindo as experiências e em que o amplo desenvolvimento da linguagem favorece as interações sociais; no terceiro estádio, o das operações concretas, entre os sete e os onze anos, embora o pensamento esteja ligado a objectos concretos, desenvolve-se a noção de conservação de quantidade, comprimento, área e volume; finalmente, no quarto estádio, o das operações formais, entre os onze e os dezasseis anos, torna-se possível pensar logicamente sobre coisas abstractas.

Defendendo a invariância e a ordem de sucessão dos estádios, Piaget (1983, pp. 111) sublinha que

Deviations may be brought about by unforeseen experiences encountered by the activity of the child himself as well as by adult pedagogical interventions. Some pedagogical interventions can, of course, accelerate and complete spontaneous development; but they cannot change the order of the constructions.

Também a obra de Bruner se revelou de grande importância no campo educativo, nomeadamente pela sua defesa de uma aprendizagem pela descoberta, construída a partir dos factos e das relações que as crianças descobrem pelas suas próprias pesquisas. Para Bruner, importa uma aprendizagem assente na compreensão e no significado, pois essa aprendizagem é muito mais duradoira e muito mais útil do que uma aprendizagem baseada em detalhes e na memorização. Segundo Bruner (1962), devem ser considerados com atenção três aspectos: em primeiro lugar, o professor (de uma determinada disciplina) deve empenhar-se em ensinar a estrutura geral da matéria e não deter-se nos detalhes dessa matéria; em segundo lugar, independentemente da fase de desenvolvimento em que a criança se encontre, desde que sejam utilizadas estratégias adequadas qualquer criança pode aprender qualquer assunto; e, em terceiro lugar, não pode ser desprezada a importância da intuição, através da qual a criança pode resolver os diferentes problemas que se lhe colocam. Bruner (1989, p. 40) considera ainda que *“quando se fala de inteligência, o que interessa não é tanto a acção inteligente tal como existe e pode ser medida aqui e agora, mas até que ponto uma pessoa é susceptível de ser instruída, dadas condições óptimas”*, o que é, de certa forma, revelador da relevância que atribui à utilização de estratégias adequadas para promover aprendizagens significativas dos alunos, feitas a partir das suas próprias descobertas.

Finalmente, importa sublinhar a importância da obra de Vygotsky, pelas suas teses sobre o desenvolvimento dependente das interacções entre a criança, os adultos que a rodeiam e os instrumentos fornecidos pela cultura onde está imersa e ainda pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Próxima (Woolfolk, 1998). Vygotsky (1998) sublinha o facto de todo o comportamento humano ser socialmente condicionado e ser um processo dinâmico

e dialéctico. Deste ponto de vista, assume particular significado o papel do meio social, uma vez que ele contém as condições básicas que dão forma à experiência humana. Igualmente significativo é o papel desempenhado pela linguagem e pela sua relação com o pensamento. Segundo Vygotsky (1998, p. 75) é possível afirmar que “*todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras*”. Existe assim uma relação dialéctica entre pensamento e linguagem e o desenvolvimento resultará das sucessivas transformações graduais dessa relação. Assim,

o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de actividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento. Isso também está relacionado com a ideia da intelectualização de todas as outras funções, ou seja, suas variações dependem de facto de que uma determinada fase do pensamento leva à atribuição do sentido destas funções, de que a criança começa a comportar-se racionalmente para com a sua actividade psíquica (Vygotsky, 1998, p. 76).

Importará ainda considerar as teorias de Bronfenbrenner (1979, 1981), a partir das quais é possível considerar que “*a investigação em educação deverá ter, como objectivo essencial e imprescindível, o estudo científico do conjunto de relações individuo – meio circundante e a sua influência sobre a aquisição dos conhecimentos*” (Bairrão, 1995, p. 23).

Actualmente, parecem ganhar cada vez maior pertinência, e influência na educação, as concepções que, partindo substantivamente do pensamento de Piaget, Bruner e Vygotsky, apontam para “*la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizages escolares*” (Coll, 1990, p. 437). Esta abordagem *construtivista* assenta em três pressupostos fundamentais: a iniludível responsabilidade do aluno na construção da sua aprendizagem, sendo o ensino mediatizado pela actividade mental do aluno; a consideração de que a actividade mental dos alunos se aplica a conteúdos pré-existentes e relativamente elaborados; o papel do professor na criação de condições e na orientação da actividade mental do aluno para a obtenção desses conhecimentos pré-existentes (Coll, 1987 e 1990).



Na linha desta abordagem, vai ganhando cada vez maior consistência a ideia de que não é possível encarar os processos de ensino e de aprendizagem desligados de conteúdos disciplinares específicos, aos quais correspondem formas particulares de aprender, e desligados de contextos concretos, igualmente importantes.

Actualmente parece, pois, possível conciliar os contributos inspirados nestas perspectivas da Psicologia com o desenvolvimento de investigação educacional a partir do interior das próprias disciplinas.

#### 4.2. Investigações sobre estudantes

Importará, então, procurar resumir os resultados das investigações que têm sido realizadas sobre o ensino da História, nas vertentes, já identificadas, da aprendizagem dos alunos e do pensamento e prática dos professores. Consideram-se, em primeiro lugar, as investigações levadas a cabo nas últimas décadas sobre o problema das relações dos jovens com a aprendizagem da História<sup>18</sup>, relevantes quer do ponto de vista da construção da aprendizagem, quer do ponto de vista da natureza da História.

Tanto quanto é possível saber, parece possível afirmar que a investigação sobre as ideias dos alunos em História terá surgido nos anos 60 (Lee, 2000; Maestro, 1991), desenvolvendo-se a partir daí em diferentes países. Numa primeira fase, estes trabalhos tinham subjacente a concepção piagetiana de aprendizagem, procurando encontrar nas ideias dos alunos o caminho para avaliar a evolução e a maturidade do pensamento dos estudantes, por idades, fases ou estádios, sobre a disciplina. Aqui se enquadrariam, nomeadamente, os

---

<sup>18</sup> Por razões de economia do texto e também devida a algumas especificidades dos países onde foram realizadas, optou-se por apresentar estas investigações agrupadas segundo o seu país de origem.

trabalhos de Hallam (1975) e Peel (1966)<sup>19</sup>. O caminho assim aberto seria continuado, noutra direcção, por Donald Thompson (1972), que reforçou a necessidade de uma centração dos estudos na natureza específica da História e da exploração do pensamento histórico dos alunos.

As décadas seguintes assistiram a um progressivo distanciamento da teoria de desenvolvimento de Piaget, coincidente aliás com as próprias alterações dos quadros teóricos da Psicologia, como foi já salientado. As investigações então realizadas, centraram-se em questões muito específicas da História, como os conceitos de empatia, fonte, evidência, metodologia, narração, explicação, intencionalidade, causalidade (Maestro, 1991), procurando caracterizar as formas como estes conceitos surgem nos alunos e como se desenvolvem.

#### 4.2.1. Reino Unido

Entre os muitos estudos centrados nas ideias históricas dos alunos e publicados no Reino Unido, e na esteira do trabalho pioneiro de Thompson, avultam os trabalhos de Ashby & Lee (1987); Booth (1980, 1987 e 1992); Dickinson & Lee (1978 e 1984); Dickinson, Gard & Lee (1978); Grosvenor & Watts (1995); Lee (1978, 1991, 1998, 2000b); Rogers (1984); Shemilt (1980, 1983, 1984 e 1987) e Watts & Grosvenor (1995), nos quais as questões da natureza específica da História e as preocupações de natureza epistemológica são uma constante e muitos dos quais tiveram um grande impacto sobre a organização curricular. Muitos destes estudos, preocupados em perceber como se transformavam as ideias históricas dos alunos, contribuíram para realçar o facto de que essa evolução se processa

---

<sup>19</sup> No entanto, segundo Lee (2000, p. 1) embora tanto Hallam como Peel tivessem uma formação efectivamente piagetiana, convém matizar esta posição porque, mesmo na fase mais piagetiana, estes autores “*were already committed to the idea that, if they were to help us understand children’s thinking in history, Piaget’s theories would have to be substantially modified*”.

numa progressão, do menos coerente para o mais coerente, independentemente dos estádios de desenvolvimento cognitivo, cuja invariância e ordem de sucessão Piaget defendia. As conclusões de tais estudos devem ser entendidas precisamente à luz dos debates em torno do desenvolvimento cognitivo, da sua relação com a idade e da possibilidade concreta de os alunos desenvolverem um pensamento histórico.

Segundo Lee (2000a, p. 2), este manancial de investigação tornou manifesta uma tendência, observada na progressão das ideias dos alunos em História:

1. Students can acquire important ideas about history from at least age seven;
2. There are age-related patterns of progression in students' ideas about history;
3. The seven year gap found by researchers in science is present in history too

Esta última constatação é particularmente significativa, já que a designação '*seven year gap*' se refere ao facto de se registar uma grande variação no nível de sofisticação de ideias e de ser possível encontrar alunos de sete anos que trabalham com ideias típicas dos alunos de catorze anos e vice-versa. Desta tendência, identificada por Lee, ressalta o facto de a investigação fornecer dados empíricos que contribuem para refutar a noção de invariância dos estádios de desenvolvimento cognitivo, proposta por Piaget.

Explicitando um pouco mais a sua reflexão, Lee sublinha a relevância de analisar as ideias tácitas dos alunos, realça a importância da progressão das ideias dos alunos e dos factores dessa progressão e sublinha também a importância de se manterem e intensificarem os estudos de cognição histórica em torno de questões como os conceitos de explicação, evidência e empatia, que designa como *ideias de segunda ordem* e que, periodicamente, surgem como questões base de investigação, mas de forma vaga e não sistemática. Aponta igualmente os 'caminhos para o futuro': mais estudos comparativos, em torno da cognição histórica, especialmente entre alunos de diferentes países, que reforcem os resultados já obtidos, um aprofundamento das questões em torno da forma como os estudantes dão sentido à História e como compreendem as razões pelas quais as coisas se passaram. Finalmente, para aprofundar esta linha de investigação, considera que "*perhaps the most important area for research now is teachers' ideas*" (Lee, 2000a, p. 5).

Numa apreciação crítica da investigação em educação histórica desenvolvida no Reino Unido, Lee (2000a) considera ser demasiado simplista, embora tentador, dividir essa investigação em três fases — uma primeira fase, de inspiração piagetiana, que terá existido até aos inícios da década de 1970, e que focavam a idade em que os alunos passavam de um pensamento concreto para um pensamento abstracto em História; uma segunda fase, de ‘autonomia histórica’, que terá persistido até ao início dos anos 90 e que davam ênfase às ideias de segunda ordem, observadas nos alunos em História; e, finalmente, uma terceira fase, posterior à implementação do currículo nacional, que levava em conta as ideias de segunda ordem que constituem os objectivos (*targets*) do currículo de História e que foram institucionalizados tendo em conta os dados da investigação nesse campo. Importará, talvez, não esquecer a especificidade do panorama da investigação, neste âmbito, no Reino Unido, nomeadamente pelo seu pioneirismo e influência na tomada de decisões de política educativa.

É a esta luz que podem ser entendidas as supra mencionadas reflexões de Peter Lee, que prefere sublinhar que a generalidade da investigação levada a cabo naquele país teve sempre como base a identificação, e a consideração, da especificidade da História como disciplina autónoma. Nesta perspectiva, defende que, mais do que procurar encontrar fases distintas na investigação sobre as ideias dos alunos, moldadas pela aceitação/rejeição das concepções piagetianas, importa sobretudo sublinhar a continuidade registada por esta linha de investigação no Reino Unido e a forma como a pesquisa sempre tratou a História como um saber específico.

#### 4.2.2. Espanha

Ao contrário do que se passa no Reino Unido, em Espanha a disciplina de História surge, na escolaridade obrigatória, integrada numa área de ciências sociais, o que, de al-

guma forma, condiciona a investigação nesta área<sup>20</sup>. Apesar disso, também em Espanha parecem florescer as investigações neste campo, com a particularidade de que alguns dos estudos efectuados utilizarem metodologias comparativas, equacionando o mesmo tipo de questões relativamente a alunos em Espanha e em países da América Latina. Entre estes, importará salientar os estudos, centrados na cognição histórica dos alunos, de Carretero (1985); Carretero, Asensio & Pozo (1991); Carretero *et al* (1994); Carretero, & Limon (1993); Carretero, Pozo & Asensio (1983); Carretero & Voss (1994); Cercadillo (2000); Domínguez (1986, 1987); Garcia (1991); Maestro (1987 e 1991); Trepát & Comes (1998) e Zaragoza (1989).

Segundo Maestro (1991) devem ser salientadas duas características, evidenciados por estas investigações que analisa detalhadamente. Um primeiro aspecto prende-se com o resultado, reiteradamente observado por muitos investigadores, de que existe uma estreita correlação entre os conteúdos específicos de uma disciplina e as suas formas de aprendizagem. A importância deste resultado não pode deixar de ser sublinhado, uma vez que remete, de forma pouco menos que imediata e como já foi referenciado, para a contestação da aplicabilidade generalista das teorias sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens, em particular a teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget, que chegou a ser vista como um sério entrave à possibilidade de aprendizagens em História em idades anteriores à aquisição do pensamento lógico-formal e, portanto, à viabilidade de incluir esta disciplinas em fases iniciais dos currículos escolares. Por arrastamento, estes resultados

---

<sup>20</sup> Esta questão tem um particular relevo uma vez que, como já referenciado, os problemas da aprendizagem constituem um campo de investigação privilegiado da Psicologia. A crescente preocupação pelos saberes disciplinares específicos tem contribuído para o surgimento de duas situações distintas, se bem que complementares: por um lado, a especialização de psicólogos em determinadas disciplinas (no caso da História, avultam os trabalhos directamente conduzidos, ou orientados, por Mário Carretero, como aliás se pode verificar pelo grande número de estudos seus que é possível referenciar) e, por outro lado, um certo despertar dos especialistas das diferentes áreas do saber para a importância dos processos psicológicos subjacentes à aprendizagem das respectivas disciplinas (cf. Coll, 1993).

acarretam igualmente a progressiva rejeição da aplicabilidade de propostas didácticas que, de alguma forma, tinham por base estas concepções, entre as quais importa sublinhar as que se fundamentavam na aplicação da taxonomia de Bloom<sup>21</sup>. Maestro (1991) sublinha a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, explícitos ou implícitos, sobre uma determinada matéria para a aprendizagem dessa mesma matéria.

Asencio, Carretero e Pozo (1989) sublinham a importância das noções temporais na aprendizagem da História e nas investigações que conduziram sobre a compreensão pelos alunos dos elementos cronológicos levaram-nos a definir quatro níveis de dificuldade no manuseamento da cronologia por parte dos alunos, da incapacidade de coordenação temporal (nível 1) à superação de todas as dificuldades (nível 4), passando pelo nível 2, no qual os alunos distinguem as datas anteriores ao nascimento de Cristo das posteriores, e pelo nível 3, no qual os alunos são já capazes de ordenar correctamente os acontecimentos antes de Cristo. Tais níveis significam *“una secuencia integradora e invariante, cada nível requiere utilizar las destrezas alcanzadas en el nivel anterior y, por tanto, no podrá alcanzarse com anterioridad a él”* (p.116).

Pozo e Carretero (1989), investigaram também a forma como os adolescentes explicam a História, comparando a *“solución de un problema causal histórico por parte de adolescentes y adultos universitarios seleccionados en función de su grado de pericia en el conocimiento histórico”* (p. 144). Desta investigação ressaltou o facto de ser possível afirmar que existem diferenças significativas entre o pensamento especializado dos historiadores e o pensamento dos adolescentes, não apenas devido ao desenvolvimento cognitivo geral, mas sobretudo *“progresos específicos ligados a la propia especialización en el conocimiento histórico”* (p. 160).

---

<sup>21</sup> A importância assumida pela taxonomia de Bloom e da pedagogia por objectivos (Sacristán, 1982) também no ensino da História pode, de certa forma, ser medida pelo facto de, em 1971, ter sido sentida a necessidade de adaptar essa taxonomia ao ensino da História, posteriormente amplamente divulgada através de tradução para, pelo menos, francês, espanhol e português (cf. Coltham & Fines, 1971).

Também Zaragoza (1989) procurou investigar a relação entre a investigação e a formação do pensamento histórico dos adolescentes, tendo concluído ser a investigação e o trabalho com fontes documentais fundamental para que os alunos acedam ao pensamento formal em História.

Em consonância com as preocupações investigativas, começam a surgir propostas de estruturação curricular que têm por base, precisamente, os resultados destas investigações centradas nos saberes disciplinares específicos (Coll, 1987).

#### 4.2.3. Estados Unidos

Nos Estados Unidos, as polémicas públicas em torno da publicação de uma série de relatórios sobre a situação da educação, entre os quais o mais conhecido será o da comissão Bradley — *A nation at risk* —, levou à ideia de que “*the best way to raise students’ knowledge (...) might involve creating a set of voluntary guidelines (‘standards’)*” (Reagan, 1994). Na apresentação dos *National Standards for United States History*, Cabtree & Nash (1995) historicam o seu processo de construção e reafirmam a importância do ensino da História, sublinhando também a importância de desenvolver, nos alunos, competências de pensar e compreender historicamente a realidade. Apesar da existência destes *National Standards*, importa não esquecer que nos Estados Unidos a História se integra na área curricular dos Estudos Sociais.

Hoge (1994), identifica um conjunto de tendências da investigação em educação histórica e sugere que, de acordo, com os resultados obtidos, o ensino da História deve iniciar-se nos primeiros níveis de escolaridade, o estudo deve centrar-se no aprofundamento de temas e não ser, portanto, extensivo e que devem ser usadas estratégias de ensino adequadas às diferentes faixas etárias.

No campo da cognição histórica, e relacionadas com a discussão anterior, devem ser salientadas as investigações levadas a cabo por Barton (1994, 1996 e 2000), Barton & Levstik (1996), Brophy, VanSledright & Bredin (1991), Brandhorst (1994), Downey

(1994), Hoge (1991), Levstik & Barton (1994), Seixas (1997) e Wineburg (1991), nomeadamente pelo relevo dado às questões relacionadas com a compreensão do tempo histórico e com as questões de significância, narrativa e fontes históricas. Também estas investigações confirmam a sugestão, já referida, de Hoge no sentido de um contacto precoce das crianças com a aprendizagem da história, uma vez que se constata que, apesar de se registar, naturalmente, uma progressão, coincidente com o aumento da idade, na capacidade de dominar determinados conceitos, a idade dos alunos (e portanto o seu desenvolvimento cognitivo) parece não inviabilizar a compreensão desses conceitos, desde que as estratégias sejam adequadas. Tal como no Reino Unido, algumas destas investigações, realizadas com crianças com idades inferiores a 10 anos, comprovam mesmo a possibilidade destas crianças identificarem correctamente diferentes épocas históricas e, igualmente, a sua capacidade para ordenarem cronologicamente situações que lhes são propostas (Barton, 2000).

Outra vertente, que tem sido trabalhada por K. Barton, sublinha também a necessidade de se realizarem estudos comparativos que envolvam alunos inseridos em diferentes contextos culturais e diversos sistemas educativos, uma vez que tais factores poderão influenciar, quer a compreensão dos fenómenos históricos, quer as próprias ideias de História de que os alunos são portadores.

#### 4.2.4. França

Em França, em cujos currículos escolares a História aparece associada à Geografia, não parecem ter grande eco estas preocupações com as formas como os alunos aprendem. Embora a disciplina ocupe cerca de 12% das horas lectivas dos alunos (Borne, 1997) e periodicamente a opinião pública se queixe da suposta ignorância dos jovens, parece ser possível afirmar que as sondagens publicadas pela imprensa não podem ser interpretadas de forma alarmista, já que “*aucune enquête antérieure de référence ne permet en réalité de conclure à une dégradation du savoir historique*” (Borne, 1995, p. 130). A investigação educacional parece assim centrar-se, de uma forma genérica, sobre os processos gerais do



ensino e da aprendizagem, sem esta focalização nas questões específicas da disciplina de História. Uma perspectiva crítica a esta ausência de estudos em cognição histórica, em França, é, causticamente, dada por Moniot (1993, p. 105):

L’histoire, depuis Piaget, est-elle interdite aux moins de dix-huit ans? Intellectuellement s’entend, pas moralement! Cela n’est pas une histoire française (ni suisse). Elle a tarauté des millieux anglo-saxons, elle a pu inquiéter au Québec, mais notre fier Hexagone ne l’a même pas vu passer. Non par hostilité à Piaget (...) mais sans doute par imperméabilité totale à la question.

Apesar da severidade da apreciação, o mesmo autor refere a existência de uma investigação sobre os processos cognitivos de apropriação de conceitos epistemológicos da História, indicando tratar-se do primeiro estudo realizado nessa área. Segundo a sua autora (Lautier, 1992, 1994a, 1994b), esse trabalho, realizado com alunos adolescentes, visava perceber como é que estes se apropriavam do que a sua autora designou como ‘texto histórico’ e que pode ser decomposto em acontecimentos, conceitos e entidades. Foi possível apurar que *“les adolescents ne perçoivent pas l’histoire selon les catégories des experts — historien ou épistémologues”* (Lautier, 1994a, p. 52) e que, de uma forma não linear, os alunos integram níveis de conhecimentos diferentes, dos saberes escolares às representações socialmente partilhadas sobre a vida dos homens.

#### 4.2.5. Portugal

Em Portugal, estas tendências da investigação, centradas nos saberes disciplinares concretos e no estudo do pensamento dos alunos parece estar a dar os seus primeiros passos, ainda que tímidos. De certo modo, é possível afirmar que, no caso português, a investigação sobre o ensino da História, esteve, quase até aos anos 90, genericamente entregue a dois campos de investigação. Um, na área da Psicologia, enquadrava esta problemática no contexto dos problemas gerais da aprendizagem. Outro, no campo da História da Educação, procurava enquadrar historicamente a evolução do ensino da História no sistema edu-

cativo. Muitas das problemáticas abordadas eram-no, assim, ou vistas à luz de paradigmas genéricos do desenvolvimento psicológico e cognitivo, ou estudadas numa perspectiva do percurso da disciplina através das sucessivas reformas do sistema educativo. Existem também estudos no âmbito do ensino da História que se preocupam com os discursos que chegam aos alunos pela via das propostas curriculares e dos manuais.

Actualmente estão em desenvolvimento um conjunto de estudos que procuram, de alguma forma, impulsionar uma linha de investigação em torno da cognição histórica e perceber como é que os alunos portugueses concebem a História e os seus conceitos, integrando-se assim numa perspectiva de investigação que, como ficou exposto, tem grandes tradições no Reino Unido e que começa a ter, também, grande expressão em Espanha e nos Estados Unidos, com o objectivo de abrir pistas mais frutuosas para o ensino da História em concreto.

Integrado num amplo projecto europeu<sup>22</sup> — *projecto Os Jovens e a História* —, que envolveu investigadores de cerca de 30 países, José Machado Pais coordenou a equipa portuguesa que desenvolveu uma investigação quantitativa em torno da consciência histórica dos jovens adolescentes que, de alguma forma, tocava questões ligadas a conceitos de segunda ordem. O respectivo relatório (Pais, 1999) permite constatar a importância deste estudo. Não se destinando a *medir* o conhecimento histórico dos alunos, o estudo visava obter informações sobre atitudes fundamentais relativamente à forma como o passado é interpretado, como o presente é compreendido e vivido e como o futuro é perspectivado. O ponto de partida da investigação consistiu na aplicação de um questionário fechado a uma

---

<sup>22</sup> Este projecto foi coordenado por Magne Angvik, do Bergen College of Higher Education, da Noruega e Bodo von Borries, da Universidade de Hamburgo, da Alemanha, e pretendeu analisar, através de um estudo comparativo, a consciência histórica e as atitudes políticas dos adolescentes europeus. O estudo foi realizado no ano lectivo de 1994/95, tendo envolvido cerca de 31000 estudantes de 15 anos de 26 países europeus, incluindo Israel e a Palestina (cf. Angvik & von Borries, 1997).

amostra nacional<sup>23</sup> de 1200 estudantes do 9º ano de escolaridade, e, complementarmente, foram realizadas 1237 entrevistas. O questionário integrava questões sobre o significado da História e do seu ensino e também sobre os objectivos e aspectos mais específicos, relativos a conceitos concretos da História. O inquérito recolhia dados sociográficos, procurava identificar as percepções do presente e as expectativas quanto ao futuro, investigar as concepções em relação ao passado e, finalmente, procurava esclarecer as ligações entre o tempo histórico e conceitos básicos relativos a esse tempo. Alguns dos resultados obtidos devem ser salientados: em primeiro lugar, a constatação da divergência entre História *passada* e a História *representada* e do papel desempenhado pela aprendizagem da História e pelas práticas pedagógicas na construção da consciência histórica; e, em segundo lugar, a constatação da existência de um grande entusiasmo dos jovens portugueses pela História e de uma certa ambiguidade relativamente a questões relacionadas com democracia e colonialismo.

Por sua vez, Barca (1996, 1997, 2000), num estudo qualitativo, de análise intensiva, realizado com estudantes, do 7º ao 11º anos de escolaridade, em escolas do norte de Portugal, analisou as ideias dos adolescentes sobre o carácter provisório da explicação histórica. O enquadramento teórico da noção de explicação provisória em História, assumindo uma postura crítica de um desconstrutivismo relativista, pressupõe a possibilidade de uma objectividade metodológica, embora socialmente produzida. A questão do estudo principal, colocada a duzentos e setenta e cinco alunos, consistia em obter respostas para a pergunta *‘Porque é que os Portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico durante o século XVI?’* e foram fornecidas aos alunos quatro versões não coincidentes: duas explicações históricas divergentes, uma explicação nacionalista e um relato

---

<sup>23</sup> A definição desta amostra nacional terá sido um processo algo complicado, dada a inexistência de estatísticas oficiais actualizadas sobre o número de alunos que permitissem uma definição rigorosa do universo, por tipo de ensino e área geográfica. Assim, segundo Pais (1999, p.8), foi necessário adoptar *“critérios que pudessem constituir um indicador razoável da distribuição, no país, da população que frequenta o último ano de escolaridade”*.

descritivo. Fundamentalmente, os resultados do estudo sugerem que os adolescentes defendem ou rejeitam explicações utilizando alguns critérios de consistência explicativa e de imparcialidade metodológica, embora com diversos graus de sofisticação. Contudo, o padrão de pensamento mais frequente assenta num critério de mera quantidade de factores. Por isso, os alunos de História podem e devem ser gradualmente encorajados a discriminar várias explicações do passado, sob critérios históricos, em vez da tradicional explicação única (Barca, 1997).

Relativamente a estes dois estudos, importa sublinhar que ambos utilizam e têm por base conceitos de carácter epistemológico.

O estudo das ideias substantivas dos alunos (como, por exemplo, o conceito de escravatura) foi também o objectivo da investigação realizada por Melo (2000). A investigação, envolveu cerca de quarenta e cinco estudantes do ensino básico de escolas do Minho.

Actualmente começam a ser desenvolvidos outros estudos desta índole, alguns dos quais apontam para a exploração das *ideias de segunda ordem* dos alunos em História, nomeadamente no âmbito do mestrado em Supervisão em Ensino da História, da Universidade do Minho.

### 4.3. Investigações sobre professores

A investigação sobre o pensamento dos professores está, como foi referido, naquilo que pode ser considerado uma situação emergente, embora seja possível afirmar que existem, desde há bastante tempo, estudos nesta área. Um dos principais problemas com o trabalho com professores parece decorrer da sua percepção das investigações sobre as suas concepções e/ou práticas como instrumentos de avaliação que poderão eventualmente reflectir-se no desenvolvimento das suas carreiras. Desta percepção resulta, normalmente, alguma resistência dos professores para participarem neste tipo de estudos (Pope, 1991).

No caso português, a esta natural resistência soma-se, relativamente a algum tipo de estudos que utilizam instrumentos não presenciais, como por exemplo questionários, alguma saturação resultante das múltiplas solicitações, para o preenchimento de documentos, com origem nos serviços centrais e/ou regionais do Ministério da Educação.

Uma inventariação sumária das investigações sobre o pensamento e/ou as práticas dos professores de História permite constatar que, na sua maioria, esses estudos pretendem conhecer as concepções dos professores sobre as finalidades do ensino da História, sobre o seu conhecimento, interpretação e valorização da História e a influência destas concepções no ensino e no planeamento das aulas, preocupando-se pois com as relações entre a epistemologia e o ensino da História, se bem que nem sempre sejam explícitos; por outro lado, basicamente, estes estudos partem de uma de duas perspectivas: ou analisam as concepções dos professores independentemente da sua relação com as respectivas práticas educativas, ou partem dessas mesmas práticas para tentar chegar a perceber que concepções estão subjacentes a essas práticas (Pagès, 1997).

A condução destas investigações obedece, normalmente, a uma metodologia que utiliza o estudo de caso, com a realização de entrevistas, observação de aulas e análise de materiais produzidos e utilizados nas aulas. Em alguns casos, é também referido o recurso à definição de amostras mais amplas e de metodologias de carácter quantitativo (por exemplo, Guimerà, 1991).

Os estudos realizados por Evans (1988, 1989b, 1990 e 1994), de carácter quantitativo, numa primeira fase, e posteriormente seguidos de estudos de caso, centraram-se fundamentalmente sobre as concepções de História predominantes dos professores e sobre as relações entre as concepções de História dos professores e a sua ideologia, o currículo e as opiniões dos estudantes. O ponto de partida destas investigações foi a ideia de que as concepções dos professores eram uma variável fundamental na tomada de decisões curriculares.

Através da aplicação de questionários, da realização de entrevistas e da observação de aulas, Evans estabeleceu uma tipologia dos professores de História com cinco catego-

rias: 1) o contador de histórias (*storyteller*); 2) o historiador científico; 3) o relativista/reformador; 4) o filósofo cósmico; e 5) o eclético, cada uma das quais enfatiza diferentes concepções dos objectivos do estudo da História. Ainda segundo os seus resultados, parece possível afirmar que as concepções dos professores estão relacionadas com as suas crenças e com os seus conhecimentos e que os seus métodos de ensino podem estar relacionados com as suas concepções de História.

Nesta perspectiva, Evans sublinha também a provável existência de relações entre as convicções políticas dos professores e as suas concepções de História. No entanto, o próprio autor (Evans, 1994) sublinha a necessidade de prosseguir e diversificar a investigação, no sentido de obter confirmações que permitam generalizar a sua tipologia ou construir outras.

Num outro estudo, igualmente realizado por Evans (1989a), procura-se estabelecer a relação entre a filosofia da história, relativamente aos aspectos do significado e objectivos do estudo da história, e as suas implicações para o ensino da História.

Uma investigação qualitativa, realizada por Yager & Davis (1994), procurou analisar, através de entrevistas a três docentes, como é que professores em formação compreendiam a forma como a história é construída pelos historiadores e como os textos são analisados no contexto da inquirição histórica. Basicamente, foi possível apurar que estes professores tinham uma escassa formação académica em História e que, quando lhes era pedido para analisarem documentos históricos e tornarem explícito o seu pensamento histórico, cada um dos três futuros professores manifestava uma compreensão histórica bastante diferente e pouco consistente<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Esta questão tem, naturalmente de ser entendida à luz do modelo de formação de professores nos Estados Unidos, que não tem qualquer paralelo com o que se passa em Portugal. De facto, segundo Ravitch (1997, p. 2), o relatório *America's Teachers: Profiles of a Profession, 1993-94*, publicado pelo National Center for Education Statistics indicava que 17% dos professores de ciências sociais não tinham formação académica nessa área e que, dos docentes que se consideravam professores de ciências sociais, 81,5% não

Os mesmos autores, numa outra investigação, também qualitativa, destinada a aprofundar estudos anteriormente realizados, (Yager & Davis, 1995), procuraram encontrar resposta para um conjunto de questões relacionadas com o pensamento do professor de História. Pretendiam, fundamentalmente, saber como é que os professores liam e interpretavam os textos históricos, como construíam ‘relatos’ a partir da análise de diferentes fontes, como se relacionavam com a epistemologia da história, como é que tinha sido a sua formação académica, como é que a diversidade de fontes históricas influenciava a sua forma de ensinar e como é que os professores contribuíam para desenvolver, nos alunos, a capacidade de pensar historicamente. Os resultados deste estudo apontaram para grandes diferenças na interpretação da disciplina de História e nas suas formas de conhecimento, tal como são revelados, especificamente, pela leitura e análise de textos históricos. Na sequência deste estudo, os autores recomendavam que fosse dada uma particular atenção à formação inicial dos professores no domínio da epistemologia.

Num estudo, de índole qualitativa, realizado também com professores de História em formação, McDiarmid (1994) apurou que alterações na compreensão do conhecimento histórico, decorrentes da frequência de um seminário intensivo, pareciam surgir apartadas

---

tinham qualquer formação académica em História. Independentemente das diferenças curriculares, no ensino obrigatório, entre Portugal e os Estados Unidos, uma situação destes tipo seria praticamente impossível em Portugal. Acresce ainda que, nos Estados Unidos, mesmo depois da progressiva implementação dos National Standards for History Education, não existe formalmente um programa de História, pelo que os livros de texto, ou manuais, são a base do ensino, com todas as implicações que daí podem advir (cf. Barton, 2000). Poder-se-á assim compreender o texto polémico de Diane Ravitch (1997), do National Council for History Education, no qual se insurge com os fracos conhecimentos de História evidenciados pelos alunos americanos e, explicitamente, aponta os responsáveis: *“It should be self-evident that those who teach history should themselves have studied history: If they don’t know it, how can they teach it? (...) How is it possible to teach what you do not know?”* Depois de fazer um retrato, de cores bastante sombrias, da formação dos professores de História nos Estados Unidos, indica o que, no seu entender, deve ser o caminho a seguir: *“Ideally, future history teachers should know their subject and know how to teach it. History teachers should study history in college. They should certainly have at least a minor and preferably a major in history.”*

das crenças destes professores sobre o ensino e a aprendizagem da História, continuando estes professores a acreditar que ensinar consistia basicamente em contar aos alunos acontecimentos do passado e em lhes explicar porque tinham ocorrido esses acontecimentos.

Importa sublinhar que estes resultados parecem contrariar a generalidade dos estudos sobre esta questão, mas que tal poderá, eventualmente, ser explicado pelas particularidades do sistema de formação de professores nos Estados Unidos, e especialmente dos professores de História.

Através de uma revisão da literatura publicada sobre ensino da História e actividades de aprendizagem nas aulas, Chilcoat & Ligon (1990) procuraram compreender as ideias dos professores de História. Identificaram, nessa literatura, dez concepções base sobre a História: como processo; como memória promovendo uma perspectiva histórica; como aquisição de conhecimento; como estudo da acção humana; como transmissão de cidadania; como compreensão da sociedade e do presente; como desenvolvimento de valores; como portadora de um património cultural; e, finalmente, como estudo de grupos particulares. De acordo com os autores, os docentes constróem estas concepções a partir daquilo que entendem dever ser a acção dos professores na aula de História.

Por sua vez, Guimerà (1991, 1992) procurou estudar algumas das crenças e teorias implícitas dos professores de História do ensino secundário da Catalunha, procurando conhecer as suas concepções historiográficas, a forma como viam o papel da História naquele nível de ensino e as suas crenças sobre a aprendizagem de História dos alunos. Socorrendo-se de uma metodologia qualitativa e quantitativa, através da aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise de planificações, a autora apurou que as concepções historiográficas que surgiam com maior consistência nos professores que estudou, eram a concepção positivista, consistente mas pouco significativa do ponto de vista numérico daqueles que a partilhavam, e a concepção marxista, que aparecia não só muito representada numericamente, sendo mesmo maioritária, como muito consistente. A autora relaciona ainda estas concepções com práticas de ensino, observadas no decurso de aulas, e com a apreciação que estes professores faziam da reforma do sistema educativo, então em fase de lançamento em Espanha.



Também Galindo (1997) considera que as investigações sobre o pensamento dos professores de História é de extrema importância uma vez que o estudo que realizou lhe permitiu concluir que estes professores possuem e utilizam, na preparação e no desenvolvimento das suas aulas, um conhecimento complexo e que a complexidade desse conhecimento resulta tanto da sua natureza como da variedade da sua composição. O objectivo desta investigação era, assim, descrever e analisar o ensino da História a partir da perspectiva dos professores que o desenvolvem, contribuir para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que decorrem nas aulas de História e, conseqüentemente, contribuir para o desenho de uma didáctica que, partindo da realidade do trabalho na sala de aula, permita a melhoria das práticas profissionais.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi o estudo de caso, através do acompanhamento de quatro professores, com o objectivo de descrever e compreender, com a maior profundidade possível, o conhecimento que os professores de História têm das matérias que leccionam e como transformam esses conhecimentos em matérias escolares.

O estudo levado a cabo por Santos (1998) procurou analisar as concepções dos professores de História acerca da contribuições da disciplina para a formação pessoal e social dos alunos, as suas práticas pedagógicas, a forma como percepcionavam as alterações introduzidas pela reforma curricular e qual pensavam ser o contributo do ensino da História para a interiorização de valores. O estudo revestiu-se de uma natureza qualitativa, sendo um estudo de caso, com quatro professores, desenvolvido numa escola secundária da região da Grande Lisboa. Os resultados desta investigação tornaram manifesto que, para estes professores em concreto, a História desempenha um papel crucial na formação dos alunos e que ao ensino da História está cometida uma função social que contribui para desenvolver, nos alunos, competências de exercício de uma cidadania consciente. Os resultados também evidenciaram uma concepção exclusivista do papel da História, disciplina a que atribuíam, praticamente em exclusivo, esse papel formativo.

Segundo Pagès (1997), ele próprio autor de uma investigação sobre o pensamento dos professores de Ciências Sociais, e mais especificamente sobre o desenho e desenvol-

vimento do currículo de Ciências Sociais e a sua experimentação pelos professores, na Catalunha (Pagès, 1993), os resultados da generalidade das investigações sobre o pensamento dos professores de Ciências Sociais, nas quais inclui a História, podem ser, basicamente, sintetizados em três pontos:

— o pensamento dos professores tem implicações evidentes na tomada de decisão sobre o ensino. O pensamento resulta da conjugação de crenças, conhecimentos, formação e experiência profissional e, portanto, não existe um pensamento único;

— o pensamento do professor tem implicações na planificação e nas aulas que efectivamente lecciona. Essas implicações tornam-se visíveis nos conteúdos que selecciona e nos métodos que utiliza e, igualmente, influencia as concepções dos estudantes;

— a maioria dos professores tem grande liberdade para definir as ciências sociais, embora não tenham grande consciência dessa liberdade.

Em **síntese**, parece ser possível afirmar que os estudos e as investigações de diversa índole, realizados nas últimas décadas no que se refere aos alunos, tornam manifesta a existência de formas específicas de pensar historicamente e, em consequência, evidenciaram a necessidade de reflectir sobre a natureza do conhecimento que é objecto de ensino, neste caso concreto a História, compreender a(s) forma(s) de estruturação desse conhecimento.

No que se refere aos professores, as questões estudadas centram-se principalmente na forma como os docentes compreendem os conceitos históricos e como manipulam esses conceitos, como se relacionam com fontes primárias e secundárias e como é que as suas concepções se reflectem nas suas práticas docentes. Os resultados obtidos por estes estudos apontam a necessidade de aprofundar o estudo da compreensão histórica dos professores e adequar o ensino da disciplina aos resultados dessas pesquisas.

É neste contexto que se inserem as questões que norteiam o presente estudo e que pretendem conhecer, para o caso português, as concepções de História e de ensino da História evidenciadas por professores de História, bem com as relações que podem existir entre essas concepções e as opções de escolha de materiais para o planeamento e leccionação de uma unidade didáctica.

**Segunda parte — Estudo Empírico**

## **Capítulo 3 — Enquadramento metodológico**

## 1. INTRODUÇÃO

The particular value of research in education is that it will enable educators to develop the kind of sound knowledge base that characterizes other professions and disciplines; and one that will ensure education a maturity and sense of progression it at present lacks.

(Cohen & Manion, 1994, p. 40)

Construir conhecimentos substantivos sobre as concepções e práticas dos professores tem sido apontado, por um lado, como um caminho imprescindível para a afirmação da investigação educacional e, por outro, como uma via necessária a uma fundamentação da tomada de decisões educativas, a vários níveis.

Desse ponto de vista, não é, de facto, possível conceber processos de renovação e transformação das práticas educativas que não tenham a sustentá-los sólidas bases empíricas que tornem, senão evidentes, pelo menos visíveis, os mecanismos que condicionam (no sentido positivo e negativo) essas práticas.

O estudo do pensamento dos professores, afigura-se assim como um instrumento de relevo para a compreensão desses mecanismos e para a identificação de possíveis soluções dos problemas com que os sistemas educativos se confrontam actualmente e que passam pela necessidade de integrar múltiplos saberes e competências e de ultrapassar constrangimentos decorrentes da sua própria estrutura, que manifesta dificuldades em integrar, ao ritmo a que se produzem, as alterações das sociedades contemporâneas.

## 2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

O objectivo central deste estudo consiste na tentativa de, por um lado, perceber a forma como os professores de História concebem a disciplina que leccionam e, por outro, destrinçar eventuais implicações dessas concepções no modo como entendem o ensino da sua disciplina e, portanto, nas suas práticas docentes. Interessa também procurar eventuais relações dessas concepções com aspectos do percurso pessoal e profissional dos professores.

Estas preocupações decorrem concretamente da necessidade de explicitar possíveis relações entre as concepções epistemológicas dos professores e as suas práticas de ensino, já que essas interligações poderão representar questões de grande relevância quer para a compreensão do pensamento dos professores, quer para os processos de formação inicial e contínua dos docentes de História.

No entanto, o número de estudos sobre esta temática revelou ser ainda bastante reduzido, sobretudo se comparado com, por exemplo, a já volumosa investigação sobre o pensamento histórico dos alunos. Apesar disso, como já se sublinhou, na generalidade dos estudos existentes sobre o pensamento dos professores é recorrente enfatizar-se a importância do conhecimento disciplinar específico dos professores (*“pedagogical content knowledge”*), bem como a necessidade de uma maior reflexão, quer teórica, quer prática, sobre a natureza desse conhecimento, já que essa reflexão *“is crucial if teaching is to be more than the passing on of biases, prejudices, and outdated content to uninterested students”* (Shaver, 1993, p. 297).

Esta questão poderá, eventualmente, ganhar um outro relevo quando focalizada nos professores de História, uma disciplina cujos cultores, como foi referido, se têm mostrado algo avessos à reflexão epistemológica. O problema poderia então ser formulada da seguinte forma: se as questões específicas da natureza e do estatuto do conhecimento histó-

rico não constituem, geralmente, objecto de preocupação para os historiadores, poderão elas assumir pertinência para os professores de História do ensino básico e secundário?

Por arrastamento, uma outra questão se levanta: se não se pode ignorar a importância do saber disciplinar específico dos professores, como conciliar tal necessidade com um aparente desinteresse pela natureza desse conhecimento específico? Ou seja, como apurar concepções dos professores sobre a disciplina que leccionam?

Para esta investigação deve, igualmente, merecer alguma tentativa perceber alguns factores relevantes para a construção das concepções dos professores: considerando que, provavelmente, pelo menos uma parte significativa dessas concepções se foram forjando ao longo da formação inicial dos professores, até que ponto a frequência de diferentes instituições de ensino pode gerar diferenças nas concepções dos professores? E como é que aspectos decisivos do seu percurso profissional, como a situação na carreira docente ou o tipo de estágio realizado podem actuar sobre o seu pensamento?

A escassez de estudos sistemáticos sobre o pensamento dos professores de História e sobre as suas concepções de ensino, em Portugal e, como se referiu, na generalidade dos países da Europa, implica um *déficit* de conhecimento empírico que autorize, e caucione, a tomada de decisões educacionais, quer no que se refere à sua formação inicial, quer também relativamente a necessidades de formação contínua.

Este *déficit* é particularmente gravoso num momento em que os problemas da integração europeia e da globalização apontam para uma cada vez maior circulação, não só de informação, mas também de pessoas. Ou seja, num momento em que as decisões educacionais têm também de ser tomadas à luz de alguns 'critérios de convergência' que não podem, no entanto, ignorar a multiculturalidade das sociedades europeias.

Os professores de História, dada a natureza particular da sua disciplina, encontram-se confrontados com estes problemas de uma forma especial. Cabe-lhes, como se referiu, contribuir para uma educação cívica e promotora de valores de cidadania, de tolerância e de intervenção. Deverão fazê-lo na perspectiva de uma sociedade aberta e plural, apostada



na integração da diversidade, a partir de uma disciplina que não cessa de olhar para si própria e de se achar perplexa.

O presente estudo visa, assim, contribuir para o esclarecimento de alguns aspectos relacionados com a(s) forma(s) como os professores de História se relacionam, teórica e praticamente com a sua disciplina, como a concebem e que perplexidades se lhes colocam. Para tanto, procurou-se encontrar respostas para as seguintes questões, condutoras da investigação:

- que concepções de História é que os professores evidenciam?
- qual é a sua adesão relativa a essas concepções?
- que aspectos do seu percurso pessoal e profissional influenciam essas suas concepções?
- que concepções de ensino da História é que os professores de História manifestam?
- qual é a sua adesão relativa a essas concepções?
- que aspectos do seu percurso pessoal e profissional influenciam essas suas concepções?
- quando confrontados com situações concretas de ensino, que fontes históricas e materiais dizem preferir utilizar?
- que práticas é que os professores dizem ser as suas e que tipo de actividades dizem solicitar aos seus alunos?

Assim, formularam-se também as seguintes hipóteses de trabalho:

- existem concepções de História dominantes, associadas a determinadas correntes de pensamento histórico;

- determinados aspectos do percurso pessoal e profissional dos professores influenciam as suas concepções de História;
- existem concepções de ensino da História dominantes, relacionadas com determinados discursos educacionais;
- determinados aspectos do percurso pessoal e profissional dos professores influenciam as suas concepções de ensino da História.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. População-alvo do estudo

Tendo em conta os objectivos do estudo que se pretende levar a cabo, importava definir, em primeiro lugar, quem seriam os potenciais participantes na investigação, isto é, qual a população<sup>1</sup> sobre a qual deveria incidir o estudo que, de qualquer forma, seria sempre sobre uma “população finita” (Ferguson & Takane, 1989, p. 7), já que, pelo menos teoricamente, deveria ser possível determinar o número exacto de professores de História.

As diligências levadas a cabo junto de diversos serviços centrais do Ministério da Educação levou rapidamente à conclusão de que seria praticamente impossível obter dados rigorosos e precisos sobre os professores de História efectivamente em exercício de funções, uma vez que as informações pertinentes estavam espalhadas por diferentes serviços a nível central e por várias direcções regionais.

Por outro lado ainda, os indicadores estatísticos disponibilizados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação ou pelos Departamentos de Educação Básica e Secundária, embora fornecessem dados relativos aos professores dos diferentes níveis de ensino, não discriminavam os respectivos grupos de docência, o que impossibilitava determinar o número de professores de História a nível nacional. As diligências efectuadas permitiram ainda constatar que seria praticamente impossível aceder a uma informação deste tipo verdadeiramente credível e actualizada, de forma a possibilitar o conhecimento do número de professores de História existentes no país, a sua distribuição geográfica

---

<sup>1</sup> Utilizou-se como definição de **população** a seguinte: “*una población (o universo) es un conjunto de elementos (sujetos, objetos, entidades abstractas, etc.) que poseen una o más características específicas en común*” (Pardo & San Martín, 1994, p. 40).

fica ou seu contacto, inviabilizando assim, inclusivamente, uma correcta definição de uma amostra representativa.

Face à improbabilidade de obter dados nacionais fiáveis, foi ponderada e analisada a possibilidade de delimitar uma população mais específica, geograficamente delimitada e acessível em termos de obtenção da informação pertinente. Por razões de operacionalidade, optou-se então por definir uma população de acordo com dois critérios: um primeiro, relacionado com o nível de escolaridade leccionado; um segundo, com uma área geográfica delimitável.

Em relação ao *primeiro critério* — nível de escolaridade — decidiu-se escolher os docentes a leccionar no 3º ciclo do ensino básico e/ou no ensino secundário. Três razões fundamentam no essencial esta decisão: em primeiro lugar, quer no 3º ciclo quer no ensino secundário a História funciona como disciplina autónoma, enquanto que no 2º ciclo do ensino básico surge associada à Geografia (a disciplina designa-se História e Geografia de Portugal); em segundo lugar, apenas existe um grupo de docência, o 10º grupo A, no qual são colocados os professores de História do 3º ciclo e do ensino secundário; finalmente, tomou-se em consideração o tipo de formação inicial dos professores<sup>2</sup>.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, no seu artigo 31º, estabelece as condições a que deve obedecer a formação inicial de professores, determinando, no n.º 1 do citado artigo que “(...) *os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à sua formação (...), em escolas superiores de educação ou em universidades*”. No entanto, comete a formação dos professores do 2º ciclo tanto às Escolas Superiores de Educação (ESE's) como às Universidades (alíneas *a* e *b*, n.º 1) e obriga a que a formação inicial dos

---

<sup>2</sup> No quadro cronológico de desenvolvimento deste trabalho, a legislação aplicável à formação inicial de professores rege-se basicamente pelo estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, e respectivas regulamentações complementares.

docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário seja realizada em Universidades (alínea c, n.º 1).

A LBSE prescreve a obrigatoriedade de cursos de licenciatura para a formação inicial dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (n.º 4, artigo 31º), mas determina igualmente que os cursos de licenciatura para a formação de professores do 2º ciclo do ensino básico sejam organizados como conjuntos coerentes de um bacharelato e um curso de estudos superiores especializados (n.º 5, artigo 31º). Ora, segundo Pires (1987, p. 88)

a Lei impossibilita uma formação exclusiva para este nível de ensino. De facto só pode adquirir formação para professores do 2º ciclo do ensino básico quem tiver adquirido anteriormente um bacharelato que forme um conjunto coerente com o curso de estudos superiores especializado.

Levando um pouco mais longe a sua análise, este autor acaba por concluir que se tratará forçosamente de um “*bacharelato em ensino (...) conduzindo à formação de professores para o 1º ciclo*” (p. 88), acrescido de uma formação especializada numa determinada área científica, neste caso em História.

Relativamente à formação inicial dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, a LBSE, para além de a atribuir exclusivamente às universidades (alínea c do n.º 1, artigo 31º)<sup>3</sup>, estipula igualmente o acesso à qualificação profissional para estes níveis de ensino dos licenciados com habilitações científicas (neste caso, licenciatura em História) requeridas para o acesso à profissionalização (n.º 3, artigo 31º).

---

<sup>3</sup> As alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, vieram permitir que também os professores do 3º ciclo possam ser formados pelas ESE's (artigo 31º), nos mesmos moldes em que até aqui eram formados pelas universidades. A formação de professores para o ensino secundário mantém-se reservada às Universidades. Dado, no entanto, o facto de se tratar de uma lei recente (1997), ainda não regulamentada, não existem professores de História, no 3º ciclo, licenciados pelas ESE's.

Assim, relativamente ao *primeiro critério*, considerou-se que se poderia tomar como elemento comum, caracterizador da população, uma formação inicial em História, obtida quer através de uma licenciatura em ensino de História, quer através de uma licenciatura em História (acrescida ou não de formação pedagógica), realizada em instituições de ensino superior universitário.

Em relação ao *segundo critério*, considerou-se a área geográfica abrangida pela Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), que engloba três Centros de Área Educativa (CAE's), que coordenam oitenta e três escolas: o CAE do Alto Alentejo, correspondente ao distrito de Portalegre, com 22 escolas<sup>4</sup>; o CAE do Alentejo Central, correspondente ao distrito de Évora, com 27 escolas; e o CAE do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, correspondente ao distrito de Beja e ao sul do distrito de Setúbal, com 34 escolas.

Esta escolha poderá justificar-se porque, por um lado, se trata de uma área geográfica bastante ampla, que abarca cerca de um terço do território nacional, embora tal facto não tenha correspondência em termos de população, dada a sua escassa densidade populacional; por outro lado, neste “território” encontram-se escolas representativas dos meios rural e urbano, do litoral e do interior, bem como uma ampla diversidade de situações, que vai de escolas muito pequenas e isoladas a escolas sobrelotadas, especialmente nos centros urbanos; também aqui se encontram exemplos de todos os tipos de escolas (de básicas integradas a secundárias); finalmente, trata-se da zona onde se insere todo o trabalho que temos vindo a desenvolver nos últimos anos, nomeadamente ao nível da formação inicial de professores de História, o que, teoricamente, facilitaria o estabelecimento dos contactos necessários e a obtenção dos dados pretendidos.

Definiu-se pois como **população-alvo** deste estudo o conjunto constituído por **todos os professores de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em**

---

<sup>4</sup> Este número refere-se apenas às escolas onde é leccionado o 3º ciclo do ensino básico e/ou o ensino secundário e não à totalidade de escolas existentes nas áreas referenciadas.

**exercício de funções no ano lectivo de 1998/99, a trabalhar nas escolas públicas localizadas na área geográfica sob dependência da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA).**

Assim, no início do ano lectivo de 1998/99, foi contactada a Direcção Regional de Educação do Alentejo, no sentido de se poder aceder à informação pretendida. Este contacto permitiu constatar que, mesmo nesta área restrita e claramente definida, não existiam dados exactos sobre os professores de História em exercício, ou seja, as bases de dados existentes na DREA, para além de serem relativas ao ano lectivo de 1997/98, apenas possibilitavam um cálculo aproximado do número de docentes, já que não discriminavam exactamente todas as situações, incluindo, por exemplo, os professores do quadro destacados para outras funções fora da sua escola. Por outro lado, também não disponibilizavam qualquer informação para contacto, apenas forneciam listas com o número de professores, por grupo e por escola.

Depois de algumas diligências, a própria Direcção Regional disponibilizou-se, no entanto, para contactar todas as escolas da sua área de influência, solicitando a informação referente aos professores de História, e procedendo à recolha da informação pretendida (Anexo 1). Os dados assim obtidos foram ainda, posteriormente, sujeitos a confirmação, através de outros elementos entretanto recolhidos junto das escolas, tendo-se, finalmente, apurado a informação que o Quadro 2 sintetiza:

Quadro 2— Professores/as de História, por Escolas, na DREA, em 1998/99

| Tipo de Escola             | N.º de Escolas | N.º de Profs. |
|----------------------------|----------------|---------------|
| Escolas Básicas Integradas | 18             | 39            |
| Escolas Básicas 2, 3       | 31             | 91            |
| Escolas Básicas 2, 3/S     | 9              | 32            |
| Escolas Secundárias        | 25             | 128           |
| Total                      | 83             | 290           |

Como se pode constatar, no ano lectivo de 1998/99, estavam colocados e em exercício de funções, na região considerada, duzentos e noventa professores de História, distribuídos por oitenta e três escolas de diferentes tipologias (o que se deve fundamentalmente à diversidade de designações dos edifícios escolares, resultante, em grande parte, da época em que foram construídos), nas quais era leccionado o 3º ciclo do ensino básico e/ou o ensino secundário. Por outro lado, todos estes dados se referiam a professores colocados (ou a leccionar) no 10º grupo A do ensino secundário<sup>5</sup>.

Os dados fornecidos pela Direcção Regional consistiram numa lista nominal dos professores, por escolas. Ou seja, esta lista referia apenas o nome da escola e o nome dos docentes, não sendo possível apurar a sua situação profissional ou quaisquer outros elementos relevantes para a caracterização do conjunto dos professores de História no Alentejo. Assim, apenas foi possível constatar que em 55,4% das escolas (n = 46) existiam três ou menos docentes, que era nas escolas secundárias que se concentravam mais professores (só uma das vinte e cinco escolas secundárias tinha apenas dois professores e todas as outras tinham pelo menos quatro docentes) e que o conjunto era constituído por cento e noventa e três professoras (66,6%) e noventa e sete professores (33,4%), como se pode verificar pelo Quadro 3, relativo à distribuição por sexo e por tipo de escola dos professores em exercício de funções na DREA, no ano lectivo de 1998/99:

---

<sup>5</sup> A este propósito, convém sublinhar que as alterações introduzidas no sistema educativo pela respectiva Lei de Bases (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), nomeadamente no que se refere ao alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos (n.º 1 do artigo 6º), com a consequente transformação do “ensino unificado” em 3º ciclo do ensino básico (n.º 1 do artigo 8º), e à formação inicial de professores (artigo 31º), não teve correspondência, até agora, no reajustamento dos grupos de docência, pelo que, como já foi referido, os candidatos a professores de História continuam a ser colocados ou no 1º grupo do 2º ciclo do ensino básico (onde podem leccionar História e/ou Português) ou no 10º grupo A do ensino secundário (onde leccionam História e/ou História de Arte), não existindo “grupos” específicos para colocação dos professores do 3º ciclo. Assim, é geralmente aos professores colocados no 10º grupo A que cabe a leccionação do 3º ciclo, embora, por vezes, em escolas do tipo EBI ou EB 2,3, sejam atribuídas turmas do 3º ciclo a professores profissionalizados no 2º ciclo.



Quadro 3— Distribuição por sexo e por tipo de escola dos Professores de História

| Tipo de Escola             | Professores de História |            |             |
|----------------------------|-------------------------|------------|-------------|
|                            | M                       | H          | Total       |
| Escolas Básicas Integradas | 28 – 9,7%               | 11 – 3,8%  | 39 – 13,4%  |
| Escolas Básicas 2, 3       | 68 – 23,4%              | 23 – 7,9%  | 91 - 31,4%  |
| Escolas Básicas 2, 3/S     | 20 – 6,9%               | 12 – 4,1%  | 32 – 11,1%  |
| Escolas Secundárias        | 77 – 26,6%              | 51 – 17,6% | 128 – 44,1% |
| Total                      | 193 - 66,6%             | 97 - 33,4% | 290 - 100%  |

Como se referiu anteriormente, este conjunto de professores constituiu a população-alvo que serviu de base à realização deste estudo.

### 3.2. Materiais e procedimentos utilizados

#### 3.2.1. Instrumentos de recolha de dados

A determinação da população-alvo do estudo implicou uma reflexão sobre a forma mais eficaz de contacto com os professores. Dada a extensão geográfica da área pré-definida, o número de escolas envolvidas e a sua dispersão, bem como o número de professores potencialmente envolvidos, começou a ganhar alguma consistência a possibilidade de realização de um **inquérito**, uma vez que

survey methods are based on the simple discovery 'that asking questions is a remarkably efficient way to obtain information from and about people'. Surveys involve an exchange of information between researcher and respondent: the researcher identifies topics of interest, and the respondent provides knowledge or opinion about these topics (Everitt, 1996, p.8).

No caso concreto deste estudo, que pode ser considerado como uma investigação sobre cognição, e uma vez que se pretendia estudar as concepções de toda a população alvo

sobre a História e o seu ensino, tal inquérito deveria assumir a forma de um questionário por via postal, já que o contacto pessoal com cada um dos professores, por exemplo para a realização de entrevistas individuais, se revelaria extraordinariamente difícil.

A pesquisa levada a cabo a nível da literatura disponível permitiu concluir que se tornava necessário construir de raiz tal instrumento de recolha de dados, uma vez que, tanto quanto foi possível apurar, não existia, pelo menos para o caso português, nenhum questionário que permitisse obter não só informações de carácter geral sobre os professores de História mas, fundamentalmente, indicadores que possibilitassem vir a compreender como é que estes professores concebem a natureza da disciplina que leccionam, bem como a forma como entendem que deve ser o seu ensino. Alguns estudos apontam para a existência de consistência entre estes dois factores, isto é, entre uma determinada concepção de História (mesmo que não inteiramente consciente) e um conjunto de práticas de ensino (Evans, 1994; Galindo, 1997).

O inquérito, quer sob a forma de questionário, quer sob a forma de entrevista, tem sido uma técnica frequentemente utilizada na investigação de inspiração construtivista, tal como foi referido no capítulo 2, nomeadamente nos estudos de Evans (1988 e 1989b), Galindo (1997) e Guimerà (1992). Os estudos publicados indiciavam ter sido utilizados questionários, como técnica de recolha de dados, sem no entanto apresentarem os referidos instrumentos, não sendo assim possível obter exemplos que servissem de base ao trabalho a desenvolver.

#### *3.2.1.1. Estudo piloto*

Para concretizar a criação deste instrumento foram desencadeados alguns procedimentos prévios, aconselhados pela literatura e adequados aos objectivos propostos. Assim, o primeiro passo consistiu no desenho de um pequeno **guião**, propositadamente muito pouco estruturado, destinado a orientar um conjunto de **entrevistas exploratórias** a professores de História. Estas entrevistas, de carácter exploratório, foram inspiradas na meto-

dologia utilizada em vários estudos de cognição histórica, nomeadamente Galindo (1997), Guimerà e Carretero (1991), Lautier (1994a), McDiarmid (1994) e Yager e Davis (1994). Por precaução, e tendo em conta que já estava praticamente definido que a população-alvo do estudo seria constituída pelos professores do Alentejo, procurou-se, e conseguiu-se, realizar todas as entrevistas fora desta zona geográfica, salvaguardando assim o prévio conhecimento do questionário, isto é, procurando o controlo da ameaça de instrumentação.

Com estas entrevistas pretendia-se, acima de tudo, recolher, junto de docentes com formações iniciais e contínuas diversificadas e com percursos e práticas profissionais igualmente diversas, um conjunto de noções sobre a História. O **guião**, como se disse pouco estruturado, incidia fundamentalmente em questões relacionadas com diversas concepções de História, com as diferenças entre a História que se faz e a História que se ensina. Procurava também apurar a importância atribuída pelos entrevistados a aspectos como a cronologia e a narrativa no ensino da História, bem como a necessidade/interesse, e real possibilidade, de realizar uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico. O objectivo destas entrevistas era, pois, procurar detectar concepções que pudessem vir a ser exploradas futuramente.

Foram realizadas entrevistas a dez professores em exercício de funções docentes, sendo oito licenciados em História, já profissionalizados, e dois licenciados em ensino de História. Os primeiros provinham das Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa (n = 4) e do Porto (n = 3) e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (n = 1); os segundos, da Universidade de Évora. Os entrevistados tinham também realizado diversos modelos de estágio: através de Escolas Superiores de Educação (n = 5), da Universidade Aberta (n = 1), como pós-graduação de dois anos (n = 1), como componente do ramo educacional da licenciatura (n = 1) e no âmbito da licenciatura em ensino (n = 2). Procurou-se, igualmente, entrevistar professores com idades (e, portanto,

percursos profissionais) distintas, tendo-se obtido um leque de idades entre os 25 e os 40 anos<sup>6</sup>.

A análise de conteúdo das respectivas respostas permitiu, por um lado, aferir diferentes concepções do que é a História e o seu ensino e, por outro, clarificar algumas ideias prévias sobre a forma e o conteúdo possíveis do futuro questionário, questões que entretanto se procurou aprofundar com recurso à literatura.

Fundamentalmente, emergiram das respostas dos entrevistados dois tipos de questões: *a)* em primeiro lugar, quando se perguntava o que é a História, verificava-se uma quase resposta-tipo, “mecânica”, que oscilava entre as afirmações comuns dos manuais e outras um pouco mais elaboradas, mas que reflectiam uma opinião muito idêntica e mais ou menos estereotipada; e *b)* em segundo lugar, apesar de os entrevistados manifestarem o seu interesse pelas questões teóricas relacionadas com a disciplina, foram unânimes em referir que existe pouco espaço, quer na formação inicial, quer na formação contínua, para discutir esse tipo de problemas que, diziam, acabava por se manter arredado das suas preocupações quotidianas; finalmente, *c)* no que se refere a questões relacionadas com o ensino da História, as respostas obtidas apontavam para um conjunto de práticas mais ou menos instaladas quanto ao envolvimento dos alunos no desempenho de algumas tarefas, bem como para o recurso a determinado tipo de materiais e estratégias para o desenvolvimento das aulas.

---

<sup>6</sup> A preocupação de tentar abranger todos estes elementos prende-se sobretudo com o facto de “*when preparing a questionnaire, the researcher thinks ahead to how he or she will record and organize data for analysis. He or she pilot tests the questionnaire with a small set of respondents similar to those in the final survey*” (Neuman, 1997, p. 232).

3.2.1.2. *Versão provisória do questionário*

A partir das reflexões sugeridas pelas entrevistas e das opiniões de autores entretanto compulsados (entre os quais importa salientar Ares, 1996; Bermejo, 1987; Bloch, 1965 e 1997; Boutier & Julia, 1995; Burke, 1990, Iggers, 1997; Jenkins, 1997; Mitre, 1997; Noiriél, 1996; Remond, 1998; Southgate, 1996 e Windschuttle, 1996), foi possível partir para o desenho de um instrumento de recolha de dados que se desejava consistente com as preocupações manifestadas pelos entrevistados e com os próprios objectivos do estudo. Optou-se, deste modo, por construir um **questionário** (Anexo 2), dividido em quatro grandes partes:

- I. Dados pessoais/profissionais;*
- II. A disciplina de História;*
- III. O ensino da disciplina de História;*
- IV. Uma situação concreta.*

Na primeira parte — **Dados pessoais/profissionais** — pretendia-se recolher informação sobre o percurso académico e profissional dos inquiridos. Aqui se incluíram questões que visavam apurar dados relativos ao início da actividade profissional, à situação profissional, à instituição de formação inicial, ao tipo de estágio, à habilitação académica, à idade e ao sexo. Introduziu-se também uma questão relativa aos anos de escolaridade leccionados no momento do preenchimento do questionário. Com a recolha destes dados pretendia-se obter indicadores para encontrar respostas às questões relacionadas com a eventual relação entre as concepções dos professores e aspectos do seu percurso pessoal e profissional.

Dado que alguns estudos apontam para a existência de alguma relação entre as concepções de História e o posicionamento político dos professores (Evans, 1994), inseriu-se também, neste conjunto, uma questão sobre este aspecto. Tratando-se de uma questão delicada, susceptível de ser confundida com o desejo de conhecer as opções partidárias dos professores e, como tal, não respondida, utilizou-se uma escala ampla, de doze pontos, de 1 (extrema esquerda) a 12 (extrema direita), pedindo-se aos respondentes que consideras-

sem que ela representava o espectro político e que nela assinalassem a posição correspondente ao seu posicionamento político.

Relativamente às segunda e terceira partes do questionário, importa salientar dois aspectos, comuns a ambas, e que nortearam as tomadas de decisão.

Em primeiro lugar, partiu-se da ideia de que era possível uma aproximação às concepções das pessoas, pedindo-lhes a sua opinião relativamente a diferentes **conceitos de História e de ensino da História**. Basicamente, considerou-se que “*l’adhésion d’un sujet à une opinion place ce sujet au niveau de l’attitude exprimé par cette opinion*” (Debaty, 1967, p. 17) e que uma atitude é “*una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.)*” (Morales, 1988, p. 8), ou seja, que era permissível seleccionar um conjunto de afirmações, reflectindo cada uma delas uma certa concepção sobre a História ou sobre o seu ensino, solicitando uma apreciação, favorável ou desfavorável, dessas afirmações.

Em segundo lugar, e porque não se pretendia apenas saber da aceitação ou desaprovação de uma determinada concepção, para o que bastaria uma escala dicotómica, mas obter uma informação mais matizada, utilizou-se uma escala de cinco pontos (de **totalmente em desacordo a totalmente de acordo**), isto é, uma escala tipo Likert, sugerida pela literatura para este tipo de questionários (Morales, 1988), tendo-se ponderado o eventual inconveniente de ela comportar uma posição intermédia (associada implicitamente a “nem discordo, nem concordo”).

No entanto, este mesmo autor refere a importância de possibilitar aos respondentes essa mesma resposta intermédia e a importância de saber, neste tipo de estudos, se alguma afirmação recolhe um número elevado de opiniões intermédias. Também Neuman (1997, p. 242) considera que “*it is usually best to offer a nonattitude choice (...). By offering a nonattitude (middle or no opinion) choice, researchers identify those holding middle positions or those without opinions*”.

Por outro lado, ainda segundo Morales (1988, p. 82), “*la práctica generalizada de utilizar cinco o seis respuestas en los items de las escalas de actitudes es correcta. Está suficientemente comprobado que con frecuencia es el número óptimo o que al menos no se aparta mucho del mismo*”, contrapondo mesmo este autor que um número superior de pontos na escala pode fazer com que os respondentes ignorem alguns *items*, enquanto que um número muito reduzido (dois ou três) pode dificultar a tarefa daqueles que sentem a necessidade de matizar as suas posições.

Para a segunda parte do questionário — **A disciplina de História** — e tendo em conta as informações resultantes das entrevistas previamente realizadas, foram seleccionadas quinze afirmações sobre o que é a História. Procurava-se com estas citações<sup>7</sup>, recolhidas de diferentes autores, reflectir um conjunto de modos de encarar a História do ponto de vista teórico e que os professores manifestassem a sua adesão ou rejeição a cada uma delas e, dessa forma, a sua adesão ou rejeição, ainda que implícita, a concepções do que é a História. Considerou-se que o número de citações escolhidas, quinze, seria simultaneamente suficiente para poder abarcar um conjunto diversificado de pontos de vista e não tão extenso que dificultasse as respostas. Estes dados permitiriam encontrar indicadores para a resposta às questões relacionadas com as concepções de História dos professores e com a sua adesão relativa a essas concepções.

De forma intencional, optou-se por **não identificar os autores** das citações escolhidas. Propositadamente, as frases foram transcritas **sem aspas**. Estas duas decisões tiveram por base a ideia de que, confrontados com citações, claramente identificadas como tal, de autores concretos, os respondentes fossem implicitamente levados a posicionarem-se com base no seu conhecimento (ou desconhecimento) da obra e do autor e não apenas relativa-

---

<sup>7</sup> A opção por citações de autores prendeu-se fundamente com a ideia de que, para analisar as questões dos fundamentos do conhecimento histórico, “*nada mejor (seria pretencioso hacer otra cosa) que dejar hablar a los grandes protagonistas, los historiadores de prestigio bem ganado, que en el estadio de su madurez han meditado sobre su quehacer y nos lo han comunicado*” (Sánchez, 1995, xii).

mente à frase proposta, quando aquilo que se pretendia era conhecer a adesão dos professores relativamente àquelas propostas concretas, independentemente da valoração que cada futuro respondente fizesse de um dado autor ou obra.

Quanto aos *itens* propriamente ditos, ou seja, às citações de autores, considerou-se importante incluir autores que, de alguma forma, contribuíram, ao longo do tempo, para a caracterização do conhecimento histórico. A sua escolha, por outro lado, obedeceu à preocupação de procurar reflectir posições teóricas simultaneamente pertinentes e diversificadas, por forma a possibilitar aos respondentes manifestarem a sua adesão ou rejeição a cada uma delas, com o objectivo de tentar descortinar a existência, ou não, de quadros teóricos consistentes ou, pelo menos, verificar em que medida estas questões eram, ou não, pertinentes para os docentes.

Estas escolhas, no entanto, implicaram também um exercício de “classificação” dos autores citados em grupos ou escolas, uma vez que, por um lado, o seu pensamento regista naturalmente alterações ao longo das suas vidas académicas e profissionais e, por outro lado, a literatura não é unânime quanto à sua integração nesta ou naquela corrente, neste ou naquele paradigma. A pesquisa bibliográfica levada a cabo procurou ser tão abrangente quanto possível e incluir não só a literatura da especialidade que se tem debruçado sobre os problemas da evolução do pensamento histórico, mas também autores que se têm pronunciado, em determinados momentos, sobre a natureza do conhecimento histórico (cf. capítulo 1). A revisão bibliográfica procurou assim criar condições para que as escolhas que se viessem a realizar tivessem não só pertinência, mas formassem, de alguma forma, conjuntos coerentes e não deixassem a descoberto posturas relevantes no âmbito do conhecimento histórico<sup>8</sup>, sendo certo, no entanto, que as limitações (em termos de número de referências)

---

<sup>8</sup> Um dos problemas sentidos, nesta fase do trabalho, resultou directamente de ser necessário um risco acrescido, decorrente do facto da generalidade da literatura de suporte ter sido compulsada na língua original, uma vez que as traduções para português são escassas ou ainda não existem (no caso das obras mais recentes). Frequentemente foi necessário o recurso a traduções em língua castelhana, o que significa que algumas das citações escolhidas (cujo original não foi possível encontrar, ou consultar) sofreram duas tra-



decorrentes de se tratar de um questionário obrigariam a escolhas sempre passíveis de contestação.

Por outro lado, as características do processo de construção do conhecimento histórico e as vicissitudes do próprio percurso de afirmação da História como disciplina autónoma (Novick, 1988), fizeram com que as questões da natureza do conhecimento histórico não constituíssem, durante muito tempo, uma inquietação central dos historiadores, preocupados em alargar as fronteiras dos campos de investigação e em produzir novos conhecimentos, atentos a um conjunto preciso de regras e procedimentos metodológicos, que constituíssem a base da qualidade do conhecimento produzido e, ao mesmo tempo, o tornassem transparente à análise de todos os que se dedicavam ao mesmo ofício (Iggers, 1997, Noiriel, 1997; Stanford 1986), isto é, segundo Southgate (1996, p.2-3), “*the whole historians, as practical people in a craft tradition, like to avoid theorising and get on with their history*”.

O processo que deu origem à inclusão de diferentes perspectivas procurou simultaneamente ter em consideração “correntes” de pensamento e autores específicos, de forma a tentar encontrar um equilíbrio entre o peso de umas e a representatividade de outros.

Tendo em conta os objectivos do estudo e a procura de equilíbrio referida, afigurou-se pertinente incluir definições de **influência positivista**, tendo sido escolhidas frases de K. Windschuttle, L. von Ranke e E. Mitre; definições dadas por autores da chamada **escola dos *Annales***, em diferentes fases da sua publicação, representados por M. Bloch, P. Veyne e R. Remond; definições que sublinhavam o **carácter relativo** do conhecimento histórico, através de citações de W. Walsh, B. Southgate e J. Appleby; afirmações de autores que consideram que a **História não é uma ciência**, com citações de P. Veyne, K. Popper e P. Novick; citações de **cariz sociológico**, representadas por G. Noiriel e G. Iggers; e ainda uma concepção assumidamente **marxista** de J. B. Ares.

---

duções: do original para castelhano (ou francês) e deste para português, com a conseqüente possível menor exactidão resultante desta dupla tradução.

Algumas premissas devem ser explicitadas relativamente a estas escolhas. Em primeiro lugar, afigurou-se incontornável a inclusão de referências de tipo **positivista**, pelo peso que esta corrente adquiriu, quer na afirmação da autonomia da disciplina, quer na formação dos historiadores, pelo menos do início do século XIX à segunda metade do século XX. Igualmente incontornável era a chamada **escola dos *Annales***, pelo impulso criativo que introduziu nos processos de produção do conhecimento histórico e pelo seu contributo para o progressivo alargamento do campo investigativo.

Em segundo lugar, o debate em torno do possível estatuto de ciência da História aconselhava a inclusão de algumas citações que defendessem que a História **não é uma ciência**, embora sob posturas teóricas diversas, como foi referido no capítulo 1, até para tentar perceber que tipo de acolhimento teriam tais formulações junto dos professores. A progressiva tomada de consciência do carácter provisório e multifacetado das explicações históricas obrigou, de forma idêntica, à consideração da importância da presença de citações que acentuassem a **relatividade** do conhecimento histórico, sob vários matizes (cf. pp. 44-61).

Finalmente, a importância crescente da **perspectiva sociológica**, decorrente do próprio desenvolvimento e alargamento do campo histórico e do estreitamento das relações entre ambas as disciplinas, há muito preconizado, por exemplo, por Braudel (1972), bem como a indelével importância da perspectiva **marxista** na construção, afirmação e desenvolvimento do conhecimento histórico, tornaram obrigatória a sua inclusão.

Ainda do ponto de vista de busca de equilíbrio já referida, e como contraponto à opção por determinadas linhas orientadoras do pensamento histórico, colocou-se a questão de encontrar autores que pudessem ser enquadrados, ilustrar e dar suporte a essas linhas, até porque alguns nomes eram considerados referências inevitáveis. Procurou-se assim conciliar a presença de autores como Leopold von Ranke, Marc Bloch, Paul Veyne ou Karl Popper, com a possibilidade real de encontrar frases adequadas ao tipo de estudo que se pretendia levar a cabo.

Tal como foi referido, quer as escolhas, quer os agrupamentos de autores, representam apenas uma de muitas hipóteses possíveis, já que, não só não foi possível encontrar na literatura uma classificação típica que pudesse ser considerada consensual como, de outro ponto de vista, essa impossibilidade poderá mesmo ser considerada uma “marca” epistemológica de alguns teóricos contemporâneos, posta em evidência pelo *“moment de doute épistémologique que l’histoire traverse depuis une quinzaine d’années avec la plupart des sciences sociales”* (Revel, 1999, p. 4).

Por outro lado, poderá sempre argumentar-se que estas escolhas foram arbitrárias e que não podem ser consideradas sequer representativas de “escolas” ou “correntes de pensamento”, mas é importante não esquecer quer a natureza quer os objectivos deste estudo e, sobretudo, recordar que, entre os historiadores, esta questão não tem sido objecto de grande reflexão e que, no limite, *“is rather in the field of philosophy of history that one finds at least a recognition that a more coherent and systematic approach is desirable”* (Stanford, 1986, p.21).

Face à literatura compulsada, nem mesmo em obras ou textos considerados de síntese (como, por exemplo, Iggers, 1997; Jenkins, 1997; Mitre, 1997; ou Noiriél, 1996) foi possível encontrar sistematizações comparáveis, até porque o próprio percurso desses autores determina apreciações diferentes das suas obras. Aliás, a inclusão, por exemplo, de duas citações de Paul Veyne, uma integrada no campo dos *Annales*, outra numa concepção que recusa à História o estatuto de ciência, ilustra um pouco algumas das dificuldades sentidas na construção desta parte do questionário, decorrentes de uma eventual “crise” da história<sup>9</sup> cujas “origens” Noiriél (1997, p. 18-19) resume da seguinte forma:

La discipline est victime des bouleversements qui affectent en profondeur le monde actuel. La réduction des postes et des moyens mis à la disposition des

---

<sup>9</sup> Esta designada “crise” da História tem sido particularmente referenciada por autores francófonos que se viram confrontados com perdas significativas de poder, como se torna claro nas palavras de Noiriél (1997, p. 1): *“Longtemps dominante, l’École historique française est aujourd’hui en concurrence directe avec les productions historiographiques des autres pays”*.

universités (...) provoque une aggravation des conditions de travail (...). Le désenchantement collectif pour les grands paradigmes rassembleurs que constituaient le marxisme ou le structuralisme pour la génération précédente a aggravé l'émiettement de l'histoire, exacerbé l'individualisme. La place envahissante des médias a miné la recherche historique (...). La conception traditionnelle de l'objectivité et de la vérité historiques (...) n'a pas résisté aux coups de boutoir des relativistes qui estiment que chaque communauté est en droit d'établir ses propres normes de vérité ou que (...) tout discours historique est une fiction parmi d'autres.

Finalmente, importa ainda referir que estes agrupamentos de autores não foram pensados como quadros teóricos globais, face aos quais os professores tivessem de assumir uma posição de rejeição ou de aceitação, mas apenas como uma modalidade possível de associação

Desta forma, foram seleccionadas as seguintes afirmações<sup>10</sup>, aqui apresentadas de acordo com os agrupamentos teóricos concebidos:

— **Afirmações de influência positivista:**

- 1. “é o relato objectivo do passado, construído a partir de fontes documentais fidedignas” (Windschuttle, 1996, p. 4);
- 10. “deve mostrar as coisas tal como na realidade sucederam” (L. von Ranke, citado por Mitre, 1997, p. 91);
- 11. “é um corpo de factos verificados: primeiro averiguam-se os factos, depois deduzem-se as conclusões” (Mitre, 1997, p. 92);

---

<sup>10</sup> Com se referiu e pelas razões oportunamente indicadas, no questionário (quer na sua versão provisória, quer na sua versão definitiva) estas afirmações surgem sem aspas e sem a indicação dos respectivos autores.

— **Afirmações de autores conotados com a chamada escola dos Annales:**

- 7. “é a ciência dos homens no tempo” (Bloch, 1965, p. 29);
- 9. “deve preferir a longa duração ao acontecimento, atentando nas estruturas sociais ou nas mentalidades” (Remond, 1998, p. 2);
- 12. “é mais uma tarefa de compreensão do que de explicação” (Veyne, 1971, p. 97);

— **Afirmações que partem de posições relativistas:**

- 4. “dá-nos uma série de imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflecte um ponto de vista diferente” (Walsh, 1968, p. 19);
- 13. “é o relato do que os historiadores julgam ter acontecido no passado, interpretado à luz dos seus preconceitos e opiniões” (Southgate, 1996, p. 108);
- 14. “é sempre a história de alguém, contada por esse alguém do seu ponto de vista parcial. Todas as histórias são provisórias” (Appleby, 1994, p. 11);

— **Afirmações que, de alguma forma, não reconhecem à História carácter de ciência:**

- 3. “não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto” (Veyne, 1971, p. 52);
- 5. “não é uma ciência porque não pode formular leis, apenas deduzir tendências” (Popper, 1985, p. 301);
- 6. “apenas pode atingir a plausibilidade, mas nunca a objectividade” (Novick, 1988, p.145);

— **Afirmações de cariz sociológico:**

- 8. “é o conjunto de actividades de saber, de memória e de poder em que estão implicados todos os indivíduos que exercem o ofício de historiador” (Noiriel, 1997, p. 179);
- 15. “é um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade” (Iggers, 1997, p. 143);

— **Afirmação de autor marxista:**

- 2. “é uma ciência social sobre a actividade dos homens num espaço e num tempo determinado” (Ares, 1996, p.20).

A terceira parte do questionário — **O ensino da disciplina de História** — foi concebida para procurar encontrar respostas para as questões relacionadas com as concepções de ensino da História evidenciadas pelos professores e qual a sua adesão relativa a essas concepções. Utilizou-se, tal como na segunda parte, uma escala de cinco pontos, pelas razões anteriormente aduzidas. Nesta terceira parte, procurava-se apurar o grau de adesão dos respondentes a determinadas posições perante o ensino da História, bem como a sua aceitação, ou não, de certas práticas. Optou-se, assim, por incluir trinta afirmações, construídas a partir de respostas dadas nas entrevistas exploratórias previamente realizadas e da reflexão sobre a prática pessoal e sobre a prática observada em aulas assistidas, no âmbito de acompanhamento de estágios da licenciatura em ensino da História da Universidade de Évora. As trinta afirmações construídas pretendem reflectir problemáticas constantes da investigação em educação histórica, tal como foram referidas no capítulo 2, e incluem questões associadas a aspectos relacionados com a cognição histórica, aspectos gerais de construção do conhecimento escolar e ainda questões relacionadas com algumas concepções de História:

— **Aspectos gerais de construção do conhecimento na escola:**

- 3. Suscitar a discussão entre os/as alunos/as.
- 12. Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes.
- 19. Privilegiar o manual como instrumento de trabalho na aula.
- 20. Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorrectos.
- 23. Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados.
- 26. Evitar expor a matéria.
- 28. Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações [históricas].
- 30. Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate.

— **Aspectos relacionados com a cognição histórica:**

- 5. Relacionar o presente com a matéria em estudo.
- 6. Integrar aspectos da história da vida quotidiana.
- 7. Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo.
- 8. Habituat os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias.
- 11. Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos).
- 15. Utilizar pequenas narrativas históricas.
- 16. Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional.
- 17. Habituat os/as alunos/as a ler e interpretar gráficos.
- 21. Promover o domínio do vocabulário específico da História.
- 22. Privilegiat a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial.

— **Aspectos relacionados com concepções de História:**

- 1. Privilegiat uma visão global da História.
- 2. Apresentar as matérias de forma objectiva.
- 4. Apresentar versões contraditórias do mesmo facto/acometimento.
- 9. Evitar tomar posição sobre um determinado tema/acometimento.
- 10. Relacionar a História com as outras Ciências Sociais.
- 13. Privilegiat a memorização de datas e factos.
- 14. Apresentar a matéria como a verdade absoluta.
- 18. Promover a memorização de factos/datas de especial importância.
- 24. Evitar apresentar versões divergentes do mesmo tema/matéria.
- 25. Privilegiat o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram.
- 27. Privilegiat o estudo das estruturas da História.
- 29. Evitar a referência a datas e personagens concretas.

Tendo em conta o tipo de informação que se procurava recolher com este questionário e o seus destinatários directos, professores de História do 3º ciclo do ensino básico e do

ensino secundário, foi decidido incluir mais um bloco de questões, integrado na parte IV do questionário — **Uma situação concreta** —. Nela é referido um tema específico do programa de História do 8º ano de escolaridade — o *Renascimento* — e foram apresentados aos respondentes fontes históricas e materiais que poderiam servir para leccionar uma ou mais aulas sobre este tema.

Com este bloco de questões procurava-se basicamente recolher informação que pudesse vir a esclarecer eventuais obscuridades associadas aos resultados obtidos na segunda e na terceira partes do questionário. A inclusão desta quarta parte revestiu-se, por isso, de um sentido claramente distinto das duas anteriores, visto que não procurava apurar concepções, a partir da adesão ou rejeição a frases seleccionadas, mas apenas observar a sensibilidade dos professores para o tipo de fontes históricas e de materiais que se optou por incluir numa proposta concreta de aula. Importa ainda sublinhar que esta parte do questionário desempenhou, no âmbito deste trabalho, um papel complementar do núcleo central de questões que se pretendia investigar.

A escolha do tema — o **Renascimento** — deveu-se basicamente ao facto de se ter presumido que se tratava de um tema com o qual, de um modo geral, todos os professores de História estariam familiarizados e que, por outro lado, não colocava, à partida, grandes embaraços de natureza ideológica, cultural ou religiosa. Além disso, embora se tratasse de um tema do programa do 8º ano de escolaridade, ele constava também do programa do 11º ano, o que obviaria a um fortuito desconhecimento, ou menor à vontade, de professores a leccionarem exclusivamente no ensino secundário.

As fontes históricas propostas foram escolhidas em função da sua diversidade, procurando assim garantir a presença de materiais alternativos, nomeadamente de versões “divergentes” do tema em estudo, proporcionando aos professores um leque suficientemente amplo para que pudessem seleccionar o que considerassem mais adequado.

Tratava-se, fundamentalmente, de fontes históricas primárias e secundárias (um texto de divulgação inserido num Atlas; um texto historiográfico, retirado de um manual universitário; um texto introdutório de um manual escolar do 8º ano; três fontes primárias escritas, encontradas em vários manuais escolares do 8º ano) e de um quadro com referências



cronológicas a figuras, nacionais e do resto da Europa, habitualmente tidas como representativas do humanismo. Como se disse, estas fontes históricas foram retiradas, em grande parte, de manuais escolares, isto é, eram de fácil acesso e encontram-se geralmente à disposição dos professores.

Apresentou-se igualmente um conjunto de materiais que frequentemente são referenciados pelos docentes como bons auxiliares de ensino: barras cronológicas, mapas históricos, documentários audiovisuais, diapositivos, esquemas explicativos e filmes históricos. Atendendo à progressiva expansão da utilização de computadores nas escolas, incluíram-se também materiais multimédia e jogos de computador.

Com esta parte do questionário procurava-se, assim, obter respostas para as questões referentes às escolhas que os professores dizem fazer, relativamente a fontes históricas e materiais para uma proposta concreta de aula e também para as questões relativas ao que afirmam ser as suas práticas e ao que solicitam aos seus alunos. As situações/acções propostas resultaram em grande parte, tal como as afirmações sobre o ensino da História, da reflexão sobre a nossa prática pessoal e sobre aulas assistidas, no âmbito de acompanhamento de estágios da licenciatura em ensino da História da Universidade de Évora.

Assim, os 15 *itens* relativos à acção do professor procuravam espelhar situações comuns de uma aula de História, como fazer uma explicação inicial da matéria ou usar mapas e cronologias, aspectos relacionados com possíveis interacções professor/aluno, como aproveitar o que os alunos sabem para explorar a matéria, e situações de maior autonomia dos alunos, embora a partir de directivas do docente, como organizar os alunos para analisarem fontes.

Por sua vez, os 17 *itens* relativos ao que seria pedido aos alunos procuravam reflectir actividades de tipo mais passivo, como escrever apontamentos, actividades orientadas para o trabalho autónomo, como organizar um *dossier* sobre a matéria e ainda actividades mais orientadas pelo professor, como explicar o significado de conceitos utilizados.

Nesta versão provisória do questionário utilizou-se uma escala de quatro pontos (nunca, raramente, frequentemente, sempre) para procurar averiguar a frequência com que

ocorreriam determinadas acções<sup>11</sup>, durante um conjunto de aulas sobre o Renascimento. Também se incluiu uma pergunta aberta, na qual se pedia aos respondentes que explicitassem as razões das suas escolhas e rejeições, nomeadamente porque, segundo Neuman (1997, p. 241), “*the disadvantages of a question form can be reduced by mixing open-ended and close-ended questions in a questionnaire*” e porque tal permitiria eventualmente aprofundar e compreender melhor as razões dessas escolhas e rejeições.

Esta versão provisória do questionário foi enviada a todas as pessoas anteriormente entrevistadas (n = 10) e a mais cerca de outros vinte professores de História, do 3º ciclo e do ensino secundário, todos a leccionar em escolas de zonas do país que não o Alentejo (nomeadamente Lisboa, Setúbal, Leiria e Porto), acompanhada de uma carta explicativa dos seus objectivos, no intuito de procurar recolher críticas, sugestões e comentários. Atendendo a que importava averiguar o tempo necessário ao preenchimento do questionário, foi também solicitado a estes professores que fornecessem essa indicação, tendo-se posteriormente constatado que, em geral, as pessoas tinham dedicado cerca de 30 minutos a essa tarefa, o que pareceu adequado<sup>12</sup>.

A mesma versão provisória foi igualmente submetida a um “painel de juizes”, constituído por especialistas, doutorados em História e na área das Didácticas, num total de dez,

---

<sup>11</sup> Indagar da frequência com que ocorrem determinadas acções e/ou procedimentos tem sido uma metodologia adoptada em alguns estudos internacionais (por exemplo, no *Mathematics Instruction in the 8th Grade: International Comparisons from TIMSS*) e, numa fase preliminar do trabalho, parecia aconselhável para esta parte do questionário. No entanto, esta escala veio a ser abandonada na versão final do questionário já que, no contexto e pela forma das afirmações propostas, fazia mais sentido tentar saber se determinadas práticas eram ou não adoptadas, num dado número restrito de aulas. Na versão definitiva, acabou-se por optar por uma escala dicotómica, pedindo aos respondentes que assinalassem todas as afirmações correspondentes a acções que levariam a cabo ou solicitariam aos alunos.

<sup>12</sup> De acordo com Ghiglione & Matalon (1997, p. 113), “*um questionário composto, na sua maioria, por questões fechadas não deveria ultrapassar os 45 minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições*”.

procurando também obter uma análise crítica do questionário, bem como sugestões para o seu aperfeiçoamento.

### 3.2.1.3. *Versão definitiva do questionário*

Os resultados obtidos através da análise das respostas recebidas (dos trinta questionários enviados foram devolvidos vinte e sete) e dos comentários do “painel de juizes”, ajudaram a clarificar alguns aspectos. Assim, embora tenha sido decidido manter o essencial da estrutura inicialmente concebida, já que nenhum dos intervenientes nesta fase da construção do questionário considerou ser determinante a introdução de alterações de fundo, revelou-se necessário proceder a alguns ajustamentos, em algumas partes do questionário, que seguidamente se explicitam. A versão definitiva do questionário constitui o Anexo 3.

Na **parte I — Dados pessoais/profissionais** — não foram introduzidas alterações substantivas, até porque mesmo a questão que se tinha imaginado mais delicada, a do posicionamento político, recebeu um acolhimento favorável por parte da generalidade dos respondentes, isto é, não foi objecto de não resposta, nem de quaisquer comentários, directos ou indirectos. Apenas se introduziu mais um *item* na questão sobre os anos lectivos leccionados, no sentido de apurar há quanto tempo não eram leccionadas turmas do 3º ciclo, no caso de essa eventualidade vir a ocorrer.

Na **parte II**, decidiu-se alterar a designação “**A disciplina de História**” para “**A História**”, de acordo com as recomendações do “painel de juizes” e também com a ideia expressa por Neuman (1997, p. 235)

make respondents feel that all responses are legitimate. Do not let them become aware of an answer that the researcher wants. A leading (or loaded) question is one that leads the respondent to choose one response over another by its wording.

A inclusão da palavra *disciplina* poderia, neste sentido, parecer uma tomada de posição perante a natureza do conhecimento histórico, ou eventualmente influenciar a adesão ou rejeição das citações, o que não se pretendia.

Ainda aqui, refez-se a transcrição de algumas citações, nomeadamente por se terem verificado algumas pequenas incorrecções de tradução. Tendo em mente a procura de equilíbrio já mencionada e com o objectivo de dar mais coerência ao conjunto de frases seleccionadas, optou-se, igualmente, por retirar a afirmação 15. (*é um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade*), dado o sentido mais instrumental da citação, substituindo-a por duas outras: 15. *é um conjunto de ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos* (H. White, 1978b, p. 42) e 16. *é a disciplina científica que ambiciona conhecer, de forma verificável e em toda a sua relatividade, a evolução no tempo dos fenómenos e das sociedades humanas* (Epanya, 1995, p. 192). A primeira destas duas novas citações (de Hayden White) pode ser incluída no grupo das referências relativistas, reforçando-o com um contributo que se afigurou de muita importância, até pela polémica que tem agitado o campo historiográfico em torno das “virtudes” ou “defeitos” da reflexão em torno do chamado pós-modernismo, enquanto que a segunda (de G. Epanya) pertence a um autor que se define como marxista, corrente que se considerou estar inicialmente sub-representada.

Na parte III, foi igualmente alterado o título — de “O ensino da disciplina de História” para “O Ensino da História” — pelas razões já anteriormente aduzidas quanto à possível intencionalidade da palavra *disciplina*. A conselho do “painel de juizes”, foram rectificadas algumas afirmações, consideradas demasiado óbvias (por exemplo, em vez de *apresentar a matéria como a verdade absoluta* optou-se pela formulação *apresentar a matéria como a verdade*) ou susceptíveis de leituras muito diversificadas (por exemplo, *apresentar as matérias de forma objectiva* foi substituído por *apresentar as matérias de*

*forma neutra*)<sup>13</sup>. Também se alterou ligeiramente a ordem das afirmações propostas. Além disso, igualmente por sugestão do “painel de juizes”, incluíram-se duas pequenas questões abertas, antes das frases sobre o ensino da História, solicitando a opinião dos respondentes sobre os objectivos do ensino da História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Na **parte IV**, foram reavaliados os documentos apresentados, tendo-se eliminado alguns dos textos e integrado uma imagem, ficando assim este conjunto constituído por um texto de divulgação, retirado de um Atlas; um texto introdutório de um manual escolar, um texto historiográfico, duas fontes primárias (um texto e uma imagem) e o quadro com referências cronológicas. Estas alterações decorreram fundamentalmente das sugestões recebidas do “painel de juizes”, cujos componentes consideraram, maioritariamente, existir um excesso de fontes escritas que tornava “pesado” o questionário o que, eventualmente, teria o inconveniente de poder demover alguns dos possíveis respondentes.

Como já foi referido (cf. nota 11), aqui também se alterou a escala de quatro pontos inicialmente utilizada, substituindo-a por uma escala dicotómica, isto é, solicitando-se aos professores que assinalassem as acções que pensavam que empreenderiam (ou que solicitariam aos seus alunos) no conjunto de aulas considerado, uma vez que se concluiu que as situações propostas não teriam grandes oportunidades de serem repetidas relativamente a um tema específico e para um número reduzido de aulas, como era o caso.

---

<sup>13</sup> Relativamente a esta questão importa salientar que, na formulação original, não se pretendia apurar aspectos relacionados com a objectividade do conhecimento histórico, matéria que teria eventualmente cabimento no quadro das concepções teóricas, mas apenas conhecer a posição dos respondentes face à necessidade que poderiam, ou não, sentir de tomar posição sobre este ou aquele tema, razão que justifica a substituição de **forma objectiva** por **forma neutra**.

### 3.2.2. Procedimentos de recolha de dados

Inicialmente, estava previsto proceder ao envio dos questionários no mês de Novembro de 1998. No entanto, a análise do calendário escolar, nomeadamente a constatação da existência de uma “pausa pedagógica” no início desse mês, bem como os tempos destinados à realização de provas de avaliação, desaconselhou essa data, dado que eventualmente os professores poderiam estar assoberbados com os trabalhos de preparação do final do primeiro período e, conseqüentemente, pouco disponíveis para responderem ao questionário (cf. Cohen & Manion, 1994; Neuman, 1997).

Considerou-se, por isso, preferível fazer o envio de forma a que os professores recebessem o questionário no momento do seu regresso às escolas, após a interrupção de actividades do Natal. Os questionários foram endereçados pessoalmente a cada um dos 290 professores e enviados, por via postal, para as respectivas escolas, no final de Dezembro de 1998, solicitando-se uma resposta preferencialmente até ao final do mês de Janeiro.

Cada questionário foi acompanhado de um envelope endereçado, de resposta sem franquia, e de uma carta (Anexo 3) explicativa das razões que motivavam a realização do estudo, bem como uma breve descrição das componentes do questionário. Esta carta serviu igualmente para garantir o total anonimato dos respondentes, bem como a completa confidencialidade das respectivas respostas. Na mesma altura, foram contactados os Conselhos Directivos das escolas, dando-se conta quer do envio dos questionários, quer da autorização, previamente solicitada à Direcção Regional de Educação do Alentejo, para esse envio.

A opção pelo envio postal do questionário deveu-se, em grande parte, à extensão geográfica da zona considerada e à grande dispersão dos professores (por cerca de 83 escolas), embora se tivesse consciência de alguns problemas que daí poderiam advir. Um deles, relaciona-se com as possíveis influências da presença ou ausência do investigador (como é o caso dos questionários postais), no momento do preenchimento do questionário, apesar de haver dados de investigação que indiciam que esse facto (presença do investigador ou questionário postal) “*não contribui para que haja alteração no padrão de respostas*” (Ribeiro, 1995a, p. 194).

Outro problema, colocado pela literatura, prende-se com a possibilidade de um escasso retorno (cf. Cohen & Manion, 1994; Ghiglione & Matalon, 1997; Neuman, 1997). Dada esta probabilidade, típica dos questionários postais, procedeu-se a um primeiro envio do questionário, em Dezembro de 1998, e a um segundo envio em Fevereiro de 1999. Posteriormente, em Março do mesmo ano, foi ainda remetida uma carta para todos os professores colocados em escolas de onde não chegara qualquer resposta. Foram igualmente desenvolvidos alguns contactos pessoais, no sentido de obter o maior número possível de respostas.

### 3.2.3. Decisões sobre análise de dados

Tendo em conta que *“o objectivo da análise de dados é descobrir a estrutura de um conjunto de variáveis percebendo o seu significado, através da compreensão das relações que eles estabelecem entre si”* (Machado, 1996, p. 173), procurou-se determinar quais os métodos mais adequados para analisar as respostas às diferentes partes do questionário. Constatou-se que a própria estrutura do questionário aconselhava a utilização de diferentes métodos. Assim, na primeira, segunda e terceira partes do questionário, que utilizavam questões fechadas, eram compatíveis com um tratamento estatístico quantitativo, com recurso a diferentes técnicas, de acordo com as escalas presentes em cada uma das suas componentes. A quarta parte do questionário, embora tivesse igualmente uma componente fechada, incluía uma resposta aberta que implicava um tratamento qualitativo, com recurso à análise de conteúdo.

A primeira parte do questionário visava apenas recolher informação relativa ao percurso profissional e académico de cada um dos respondentes, gerando dados claramente nominais (como o sexo ou a situação profissional) ou claramente de razão (como a idade), destinados a serem objecto de uma estatística descritiva de caracterização geral do conjunto dos professores que responderam.

Para além disso, depois de uma primeira análise exploratória, para caracterização geral dos respondentes, e considerando que, nas análises subseqüentes, estes (ou alguns destes) dados viriam a ser utilizados para obter mais informações relativas à sua eventual influência sobre as concepções dos professores, isto é, viriam a ser usados como variáveis independentes<sup>14</sup>, optou-se por transformar alguns destes dados, construindo, a partir de variáveis intervalares (como, por exemplo, os anos de experiência profissional), variáveis nominais ou ordinais através do agrupamento em categorias<sup>15</sup>, visando sobretudo agilizar a análise e a interpretação dos resultados estatísticos.

Assim, foram considerados como elementos potencialmente geradores de diferença (isto é, como possíveis *variáveis independentes*) o sexo, a idade, a escola de formação inicial e os anos em que esta se realizou, a habilitação académica, o tipo de estágio, os anos de início de actividade, a experiência e a situação profissionais, o nível de escolaridade leccionado e a posição política. Estas variáveis independentes foram designadas como *variáveis de percurso*, uma vez que reflectiam aspectos do percurso pessoal e profissional dos professores.

Estas variáveis foram, pois, objecto de tratamento descritivo (frequências, medidas de tendência central e de dispersão) e de alguns cruzamentos e/ou correlações nos casos em que tais procedimentos se revelaram pertinentes.

A **segunda e terceira partes** do questionário visavam identificar concepções de História e de ensino da História e indagar se aspectos do seu percurso pessoal e profissional influenciavam essas concepções e utilizou-se uma escala de Likert. Ora, estas escalas

---

<sup>14</sup> Tendo em conta que “a further classification of variable type is into **response** or **dependent** variables (also often referred to as **outcome** variables), and **independent** or **explanatory** variables (also occasionally called **predictor** variables). Essentially, the former are the variables measured by the investigator (...) and the latter are variables which may affect the response variable” (Everitt, 1996, p. 12)

<sup>15</sup> Foram criadas categorias para as seguintes variáveis: idade, anos de realização da formação inicial, anos de início da actividade docente, experiência profissional e posição política.



têm sido objecto de alguma controvérsia quanto à sua natureza e, conseqüentemente, quanto aos tratamentos estatísticos aplicáveis.

Recorde-se que se tratava, em ambos os casos, de escalas de cinco pontos (de **totalmente em desacordo a totalmente de acordo**), e que estas são, formalmente, escalas ordinais às quais, em princípio, se devem aplicar métodos estatísticos não paramétricos, de acordo com a generalidade da literatura sobre o tema, embora, em última instância, “*es el investigador quien debe responsabilizarse de decidir si los números analizados representan adecuadamente la propiedad medida*” (Pardo & San Martín, 1994, p. 31).

De qualquer forma, a ideia de que estas escalas não permitem o recurso a métodos estatísticos paramétricos tem sido matizada por diferentes autores que apresentam diversos argumentos a favor da utilização, em muitos casos, destes métodos. Assim, Morales (1988) considera que

las escalas de medición [de actitudes] que se utilizan pueden considerarse escalas de intervalo imperfectas; no hay una relación precisa entre el nivel observacional y el rasgo latente, pero el margen de error es pequeño y tolerable; hay más que ganar que perder tratando estas escalas como si fueran de intervalo. Hay suficientes pruebas experimentales que avalan la aplicabilidad de los métodos paramétricos a datos ordinales (p. 21).

Também Neto (1998, p. 320) é de opinião que, numa grande variedade de situações, se pode considerar que estas escalas “*geram dados a um nível intervalar*”. Pestana & Gageiro (1998, p. 154) acrescentam que “*atendendo que a escala ordinal tem um número de categorias superior a 3, pode ter tratamento quantitativo, possibilitando portanto o cálculo de médias e desvios padrões*”. Diversos estudos, que utilizam igualmente escalas deste tipo, também se socorrem de tratamentos estatísticos teoricamente destinados apenas a dados intervalares (como, por exemplo, Pais, 1999<sup>16</sup> e Trindade, 1996).

---

<sup>16</sup> No caso concreto, o estudo coordenado por Machado Pais, como oportunamente se referiu, incide sobre as opiniões de alunos e docentes sobre a disciplina de História e socorre-se, na apresentação dos resultados,

Por outro lado, importa não esquecer que, tomadas as devidas precauções e encontrado fundamento bastante que legitime a opção, como referem Pardo & San Martín (1994, p. 30),

cualquier conjunto de números es susceptible de ser manipulado por cualquiera de las técnicas de análisis de datos(...); es decir, no existe ninguna técnica de análisis de datos cuya mecánica no pueda seguirse por el motivo de que los números asignados al efectuar la medición sean o no los apropiados.

A pertinência desta questão prende-se directamente com as potencialidades reveladas pelas diferentes técnicas estatísticas, paramétricas ou não paramétricas, já que

cada uno de estos dos grandes bloques de pruebas tiene sus ventajas e inconvenientes. Las paramétricas se caracterizan por su mayor potencia, entendida como probabilidad de rechazo de  $H_0$  falsa, pero tiene el inconveniente de su menor aplicabilidad al exigir el cumplimiento de toda una serie de suposiciones referentes a las poblaciones de las que se toman las muestras que difícilmente se cumplen en las ciencias humanas. En el caso de las no paramétricas la situación se invierte, siendo su mayor ventaja la gran aplicabilidad, ventaja que pagan con una menor potencia (Pérez, 1985, p. 201),

sendo portanto importante apurar a legitimidade de uma opção por estatísticas paramétricas. Para clarificar esta questão, e fundamentar um decisão, optou-se por fazer um primeiro e breve estudo, destinado a verificar se existiriam grandes diferenças entre os resultados derivados da aplicação de técnicas paramétricas e não paramétricas.

Assim, e de acordo com as características das diferentes variáveis, a análise foi feita utilizando o teste *t* de Student e a análise de variância—ANOVA (testes paramétricos) e o teste de Mann-Whitney e o teste de Kruskal-Wallis (testes não paramétricos). Os valores revelados por essa análise permitiram constatar que os resultados obtidos eram sempre

---

quase exclusivamente das médias das respostas obtidas num questionário que também utiliza uma escala de cinco pontos.

praticamente idênticos. A conjugação desta informação com o facto de se estar a trabalhar em ciências humanas e sociais (Neto, 1999) permitiu optar, com algum grau de confiança, pelas estatísticas paramétricas, dado que se considerou que valeria a pena fazer prevalecer a eficácia destas técnicas.

Tomadas estas decisões, estas duas partes do questionário colocavam ainda algumas outras questões quanto aos procedimentos estatísticos adequados. Tendo em conta a natureza exploratória do estudo<sup>17</sup>, para além de uma análise descritiva, importava conhecer as relações que os professores tinham estabelecido entre as diferentes afirmações propostas, isto é, conhecer as associações resultantes da rejeição ou aceitação de cada frase, nomeadamente através da análise das correlações.

No entanto, a mera observação destas correlações significaria eventualmente não potenciar os dados, deixando de fora informações pertinentes. Ora,

a análise das componentes principais, é um método estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis iniciais correlacionadas entre si (...) noutra conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas (ortogonais) e designadas por componentes principais (...) que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, que reduz a complexidade de interpretação dos dados (Pestana & Gageiro, 1998, p. 321).

Segundo Prieto (1985), a análise factorial, da qual a análise de componentes principais pode ser considerada um primeiro passo<sup>18</sup>, foi inicialmente utilizada na psicologia

---

<sup>17</sup> Quando se refere a natureza exploratória do estudo, pretende-se apenas sublinhar que não se trata de uma investigação destinada a testar uma teoria, mas obter uma primeira visão de conjunto sistematizada sobre as concepções dos professores sobre a História e o ensino da História.

<sup>18</sup> Frequentemente, os estudos não discriminam as duas técnicas dado que *“in general terms, techniques of both types seek to reduce the number of variables needed for the adequate description of a set of multivariate data, so that, any structure becomes more apparent. Many descriptions (...) do not differentiate*

para o estudo da inteligência, mas “*ha alcanzado una gran generalidad, de forma que puede ser utilizada com cualquier colectivo de datos compuestos por varias mediciones pertenecientes a cada uno de los elementos de un conjunto*” (p. 20). Ainda segundo o mesmo autor, a análise factorial

puede cubrir un triple objetivo:

1) Efectuar una taxonomia de diversas variables en constructos más generales y definibles por las propiedades comunes de aquéllas. 2) Cuantificar la importancia de cada una de las variables en la definición del construto. 3) Proporcionar valores cuantitativos de cada elemento o individuo en los constructos obtenidos (p. 20).

Considerando que se pretendia precisamente analisar a existência, ou não, de conjuntos coerentes, tendo em conta as associações que os professores fizessem das várias afirmações propostas, esta técnica surgiu como a que melhor poderia corresponder aos objectivos destas duas partes do questionário.

Mas a utilização desta técnica chamou à discussão uma outra questão, resultante da necessidade de obter matrizes factoriais que expliquem correctamente os dados observados. Ora, “*lo que se pretende con la rotación*<sup>19</sup>, *es seleccionar la solución más sencilla e interpretable, de forma que la nueva matriz (matriz rotada) sea una combinación lineal de la primera y explique la misma cantidad de la varianza original*” (Prieto, 1985, p. 22). Dos vários métodos de rotação disponíveis, a rotação ortogonal Varimax é a mais utilizada, já que é “*a variance maximizing procedure. The goal of varimax rotation is to maximize the variance of factor loadings by making high loadings higher and low ones lower for each factor*” (Tabachnick & Fidell, 1996, p. 647).

---

*principal components from factor analysis, with the latter term often being used as a label for all methods of this type*” (Everitt, 1996, p. 216).

<sup>19</sup> “*Rotation is ordinarily used after extraction to maximize high correlations and minimize low ones*” (Tabachnick & Fidell, 1996, p. 647).

A análise de componentes principais, que permitiu descortinar e isolar diferentes concepções de História e de ensino da História, foi assim a base a partir da qual foram posteriormente executadas as análises estatísticas complementares, nomeadamente destinados a averiguar eventuais influências das variáveis de percurso sobre essas concepções.

Entre outros procedimentos utilizados importa salientar a análise de variância (ANOVA), que “*é uma técnica que tem como objectivo comparar, simultaneamente, as médias de vários grupos*” (Hainaut, 1990, p. 292). Na sua forma mais simples, a análise de variância é usada “*to test the significance of the differences between the means of a number of different populations*” (Ferguson & Takane, 1989, p. 250), o que é feito através do teste *F* que testa a igualdade de variância e que, registando-se diferenças, tende a ser maior do que 1. Se for significativamente maior do que 1, pode considerar-se a rejeição da hipótese nula e aceitar-se a hipótese de que existem de facto diferenças entre as médias das populações.

Quando se obtêm valores significativos na ANOVA, interessa por vezes procurar determinar a origem das diferenças detectadas, isto é, quais são as médias que efectivamente são significativamente diferentes. A generalidade dos programas estatísticos oferece a possibilidade de realizar *testes de comparações múltiplas*, que são testes *t* sucessivos entre pares de médias, introduzindo factores de correcção dos erros decorrentes dessa aplicação sucessiva, como a correcção de Bonferroni<sup>20</sup>.

Ainda relativamente à terceira parte do questionário — **o ensino da História** —, importa recordar que esta continha duas perguntas de resposta aberta, relativas aos objectivos do ensino da História. Procedeu-se ao seu tratamento através da construção de uma grelha de categorização das respostas, a partir da qual foi possível uma análise do conteúdo de cada uma das respostas recebidas (Bardin, 1979).

---

<sup>20</sup> “*The practical consequence of using this procedure is that each t-test applied will need to result in a more extreme value than usual for a significant difference to be claimed*” (Everitt, 1996, p. 57)

Este procedimento foi igualmente adoptado na quarta parte do questionário, na sua componente de resposta aberta. Quanto às restantes questões aí colocadas, e uma vez que se tratava de escalas dicotómicas, de escolhas ou rejeições, optou-se naturalmente por um tratamento de natureza mais descritiva (modas) e também o recurso à análise de correlações, através do **coeficiente fi ( $\Phi$ )**, que “*é o que se utiliza para avaliar a relação entre duas variáveis realmente dicotómicas*” (Hainaut, 1992, p. 95). Foi igualmente utilizada a análise factorial de correspondências, na sua modalidade Homals. Outros procedimentos que vieram a revelar-se úteis, ou mesmo imprescindíveis, serão apresentados e justificados imediatamente antes da sua apresentação no texto.

Para todos os tratamentos estatísticos, utilizou-se o programa informático de estatística *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* (versão 9.0) para Windows.

#### 4. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS RESPONDENTES

Como já foi referido, optou-se por realizar este estudo através do envio postal de um questionário a todos os professores de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em exercício de funções na área geográfica de influência da DREALentejo, no ano lectivo de 1998/99, sendo assim a população do estudo constituída por 290 professores, distribuídos por 83 escolas.

O questionário foi enviado no final de Dezembro de 1998, procedeu-se a um segundo envio em Fevereiro de 1999 e, em Março, remeteu-se uma nova carta para todas as escolas das quais não tivesse sido recebida, até essa data, nenhuma resposta. No final do mês de Março, foram contabilizadas 96 respostas, constituindo 33,1% da população-alvo definida, o que se pode considerar aceitável, tendo em conta as características dos questionários postais (Cohen & Manion, 1994; Neuman, 1997).

Tendo em conta que todos os elementos da população-alvo poderiam, em igualdade de circunstâncias, e se assim o desejassem, ter preenchido o questionário, pode considerar-se que as respostas obtidas constituem uma amostra<sup>1</sup> dessa mesma população, não se usando, no entanto, conferir o estatuto de amostra representativa, nos termos em que tal expressão é habitualmente utilizada, isto é, da extrapolação dos resultados obtidos para a população-alvo, tal como foi definida na página 128. Realce-se, porém, que os valores estatísticos para esta amostra têm um intervalo de confiança de  $\pm 8,2\%$ , para um nível de

---

<sup>1</sup> De acordo com a definição apresentada por Pardo & San Martin (1994, p. 41), “*una muestra es un subconjunto de elementos de una población*”. Segundo Hainaut (1990, p. 17), a amostra “*é o conjunto dos elementos relativamente aos quais se recolheram efectivamente os dados*”.

confiança de 95%<sup>2</sup>, o que deve ser tido em conta na apreciação dos resultados (Levin & Robinson, 2000), nomeadamente quanto às suas possibilidades de extrapolação. Por outro lado, considerando o número de escolas envolvidas (n = 83), verifica-se que de 67,5% (n = 56) delas foi recebida pelo menos uma resposta.

A primeira parte do questionário — **Dados pessoais/profissionais** — procurava, como foi já indicado, obter dados genéricos que fornecessem informação quanto ao sexo, à idade, à escola de formação inicial e aos anos em que esta se realizou, à habilitação académica, ao tipo de estágio, aos anos de início de actividade, à experiência e à situação profissionais, aos anos de escolaridade leccionados e, finalmente, à posição política dos respondentes. Esta parte do questionário, recorde-se, destinava-se a recolher indicadores que permitissem responder às questões relacionadas com a eventual influência de aspectos do percurso pessoal e profissional dos professores nas suas concepções sobre a História e o ensino da História. Os gráficos<sup>3</sup> e quadros que seguidamente se apresentam visam contribuir para a caracterização geral do conjunto de professores que respondeu, constituído por 96 docentes, dos quais 34,4% (n = 33) era do sexo masculino e 65,6% (n = 63) era do sexo feminino.

Tendo em conta a informação fornecida pela DREALentejo, uma lista nominal dos professores de História por escola, um único elemento era simultaneamente conhecido na população e nesta amostra — a distribuição por sexo . A comparação dos dados da população-alvo com os obtidos no questionário permitiu concluir que a distribuição dos res-

---

<sup>2</sup> O intervalo de confiança foi calculado através do *Sample Size Calculator*, disponível em <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> [28/07/1999], que clarifica o significado destas duas expressões: “*the confidence level tells you how sure you are of your results. You can say that you are 95% sure that the true percentage of the population is within your confidence interval*” e “*the confidence interval is the plus-or-minus figure usually reported in (...) opinion pool results as the margin of error*”.

<sup>3</sup> Relativamente aos gráficos, optou-se geralmente por apresentar os dados agrupados por sexo, e em percentagens, por forma a facilitar a sua leitura, compreensão e eventual comparação.



pondentes não diferia significativamente da distribuição na população-alvo<sup>4</sup>, como a Figura 3, de resto, deixava antever:

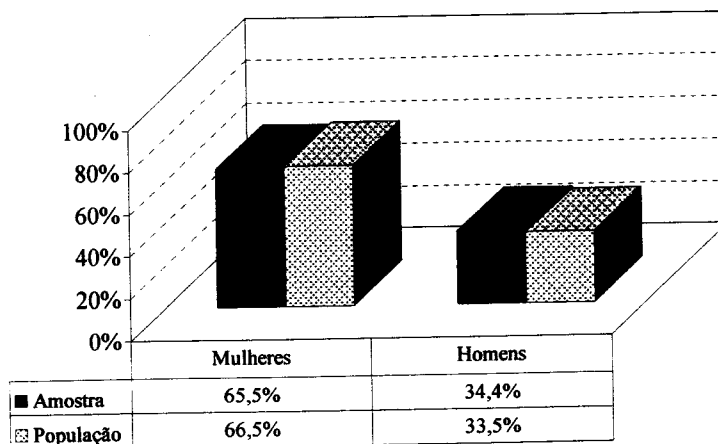


Figura 3 — Distribuição da população e da amostra por sexos, em percentagem

No que se refere à **idade** dos respondentes (Figura 4), foi possível verificar que a sua média se situava nos 36,4 anos. As mulheres eram, em média, mais novas (média = 34,9 anos) do que os homens (média = 39,3 anos), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2,7$ , com 92 graus de liberdade e  $p = 0,008$ ). Por outro lado, como se pode verificar pela Figura 4, a maior parte destes professores (47,9%) tinha entre 35 e 44 anos, sendo ainda de referir que, entre os homens, esta era mesmo a faixa etária maioritária (57,6%), enquanto que, entre as mulheres, embora estas também se incluíssem, na sua maior parte, neste grupo (42,9%), o grupo de idades entre os 25 e os 34 anos, representava cerca de 38% das respondentes.

<sup>4</sup> Considerando o número de homens e de mulheres existentes na população-alvo e o número de mulheres e homens da amostra, foi realizado o teste do Qui-quadrado, tendo-se obtido o valor de 0,02 o que, com  $p < 0,001$ , e um número de graus de liberdade igual a um, não é estatisticamente significativo. Assim, a distribuição por sexos da amostra não diferia da distribuição por sexos da população-alvo.

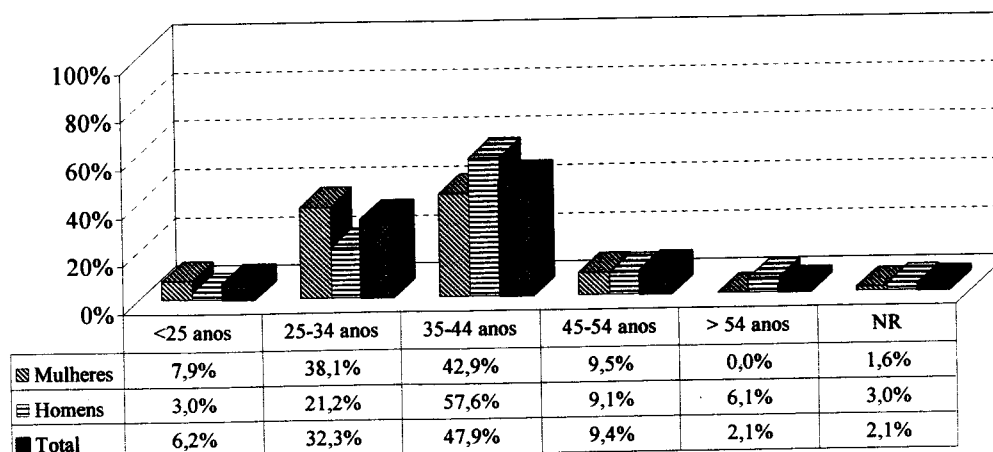


Figura 4 — Distribuição da amostra, por grupos de idades e sexo, em percentagem

Tendo em conta as idades dos respondentes, era igualmente de interesse averiguar quais os períodos em que decorrera a sua **formação inicial**. Relembre-se que havia sido pedida a indicação dos anos de realização do curso. Dado que a generalidade destes professores indicou uma duração média de 5 anos para a conclusão da sua formação inicial, optou-se por considerar os anos da respectiva conclusão, agrupados em períodos de 5 anos. Como a média das idades indicava tratar-se de um corpo docente relativamente jovem, seria de esperar que o maior número de professores tivesse realizado a sua formação sensivelmente na década de 80. Tal como se pode observar na Figura 5, de facto, a maioria dos respondentes concluíra os seus estudos a partir da segunda metade dos anos 80 e apenas 2,1% os terminara antes de 1974<sup>5</sup>. Importa ainda salientar que somente 4,2% destes professores completou os seus estudos no período entre 1975 e 1979, época durante a qual os planos de estudos das licenciaturas em História sofreram grandes alterações e instabilidade curricular.

<sup>5</sup> Como atempadamente se indicou, o 25 de Abril de 1974 introduziu grandes alterações no ensino superior em geral, e nas licenciaturas em História em particular, dada a natureza da historiografia e do discurso histórico “oficial” do Estado Novo. Por esta razão, se sublinha a percentagem diminuta de respondentes licenciados antes desta data.

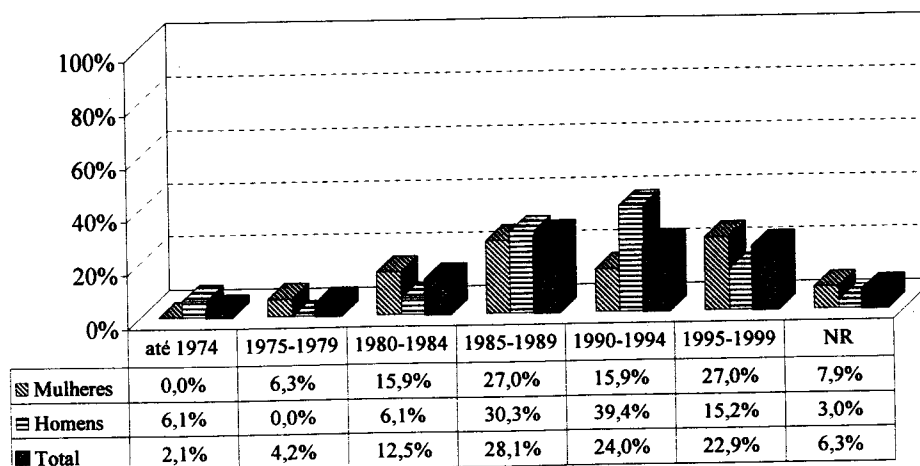


Figura 5 — Distribuição da amostra segundo o ano de conclusão do curso, por sexo, em percentagem

Esta informação era também consistente com a ilustrada pela Figura 6, relativa ao cruzamento das idades dos professores com a data da conclusão do respectivo curso. Aliás, verificou-se, como seria de esperar, uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre a idade dos respondentes e a altura em que concluíram os respectivos cursos, isto é, os professores mais jovens realizaram a sua formação inicial em anos mais recentes ( $r = -0,796$ , significativo para  $p < 0,001$ , com 86 gl), o que estava também de acordo com a correlação entre a idade e a data de início da actividade docente ( $r = -0,621$ , significativo para  $p < 0,001$ ).

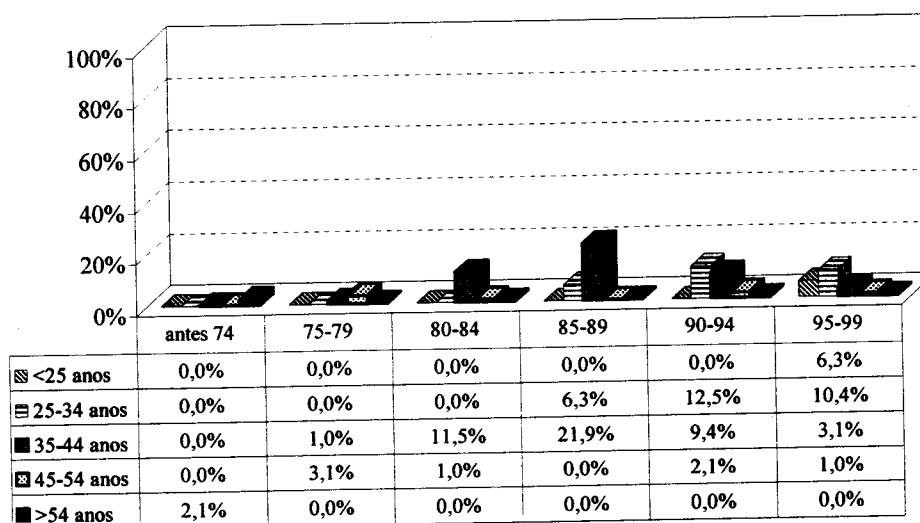


Figura 6 — Distribuição da amostra segundo o ano de conclusão do curso e a idade, em percentagens

Perante estas informações, importava saber quando é que estes professores tinham iniciado a sua **actividade profissional**. Os dados constantes da Figura 7 indiciam uma elevada correlação entre os anos de formação e os anos de início de actividade.

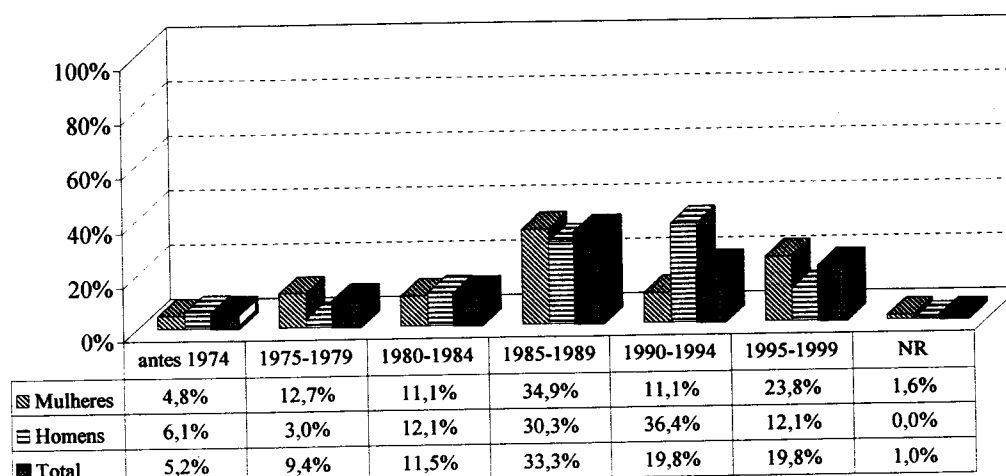


Figura 7 — Distribuição da amostra segundo os anos de início da actividade docente, por sexo, em percentagem

De facto, constatou-se que existia uma correlação estatisticamente significativa entre estes dois aspectos ( $r = 0,93$ , significativo para  $p < 0,001$ , com 88 gl), isto é, que a generalidade dos professores começara a sua actividade profissional após a conclusão dos estudos.

Importava igualmente analisar quais as **escolas de formação inicial** destes docentes, uma vez que tal dado poderia vir a manifestar-se importante para análises subsequentes, nomeadamente quanto a concepções de História ou do seu ensino. Como se poderá averiguar pela Figura 8, a Universidade de Évora surgiu como a instituição de ensino superior mais representada, responsável pela formação de 51% dos respondentes. Considerando que os alunos que entram para o curso de licenciatura em ensino de História da Universidade de Évora provêm, na sua maioria, do Alentejo<sup>6</sup>, embora também se encontrem alunos

<sup>6</sup> Segundo os dados constantes do **Relatório de Avaliação Interna** do curso de licenciatura em ensino de História da Universidade de Évora, realizado no ano lectivo de 1994/95.

provenientes de todas as zonas do país, talvez não seja abusivo imaginar que estes 51% correspondiam, *grosso modo*, ao peso desta instituição na formação inicial dos professores de História no contexto regional.

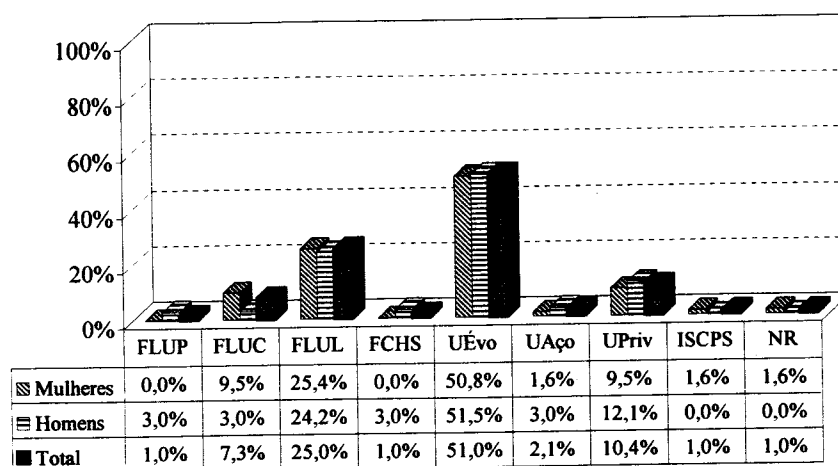


Figura 8 — Distribuição da amostra segundo as escolas de formação inicial, por sexo, em percentagem

Por outro lado, é também de sublinhar que responderam a este questionário professores formados em todas as instituições de ensino superior público onde são leccionados cursos de História, com excepção da Universidade do Minho, e que existiam ainda 10 licenciados por Universidades privadas e um licenciado em Economia pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

O 10º grupo A do ensino secundário, no qual, como já foi apontado, são colocados os professores de História quer do ensino secundário, quer do 3º ciclo do ensino básico, tem sido considerado, nos últimos anos, um dos grupos onde é mais difícil obter colocação, mesmo para candidatos portadores de habilitação profissional, pelo que não será de estra-

nhar que nenhum dos respondentes tivesse habilitação académica inferior à licenciatura<sup>7</sup>, como se pode concluir pela análise da Figura 9:

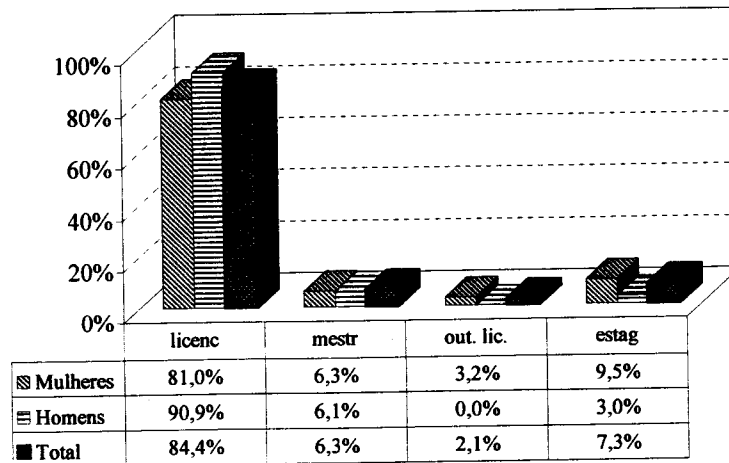


Figura 9 — Distribuição da amostra segundo a habilitação académica, por sexo, em percentagem

Sublinhe-se ainda que duas pessoas (2,1%) possuíam licenciaturas na área das Ciências Sociais (Economia e Sociologia) e estavam colocadas em escolas onde também funciona o 2º ciclo, no qual eram profissionalizadas, e que oitenta e sete pessoas (90,6%) eram licenciadas em História (n = 44; 45,8%) ou em ensino de História (n = 43; 44,8%). Destes, seis tinham concluído provas de mestrado, quer no âmbito da História (2), quer no âmbito das Ciências da Educação (4).

<sup>7</sup> Pode mesmo considerar-se que a hipótese de existirem bacharéis era meramente académica, tendo em conta que o Decreto-Lei n.º 525/79, de 31 de Dezembro que, no seu artigo 1º, estabelecia os graus e diplomas do ensino superior, considerava apenas os graus de licenciado, pós-graduado, doutor e agregado e, no artigo 57º, determinava a extinção do grau de bacharel no âmbito do ensino superior a partir do final do ano escolar de 1982/83. Desta forma, os cursos de licenciatura deixaram de conceder o grau intermédio de bacharel, que até então permitia o exercício de funções docentes com habilitação própria, o acesso à profissionalização e, conseqüentemente, à efectivação nos quadros. No entanto, por exemplo, o Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de Fevereiro, relativo às habilitações para a docência, ainda contempla o bacharelato como habilitação própria, embora de 2º escalão.

Os estagiários ( $n = 7$ ), simultaneamente alunos da licenciatura em ensino de História da Universidade de Évora e professores das escolas, foram colocados num grupo à parte já que, do ponto de vista da habilitação académica, não haviam ainda concluído a respectiva licenciatura, da qual o estágio faz parte integrante.

No que concerne ao **tipo de estágio** realizado por estes professores, a análise das respostas tornou clara a necessidade de proceder a alguns agrupamentos, por forma a tornar os dados legíveis, uma vez que, em alguns casos, apenas através do cruzamento da informação sobre o(s) ano(s) de realização do estágio, a instituição responsável pela sua concretização e o nome atribuído pelos respondentes, foi possível saber a modalidade de estágio realizada.

Por esta razão, optou-se por considerar as seguintes situações:

- **estágio das licenciaturas em ensino — Est Int —** (Universidades de Évora e dos Açores), na qual se incluíram todos os licenciados em ensino de História por estas instituições, e os 7 estagiários que responderam ao questionário, dado que eram todos alunos da licenciatura em ensino de História da Universidade de Évora, e embora no momento da passagem do questionário ainda não tivessem concluído o seu estágio, considerou-se que fazia sentido a sua inclusão nesta categoria;
- **estágio dos ramos educacionais — R Educ —** das licenciaturas das Faculdades de Letras de Lisboa, Coimbra e Porto, onde se colocaram todos os professores que indicaram o seu curso como sendo de ramo educacional; também aqui foi incluído um professor que fez o seu estágio em regime de pós-graduação, na sequência da licenciatura, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa.
- **estágio realizado através da Universidade Aberta ou Escola Superior de Educação — UAb —**, com duração de um ano, onde se inseriram os professores que realizaram estágio, quer na Universidade Aberta, quer nas Escolas Superiores de Educação, com a duração de um ano lectivo, sem acompanhamento dos formandos na escola, nomeadamente ao abrigo do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Junho;

- estágio realizado durante dois anos, centrado na escola, que se designou por **profissionalização — Profis** —, incluindo todos os professores que realizaram estágio com duração de dois anos, nomeadamente os estágios ao abrigo do Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de Dezembro, e do Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio e respectivas Portarias Regulamentares. Considerou-se esta agregação dado que os estágios assim realizados se centravam fundamentalmente nas actividades desenvolvidas nas escolas e implicavam a assistência a aulas dos formandos;
- **estágio e exame de estado** ou equiparado — **Ex Est** —, onde constam os dois professores que realizaram o seu estágio antes de 1980<sup>8</sup>;
- **sem estágio** — **S/Est** — onde se inseriram os professores não profissionalizados, portadores de habilitação própria.

A Figura 10 permite sintetizar essa informação, da qual convém salientar que a maioria destes professores tinha realizado o estágio das licenciaturas em ensino de História (52,1%) ou o estágio dos ramos educacionais das Faculdades de Letras de Coimbra e Lisboa (18,8%), o que, aliás, era perfeitamente previsível em função dos dados sumariados na Figura 8 e que indicavam que cerca de 52% dos respondentes eram licenciados em ensino da História pelas Universidades de Évora ou dos Açores. Registe-se ainda que apenas dois professores não tinham qualquer tipo de estágio.

---

<sup>8</sup> Refira-se a este propósito que esta modalidade de aquisição de habilitação profissional, instituída pelo Decreto n.º 36508, de 17 de Junho de 1941, e confirmada em 1969, manteve-se em vigor até à publicação do Decreto-Lei n.º 519 –T1/79, de 29 de Dezembro, que criou os contratos plurianuais, anuais e temporários e o regime de profissionalização em exercício. Entre 1974 e 1979, para além do Decreto-Lei n.º 302/74, de 5 de Julho, que cria o ramo educacional das Faculdades de Ciências, foram publicados sucessivos decretos que prolongaram a vigência dos decretos de 1969 (por exemplo, os decretos-lei n.º 405/74 de 29 de Agosto, e n.º 294 – A/75, de 17 de Junho).



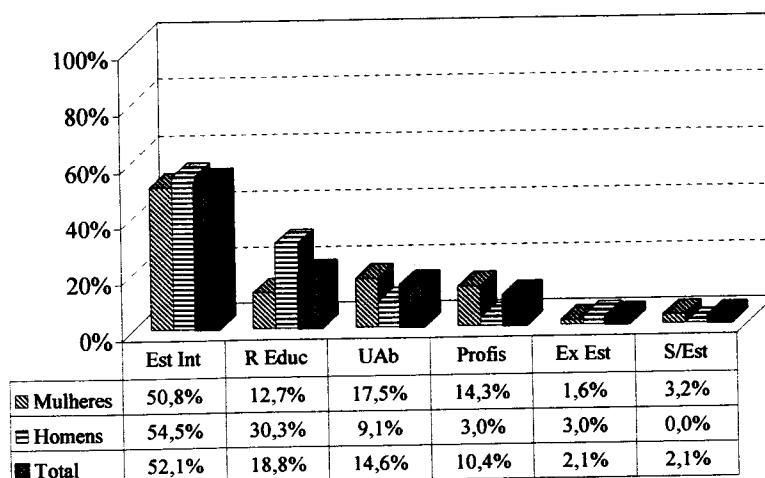


Figura 10 — Distribuição da amostra segundo o estágio realizado, por sexo, em percentagem

Por sua vez, o Quadro 4 clarifica as relações entre as instituições de formação inicial e as modalidades de estágio realizadas:

Quadro 4 — Distribuição da amostra segundo a instituição de formação inicial e o estágio realizado, em percentagem

|              | Est Int | R Educ | UAb   | Profis | Ex Est | S/Est | Total  |
|--------------|---------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|
| FLUP         | —       | —      | —     | —      | 1,0%   | —     | 1,0%   |
| FLUC         | —       | 3,1%   | 2,1%  | 2,1%   | —      | —     | 7,3%   |
| FLUL         | —       | 8,3%   | 8,3%  | 7,3%   | 1,0%   | —     | 25,0%  |
| FCHS         | —       | 1,0%   | —     | —      | —      | —     | 1,0%   |
| UEvo         | 50,0%   | —      | —     | —      | —      | —     | 51,0%  |
| UAço         | 2,1%    | —      | —     | —      | —      | —     | 2,1%   |
| UPriv        | —       | 6,3%   | 2,1%  | 1,0%   | —      | 1,0%  | 10,4%  |
| ISCPS        | —       | —      | 1,0%  | —      | —      | —     | 1,0%   |
| NR           | —       | —      | —     | —      | —      | —     | 1,0%   |
| <b>Total</b> | 52,1%   | 18,8%  | 13,5% | 10,4%  | 2,1%   | 2,1%  | 100,0% |

Importava, da mesma forma, apurar a **situação profissional** destes professores, tendo sido consideradas as categorias definidas pelo quadro legal em vigor, isto é, *contratados* (aqueles que são nomeados através de um contrato anual de provimento), aqui subdivididos segundo a sua habilitação profissional: (sem estágio — **CHP** (contratados com habilitação própria), ou com estágio — **CPro** (contratados profissionalizados)); *professores dos quadros de zona pedagógica (QZona)* e *professores dos quadros de escola (QEsc)*. Mais

uma vez, os *estagiários (estag)* foram colocados numa categoria específica, dada a sua dupla condição de serem simultaneamente professores nas escolas e alunos da Universidade de Évora.

A Figura 11 disponibiliza essa informação, sendo de sublinhar que a maior parte das respostas (48,9%) eram provenientes de professores que pertenciam ao quadro das respectivas escolas, ou seja, de pessoas com estabilidade profissional assegurada. A estas, poder-se-ia talvez somar os 18,8% de respostas de professores dos quadros de zona pedagógica. Eventualmente, este maior número de respostas provenientes de professores dos quadros (de zona e de escola) poderá ser explicado por uma maior disponibilidade destes professores para participarem neste tipo de estudos, decorrente da sua maior estabilidade profissional:

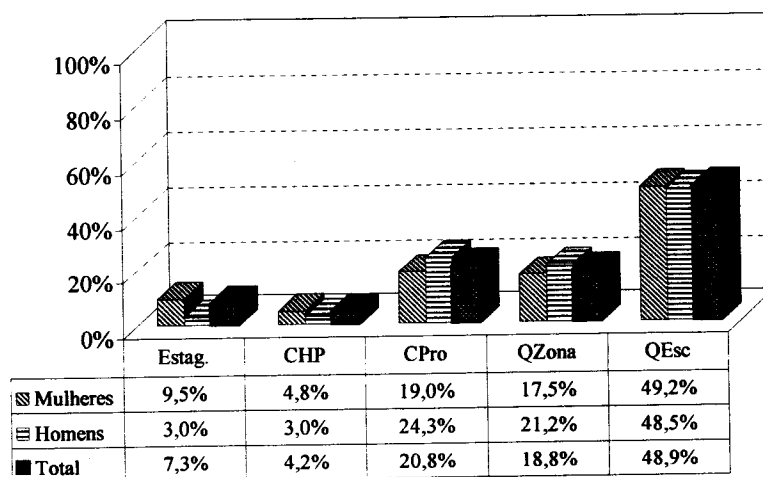


Figura 11 — Distribuição da amostra, segundo a situação profissional, por sexo, em percentagem

Outro dado a ter em conta, dados os objectivos do estudo, era a **experiência profissional** dos respondentes, informação essa recolhida através da conversão da informação relativa à data de início do exercício da profissão em número de anos de serviço, posteriormente agrupados em categorias. Como se poderá apreciar na Figura 12, cerca de um terço dos professores (33,3%) tinha entre 10 e 14 anos de experiência docente e apenas 5,2% tinha mais de 24 anos de exercício da profissão, o que estava em sintonia quer com

os dados relativos às suas idades, quer com os referentes aos anos de conclusão dos respectivos cursos.

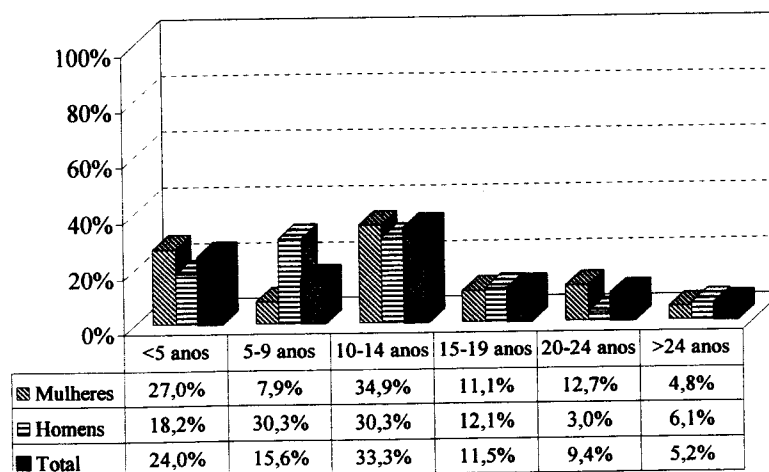


Figura 12 — Distribuição da amostra, segundo a experiência profissional, por sexo, em percentagem

Procurando analisar a relação entre a experiência profissional e a situação na profissão (Quadro 5), constatou-se que, como seria de esperar, a uma maior experiência (ou seja, um maior número de anos de exercício da profissão) correspondia uma mais elevada categoria na profissão, sendo esta correlação estatisticamente significativa ( $r = 0,967$ , significativo para  $p < 0,001$ , com 93 graus de liberdade).

Este Quadro 5 fornece ainda uma informação suplementar, eventualmente digna de registo: parece ser necessário, neste grupo de docência, um mínimo de 10 anos de serviço para aceder aos quadros de escola e, conseqüentemente, a uma efectiva estabilidade profissional, o que é concordante com a indicação, já referida, relativa às dificuldades de colocação neste grupo de docência (10º grupo A).

Quadro 5— Distribuição da amostra segundo a experiência e a situação profissional

| Situação Profissional          | Experiência Profissional |                           |                           |                           |                         |                         | Total                   |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
|                                | <5 anos                  | 5-9 anos                  | 10-14 anos                | 15-19 anos                | 20-24 anos              | >24 anos                |                         |
| Estagiários                    | 7<br>100%                | —                         | —                         | —                         | —                       | —                       | 7<br>7,3%               |
| Contratados c/ Hab Própria     | 1<br>25%                 | 1<br>25%                  | 2<br>50%                  | —                         | —                       | —                       | 4<br>4,2%               |
| Contratados Profissionalizados | 15<br>75%                | 3<br>15%                  | 2<br>10%                  | —                         | —                       | —                       | 20<br>20,8%             |
| Quadro de Zona                 | —                        | 11<br>61,1%               | 7<br>38,9%                | —                         | —                       | —                       | 18<br>18,8%             |
| Quadro de Escola               | —                        | —                         | 21<br>45,7%               | 11<br>23,9%               | 9<br>19,6%              | 5<br>10,9%              | 46<br>47,9%             |
| <b>Total</b>                   | <b>23</b><br><b>24%</b>  | <b>15</b><br><b>15,6%</b> | <b>32</b><br><b>33,3%</b> | <b>11</b><br><b>11,5%</b> | <b>9</b><br><b>9,4%</b> | <b>5</b><br><b>5,3%</b> | <b>95</b><br><b>99%</b> |
| Sem resposta                   | —                        | —                         | —                         | —                         | —                       | —                       | 1<br>1%                 |

Dada a inclusão de um grupo de questões concretas sobre um ponto do programa do 8º ano de escolaridade — o Renascimento — importava também saber quais os anos leccionados por estes professores e se, eventualmente, teriam deixado de leccionar turmas do 3º ciclo do ensino básico há muito tempo.

A análise dos dados permitiu constatar que vinte professores apenas tinham turmas do ensino secundário, sessenta professores leccionavam exclusivamente turmas do ensino básico e catorze eram responsáveis por turmas de ambos os níveis de escolaridade, isto é, 78,7% (n = 74) dos respondentes leccionava, no ano lectivo de 1998/99, turmas do 3º ciclo, sendo as combinações mais frequentes as de turmas de 7º e 9º ano (14,9%, n = 14), seguida dos arranjos 7º e 8º anos e 8º e 9º anos (8,5%, n = 8, em ambos os casos). Por outro lado ainda, 34% (n = 32) destes professores leccionava, neste ano lectivo, turmas do 8º ano e outros 7,5% (n = 7) leccionava turmas de 11º ano, onde o tema também é estudado. Apenas 21,3% (n = 20) tinha exclusivamente turmas do ensino secundário, ou seja, não tinha nesse ano lectivo qualquer contacto com alunos do 3º ciclo.

No entanto, cabe ainda referir que destes 21,3% (n = 20) que apenas leccionava turmas do secundário, 6,3% (n = 6) o fazia desde 1996 e outro tanto desde 1997, o que significa que apenas 8,5% (n = 8) dos respondentes não tinha contacto com turmas do 3º ciclo há mais de dois anos. A Figura 13 mostra a distribuição dos docentes segundo o nível de escolaridade leccionado, sendo de realçar que esta distribuição reflecte, de alguma forma a estrutura geral da profissão docente em Portugal, nomeadamente no que se refere à maior percentagem de homens no ensino secundário (cf. Cruz, 1989).

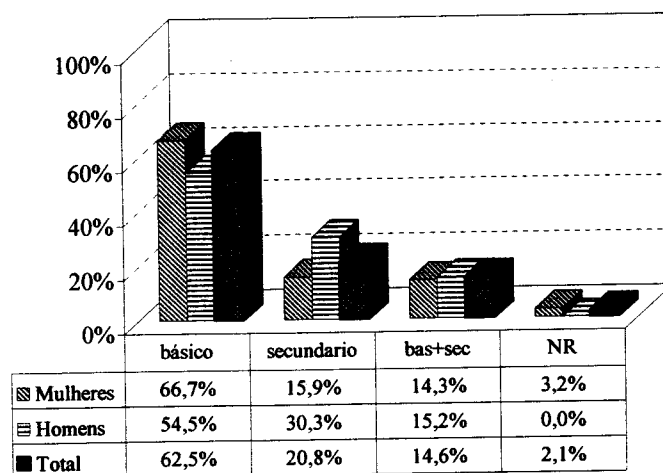


Figura 13 — Distribuição dos docentes segundo o nível de escolaridade leccionado, em percentagem

Finalmente, no âmbito desta caracterização geral, e em resposta à pergunta sobre o **posicionamento político** dos respondentes, foi possível apurar alguns dados de interesse. Recorde-se que, para se obter esta informação, se solicitava às pessoas que assinalassem, numa escala de 12 pontos, da esquerda (1) para a direita (12), a sua posição política.

Deve registar-se que esta foi a questão que mereceu o maior número de não respostas de toda a componente de resposta fechada do questionário (oito, equivalentes a 8,3%). Alguns dos respondentes sublinharam mesmo que não respondiam a esta questão dado considerarem que o seu posicionamento político em nada influenciava a forma como conduziam

as aulas, ou que o mesmo nada teria a ver com a forma como a História é escrita e ensinada<sup>9</sup>.

A leitura do Quadro 6 permite constatar que ninguém assinalou, à esquerda, a posição 1 nem, à direita, as posições 9, 10, 11 e 12, concentrando-se 49% dos respondentes nas posições centrais 5 e 6. Tendo em conta que mais de 26% das respostas se distribuem pelas posições 2, 3 e 4, poder-se-á considerar que a maioria (75%) destes professores se coloca num leque político de esquerda/centro esquerda.

Quadro 6 — Distribuição da amostra segundo o seu posicionamento político

| Posição Política | Posição Política Agrupada | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | % Acumulada |
|------------------|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------|
| 1                |                           | 0          | 0           | 0                  | —           |
| 2                | Esquerda                  | 1          | 1,0%        | 1,1%               | 1,1%        |
| 3                |                           | 7          | 7,3%        | 8,0%               | 9,1%        |
| 4                |                           | 17         | 17,7%       | 19,3%              | 28,4%       |
| 5                | Centro esquerda           | 18         | 18,8%       | 20,5%              | 48,9%       |
| 6                |                           | 29         | 30,2%       | 33,0%              | 81,8%       |
| 7                | Centro direita            | 10         | 10,4%       | 11,4%              | 93,2%       |
| 8                |                           | 6          | 6,3%        | 6,8%               | 100%        |
| 9                |                           | 0          | 0           | 0                  | —           |
| 10               | Direita                   | 0          | 0           | 0                  | —           |
| 11               |                           | 0          | 0           | 0                  | —           |
| 12               |                           | 0          | 0           | 0                  | —           |
| Subtotal         |                           | 88         | 91,7%       | 100%               | 100%        |
| Sem resposta     |                           | 8          | 8,3%        |                    | —           |
| Total            |                           | 96         | 100,0%      |                    | —           |

Ainda em relação a esta questão, considerou-se pertinente averiguar se existiria alguma relação entre o **posicionamento político e a idade** dos respondentes, tendo em conta a história recente do país. Constatou-se que existia uma correlação negativa, estatística-

<sup>9</sup> A título de exemplo, transcreve-se a opinião de um dos respondentes: “a história não confere muita importância ao regime político ou às preferências dos professores. Eu também não. O que conta é o profissionalismo. Sei que a História toca problemas e regimes políticos e pretendo abordá-los de forma imparcial”.

mente significativa ( $r = -0,267$ , significativo com  $p = 0,01$ ), ou seja, que os mais velhos tendiam a posicionar-se mais à esquerda (Figura 14). Uma análise mais detalhada, distribuindo estes professores por dois grupos de idades<sup>10</sup>, permitiu verificar que os “mais novos” se posicionam em média mais à direita (média = 5,8) do que os “mais velhos” (média = 4,9) e que esta diferença era estatisticamente significativa ( $t = 3,2$ , com 85 graus de liberdade e  $p < 0,05$ ). Esta tendência confirma-se mais ainda se a divisão dos professores for feita entre os que têm até 40 anos e aqueles que têm mais de 40 anos de idade<sup>11</sup>. Os dados referentes à posição política agrupados em quatro categorias (esquerda, centro esquerda, centro direita e direita) e cruzados com a idade são apresentados na Figura 14.

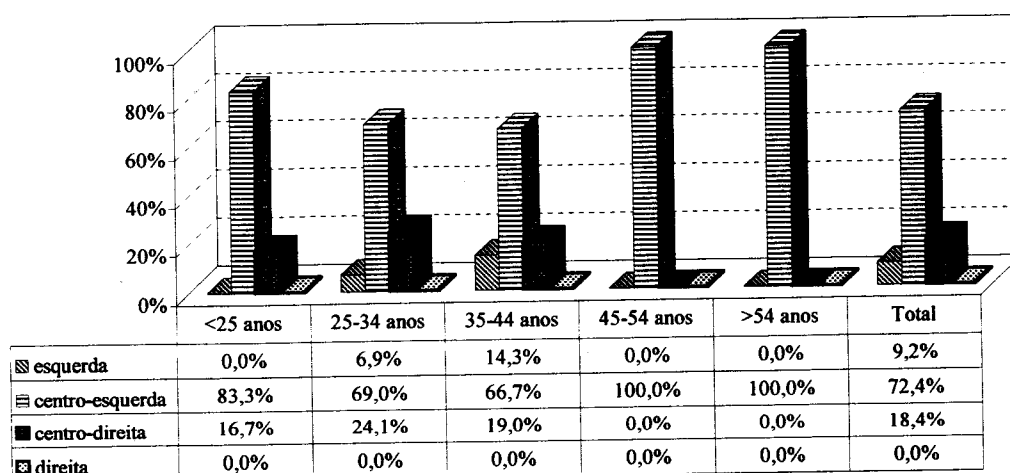


Figura 14 — Distribuição da amostra segundo a sua posição política e idade, em percentagem

<sup>10</sup> Para a constituição destes dois grupos, tomou-se em consideração o valor da mediana das idades (36 anos), que é simultaneamente um valor próximo da média (36,4 anos). O grupo dos “mais novos” foi assim constituído pelos professores com idades até 36 anos e, no grupo dos “mais velhos”, encontravam-se os docentes com mais de 36 anos.

<sup>11</sup> A média dos “mais novos” mantém-se, enquanto que dos “mais velhos” baixa para 4,3, sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 4,7$ , 85 graus de liberdade, significativo para  $p < 0,05$ ).

Tomando em consideração o sexo dos respondentes, também se constatou que se registavam diferenças. Assim, as mulheres posicionam-se, em média, mais à direita (média = 5,6) do que os homens (média = 4,9).

Esta diferença era estatisticamente significativa ( $t = 2,2$ , com 86 graus de liberdade, e  $p < 0,05$ ). A Figura 15 ilustra essa situação, apresentando os dados cruzados relativos à posição política e ao sexo dos respondentes.

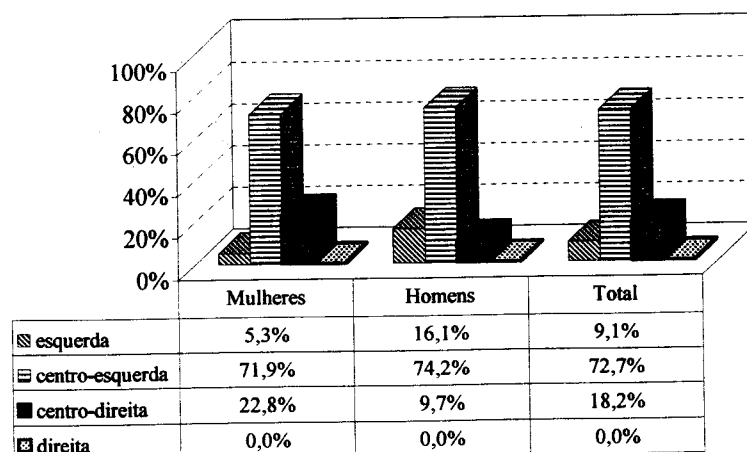


Figura 15 — Distribuição da amostra segundo a sua posição política e sexo, em percentagem

Em síntese, lembrando que o intervalo de confiança dos valores estatísticos desta amostra é de  $\pm 8,2\%$ , para um nível de confiança de 95%, em termos gerais, poder-se-á dizer que os professores que responderam a este questionário eram maioritariamente mulheres (65,6%), licenciadas em ensino da História (52,1%) e com estágio realizado no âmbito dessas licenciaturas (54,2%).

Eram ainda maioritariamente licenciados pela Universidade de Évora (50%) e, do ponto de vista da sua situação profissional, pertenciam em grande parte (46,9%) aos quadros das suas escolas. Realizaram os seus estudos na década de 80 (40,6%) e iniciaram a sua actividade profissional na mesma década (44,8%).



Tinham maioritariamente idades compreendidas entre os 34 e os 43 anos (58,5%). Do ponto de vista político, posicionavam-se entre a esquerda e o centro, sendo o centro esquerda o posicionamento maioritariamente indicado (72,7%).

## **Capítulo 4 — Apresentação e discussão de resultados**

## 1. INTRODUÇÃO

Al maestro sólo le corresponde 'ejecutar' un programa escolar, esto es, llevarlo a la práctica; en el mejor de los casos se piensa que su función es 'dosificarlo' ante sus estudiantes. No se considera que la docencia implica una función profundamente intelectual, que el maestro es un intelectual y que, en este sentido, le corresponde una función histórica estrechamente vinculada a la selección y a la organización de contenidos.

(Díaz, 1997, p. 17)

A ideia de que ao professor compete apenas levar a cabo um determinado programa, adequando-o, quando muito, às oscilações da duração do ano lectivo ou, mais remotamente, às especificidades das suas turmas, tem vindo a ser substituída por uma concepção alternativa que defende um papel mais activo para o professor, nomeadamente enquanto gestor de um currículo flexível e não mero executor de programas rígidos.

No entanto, a alteração dos papéis dos professores não pode decorrer apenas de uma aplicação mecânica de alterações legislativas que lhes conferem outros protagonismos. Pelo contrário, parece ser seguro afirmar que para que tais alterações possam consubstanciar verdadeiras transformações das práticas docentes, urge que assentem no conhecimento efectivo das concepções dos professores, nomeadamente no que se refere à natureza da disciplina que leccionam e ao que consideram dever ser o ensino dessa disciplina.

Os resultados que seguidamente se apresentam poderão fornecer algumas pistas para uma melhor compreensão de algumas das concepções dos professores e, dessa forma, para uma intervenção empiricamente sustentada na formação inicial e contínua de professores de História.

## 2. CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA

A segunda parte do questionário, recorde-se, procurava apurar a adesão relativados professores a cada uma das citações, integradas num conjunto de dezasseis, sobre a História, que reflectiam, de certa forma, posições sobre a natureza do conhecimento histórico, assumidas por diferentes autores, em algum momento do seu percurso pessoal e profissional. Foi utilizada uma escala de cinco pontos, de **totalmente em desacordo** a **totalmente de acordo**. As afirmações seleccionadas<sup>1</sup> foram as seguintes:

A História...

- H1. “é o relato objectivo do passado, construído a partir de fontes documentais fidedignas” (K. Windschuttle, 1996);
- H2. “é uma ciência social sobre a actividade dos homens num espaço e num tempo determinado” (J. Ares, 1996);
- H3. “não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto” (P. Veyne, 1971);
- H4. “dá-nos uma série de imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflecte um ponto de vista diferente” (W. Walsh, 1951);
- H5. “não é uma ciência porque não pode formular leis, apenas deduzir tendências” (K. Popper, 1936);
- H6. “apenas pode atingir a plausibilidade, mas nunca a objectividade” (P. Novick, 1988);
- H7. “é a ciência dos homens no tempo” (M Bloch, 1941);

---

<sup>1</sup> Entre parêntesis indica-se o autor e a data em que foi produzida cada uma das afirmações seleccionadas.

- H8. “é o conjunto de actividades de saber, de memória e de poder em que estão implicados todos os indivíduos que exercem o ofício de historiador” (G. Noiriel, 1996);
- H9. “deve preferir a longa duração ao acontecimento, atentando nas estruturas sociais ou nas mentalidades” (R. Remond, 1998);
- H10. “deve mostrar as coisas tal como na realidade sucederam” (L. von Ranke, 1824);
- H11. “é um corpo de factos verificados: primeiro averiguam-se os factos, depois deduzem-se as conclusões” (E. Mitre, 1997);
- H12. “é mais uma tarefa de compreensão do que de explicação” (P. Veyne, 1971);
- H13. “é o relato do que os historiadores julgam ter acontecido no passado, interpretado à luz dos seus preconceitos e opiniões” (B. Southgate, 1996);
- H14. “é sempre a história de alguém, contada por esse alguém do seu ponto de vista parcial” (J. Appleby, 1994);
- H15. “é um conjunto de ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos” (H. White, 1978);
- H16. “é a disciplina científica que ambiciona conhecer, de forma verificável e em toda a sua relatividade, a evolução no tempo dos fenómenos e das sociedades humanas” (G. Epanya, 1995).

Com a resposta a esta questão procurava-se analisar se existiriam, ou não, concepções de História dominantes e se algum aspecto do percurso pessoal e profissional dos docentes influenciaria as suas concepções.

Numa primeira abordagem dos dados, de natureza descritiva, foram calculadas, relativamente a cada uma das citações, a média, o desvio-padrão e o coeficiente de variação<sup>2</sup>. A Figura 16 mostra a variação das médias das pontuações atribuídas pelos respondentes a cada afirmação:

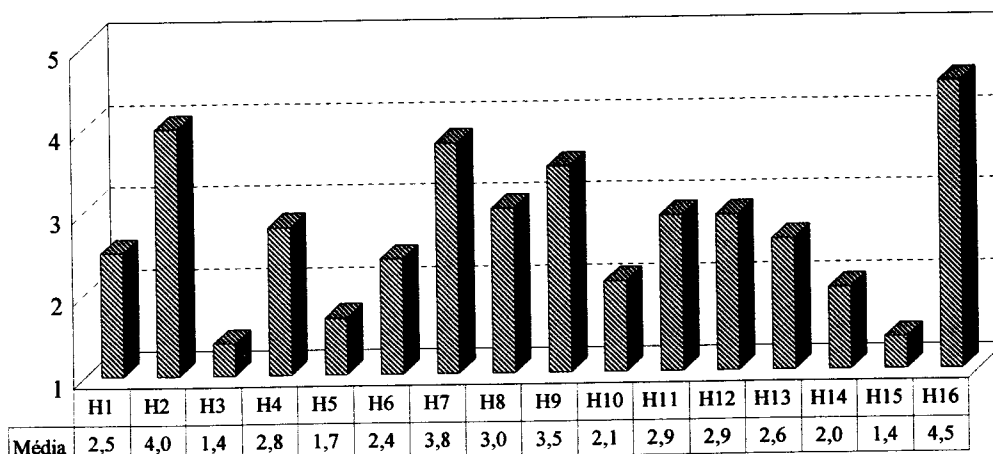


Figura 16 — Média das pontuações das respostas às citações da escala

Como se pode verificar, as afirmações H2, H7, H9 e, sobretudo, H16 apresentavam médias relativamente elevadas, iguais ou superiores a 3,5, enquanto que, no polo oposto, as afirmações H3, H5 e H15 apareciam com médias inferiores a 2.

No entanto, como é sabido, a informação resultante da mera utilização das médias, é geralmente pobre e deve ser complementada com a informação decorrente dos respectivos desvio-padrão e coeficiente de variação. O Quadro 7 sintetiza e clarifica essa informação.

<sup>2</sup> O coeficiente de variação, calculado através da aplicação da fórmula  $CV = \frac{\text{desvio - padrão}}{\text{média}} \times 100$ , permite

analisar a dispersão relativa das respostas, o que é aconselhável “quando se estudam comparativamente duas ou mais distribuições” (Pestana & Gageiro, 1998, p. 54). Quanto menor for o valor do coeficiente, mais concentrados se encontram os valores em torno da média. Um valor elevado do coeficiente significa que as respostas se distribuem ao longo de toda a escala, ou que existem *outliers* significativos.

Quadro 7 — Média, desvio-padrão e coeficiente de variação das respostas a “A História...”

|     | Afirmção   | M   | DP  | CV  |
|-----|--|-----|-----|-----|
| H1  | É o relato objectivo do passado.   | 2,5 | 1,3 | 52% |
| H2  | É uma ciência social sobre a actividade dos homens num espaço e num tempo determinados.  | 2,1 | 1,2 | 57% |
| H3  | Não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto.   | 1,4 | 0,9 | 64% |
| H4  | É uma série de imagens do passado, diferentes mas não incompatíveis, cada uma das quais o reflecte de um ponto de vista distinto.                                | 2,8 | 1,2 | 43% |
| H5  | Não é uma ciência porque não pode formular leis, apenas deduzir tendências.  | 1,7 | 1,1 | 65% |
| H6  | Só pode atingir a plausibilidade, mas nunca a objectividade.   | 2,4 | 1,4 | 54% |
| H7  | É a ciência dos homens no tempo.   | 3,8 | 1,2 | 32% |
| H8  | É o conjunto de actividades de saber, memória e poder em que estão implicados todos os indivíduos que exercem o ofício de historiador.                           | 3,0 | 1,2 | 40% |
| H9  | Prefere a longa duração ao acontecimento, atentando nas estruturas sociais ou nas mentalidades.  | 3,5 | 1,1 | 31% |
| H10 | É o relato das coisas tal e qual como na realidade aconteceram.  | 2,9 | 1,3 | 57% |
| H11 | É um corpo de factos verificados: primeiro averiguam-se os factos, depois deduzem-se as conclusões.  | 2,9 | 1,3 | 45% |
| H12 | É mais uma tarefa de compreensão do que de explicação.   | 2,9 | 1,2 | 41% |
| H13 | É o relato do que os historiadores acreditam ter acontecido no passado, interpretado à luz dos seus próprios preconceitos e opiniões.                            | 2,6 | 1,4 | 54% |
| H14 | É sempre a história de alguém, contada por esse alguém, de um ponto de vista parcial.  | 2,0 | 1,2 | 60% |
| H15 | É um conjunto de ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos.  | 1,4 | 0,8 | 57% |
| H16 | É a disciplina científica que ambiciona conhecer, de forma verificável e em toda a sua relatividade, a evolução no tempo dos fenómenos e das sociedades humanas. | 2,1 | 0,8 | 38% |

Confirmando a informação da Figura 16, constata-se aqui que algumas das afirmações suscitaram rejeições muito fortes e quase unânimes, enquanto que outras se revelaram bem aceites pelos professores. De facto, as afirmações H3, H5 e H15 foram aquelas que registaram uma maior rejeição, com médias inferiores a 2. No entanto, tiveram elevados coeficientes de variação (isto é, valores elevados de dispersão relativa), o que indicava que, apesar de se estar perante médias baixas, se verificava uma grande dispersão das respostas ao longo da escala proposta (1 a 5). Estas afirmações partilham o facto de, explícita

ou implicitamente, recusarem reconhecer à História o carácter de ciência, embora sob enquadramentos teóricos diferentes.

Estes resultados parecem, pois, indiciar a existência de alguma consistência nas escolhas dos respondentes, já que isolam, rejeitando, aquelas afirmações que, de alguma forma, contestam o estatuto de ciência do conhecimento histórico.

Para aprofundar estes resultados, e tendo em conta a análise das relações entre as diferentes afirmações, estabelecidas pelos professores, os dados foram submetidos a uma análise de componentes principais, com rotação Varimax (cf. Anexo 4).

Segundo Pestana & Gageiro (1998), para além de se verificar a existência de correlações entre os diferentes resultados (neste caso, correlações entre as diferentes afirmações), importa também realizar o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin, para aferir a adequabilidade da utilização deste procedimento estatístico.

Segundo os mesmos autores (p. 329), “o teste de Bartlett pode ser usado para testar a hipótese da matriz das correlações ser a matriz da identidade”, o que, a verificar-se, inibiria a utilização da análise factorial, dada a inexistência de correlações entre as variáveis. Por outro lado, “o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) compara as correlações simples com as parciais observadas entre as variáveis. O KMO perto de 1 indica coeficientes parciais pequenos, enquanto valores próximos de zero indicam que a análise factorial pode não ser uma boa ideia” (p. 329).

O valor obtido para o teste de esfericidade de Bartlett foi de  $\chi^2 \approx 335$ , com 120 gl e  $p < 0,001$ , o que levou à rejeição da hipótese da matriz das correlações ser a matriz de identidade. Por sua vez, o valor do teste de KMO foi igual a 0,646, o que se pode considerar razoável para a continuação da realização da análise factorial.

Por sua vez, a matriz anti-imagem, que “é uma medida de adequação amostral de cada variável para uso da análise factorial” (Pestana & Gageiro, 1998, p. 330), revelou valores relativamente elevados na diagonal e baixos fora da diagonal, mostrando-se coincidente com os valores das comunalidades (média = 0,7), que eram também relativamente elevados.



Quanto ao número de componentes a reter, seguiu-se o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1), tendo-se retido **seis factores**, que explicavam 66,5% da variância total, o que pareceu razoável, tendo em conta o número relativamente reduzido de variáveis e a média das comunalidades (cf. Pestana & Gageiro, 1998; Rego, 1999; Tabachnick & Fidell, 1996). Esta opção permitiu também ter em conta a indicação de Everitt (1996, p. 218) de que o total de variância explicada pelas componentes retidas deve ser igual ou superior a 60%.

A análise de componentes principais permitiu, pois, reter **seis factores** que explicavam 66,5% da variância total; após rotação *Varimax*, os 6 factores eram, respectivamente, responsáveis por 13,7%, 12,6%, 11,1%, 10,1%, 9,6% e 9,4% da variância, como se pode ver pelo Quadro 8:

Quadro 8 — Total da variância explicada pelos 6 factores, antes e depois da rotação *Varimax*

| Factores | Antes da Rotação         |             | Depois da rotação        |             |
|----------|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
|          | Valor Próprio            | % Variância | Valor Próprio            | % Variância |
| Factor 1 | 2,98                     | 18,65       | 2,19                     | 13,72       |
| Factor 2 | 2,39                     | 14,96       | 2,02                     | 12,65       |
| Factor 3 | 1,55                     | 9,68        | 1,77                     | 11,10       |
| Factor 4 | 1,42                     | 8,89        | 1,61                     | 10,07       |
| Factor 5 | 1,24                     | 7,79        | 1,53                     | 9,57        |
| Factor 6 | 1,04                     | 6,49        | 1,49                     | 9,35        |
|          | % acumulada <b>66,5%</b> |             | % acumulada <b>66,5%</b> |             |

Atendendo a que “[the] choice of the cutoff for size of loadings to be interpreted is a matter of research preference” (Tabachnick & Fidell, 1996, p. 677), e que só variáveis com saturação superior a 0,32 (10% da variância) devem ser explicadas, optou-se por seleccionar, para cada um destes seis factores, as afirmações com saturação considerada razoável, isto é, superior a 0,45 (20% da variância), tendo-se obtido a estrutura factorial que consta do Quadro 9.

Quadro 9 — Saturação dos itens da escala “*A História...*” no respectivo factor  
(após rotação Varimax)

| Afirmações <sup>3</sup>   | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 | Factor 6 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| H1. É o relato objectivo do passado.                                | ,789     |          |          |          |          |          |
| H10. É o relato das coisas tal e qual como na realidade....         | ,758     |          |          |          |          |          |
| H11. É um corpo de factos verificados: averiguam-se os factos, .... | ,720     |          |          |          |          |          |
| H3. Não é uma ciência porque não pode dar explicações.....          |          | ,859     |          |          |          |          |
| H5. Não é uma ciência porque não pode formular leis.....            |          | ,710     |          |          |          |          |
| H6. Só pode atingir a plausibilidade, mas nunca a objectividade.    |          | ,580     |          |          |          |          |
| H15. É um conjunto de ficções verbais cujos conteúdos .....         |          |          | ,813     |          |          |          |
| H14. É sempre a história de alguém, contada por esse alguém, .....  |          |          | ,697     |          |          |          |
| H13. É o relato do que os historiadores acreditam ter acontecido... |          |          | ,498     |          |          |          |
| H9. Prefere a longa duração ao acontecimento,....                   |          |          |          | ,734     |          |          |
| H12. É mais uma tarefa de compreensão do que de explicação.         |          |          |          | ,733     |          |          |
| H2. É uma ciência social sobre a actividade dos homens.....         |          |          |          |          | ,649     |          |
| H8. É o conjunto de actividades de saber, memória e poder.....      |          |          |          |          | ,616     |          |
| H4. Dá-nos uma série de imagens diferentes do passado.....          |          |          |          |          | ,586     |          |
| H7. É a ciência dos homens no tempo.                                |          |          |          |          |          | ,790     |
| H16. É a disciplina científica que ambiciona conhecer,.....         |          |          |          |          |          | ,672     |

Como se pode verificar, obteve-se uma estrutura factorial simples e que pode ser considerada relativamente coerente, em termos dos agrupamentos das afirmações propostas. A maioria dos itens saturava apenas um dos factores, com excepção da citação *H8* — *É o conjunto de actividades de saber, memória e poder em que estão implicados todos os indivíduos que exercem o ofício de historiador*, que saturava os factores 5 (0,616) e 6 (0,469). Neste caso, optou-se por considerá-lo apenas no factor 5, não só por ser mais coerente, dada a proximidade semântica com as restantes afirmações do factor, mas também porque a diferença entre as duas correlações era considerável (cf. Ribeiro, 1995b, p.168).

Recorde-se que, no âmbito da concepção desta parte do questionário, se tinha considerado um agrupamento das citações em seis conjuntos (positivista, negação de ciência, relativista, da escola dos *Analles*, sociológica e marxista). Atentando na estrutura factorial obtida, constatou-se a existência de um mesmo número de agrupamentos (6), embora em parte diferentemente constituídos, o que aliás se pode perfeitamente compreender, tendo

<sup>3</sup> Para facilitar a leitura do quadro, apresentam-se as diferentes citações identificadas pelo seu código (H1, H2,...) e abreviadas.

em conta que, por um lado nesta parte, o estudo se propõe fazer um levantamento das concepções dos professores e, por outro, que o critério de escolha das afirmações resultou basicamente da reflexão pessoal desenvolvida em torno dos percursos da História<sup>4</sup>. Os agrupamentos concebidos como uma forma de estruturação do questionário foram resultantes, como se referiu, da necessidade de encontrar algum equilíbrio entre autores reconhecidos e correntes de pensamento referidas pela comunidade de historiadores<sup>5</sup>.

Assim, o **factor 1**, que explicava 13,7% da variância total, agrupava as três citações de índole positivista (H1, H10 e H11), que parecem não ter suscitado dúvidas e ter sido claramente identificadas e isoladas pelos professores. Registe-se que todas estas afirmações saturavam este factor com pesos superiores a 0,71, o que pode ser considerado excelente (Tabachnick & Fidell, 1996). Observou-se que este factor correspondia por inteiro ao agrupamento inicialmente previsto, onde se associavam exactamente estas três definições.

O **factor 2**, que era responsável por 12,7% da variância total, integrava as três afirmações que recusavam o estatuto de ciência à história (H3, H5 e H6). Estas citações também não parecem ter suscitado grandes dúvidas aos docentes, que as identificaram e isolaram, tal como tinha sucedido com as positivistas. Também aqui os níveis de saturação do factor eram muito bons, uma vez que apenas uma das afirmações (H6) apresentava um peso inferior a 0,71. Este factor correspondia igualmente, por inteiro, ao agrupamento inicialmente previsto onde se associavam exactamente estas três definições.

O **factor 3**, que respondia por 11,1% da variância total, associava três afirmações de carácter relativista (H15, H14 e H13). Estas afirmações saturavam o factor com pesos bastante diferentes, ainda assim muito bons, à excepção da H13, que pode no entanto ser considerado razoável. O factor divergia do agrupamento inicialmente pensado onde, para além destas três citações, se incluía ainda a afirmação H4, de W Walsh — *dá-nos uma série de*

---

<sup>4</sup> Cf. Capítulo 1.

<sup>5</sup> Na apresentação de cada factor, indicar-se-ão as diferenças entre os agrupamentos inicialmente concebidos e a estrutura factorial obtida.

*imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflecte um ponto de vista diferente* — que se considerou dever integrar o conjunto de posições relativistas, dada a sua natureza e mesmo alguma proximidade semântica relativamente às restantes afirmações desse agrupamento.

O **factor 4**, que explicava 10,7% da variância total, agregava duas das afirmações conotadas com a escola dos *Analles* (H9 e H12), que sublinhavam a importância das estruturas, e também saturavam de forma excelente o factor, com pesos superiores a 0,71. Comparando este factor com a agregação inicial, constatou-se que mantinha duas das citações iniciais (H9 e H12) mas excluía a afirmação H7, de Marc Bloch — *é a ciência dos homens no tempo* —, que era seguramente bem conhecida dos professores. O factor não era, pois, inteiramente coincidente com o agrupamento inicialmente concebido.

O **factor 5**, responsável por 9,6% da variância total, integrava três citações de diversas origens (H2, H8 e H4), agrupando uma afirmação de um autor marxista, uma outra vinda da sociologia e ainda uma relativista, tendo eventualmente em comum uma raiz sociológica. A saturação do factor por estas citações era muito boa (peso superior a 0,63) ou boa (peso superior a 0,55). Neste factor não se registou correspondência com qualquer dos agrupamentos previamente concebidos.

O **factor 6**, representando 9,4% da variância total, associava duas das referências mais abrangentes (H7 e H16), aquelas que, individualmente, tinham registado médias elevadas e coeficientes de dispersão relativa baixos, e que acentuavam a dimensão temporal da História. Estas afirmações saturavam o factor de forma excelente ou muito boa. Também no caso deste factor não se registou correspondência com qualquer dos agrupamentos previamente concebidos.

A comparação com as associações inicialmente pensadas (e que, repete-se, não foram consideradas como hipóteses a testar, mas meramente como instrumento de estruturação do questionário) e com os resultados obtidos pela análise de componentes principais, reveladores das associações feitas pelos respondentes, levou a que se optasse pelas seguintes de-

signações, identificadoras de diferentes concepções de História evidenciadas pelos professores: **factor 1** — como **ciência positiva**; **factor 2** — como **não ciência**; **factor 3** — como **conhecimento relativo**; **factor 4** — como **ciência global**; **factor 5** — como **ciência social**; e **factor 6** — como **ciência da temporalidade**.

Considerando cada um destes factores como uma “subescala”, era importante analisar a sua consistência interna<sup>6</sup>, o que foi feito com recurso ao  $\alpha$  de Cronbach. Os valores apurados foram, respectivamente, de 0,70 para o primeiro factor, de 0,67 para o segundo factor, de 0,64 para o terceiro factor, de 0,45 para o quarto factor, de 0,44 para o quinto factor e, finalmente, de 0,42 para o sexto factor.

No caso dos três primeiros factores, os valores encontrados aproximam-se dos mínimos que devem ser considerados (entre 0,50 e 0,70, segundo Morales, 1988, p. 249), enquanto que nos restantes factores os valores estão abaixo destes mínimos. Tal resultará, eventualmente da própria complexidade dos conceitos subjacentes; por outro lado, de acordo com Morales (1988, p. 249), *“la consistencia interna no tiene por que ser la máxima posible, sino la máxima compatible con la complejidad deseada en la misma concepción del constructo”*.

Para ser possível analisar o comportamento de cada um destes factores perante as variáveis que foram anteriormente definidas como variáveis de percurso (sexo, idade, anos e escolas de formação inicial, situação na profissão, experiência profissional e posição política) e tendo em conta que, por vezes, as soluções mais simples são as mais eficazes, e que *“perhaps the simplest is to sum scores on variables that load highly on each factor”* (Tabachnick & Fidell, 1996, p. 678), optou-se por somar as pontuações de cada respondente nos conjuntos de variáveis de cada factor. Atendendo a que o número de afirmações não era

---

<sup>6</sup> A análise da consistência interna de toda a escala não foi realizada dado que se considerou que, pela sua própria natureza, não era necessário, nem provável, que ela fosse consistente, uma vez que não se tratava de uma escala unidimensional. Optou-se assim por verificar apenas a consistência de cada um dos factores, embora tal tarefa fosse dificultada pelo facto de dois deles terem apenas dois itens cada um.

idêntico em cada um dos seis factores, procedeu-se à sua standardização<sup>7</sup>. Foi assim possível obter valores comparáveis das pontuações atribuídas por cada respondente em cada um dos factores. Estes valores foram seguidamente utilizados para todos os cálculos estatísticos produzidos.

Tal como na análise item a item, começou-se por analisar as médias das pontuações em cada factor, que constam da Figura 17<sup>8</sup>:

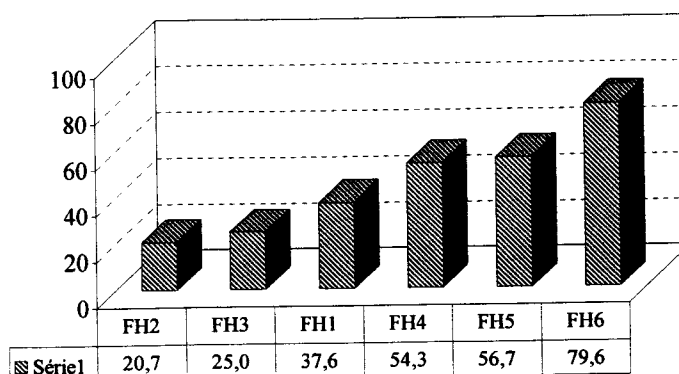


Figura 17 — Média das pontuações em cada factor

Tal como se verificara na análise item a item, constatou-se que o **factor 6**, ciência da temporalidade, era aquele que registava a média mais elevada (79,6) e que o **factor 2**, não ciência, e o **factor 3**, conhecimento relativo, eram aqueles cujas médias eram mais baixas.

Daqui poder-se-á, eventualmente, inferir que, de uma forma global e relativamente à hipótese de trabalho sobre a possível existência de concepções de História dominantes, estes professores rejeitavam quer concepções de História que negavam o carácter científico da disciplina, quer concepções relativistas que pudessem pôr em causa a unidade do dis-

<sup>7</sup> Para obter valores comparáveis, independentemente do número de citações em cada factor, utilizou-se a seguinte fórmula  $\frac{\text{soma das pontuações em cada uma das variáveis} - \text{mínimo}}{\text{máximo possível} - \text{mínimo possível}} \times 100$ , o que permitiu obter todas as pontuações numa escala de zero a cem.

<sup>8</sup> Para realçar as diferenças dessas médias, optou-se por, neste caso específico, apresentar o gráfico ordenado por ordem crescente das pontuações de cada factor.

curso histórico. A sua grande adesão a uma concepção que privilegiava a dimensão temporal e, mais ainda, o rigor metodológico, indicava, provavelmente, a permanência da ideia de que o recurso às fontes primárias é determinante para a produção de um conhecimento científico e verdadeiro.

Importa ainda sublinhar as adesões, bastante razoáveis, às concepções de História como ciência social (**factor 5**) e com ciência global (**factor 4**), que revelavam alguma permeabilidade a um discurso que tem sido recorrente, especialmente na literatura francófona da especialidade. Por outro lado, a fraca adesão a uma concepção claramente positivista (**factor 1**, com uma média de 37,6) poderá resultar, eventualmente, da percepção de que se trata de uma visão com uma conotação negativa, resultante de críticas sucessivas, formuladas dos mais diferentes quadrantes ao longo de, pelo menos, meio século.

A análise das correlações destas médias permitiu constatar que existiam correlações positivas, estatisticamente significativas entre elas. Assim, as médias do **factor 2** (não ciência) apresentaram correlações positivas com a dos **factor 3** (conhecimento relativo) e **factor 5** (ciência social), respectivamente  $r = 0,372$ , com  $p < 0,001$  e 94 gl e  $r = 0,303$ , com  $p = 0,005$  e 94 gl. Por sua vez, as médias do **factor 1** (ciência positiva) correlacionavam-se com as do **factor 6** (ciência da temporalidade), com  $r = 0,216$ , com  $p = 0,03$  e 94 gl. Poder-se-á, eventualmente, inferir destes resultados que a(s) concordância(s) ou discordância(s), relativamente a estes factores, que eram do mesmo sinal, indicariam alguma consistência nas respostas dos professores.

Importava procurar saber se as variáveis de caracterização da amostra (variáveis de percurso) influenciavam de alguma forma estes resultados factoriais globais, ou seja, se algum aspecto do percurso pessoal e profissional dos docentes influenciava as concepções de História evidenciadas pela análise factorial. Realizaram-se, pois, diversos procedimentos estatísticos (nomeadamente ANOVA e teste t de student), de acordo com a natureza dessas variáveis. Os testes realizados são apresentados no Anexo 4.

Assim, relativamente ao **sexo**, verificou-se que não influenciava os resultados, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre as escolhas de homens e mulheres, em nenhum dos factores considerados.

Tendo em conta a **idade** dos professores, constatou-se uma situação idêntica, isto é, a idade dos respondentes não determinava as diferentes opções de resposta de forma significativa. No entanto, e relativamente ao **factor 5** (ciência social), o valor encontrado ( $F_{(4; 89)} = 2,29, p = 0,065$ ) aproximava-se da significância estatística. De facto, analisando as médias das pontuações atribuídas, verificou-se que os professores com idades entre os 45 e os 54 anos tinham manifestado um maior desacordo (média = 40,7) do que os restantes e que os professores mais jovens, com idades inferiores a 25 anos, eram aqueles que manifestavam maior acordo (média = 69,4), o que parece indiciar uma maior adesão destes últimos a uma concepção de História de raiz sociológica. A Figura 18 ilustra essas diferenças de forma mais explícita.

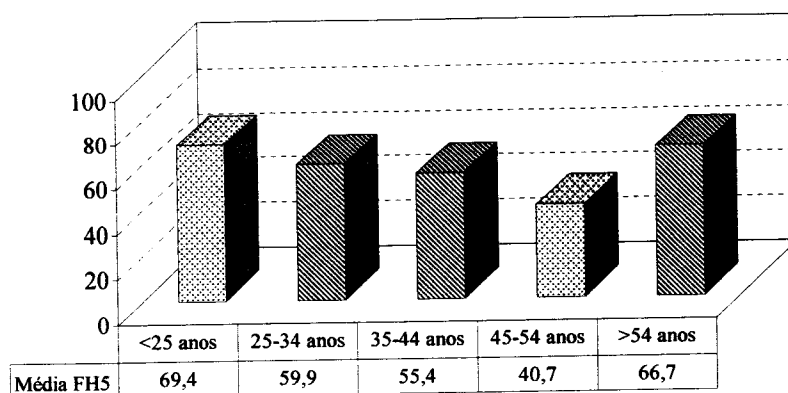


Figura 18 — Média das respostas no factor ciência social (5), segundo as idades agrupadas

Atentando ao **ano de conclusão da formação inicial**, e recordando que apenas dois professores (2,1%) tinham terminado os seus estudos antes de 1974, verificou-se que tal não tinha implicações na adesão ou rejeição das concepções de História. Curiosamente, e apesar da possibilidade de enviesamento decorrente de se tratar apenas de duas pessoas, estes professores eram, simultaneamente, aqueles que atribuíram maior pontuação ao **factor 1** — ciência positiva (média = 62,5) e a menor ao **factor 2** — não ciência (média =



8,3), o que poderá ser um sinal de uma concepção de História mais tradicional. A Figura 19 torna explícitas estas diferenças:

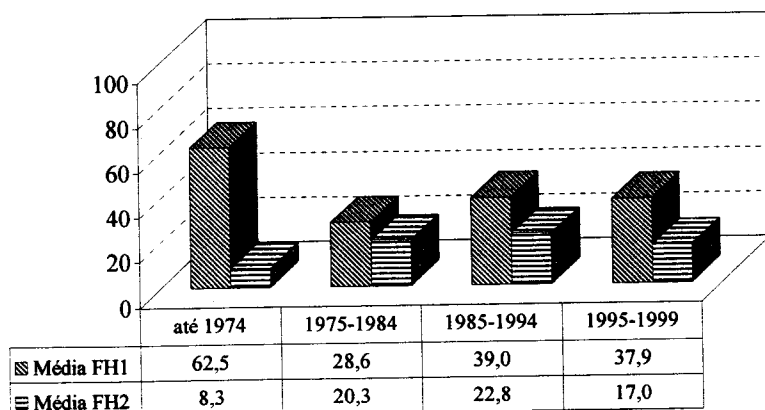


Figura 19 — Médias das respostas nos factores ciência positiva (1) e não ciência (2), segundo os anos de conclusão da formação inicial

A escola de formação inicial, o ano de início da actividade docente e a situação na profissão pareciam não ter contribuído para a adesão ou rejeição de qualquer uma das concepções de História presentes nos seis factores, já que todas as médias eram muito aproximadas. Apesar disso, e apenas relativamente ao factor 3 — conhecimento relativo e à situação profissional, o valor apurado ( $F_{(4, 91)} = 2,18, p = 0,076$ ) era próximo da significância estatística. Fundamentalmente, tal decorria, provavelmente, da conjugação de dois elementos: uma maior adesão dos estagiários a esta concepção (média = 40,4) e uma maior rejeição dessa mesma concepção por parte dos contratados com habilitação própria e sem estágio (média = 2,1), como se pode constatar pela Figura 20:

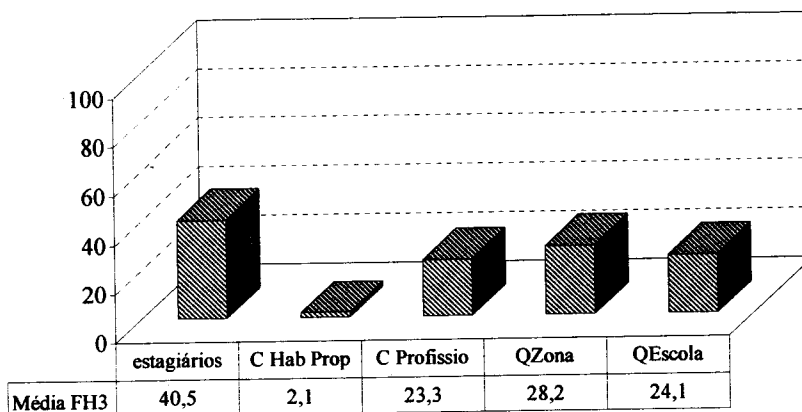


Figura 20 — Média das respostas do factor conhecimento relativo (3), segundo a situação profissional

Por seu turno, a **habilitação académica** dos respondentes também não se mostrou relevante para as suas escolhas ou rejeições. Apenas se poderá sublinhar que os não licenciados em História foram aqueles que manifestaram um maior acolhimento da concepção como ciência positiva (**factor 1**), dado que a sua média (75) era substancialmente mais elevada do que a média global (37,6), ou do que a de qualquer outra média, com destaque para os possuidores do grau de mestre, que foram quem mais rejeitou esta opção. Esta situação poderá eventualmente ser explicada por uma maior aproximação a ideias de senso comum sobre o que é a História por parte dos não licenciados em História, decorrente da sua formação não ser especializada na área. A Figura 21 revela bem estas diferenças:

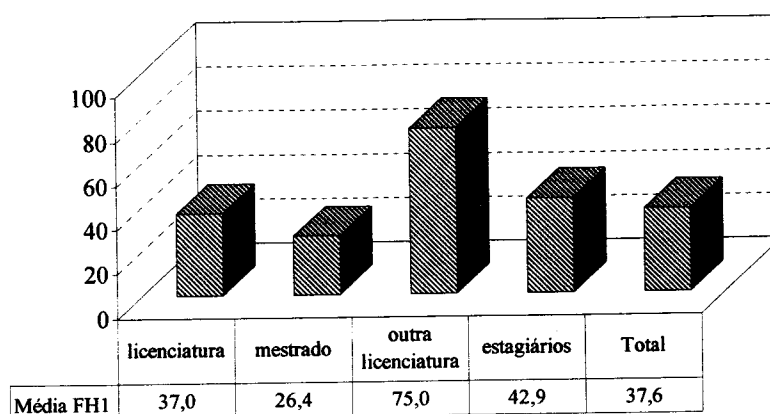


Figura 21 — Média das respostas no factor ciência positiva (1), segundo a habilitação académica

O tipo de estágio realizado, a instituição responsável pela sua concretização, o ano da respectiva conclusão e a experiência profissional, revelaram-se igualmente não determinantes para as concepções dos professores, apenas sendo de destacar que os docentes sem estágio eram os que menos aderiam a concepções relativistas (média = 0; média geral = 25) ou concepções que negavam o carácter científico da História (média = 4,2; média geral = 20,8).

Finalmente, tendo em conta a posição política dos respondentes, constatou-se a existência de alguns resultados merecedores de atenção. Assim, procedendo à análise com os dados relativos à posição política agrupados nas quatro categorias anteriormente defini-

das (esquerda, centro esquerda, centro direita e direita), observou-se uma diferença estatisticamente significativa ( $F_{(2; 85)} = 3,91$ ,  $p = 0,024$ ), relativamente ao factor 1 — ciência positiva, e apenas relativamente a este factor.

O recurso a um teste de comparações múltiplas, com correcção de Bonferroni, permitiu verificar que esta diferença significativa ( $p = 0,046$ ) se encontrava entre os docentes que se situaram politicamente no centro direita e que rejeitaram menos (média = 52,6) as afirmações que integravam estes factor e os professores que se situaram politicamente na esquerda (média = 26). Esta constatação é também ilustrada pela Figura 22:

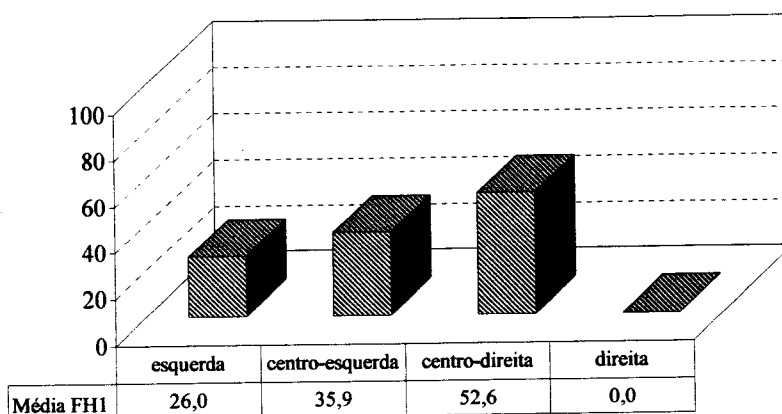


Figura 22 — Média das respostas do factor ciência positiva (1), segundo a posição política

Não sendo lícitas grandes ilações a partir deste resultado, apenas se poderá, eventualmente, inferir que os professores que se consideravam politicamente mais “conservadores” manifestariam naturalmente uma maior adesão a uma concepção da História que pode ser considerada mais “tradicional”.

Em suma, a análise dos resultados obtidos com a segunda parte do questionário, relativa a concepções de História, permitiu constatar rejeições claras de algumas das citações propostas, bem como a nítida aceitação de outras. A observação das correlações entre as diversas citações, bem como a natureza dos dados autorizou a realização de uma análise de componentes principais, com rotação *Varimax*. Esta tornou patente uma estrutura factorial simples, constituída por seis factores, correspondentes a seis concepções diferentes de História.

Tal como acontecera relativamente às citações individualmente consideradas, estas concepções tiveram, da parte dos respondentes, acolhimento diverso sendo de sublinhar a grande rejeição de duas concepções, a de História como conhecimento relativo (média = 25) e a de História como não ciência (média = 20,7). Igualmente bastante rejeitada foi a concepção positivista de História, embora de forma menos significativa (média = 36,7). Por sua vez, a concepção de História como ciência da temporalidade registou uma enorme adesão (média = 79,6).

Analisando as relações entre as diferentes concepções, tornadas manifestas pelos seis factores, foi possível apurar que existiam correlações estatisticamente significativas entre o factor 2 (não ciência), o factor 3 (conhecimento relativo) e o factor 5 (ciência social). Se as correlações entre os factores 2 e 3 são perfeitamente compreensíveis, à luz da clara rejeição, por parte dos professores, das concepções que põem em causa o carácter científico da disciplina, já a correlação com o factor 5 apenas poderá eventualmente ser explicada pelo facto de uma das afirmações que integrava este factor 5 poder, de alguma forma, assumir um carácter de concepção algo relativa do conhecimento histórico. Também se registava uma correlação estatisticamente significativa entre o factor 1 (ciência positiva) e o factor 6 (ciência da temporalidade), o que poderá talvez ser explicado pelo facto de o factor 6 enfatizar bastante a afirmação da História como ciência.

Considerando os aspectos do percurso pessoal e profissional dos docentes apuraram-se, relativamente a cada um dos seis factores considerados, os seguintes resultados:

A adesão/rejeição à concepção de História como ciência positiva (**factor 1**), com uma média global de 37,6, apenas parecia ser influenciada pela posição política dos respondentes, com os professores que declararam situar-se politicamente na esquerda a aderirem significativamente menos a esta concepção (média = 26) do que os professores que indicaram situar-se no centro direita (média = 52,6). Também os professores que concluíram a sua formação inicial antes de 1974 eram aqueles que mais aderiam a esta concepção (média 62,5), embora esta diferença não fosse estatisticamente significativa. O mesmo sucedia relativamente à habilitação académica, com os professores não licenciados em História que atribuíram pontuações bastante mais elevadas a esta concepção (média = 75) do que todos os outros docentes.

O acordo/desacordo relativamente à concepção de História como não ciência (**factor 2**), com uma média global de 20,7, era influenciado, embora de forma não estatisticamente significativa, pelo ano de conclusão da formação inicial, com os docentes que a tinham realizado há mais tempo a mostrarem-se mais discordantes (média = 8,3) do que todos os outros professores. Também os docentes sem estágio rejeitaram muito esta concepção (média = 4,2).

A concepção de História como conhecimento relativo (**factor 3**), com uma média global de 25, apenas se mostrou sensível, embora sem significância estatística, à situação profissional dos professores: os estagiários eram as que menos rejeitavam esta concepção (média = 40,4), sendo os professores contratados com habilitação própria os que mais discordavam (média = 2,1), o que era coincidente com o facto de os docentes sem estágio serem também os que mais se afastavam desta concepção (média = 0).

A adesão/rejeição à concepção de História como ciência global (**factor 4**) não foi afectada por nenhuma das variáveis consideradas, sendo apenas de registar que a sua média global de 54,3 parecia indiciar uma adesão moderada da generalidade dos professores.

A concordância ou discordância relativamente à concepção de História como ciência social (**factor 5**), com uma média global de 56,7, que indiciava também uma adesão moderada, manifestou alguma sensibilidade à idade dos respondentes.

A concepção de História como ciência da temporalidade (**factor 6**), com uma média geral de 79,6, que indiciava uma enorme adesão da generalidade dos professores a esta concepção, não se revelou permeável a qualquer das variáveis de percurso consideradas, o que era previsível precisamente tendo em conta a quase unanimidade dos respondentes e portanto o carácter pouco discriminativo deste factor.

Assim, relativamente à hipótese de trabalho da existência de concepções de História dominantes, constatou-se que parece existir uma prevalência de uma concepção que valoriza o estatuto de ciência da História e a temporalidade (factor 6), evidenciada pela grande adesão dos professores a essa concepção, e que os docentes identificaram claramente uma concepção positivista de História, à qual não aderiram de forma significativa, embora não a rejeitassem liminarmente.

Também foi possível constatar que os aspectos do percurso pessoal e profissional não influenciaram genericamente as concepções de História evidenciadas pelos professores.

### 3. CONCEPÇÕES DE ENSINO DA HISTÓRIA

A terceira parte do questionário era constituída por 30 afirmações relativas ao ensino da História, tendo igualmente sido utilizada uma escala de cinco pontos, de **totalmente em desacordo** a **totalmente de acordo**. As frases propostas resultaram fundamentalmente da observação continuada de aulas de História e da pesquisa na literatura e constituíam um conjunto de práticas habituais nessas aulas. As afirmações apresentadas foram as seguintes:

No ensino da História, deve-se...:

EH1. Privilegiar uma visão global da História.

EH2. Apresentar as matérias de forma neutra.

EH3. Suscitar a discussão entre os/as alunos/as.

EH4. Apresentar versões contraditórias do mesmo facto /acontecimento.

EH5. Relacionar o presente com a matéria em estudo.

EH6. Integrar aspectos da história da vida quotidiana.

EH7. Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo.

EH8. Habituar os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias.

EH9. Evitar tomar posição sobre um determinado tema /acontecimento

EH10. Relacionar a História com as outras Ciências Sociais.

EH11. Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos).

EH12. Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes.

EH13. Privilegiar a memorização de datas e factos.

EH14. Apresentar a matéria como a verdade.

EH15. Utilizar pequenas narrativas históricas.

- EH16. Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional.
- EH17. Promover a memorização de factos/datas de especial importância.
- EH18. Privilegiar o manual como instrumento de trabalho de trabalho na aula.
- EH19. Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorrectos.
- EH20. Promover o domínio do vocabulário específico da História.
- EH21. Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial.
- EH22. Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados.
- EH23. Apresentar versões divergentes do mesmo tema /matéria.
- EH24. Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram.
- EH25. Evitar expor a matéria.
- EH26. Privilegiar o estudo das estruturas da História.
- EH27. Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações históricas.
- EH28. Evitar a referência a datas e personagens concretas.
- EH29. Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos.
- EH30. Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate.

Com esta parte do questionário procurava-se analisar se existiriam concepções de ensino da História dominantes e se os aspectos considerados do percurso pessoal e profissional dos docentes influenciavam essas concepções.

A primeira análise descritiva dos dados foi feita com recurso ao cálculo da média, desvio padrão e coeficiente de variação. A Figura 23 mostra as médias das pontuações atribuídas pelos professores a cada uma das 30 afirmações.





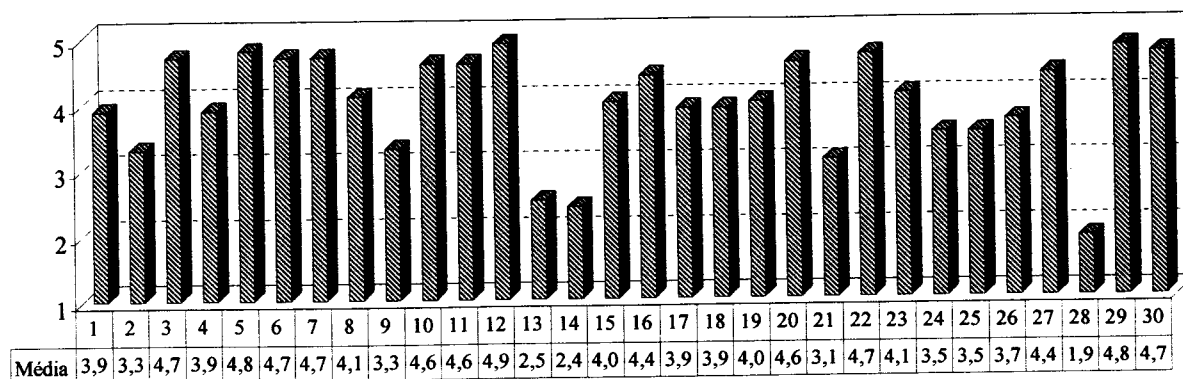


Figura 23 — Média das pontuações das respostas às afirmações da escala

Como se pode constatar, parece registar-se uma razoável adesão dos respondentes à generalidade das afirmações, dado que muitas atingiram pontuações iguais ou superiores a quatro e apenas nas afirmações EH13, EH14 e EH28 se assinalavam médias inferiores a três. Porém, esta informação deve ser contrastada com a resultante do desvio padrão e do coeficiente de variação. O Quadro 10 apresenta a síntese dessa informação.

Quadro 10 — Média, desvio padrão e coeficiente de variação das respostas a “No ensino da História...”

| Afirmação   | M   | DP  | CV    |
|---|-----|-----|-------|
| EH1 Privilegiar uma visão global da História.                               | 3,9 | 1,0 | 25,8% |
| EH2 Apresentar as matérias de forma neutra.                                 | 3,3 | 1,4 | 42,1% |
| EH3 Suscitar a discussão entre os/as alunos/as.                             | 4,7 | 0,5 | 11,6% |
| EH4 Apresentar versões contraditórias do mesmo facto /acontecimento.        | 3,9 | 1,1 | 29,2% |
| EH5 Relacionar o presente com a matéria em estudo.                          | 4,8 | 0,6 | 12,0% |
| EH6 Integrar aspectos da história da vida quotidiana.                       | 4,7 | 0,5 | 11,0% |
| EH7 Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo    | 4,7 | 0,5 | 10,9% |
| EH8 Habituar os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias.              | 4,1 | 1,0 | 24,0% |
| EH9 Evitar tomar posição sobre um determinado tema /acontecimento           | 3,3 | 1,4 | 42,3% |
| EH10 Relacionar a História com as outras Ciências Sociais.                  | 4,6 | 0,7 | 14,9% |
| EH11 Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos).          | 4,6 | 0,7 | 15,9% |
| EH12 Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes. | 2,5 | 0,4 | 16,0% |
| EH13 Privilegiar a memorização de datas e factos.                           | 2,5 | 1,1 | 45,7% |

|      | Afirmação   | M   | DP  | CV    |
|------|---|-----|-----|-------|
| EH14 | Apresentar a matéria como a verdade.  | 2,4 | 1,3 | 56,5% |
| EH15 | Utilizar pequenas narrativas históricas.  | 4,0 | 0,8 | 18,7% |
| EH16 | Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional.    | 4,4 | 0,9 | 19,4% |
| EH17 | Promover a memorização de factos/datas de especial importância.                           | 3,9 | 1,1 | 27,6% |
| EH18 | Privilegiar o manual como instrumento de trabalho de trabalho na aula.                    | 3,9 | 1,0 | 25,4% |
| EH19 | Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorrectos. | 4,0 | 1,2 | 29,1% |
| EH20 | Promover o domínio do vocabulário específico da História.                                 | 4,6 | 0,8 | 17,0% |
| EH21 | Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial.        | 3,1 | 1,3 | 41,3% |
| EH22 | Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados.                        | 4,7 | 0,5 | 10,4% |
| EH23 | Apresentar versões divergentes do mesmo tema /matéria.                                    | 4,1 | 1,0 | 24,9% |
| EH24 | Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram.                        | 3,5 | 1,2 | 34,6% |
| EH25 | Evitar expor a matéria.   | 3,5 | 1,3 | 35,5% |
| EH26 | Privilegiar o estudo das estruturas da História.  | 3,7 | 0,9 | 24,7% |
| EH27 | Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações históricas.                        | 4,4 | 0,8 | 19,2% |
| EH28 | Evitar a referência a datas e personagens concretas.                                      | 1,9 | 1,1 | 57,2% |
| EH29 | Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos.                                     |     | 0,4 |       |
| EH30 | Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate.          | 4,7 | 0,5 | 10,5% |

Sublinhando a discrepância já assinalada, pode verificar-se que as três afirmações anteriormente referidas (EH13, EH14 e EH28) eram simultaneamente aquelas que exibiam os coeficientes de dispersão relativa mais elevados, indiciando que as respostas se tinham distribuído ao longo de toda a escala. Por outro lado, as afirmações EH12 e EH29 pareciam ser as que maior consenso geraram, não só pelas médias elevadas, mas também porque evidenciaram coeficientes de variação muito reduzidos. De qualquer forma, importa sublinhar que a generalidade destas afirmações obteve aceitação, provavelmente por se poder considerar que não seriam muito discriminantes, facto que se compreende pensando que basicamente foram recolhidas a partir da análise de práticas educativas recorrentes.

A análise da matriz de correlações indicou ser possível realizar igualmente uma análise de componentes principais, com rotação *Varimax*, tal como se fizera para a escala anteriormente estudada (Anexo 5).

Os valores obtidos através do teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 \approx 801$ , com 435 gl e  $p < 0,001$ ) e do teste de KMO (0,593), autorizaram a prossecução desta análise, embora o valor de KMO se aproximasse da zona de rejeição. No entanto, a observação da matriz anti-imagem, com valores relativamente elevados na diagonal e valores baixos fora dela, confirmou a validade desta opção.

O número de factores a reter foi determinado de acordo com o critério de Cattell (teste gráfico) porque, apesar do critério de Kaiser ser o mais comum e o normalmente recomendado, a sua utilização redundou num grande número de factores, muitos saturados apenas com dois *itens*, de interpretação duvidosa. Além disso, “o critério de Kaiser tem sido recomendado para situações em que o número de variáveis é menor que 30 e a média das comunalidades maior que 0,7” (Rego, 1999, p. 135), o que não acontecia relativamente a esta escala, uma vez que era constituída por 30 *itens* e a média das comunalidades era igual a 0,5.

Ainda segundo Rego (1999), devem examinar-se várias estruturas factoriais, com diferentes números de factores, “até se encontrar a solução mais interpretável” (p. 135). De acordo com o teste gráfico e com os vários ensaios realizados, concluiu-se que a solução mais adequada era a que resultava de uma estrutura de seis factores, que explicava 48,9% da variância total. Acrescia também que este número de factores não se afastava demasiado das indicações de Tabachnick & Fidell (1996, p. 672) que, neste caso concreto, apontariam para entre 6 e 10 factores a reter. Esta solução permitia ainda uma melhor análise e interpretação dos resultados obtidos (cf. Everitt, 1996; Pestana & Gageiro, 1998; Rego, 1999; Tabachnick & Fidell, 1996). O Quadro 11 mostra os valores obtidos, antes e depois da rotação, relativamente à variância explicada por cada factor:

Quadro 11 — Total da variância explicada pelos 6 factores, antes e depois da rotação *Varimax*

| Factores | Antes da Rotação |              | Depois da rotação |              |
|----------|------------------|--------------|-------------------|--------------|
|          | Valor Próprio    | % Variância  | Valor Próprio     | % Variância  |
| Factor 1 | 4,7              | 15,7         | 3,4               | 11,4         |
| Factor 2 | 2,6              | 8,6          | 2,9               | 9,6          |
| Factor 3 | 2,1              | 6,9          | 2,3               | 7,7          |
| Factor 4 | 1,9              | 6,2          | 2,2               | 7,3          |
| Factor 5 | 1,8              | 6,1          | 1,9               | 6,6          |
| Factor 6 | 1,6              | 5,4          | 1,9               | 6,4          |
|          | % acumulada      | <b>48,9%</b> | % acumulada       | <b>48,9%</b> |

Em relação a esta escala, e tendo em conta os resultados da análise de componentes principais, optou-se por seleccionar, para cada factor, as afirmações com uma saturação razoável, ou seja, superior a 0,40 (16% da variância), à excepção da afirmação EH3 que, com uma saturação de 0,310, apenas surgia num dos factores. Como se pode observar pelo Quadro 12, obteve-se uma estrutura factorial simples e que pode ser considerada coerente, com cada um dos *itens* a saturar apenas um factor, excepto o *item* EH20, que saturava, com valores muito próximos (0,469 e 0,496, respectivamente) os factores 1 e 6, pelo que foi contabilizado em ambos (Diniz & Almeida, 1997). Deve ainda referir-se que as correlações negativas patenteadas pelos *itens* EH19, EH 25 e EH 28 contribuíram para dar coerência aos factores em que estavam presentes.

Recorde-se que, ao contrário do que se passara com a escala sobre as concepções de História, onde se consideraram agrupamentos das citações para efeitos de operacionalização do questionário, na construção desta parte tinha-se optado por inserir afirmações integradas num âmbito geral de construção do conhecimento escolar, afirmações relacionadas com a cognição histórica e ainda afirmações ligadas a concepções de História.

Quadro 12 — Saturação dos *itens* da escala “No Ensino da História....”, no respectivo factor (após rotação *Varimax*)

| Afirmações  | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 | Factor 6 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| EH11. Recorrer sistematicamente a mapas.....            | ,698     |          |          |          |          |          |
| EH12. Promover respeito pelas opiniões diferentes.....  | ,697     |          |          |          |          |          |
| EH29. Habituar os alunos a ler e interpretar gráficos   | ,616     |          |          |          |          |          |
| EH18. Privilegiar manual como instrumento de .....      | ,608     |          |          |          |          |          |
| EH10. Relacionar História com outras Ciências Sociais   | ,539     |          |          |          |          |          |
| EH17. Promover memorização de factos de especial ...    | ,523     |          |          |          |          |          |
| EH28. Evitar a referência a datas e personagens.....    | -,497    |          |          |          |          |          |
| EH22. Relacionar cada tema em estudo com outros .....   |          | ,645     |          |          |          |          |
| EH16. Usar história local como ponto de partida .....   |          | ,599     |          |          |          |          |
| EH30. Fazer com que os alunos tragam para as aulas...   |          | ,557     |          |          |          |          |
| EH6. Integrar aspectos da história da vida quotidiana   |          | ,555     |          |          |          |          |
| EH5. Relacionar o presente com a matéria em estudo      |          | ,531     |          |          |          |          |
| EH15. Utilizar pequenas narrativas históricas           |          | ,510     |          |          |          |          |
| EH7. Fazer sistematicamente enquadramento .....         |          | ,477     |          |          |          |          |
| EH2. Apresentar as matérias de forma neutra.            |          |          | ,613     |          |          |          |
| EH27. Ajudar os alunos construir as suas explicações    |          |          | ,611     |          |          |          |
| EH9. Evitar tomar posição sobre um determinado.....     |          |          | ,557     |          |          |          |
| EH1. Privilegiar visão global da História               |          |          | ,538     |          |          |          |
| EH8. Habituar os alunos a trabalhar com fontes ....     |          |          | ,444     |          |          |          |
| EH14. Apresentar a matéria como a verdade.              |          |          |          | ,748     |          |          |
| EH13. Privilegiar memorização de datas e factos.        |          |          |          | ,737     |          |          |
| EH19. Aproveitar os conhecimentos dos alunos sobre..    |          |          |          | -,504    |          |          |
| EH25. Evitar expor a matéria.                           |          |          |          | -,456    |          |          |
| EH24. Privilegiar o relato dos acontecimentos tal ..... |          |          |          | ,439     |          |          |
| EH4. Apresentar versões contraditórias mesmo facto..    |          |          |          |          | ,841     |          |
| EH23. Apresentar versões divergentes do mesmo tema      |          |          |          |          | ,803     |          |
| EH3. Suscitar a discussão entre os/as alunos/as.        |          |          |          |          | ,310     |          |
| EH26. Privilegiar o estudo das estruturas da História   |          |          |          |          |          | ,763     |
| EH21. Privilegiar a História de Portugal, em .....      |          |          |          |          |          | ,640     |
| EH20. Promover o domínio de vocabulário .....           | ,469     |          |          |          |          | ,496     |

O **factor 1**, que explicava 11,4% da variância total, associava oito afirmações relacionadas com uma prática docente preocupada com o envolvimento dos alunos no desempenho de tarefas específicas da História (EH10, EH11, EH12, EH17, EH18, EH20, EH28 e H29). O peso com que cada *item* saturava o factor pode ser considerado muito bom ou bom. Deve ainda sublinhar-se que a correlação negativa, apresentada pelo *item* EH28 (*evitar a referência a datas e personagens concretas*), reforçava a consistência do factor, já que sendo ele próprio negativo, passava a poder ser lido positivamente, integrando-se perfeitamente no conjunto das restantes afirmações. O *item* EH20 (promover o domínio do vocabulário específico da História) saturava este factor e igualmente o **factor 6**.

O **factor 2**, responsável por 9,6% da variância total, agrupava os sete *itens* que poderiam ser associados a preocupações com a aproximação dos conhecimentos históricos às vivências dos alunos, utilizando o que é conhecido pelos alunos para a construção do conhecimento, como partir da História local ou relacionar a matéria com temas já estudados (EH5, EH6, EH7, EH16, EH22 e EH30). Também aqui o factor era saturado por *itens* com pesos bons ou muito bons.

No **factor 3**, que era responsável por 7,7% da variância total, encontravam-se cinco afirmações que indiciavam uma prática profissional em que o professor assume preocupações com a neutralidade, a visão global da História e o trabalho com fontes (EH1, EH2, EH8, EH9 e EH27). Os *itens* que saturavam o factor apresentavam pesos bons, excepto a afirmação EH8, cujo peso era apenas razoável.

O **factor 4**, que explicava 7,3% da variância total, integrava cinco *itens* indiciadores de uma visão do ensino da História de tipo tradicional e positivista (EH13, EH14, EH19, EH24 e EH25). Refira-se que os *itens* com correlação negativa (EH19 — aproveitar os conhecimentos dos alunos e EH25 — evitar expor a matéria), davam mais consistência a esta visão tradicional do ensino, em que o professor expõe a matéria factual, como verdade e como se terá passado, não atendendo a eventuais conhecimentos dos alunos e assumindo-se como figura central da aula. O peso dos *itens* que saturavam o factor oscilava entre o excelente e o razoável.

O **factor 5**, que respondia por 6,6% da variância total, associava três *itens*, relativos à necessidade de provocar o debate entre os alunos e à importância de apresentar vários pontos de vista (EH3, EH4 e EH23), o que indicaria a vontade de uma eventual promoção de atitudes não dogmáticas e de questionamento entre os alunos. O factor era saturado por dois *itens* com peso excelente e um outro com peso pobre.

O **factor 6**, responsável por 6,4% da variância total, por sua vez, integrava três afirmações que poderiam ser considerados como denunciadoras de preocupações com o domínio, por parte dos alunos, de instrumentos de compreensão global, como o vocabulário

específico da História ou o estudo das estruturas (EH20, EH21 e EH26). Os referidos *itens* saturavam o factor com pesos entre o excelente e o razoável.

Tendo em conta as características dos *itens* integrados em cada um dos seis factores resultantes da análise de componentes principais, considerou-se que eles revelavam conjuntos de preocupações dos professores e, por essa razão, optou-se pelas seguintes designações: **factor 1** — preocupações com as **competências** (dos alunos); **factor 2** — preocupações com as **vivências e contextos** (dos alunos); **factor 3** — preocupações com a **neutralidade**; **factor 4** — preocupações de tipo **tradicionalista**; **factor 5** — preocupações com a **cidadania**; e **factor 6** — preocupações **instrumentais**<sup>1</sup>.

Considerando cada um destes factores como uma “subescala”, também aqui se procedeu à análise da sua consistência interna, com recurso ao  $\alpha$  de Cronbach. Os valores obtidos foram, respectivamente, de 0,70 para o primeiro factor, de 0,66 para o segundo factor, de 0,59 para o terceiro factor, de 0,60 para o quarto factor, de 0,58 para o quinto factor e de 0,48 para o sexto factor.

Como se pode verificar, os valores obtidos, com excepção do valor do sexto factor, enquadram-se nos intervalos aconselhados (cf. Morales, 1988, p. 249) e pode portanto considerar-se que cada uma das subescalas tinha uma consistência interna razoável.

Dado que também nesta escala o número de *itens* em cada factor era desigual, tal como sucedia na escala anteriormente estudada, para analisar o comportamento de cada factor relativamente às variáveis definidas como de percurso, realizou-se a sua estandarização através da soma das pontuações atribuídas por cada professor em cada um dos factores, aplicando a mesma fórmula que se utilizara para a escala sobre as concepções de História, obtendo pois resultados numa escala de zero a cem. A afirmação EH20, que satu-

---

<sup>1</sup> Na sequência do texto utilizar-se-ão apenas as designações mais reduzidas, para facilitar a sua legibilidade.

rava os factores 1 e 6, foi contabilizada na soma de ambos os factores (Diniz & Almeida, 1997). A Figura 24<sup>2</sup> revela as médias dessas pontuações em cada um dos factores.

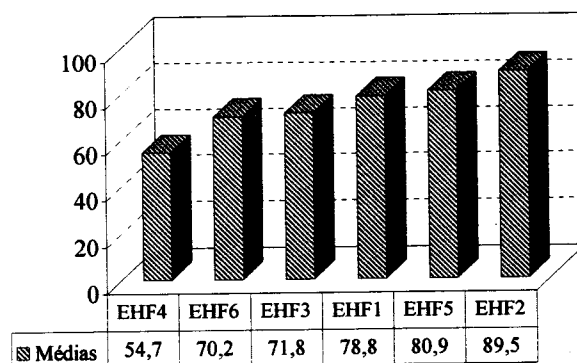


Figura 24 — Média das pontuações em cada factor.

Como se pode verificar, e ao contrário do que sucedia relativamente às concepções de História, a generalidade dos factores evidenciava médias razoavelmente elevadas, à excepção do **factor 4 (tradicionalista)**, que era justamente aquele que associava *itens* conotados com um ensino da História de tipo “tradicional”. Esta média relativamente baixa poderá, eventualmente, ser explicada pelo facto de as afirmações integradas neste factor (EH13, EH14, EH19 (esta de sinal negativo), EH24 e EH25 (também de sinal negativo) serem as mais explícitas relativamente a práticas que têm sido repetidamente criticadas, por não atenderem às características e especificidades dos alunos e do meio, tendo portanto este factor alguma carga de indesejabilidade social<sup>3</sup>.

Por sua vez, o **factor 2 (vivências e contextos)**, que incluía referências a práticas muitas vezes citadas como adequadas para gerar maior motivação dos alunos para as maté-

<sup>2</sup> Pelas razões já apontadas, dar mais relevo às diferenças de médias, também aqui se optou por apresentar o gráfico com os resultados ordenados por ordem crescente das pontuações de cada factor.

<sup>3</sup> Esta indesejabilidade social pode mesmo ser aqui lida como uma indesejabilidade educacional, isto é, referir-se a práticas reiteradamente consideradas inadequadas pela generalidade dos professores e pela literatura educacional, o que não significa que não ocorram, mas apenas que estão, de certa forma, negativamente “rotuladas” e, portanto, não são publicamente assumidas.



rias bem como convenientes para a promoção do seu desenvolvimento (EH5, EH6, EH7, EH15, EH16, EH22, EH30), surgia com uma média muitíssimo elevada, o que poderá ser eventualmente explicado por uma desejabilidade social e educacional, isto é, exactamente o contrário do que se passava relativamente ao factor 4.

A análise das correlações entre as médias dos seis factores evidenciou algumas relações importantes. Assim, verificou-se a existência de correlações estatisticamente significativas, de sinal positivo, entre o **factor 1 (competências)** e os **factor 2 (vivências e contextos)** ( $r = 0,364$ ,  $p < 0,001$ , 92 gl), **factor 3 (neutralidade)** ( $r = 0,404$ ,  $p < 0,001$ , 92 gl) e **factor 6 (instrumental)** ( $r = 0,437$ ,  $p < 0,001$ , 92 gl). O sentido destes factores apontava para concepções do ensino da História assentes no trabalho com fontes e na actividade dos alunos, bem como para a promoção de hábitos de debate e tolerância, pelo que estas correlações pareciam fazer todo o sentido, indiciando consistência das respostas dos professores. O facto de também se verificar uma correlação estatisticamente significativa entre o **factor 1 (competências)** e o **factor 4 (tradicionalista)** ( $r = 0,300$ ,  $p = 0,003$ , 92 gl), suscitou alguma perplexidade, uma vez que pareciam incompatíveis, tendo em conta que este último surgia associado a uma concepção bastante tradicional do ensino da História e primeiro associado à promoção de aprendizagens dos alunos. No entanto, uma análise mais detalhada dos *itens* que integravam cada um dos factores, revelou não existir uma incompatibilidade efectiva entre os factores, já que o factor 1 remetia fundamentalmente para competências que podem ser desenvolvidas em diferentes tipos de aulas.

Deve ainda salientar-se que o **factor 5 (cidadania)**, que integrava a necessidade de apresentar diferentes versões dos acontecimentos ou matérias, não apresentou qualquer relação com outro factor, o que poderá eventualmente significar que este factor tinha uma existência independente de outras concepções do ensino da História. Considerando que, pelo menos teoricamente, a educação para a cidadania é um conteúdo transversal que pode, e deve, perpassar todas as disciplinas escolares, parece fazer todo o sentido o “isolamento” deste factor. Dir-se-ia que, pelo menos aparentemente, os professores que participaram neste estudo sublinharam a sua preocupação (recorde-se que a média do factor era de 80,9) relativamente a esta questão, não estabelecendo, no entanto, nenhuma relação particular

com quaisquer outras preocupações, eventualmente devido à própria transversalidade do conceito.

Também em relação ao ensino da História, importava explorar a possível influência dos aspectos do percurso pessoal e profissional dos docentes sobre estes factores. Constatou-se que, nesta escala, o **sexo** dos respondentes influenciava as suas escolhas relativamente a alguns factores: de facto, embora as médias das respostas dos docentes fossem genericamente elevadas (excepto no factor 4), as professoras pareciam ser, em média, mais sensíveis ao trabalho na sala de aula, à motivação dos alunos (**factor 2 — vivências e contextos**; média = 91,3) e à necessidade de uma atitude neutra (**factor 3 — neutralidade**; média = 74,6) do que os professores (média, respectivamente, de 86,2 e de 66,7), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2,805$ ,  $p = 0,006$ , 92 gl e  $t = 2,285$ ,  $p = 0,025$ , 92 gl, respectivamente).

Esta posição invertia-se no que se referia a confrontar os alunos com visões contraditórias ou divergentes das matérias (**factor 5 — cidadania**), com os homens a serem mais favoráveis (média = 87,1) do que as mulheres (média = 77,6), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2,911$ ,  $p = 0,005$ , 92 gl), como fica claramente ilustrado pela Figura 25:

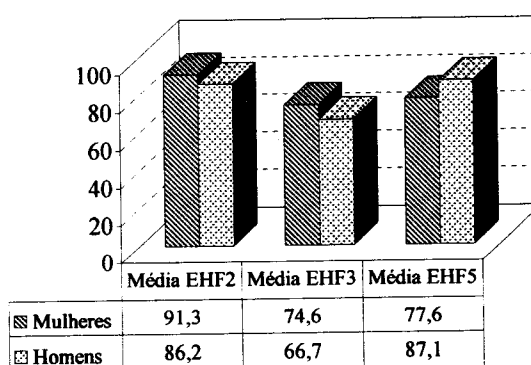


Figura 25 — Média das respostas aos factores vivências e contextos (2), neutralidade (3) e cidadania (5), por sexo

A **idade** dos professores parecia não ter qualquer influência na forma como encaravam o ensino da história, excepto no que se referia às preocupações com a cidadania (**fac-**

tor 5). De facto, constatou-se que, relativamente a este aspecto, se registava uma diferença estatisticamente significativa ( $F_{(4; 87)} = 3,299$ ,  $p = 0,014$ ) entre as apreciações feitas pelos docentes, de acordo com as suas idades. Uma análise mais detalhada dos resultados (comparações múltiplas, com correcção de Bonferroni) revelou que os professores com idade superior a 54 anos manifestavam uma preocupação menor do que todos os outros professores por estas questões (média = 54,2), sendo as diferenças estatisticamente significativa entre este grupo etário e o dos professores com menos de 25 anos ( $p = 0,041$ ).

Refira-se ainda que os docentes mais jovens se destacavam por aderirem muitíssimo mais que todos os outros a esta preocupação (a sua média era de 94,4, enquanto que a média geral se situava em 80,7). A Figura 26 espelha de forma gráfica estas diferenças:

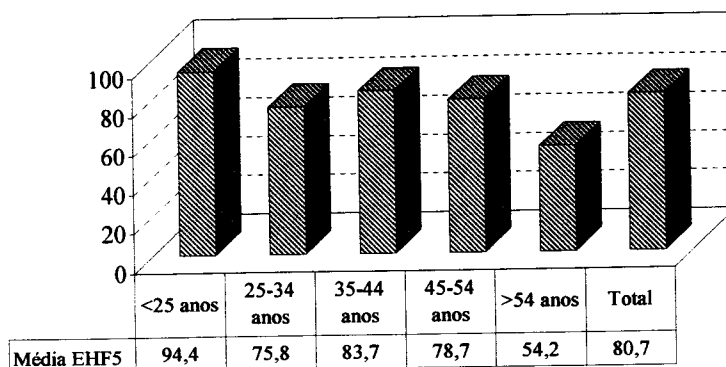


Figura 26 — Média das resposta no factor cidadania (5), segundo as idades (agrupadas)

O ano de conclusão da formação inicial destes professores parecia igualmente influenciar as suas concepções, nomeadamente no que dizia respeito a esta mesma questão (factor 5 — cidadania). Verificou-se que existiam diferenças estatisticamente significativas relativamente a este factor ( $F_{(3; 84)} = 2,871$ ,  $p = 0,041$ ). O recurso aos testes de comparações múltiplas, com correcção de Bonferroni, não permitiu situar estas diferenças, pelo que foi necessário analisar com detalhe as médias apresentadas por cada grupo. Apurou-se assim que estas diferenças se encontravam fundamentalmente entre os docentes licenciados antes de 1974 (média = 54,2) e os restantes professores. As diferenças entre estes professores e os licenciados em 1995/99 eram mesmo as mais acentuadas, muito perto da significância estatística ( $p = 0,054$ ). Tal como acontecera tendo em conta os gru-

pos etários, os professores licenciados antes de 1974, que eram simultaneamente os mais velhos, eram os que mais rejeitavam a apresentação de versões contraditórias das matérias, o que se revelava consistente. A Figura 27 dá uma imagem destas divergências:

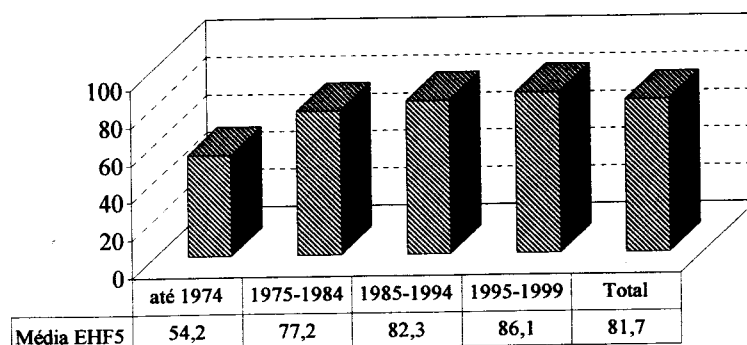


Figura 27 — Média das respostas do factor cidadania (5), segundo o ano de conclusão do curso

O estudo dos resultados relativos ao **ano de início da actividade docente**, revelou que apenas o **factor 6** (preocupações instrumentais) sentia a sua influência ( $F_{(3; 89)} = 2,944$ ,  $p = 0,037$ ), indicando os testes de comparações múltiplas que os professores que tinham começado há menos tempo a sua prática profissional (entre 1995 e 1998) eram aqueles que manifestavam menor preocupação relativamente aos aspectos instrumentais (média = 60,2) e que esta diferença era estatisticamente significativa relativamente aos professores que iniciaram a sua actividade entre 1975 e 1984 ( $p=0,034$ ), cuja média era de 76,3, tal como se pode verificar pela Figura 28:

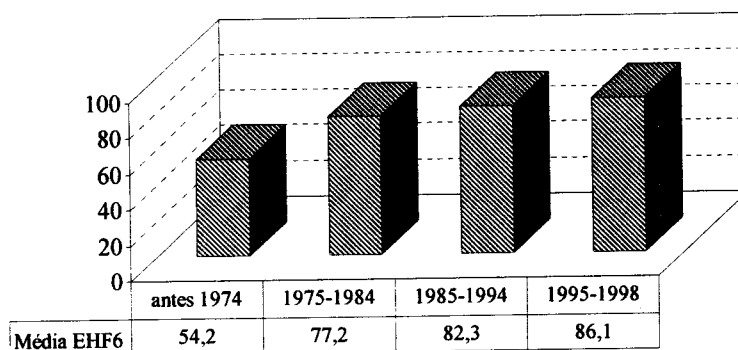


Figura 28 — Média das respostas do factor preocupações instrumentais (6), segundo os anos de início de actividade

Já no que se refere à **situação profissional** destes professores, foi possível apurar que também estas preocupações instrumentais (factor 6) desencadeavam divergências significativas ( $F_{(4; 89)} = 5,199$ ,  $p = 0,001$ ). Através de comparações múltiplas, com correcção de Bonferroni, constatou-se que essas diferenças eram estatisticamente significativas entre os estagiários e todos os restantes professores, exceptuando os docentes contratados com habilitação própria. Recorde-se que tanto os estagiários como os contratados com habilitação própria eram aqueles que não tinham ou estavam ainda no início da sua formação profissional, o que poderá explicar esta proximidade de concepções.

Além disso, os estagiários ostentavam uma média significativamente mais baixa (44,4) do que todos os outros, sendo esta diferença estatisticamente significativa relativamente aos contratados profissionalizados ( $p = 0,003$ ), aos docentes dos quadros de zona ( $p = 0,021$ ) e, finalmente, aos professores dos quadros de escola ( $p = 0,001$ ). Talvez esta situação possa resultar do facto de os professores com maior estabilidade profissional poderem ter uma eventual maior percepção das implicações do domínio de algumas ferramentas básicas.

Ainda tendo em conta a **situação profissional**, foi possível verificar a existência de diferenças significativas em torno das preocupações com a neutralidade (factor 3) ( $F_{(4; 89)} = 3,721$ ,  $p = 0,08$ ), invertendo-se aqui as posições dos professores, com os estagiários a manifestarem maior adesão a esta ideia (média = 85) do que todos os outros professores (média geral = 71,8).

Também aqui não foi possível detectar com exactidão a origem desta diferença estatística, mas a análise das médias indicava que ela deveria provir fundamentalmente das diferenças entre os estagiários (média = 85) e os professores do quadro de escola (média = 65,9).

Importa igualmente referir que as preocupações relativamente ao factor 1 (competências) também pareciam ser influenciadas pela situação profissional dos docentes, embora as diferenças encontradas não chegassem a atingir significância estatística ( $F_{(4; 89)} = 2,381$ ,  $p = 0,58$ ). Apesar disso, é de realçar que eram novamente os estagiários que manifestavam uma menor preocupação (média = 70,8). A diversidade destas opiniões é realçada pela Figura 29.

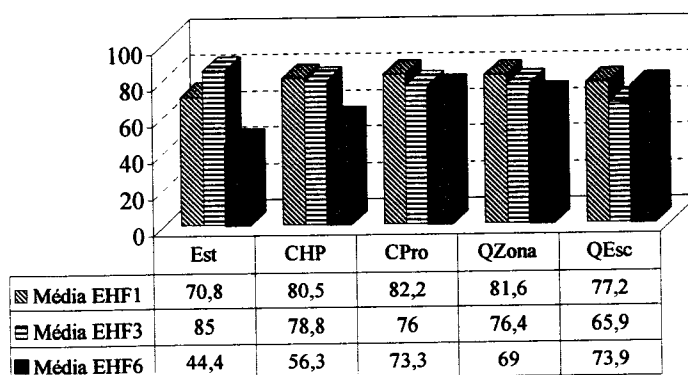


Figura 29 — Média das respostas dos factores competências (1), neutralidade (3) e instrumentais (6), segundo a situação profissional.

Contraditoriamente, a **experiência profissional** parecia não ter qualquer efeito sobre as concepções dos docentes, já que não foram encontradas quaisquer diferenças significativas entre as apreciações feitas e os anos de serviço dos professores. Este resultado assume particular interesse, dado que as discordâncias anteriormente analisadas permitiriam colocar a hipótese de que o tempo de exercício da profissão poderia ser significativo, isto é, poderia constituir fonte de divergências, o que não veio a acontecer.

No entanto, tal poderá eventualmente ser compreendido pelo facto de as diferenças encontradas relativamente à situação profissional se deverem fundamentalmente aos professores estagiários que, na análise da experiência profissional, foram incluídos no grupo dos docentes com menos de 5 anos de serviço e, portanto, perderam especificidade.

Para testar esta hipótese específica, recodificou-se a variável *experiência profissional*, isolando os estagiários num grupo diferente do dos professores com menos de 5 anos de serviço. Os resultados obtidos, confirmaram que as diferenças significativas anteriormente encontradas se lhes deviam de facto e que, portanto, se diluíam quando o grupo de estagiários se diluía também num grupo mais alargado de professores<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Os resultados obtidos indicaram existirem apreciações significativamente diferentes em relação ao factor 6 ( $F_{(6, 86)} = 3,231$  e  $p = 0,007$ ) e os testes de comparações múltiplas, com correcção de Bonferroni, permitiriam identificar os estagiários como a origem dessa diferença, nomeadamente em relação aos professores com menos de 5 anos de experiência profissional ( $p = 0,019$ ). Também relativamente ao factor 3 foi possível verificar que, embora não existissem diferenças relevantes, os estagiários manifestavam uma preo-

Tendo em conta a **habilitação académica** dos professores<sup>5</sup>, constatou-se a existência de diferenças significativas relativamente às preocupações com as competências dos alunos (factor 1) ( $F_{(2; 91)} = 3,181, p = 0,046$ ) e às preocupações instrumentais (factor 6) ( $F_{(2; 91)} = 8,332, p < 0,001$ ). Relativamente às primeiras, apenas foi possível apurar que os estagiários eram quem menos manifestava este tipo de preocupações com as competências (média = 70,8; média geral = 78,8). Relativamente às competências instrumentais eram novamente os estagiários a atribuírem-lhes significativamente menos importância do que os outros professores. Os testes de comparações múltiplas, com correcção de Bonferroni, permitiram situar essas diferenças entre estagiários e licenciados ( $p = 0,001$ ) e entre estagiários e mestres ( $p = 0,001$ ), como se poderá visualizar pela Figura 30:

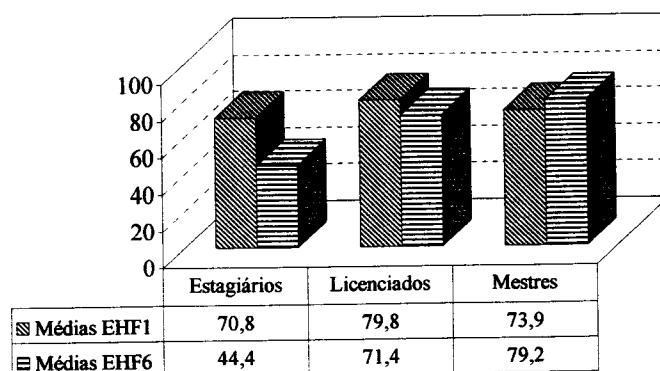


Figura 30 — Média das respostas do factor preocupações instrumentais (6), segundo a habilitação académica

A **modalidade de estágio** realizada trouxe novamente à luz divergências em torno da questão da cidadania (factor 5), em relação à qual se verificou existirem diferenças significativas ( $F_{(5; 88)} = 3,300, p = 0,009$ ). Não foi possível apurar onde residia esta diferença

---

cupação superior à dos restantes professores com as questões da neutralidade, pois a sua média (85) era bastante superior à media geral (71,7) e mesmo à média dos restantes professores com menos de 5 anos de serviço docente (78,4).

<sup>5</sup> Consideraram-se apenas três categorias na habilitação académica — estagiários, licenciados e mestres — tendo-se integrado os dois professores não licenciados em História na categoria de licenciados, uma vez que, tendo outras licenciaturas, eram profissionalizados e portanto não faria sentido, no caso das concepções de ensino, distingui-los dos restantes licenciados.

global, embora a observação das médias de cada grupo tornasse patente que os professores que mais aderiam a esta preocupação eram os que tinham realizado o seu estágio no âmbito das licenciaturas em ensino (média = 84,7), seguidos de muito perto pelos docentes com estágio dos ramos educacionais das Faculdades de Letras (média = 83,3).

Por sua vez, os professores sem estágio (média = 50) e os que realizaram estágio e exame de estado (média = 58,3) atribuíam comparativamente menos importância ao factor dos todos os restantes (média geral = 80,9), o que talvez possa ser explicado, no primeiro caso, pelo facto de não terem ainda realizado qualquer formação pedagógica e, no segundo caso, por esses professores serem também os que tinham realizado o estágio há mais anos, numa época em que esse tipo de preocupações não era considerado. A Figura 31 poderá ajudar a tornar mais distintas estas diferenças.

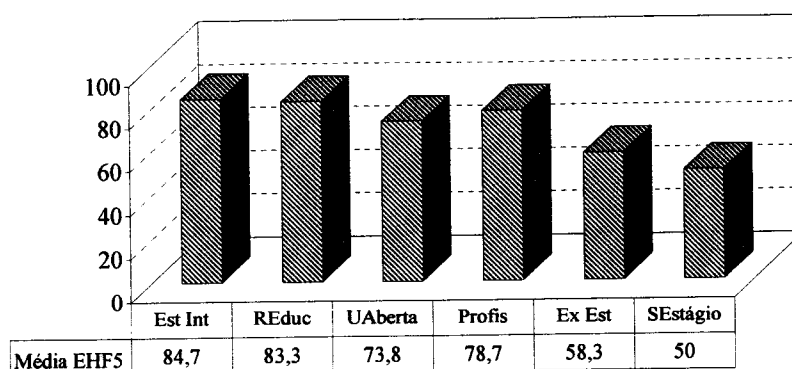


Figura 31 — Média das respostas ao factor cidadania (5), segundo o tipo de estágio

Já o ano de conclusão do estágio, independentemente da modalidade realizada, gerou diferenças estatisticamente significativas nas apreciações que os professores fizeram das concepções de ensino da História representadas pelos factores 3 (neutralidade) e 5 (cidadania), com os valores de  $F_{(3; 84)} = 3,319$ ,  $p = 0,024$  e  $F_{(3; 84)} = 3,022$ ,  $p = 0,034$ , respectivamente. O recurso a teste de comparação múltipla não permitiu detectar, para nenhum dos dois factores, quais os grupos geradores da diferença.

No entanto, a análise das médias respectivas, sugeria que, relativamente às preocupações com a neutralidade (factor 3), a distinção proviria fundamentalmente do professor que tinha realizado o estágio antes de 1974 (média = 55) que discordava mais desta con-



cepção do que os restantes professores, especialmente daqueles que tinham concluído a formação profissional entre 1995 e 1999 (média = 79,8).

A mesma situação parecia repetir-se relativamente às preocupações com a cidadania (factor 5), embora neste caso fossem os docentes profissionalizados entre 1975 e 1984 quem menos manifestava esta preocupação (média = 64,6) e os professores que tinham adquirido a sua habilitação profissional há menos tempo quem mais a evidenciava (média = 88), como a Figura 32 ilustra:

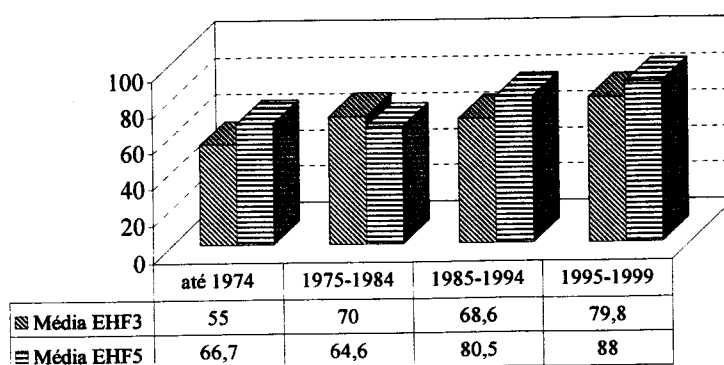


Figura 32 — Média das respostas aos factores 3 e 5, segundo o ano de conclusão do estágio

Tendo em conta que se estava a apreciar concepções sobre o ensino da História e que, frequentemente, essas concepções são fortemente influenciadas pelo tipo de trabalho desenvolvido ao longo dos anos de prática profissional, considerou-se importante saber se os **níveis de escolaridade leccionados** pelos professores influenciavam de alguma forma as suas preocupações.

Efectivamente, foi possível apurar que os docentes que leccionavam no ensino básico evidenciavam significativamente mais preocupações com a neutralidade do professor do que os seus colegas do secundário ( $t = 2,44$ ,  $p = 0,017$ ), mostrando-se estes mais preocupados com as questões instrumentais ( $t = 2,11$ ,  $p = 0,037$ ). Uma possível explicação para esta última situação poderá estar relacionada com o facto de os professores do secundário poderem estar mais sensíveis à necessidade de domínio de ferramentas essenciais por parte dos alunos, nomeadamente tendo em conta a existência de exames nacionais no fim deste ciclo de escolaridade. A Figura 33 torna visíveis essas diferenças.

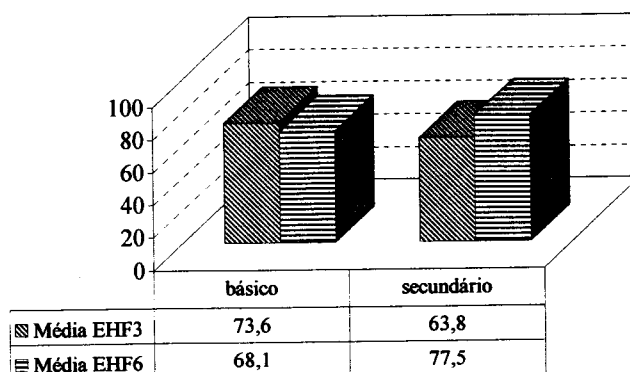


Figura 33 — Média das respostas dos factores neutralidade (3) e preocupações instrumentais (6), segundo o nível de escolaridade leccionado

As instituições de formação inicial destes professores bem como as suas posições políticas em nada influenciaram as concepções sobre o ensino da História, dado que não se detectaram quaisquer diferenças daí resultantes.

Como se recordará, na terceira parte do questionário estava incluída uma pergunta aberta que visava explorar as concepções dos professores em torno dos objectivos do ensino da História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. A maior parte dos professores optou, no entanto, por não responder a esta questão.

A análise de conteúdo das poucas respostas recebidas permitiu, apesar de tudo, apurar que elas eram basicamente de dois tipos: um primeiro conjunto de respostas transcrevia, no todo ou em parte, os objectivos estabelecidos nos programas legais; um segundo conjunto enunciava críticas a esses mesmos objectivos estabelecidos oficialmente.

Dado que a informação que se pretendia era saber o que é que os professores consideravam dever ser o ensino da História, o tipo de respostas recebidas inviabilizou esse objectivo. Eventualmente esta situação poderá ter decorrido de uma formulação não suficientemente explícita da questão, que terá induzido em erro os respondentes.

Em resumo, poder-se-á dizer que a análise dos resultados da terceira parte do questionário permitiu apurar que a generalidade das afirmações propostas mereceram acolhimento positivo por parte dos professores (médias iguais ou superiores a 3).

A observação das correlações entre os *itens* da escala, bem como a natureza dos dados, permitiu a realização de uma análise de componentes principais, com rotação *Vari-max*. Esta análise revelou uma estrutura factorial simples, na qual apenas um *item* saturava mais do que um factor. Foram retidos seis factores, de acordo com o critério de Cattell (critério gráfico), que espelhavam seis conjuntos de preocupações diferentes relativamente ao ensino da História. As subescalas, constituídas por cada um dos factores, tinham uma consistência interna razoável.

O **factor 1** explicava 11,4% da variância total e associava afirmações relacionadas com a criação de condições que promovessem as aprendizagens dos alunos, pelo que recebeu a designação de *preocupações com as competências dos alunos*. Esta concepção de ensino apenas parecia ser afectada pela situação profissional dos docentes, verificando-se que os estagiários eram, entre todos, os que menos importância lhe atribuíam (média = 70,8), embora as diferenças não fossem estatisticamente significativas.

O **factor 2** era responsável por 9,6% da variância e agrupava referências conotadas com a construção do conhecimento histórico por parte dos alunos e com a aproximação às suas vivências, pelo que foi denominado *preocupações com as vivências e contextos dos alunos*. O sexo dos respondentes foi a única variável a mostrar influência nesta concepção, tendo-se constatado que as professoras a valorizavam significativamente mais do que os professores.

O **factor 3**, que respondia por 7,7% da variância, juntava afirmações que espelhavam inquietações relativas à neutralidade do professores face às matérias, tendo sido chamado *preocupações com a neutralidade*. Diferentes variáveis introduziram diferenças estatisticamente significativas nas apreciações dos professores. Assim, as professoras valorizaram mais do que os seus colegas do sexo masculino esta preocupação, posição também assu-

mida pelos estagiários, em comparação com as outras categorias profissionais consideradas, e pelos professores responsáveis por turmas do ensino básico. Os docentes que concluíram a sua habilitação profissional antes de 1974 foram os que menos importância lhe atribuíram.

O **factor 4**, explicando 7,3% da variância, aliava afirmações que denotavam uma concepção tradicional do ensino, pelo que recebeu a designação de *preocupações de tipo tradicionalista*. A adesão ou rejeição desta concepção não foi influenciada por nenhuma das variáveis relacionadas com o percurso pessoal e profissional dos professores. Registe-se apenas que este factor foi o que, globalmente, recolheu uma menor adesão (média = 54,7), o que poderá ser compreendido à luz de alguma indesejabilidade social e educacional dos itens integrados neste factor.

O **factor 5**, com 6,6% da variância, conjugava afirmações que visavam privilegiar um ensino assente nas virtualidades do confronto de pontos de vista, tendo sido denominado *preocupações com a cidadania*. Eventualmente pela sua própria natureza, foi o factor que se mostrou mais sensível a variações introduzidas pelos aspectos do percurso pessoal e profissional dos docentes. De facto, foi possível verificar que os professores eram significativamente mais sensíveis a esta preocupação do que as suas colegas do sexo feminino e que os docentes mais novos também eram os que lhe davam maior acolhimento. Por outro lado, os professores sem estágio discordavam mais desta concepção do que todos os outros, independentemente do tipo de estágio realizado.

O **factor 6**, representando 6,45 da variância total, aliava afirmações de carácter instrumental, referentes ao domínio do vocabulário ou da História de Portugal, pelo que recebeu a designação de *preocupações instrumentais*. As reacções dos professores a este factor mostraram ser sensíveis à influência de alguns dos aspectos do seu percurso pessoal e profissional. Assim, constatou-se que os docentes responsáveis por turmas do ensino secundário se preocupavam mais do que os seus colegas do ensino básico com esta questão, enquanto que os professores que tinham iniciado a sua actividade há menos tempo eram menos sensíveis a esta preocupação, da mesma forma que, considerando quer a situação

profissional, quer a habilitação acadêmica, os estagiários (eles próprios a iniciarem a docência) manifestavam idêntica posição.

Os diferentes aspectos relacionados com questões gerais de construção do conhecimento escolar, com situações específicas da cognição histórica e com concepções de História, integravam todos os factores obtidos. A adesão dos professores, genericamente elevada a todos os factores, não permite afirmar que há um conjunto de preocupações dominante que se destaque. Determinados aspectos do percurso pessoal e profissional dos professores contribuíram para que a sua adesão às preocupações identificadas fosse diferente.

#### 4. UMA SITUAÇÃO CONCRETA

A quarta parte do questionário centrava-se na apresentação de um tema do programa do 8º ano de escolaridade — *o Renascimento* — e de um conjunto de fontes históricas e materiais destinados à sua leccionação. Embora esta parte do questionário não constituísse o fulcro deste estudo, com ela procurava-se, de algum modo, aprofundar as questões de âmbito mais abstracto e genérico anteriormente estudadas, centrando a atenção nas escolhas dos professores quando confrontados com uma situação concreta e recursos concretos. Pretendia-se igualmente saber como pensavam os professores actuar em aulas destinadas a leccionar esta matéria, quer do ponto de vista da sua acção pessoal, quer do ponto de vista daquilo que pensavam pedir aos seus alunos para fazer (cf. Anexo 3).

Para procurar obter estas informações, solicitou-se aos professores que indicassem que fontes históricas escolheriam, de entre um conjunto proposto, que materiais poderiam utilizar, que acções empreenderiam e que actividades solicitariam aos seus estudantes. Em todas estas situações foram apresentadas listas de fontes históricas<sup>1</sup>, materiais ou acções para que os docentes assinalassem as que aprovavam ou utilizariam. Assim sendo, os dados recolhidos foram tratados sob a forma operacional de escalas dicotómicas, de sim – não.

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

---

<sup>1</sup> Para efeitos de operacionalização, ao nível do questionário, as fontes históricas propostas foram agrupadas sob a designação de ‘documentos’. Por essa razão, nesta apresentação de resultados, utiliza-se a palavra ‘documento’ para designar essas fontes históricas.

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

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

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

Com a análise factorial de correspondências “*a organização da informação de forma hierarquizada é feita através dos ‘eixos factoriais’ ou ‘vectores próprios’ que medem a contribuição de cada eixo para a explicação da variação dos dados observados*” (Pestana & Gageiro, 1998, p.293), permitindo a identificação das variáveis mais importantes em cada dimensão.

Finalmente, optou-se por realizar estas análises a dois níveis. Primeiro estudou-se o comportamento destas variáveis de uma forma global e seguidamente fixou-se a variável “*níveis de escolaridade leccionados*”<sup>2</sup>, com o objectivo de verificar se esta última introduzia alterações visíveis nos agrupamentos e/ou associações previamente obtidas.

---

<sup>2</sup> Recorde-se que esta variável tinha três categorias: básico (correspondente aos 60 professores que apenas leccionavam turmas do 3º ciclo do ensino básico), secundário (incluindo os 20 professores que leccionavam exclusivamente turmas do ensino secundário) e misto (agregando os 14 professores que leccionavam simultaneamente turmas do 3º ciclo do ensino básico e turmas do ensino secundário)

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

Dado que a maioria dos professores leccionava apenas no ensino básico (62,5%) ou exclusivamente no ensino secundário (20,8%), optou-se ainda por redefinir as três categorias da variável 'níveis de escolaridade leccionados' (básico, secundário e misto) em apenas duas, básico e secundário, agregando, na primeira, os docentes que leccionavam simultaneamente turmas do terceiro ciclo e do ensino secundário e que constituíam 14,7% dos respondentes. Obtiveram-se assim dois grupos, sendo um grupo composto por 73 professores, que leccionavam turmas do ensino básico (e entre os quais 32 (43,8%) tinham incluídas no seu horário turmas do 8º ano) e um outro grupo constituído por 20 docentes, que leccionavam exclusivamente turmas do ensino secundário. Destes, 7 (35%) tinham a seu cargo turmas do 11º ano de escolaridade, onde o tema do Renascimento também é leccionado, embora de forma obviamente distinta. As análises estatísticas relativas a esta parte do questionário constam do Anexo 6.

#### 4.1. Documentos

O conjunto de documentos apresentado era constituído por um texto de divulgação (D1), um texto explicativo de um manual escolar (D2), um texto historiográfico (D3), uma fonte primária escrita (D4) e uma outra iconográfica (D5) e ainda um quadro de referências



cronológicas, relativas a figuras europeias, incluindo portuguesas, do Humanismo (D6) (cf. Anexo 3).

Como antes se referiu, solicitou-se aos docentes que indicassem quais destas fontes históricas escolheriam para preparar uma (ou mais) aulas sobre o Renascimento. A Figura 34 ilustra as escolhas e rejeições dos professores.

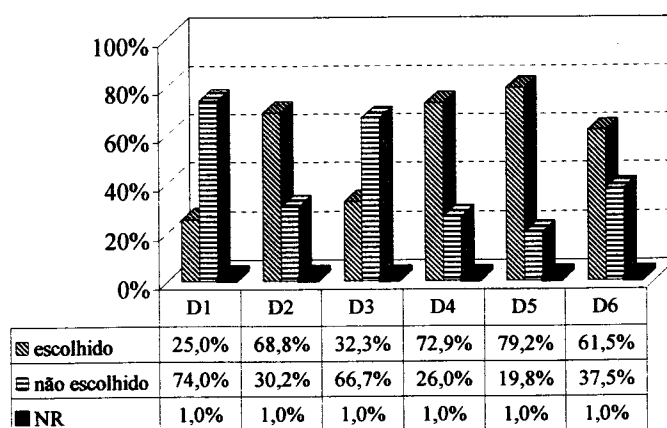


Figura 34 — Escolhas e rejeições dos documentos, em percentagem.

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

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

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

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

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

A análise factorial de correspondências permitiu esclarecer um pouco melhor estas correlações. Apurou-se que apesar destas variáveis apresentarem valores próprios bastante baixos (0,251 na primeira dimensão e 0,228 na segunda dimensão), os documentos D4 (fonte primária escrita) e D3 (texto historiográfico) eram aqueles que melhor discriminavam cada uma das duas dimensões<sup>3</sup>. O texto historiográfico (D3) assumia-se como a variável mais importante da dimensão 1 (eixo horizontal) enquanto que a fonte escrita (D4) desempenhava idêntico papel relativamente à dimensão 2 (eixo vertical). As restantes variáveis não ostentaram valores discriminativos significativos.

---

<sup>3</sup> “As medidas de discriminação informam sobre as variáveis mais importantes em cada dimensão, que são as que permitem identificar o significado da dimensão” (Pestana & Gageiro, 1998, p. 306).

A prossecução da análise levou à ponderação das quantificações das categorias<sup>4</sup>. A Figura 35 ilustra graficamente os conjuntos de escolhas e rejeições.

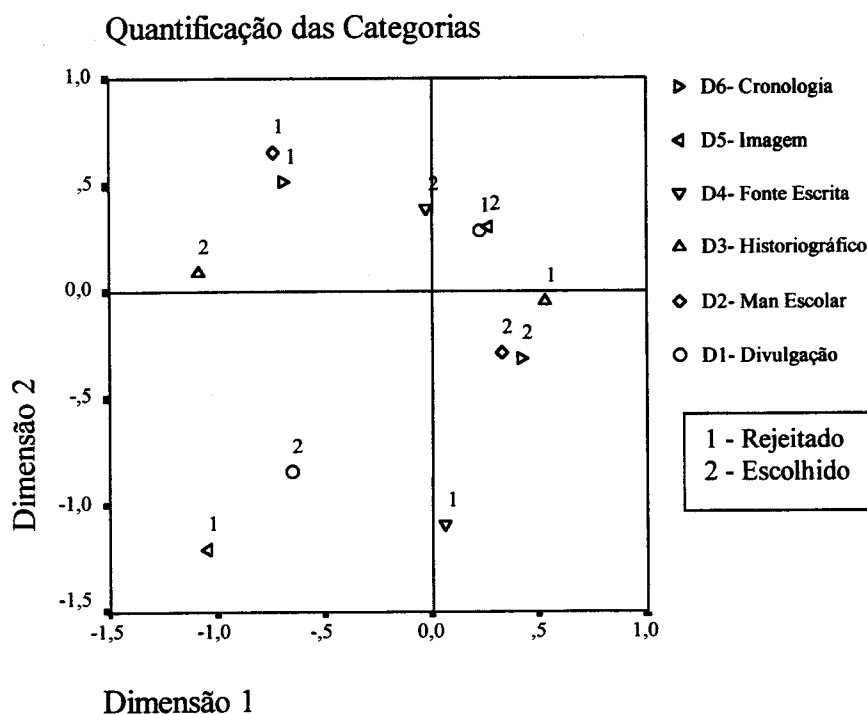


Figura 35 — Quantificação das categorias nas duas dimensões

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

<sup>4</sup> Foram estas quantificações que permitiram a determinação das coordenadas de cada ponto no gráfico. Os pontos representam a escolha e a rejeição de cada um dos documentos.

de manual) e 6 (cronologia), respectivamente, o que confirmava na prática os resultados obtidos através da análise das correlações.

Observando a Figura 36, poder-se-á constatar que os níveis de ensino leccionados não determinaram, por si só, distinções apreciáveis nas escolhas dos professores. De facto, a análise estatística realizada confirmou não existirem diferenças estatisticamente significativas resultantes do facto dos professores ensinarem em níveis distintos, o que provavelmente poderá ficar a dever-se ao facto de lhes ter sido pedido que respondessem com base na sua experiência e no seu conhecimento do tema.

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

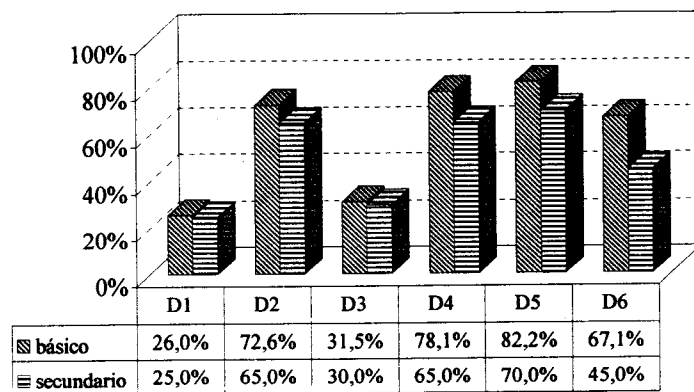


Figura 36 — Escolhas dos documentos, segundo o nível de escolaridade leccionado, em percentagem

## 4.2. Materiais

Para além das fontes históricas propostas, cujas escolhas e rejeições se apresentaram, incluiu-se nesta parte do questionário uma lista de materiais, tendo-se pedido aos pro-

fessores que assinalassem aqueles que eventualmente considerassem adequados para leccionar uma ou mais aulas sobre o Renascimento.

Dessa lista faziam parte os seguintes *itens*: barras cronológicas (M1), mapas históricos (M2), documentos audiovisuais (M3), diapositivos (M4), esquemas explicativos (M5), filmes históricos (M6), materiais multimédia (M7) e jogos de computador (M8) (cf. Anexo 3). A Figura 37 mostra as opções feitas, relativamente a cada um destes *itens*:

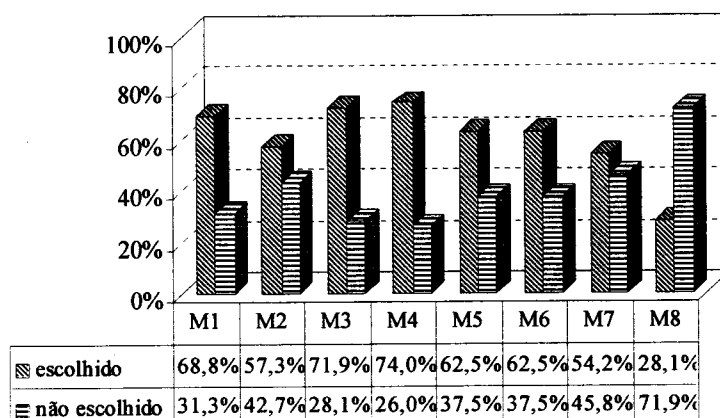


Figura 37 — Escolhas e rejeições dos materiais, em percentagem

A análise dos resultados constantes na Figura 37 permite de imediato constatar que os diapositivos (M4) foram o material mais citado, o que aliás se revela consistente com uma posição idêntica obtida pela fonte iconográfica (D5), como já foi assinalado. No pólo oposto surgiam os jogos de computador (M8), o que se poderá compreender quer pelo reduzido número de computadores existentes nas escolas, o que inviabiliza uma adequada utilização destes materiais, quer pela eventual escassez de jogos educativos compatíveis com a natureza deste tema de estudo, quer ainda pelo desconhecimento, por parte dos docentes, da existência destes jogos, quer mesmo por alguma inabilidade para a utilização deste tipo de materiais.

Deve também salientar-se o bom acolhimento dado aos documentários audiovisuais (M3), que poderá ser entendido por uma razão quase inversa da que eventualmente justificará a fraca adesão aos jogos de computadores. De facto, para além da generalidade das escolas do Alentejo estar equipada com leitores de vídeo, os diferentes canais televisivos

passam, com frequência e desde há muito tempo, séries documentais que os professores de História se foram habituando a rentabilizar em benefício das suas aulas.

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

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

Tal como se fizera relativamente documentos, procurou-se também observar as relações entre estas escolhas através da análise factorial de correspondências. Os valores próprios obtidos para cada uma das dimensões eram relativamente baixos (0,221 para a primeira dimensão e 0,175 para a segunda dimensão), indicando um fraco poder discriminativo. Mesmo assim, atendendo às medidas de discriminação, os mapas históricos (M2) discriminavam bem a primeira dimensão (eixo horizontal) e os documentários (M3) discriminavam a segunda dimensão (eixo vertical). A Figura 38 ilustra graficamente os conjuntos de escolhas e de rejeições.

Como facilmente se constata, ao contrário do que sucedera relativamente aos documentos, neste caso as escolhas estão isoladas em dois quadrantes e as rejeições nos dois restantes. A análise das associações resultantes permitiu verificar que no quadrante superior direito surgiam associados materiais de características mais “tradicionais”, de tipo es-

tático, e que, genericamente, estão disponíveis nas escolas há longos anos, sendo o sentido da dimensão dado pelos mapas históricos (M2).

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

### Quantificação das Categorias

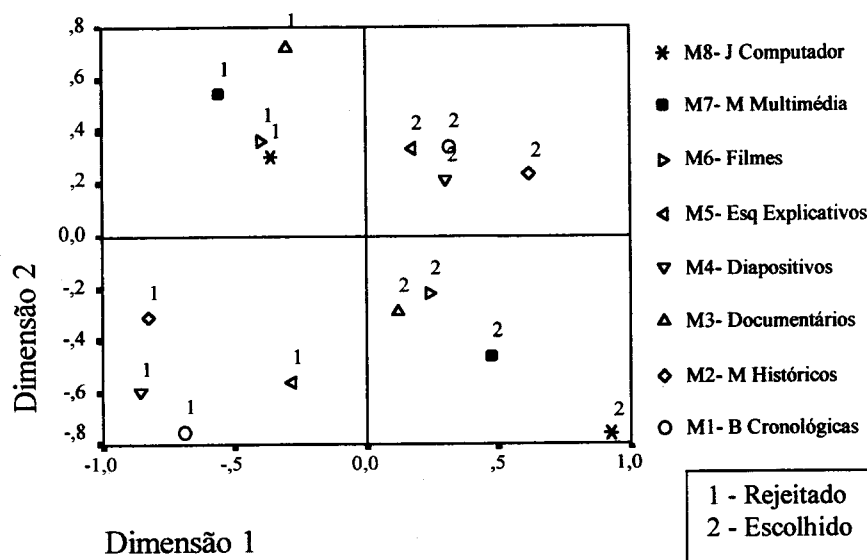


Figura 38 — Quantificação das categorias, nas duas dimensões

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

Importava procurar saber se o nível de escolaridade leccionado tinha alguma relação com as escolhas dos professores. Como se poderá observar pela Figura 39, os docentes a leccionar turmas do 3º ciclo indicaram mais do que os seus colegas do secundário o uso de documentário audiovisuais (M3), de diapositivos (M4), de esquemas explicativos (M5), de filmes históricos (M6) e de jogos de computador (M8).

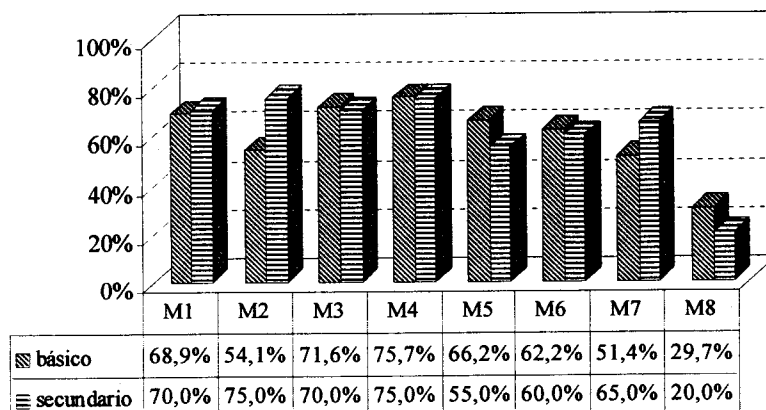


Figura 39 — Escolhas dos materiais, segundo o nível de ensino leccionado, em percentagem

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

#### 4.3. Justificação de escolhas e rejeições

Como se recordará, solicitara-se aos docentes que, se assim o entendessem, explicassem os motivos que os tinham levado a escolher ou a rejeitar uma determinada fonte histó-



rica ou material, com o objectivo de obter uma melhor compreensão dessas mesmas escolas.

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

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

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

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

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

Por sua vez, os professores que escolheram as barras cronológicas, os mapas históricos e os esquemas explicativos, disseram tê-lo feito por considerarem que este tipo de materiais permitia aos alunos a contextualização do tema em estudo e a sua ligação a outras

matérias, e ainda a exploração de conhecimentos anteriormente adquiridos, nomeadamente aquando dos estudos dos descobrimentos portugueses.

#### 4.4. Acção do professor

Esta quarta parte do questionário solicitava ainda aos professores que se pronunciassem sobre um conjunto de acções que poderiam levar a cabo durante as aulas sobre esta matéria. Tratava-se de uma escala dicotómica, tendo sido pedido aos respondentes que assinalassem as actividades que pensavam que poderiam desenvolver ao longo destas aulas. A lista de actividades continha 15 propostas, consonantes quer com diferentes concepções de ensino da História, quer com práticas tidas como habituais no desenvolvimento de aulas, e eram as seguintes:

- P1 Explicar, em linhas gerais, a matéria a estudar.
- P2 Contar um episódio que sirva de motivação.
- P3 Utilizar mapas que situem geograficamente o tema.
- P4 Perguntar aos alunos se já ouviram falar do tema.
- P5 Organizar os alunos para analisarem os documentos que lhes entrego.
- P6 Utilizar uma cronologia para situar no tempo a matéria.
- P7 Expor a matéria.
- P8 Estabelecer relações com temas anteriormente estudados.
- P9 Descrever aspectos da vida quotidiana no Renascimento.
- P10 Aproveitar o que os alunos já sabem para, através do diálogo, explorar a matéria.
- P11 Distribuir aos alunos *dossiers*/guiões com materiais adequados ao estudo do tema.
- P12 Sugerir aos alunos sub-temas para pesquisa.
- P13 Construir no quadro esquemas explicativos da matéria.
- P14 Explorar problemas colocados pelos alunos.
- P15 Aceitar propostas dos alunos para pesquisa.

Como se poderá verificar pela Figura 40, numa primeira análise, apesar de quase todas as situações terem sido bastante bem acolhidas por parte dos docentes, a grande maioria considerou que, provavelmente, iria optar por utilizar mapas (P3), estabelecer relações com temas anteriores (P8), aproveitar os conhecimentos dos alunos e utilizar uma cronologia (P6), rejeitando claramente expor a matéria (P7) e também, embora de forma menos categórica, distribuir *dossiers* previamente elaborados (P11).

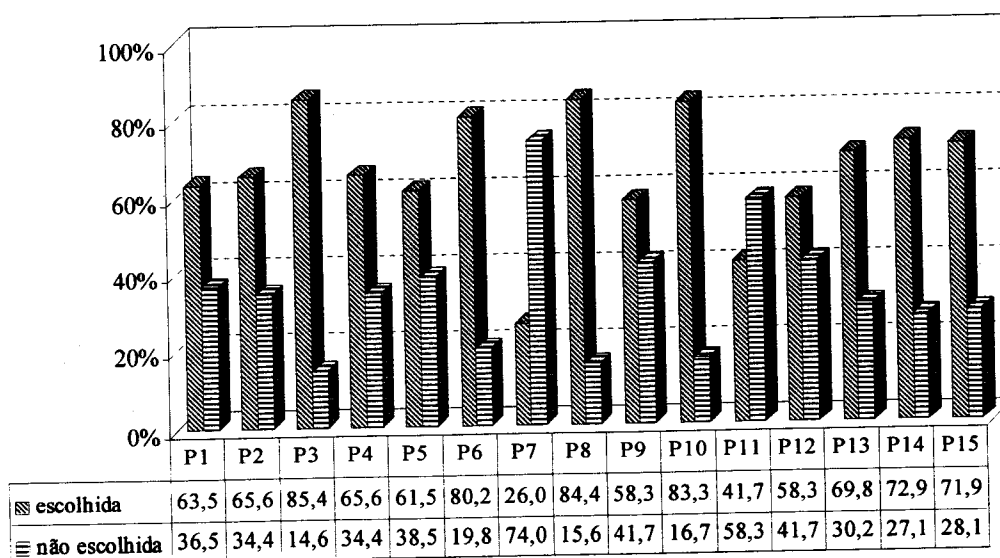


Figura 40 — Escolhas e rejeições da acção do professor, em percentagens

Estudando as relações entre estas escolhas, através do **coeficiente  $\phi$** , foi possível apurar que existiam algumas correlações significativas entre elas. Assim, constatou-se que os professores que tinham indicado que explicariam, em termos gerais, a matéria (P1) utilizariam mais os esquemas explicativos (P13) do que aqueles que disseram não fazer essa explicação inicial ( $\phi = 0,303$ ,  $p \approx 0,003$ ). Também os docentes que assinalaram que contariam um episódio como motivação (P2) referiram, mais que os que o não fizeram, que utilizariam mapas (P3), estabeleceriam relações com temas anteriores (P8), descreveriam aspectos da vida quotidiana (P9) e explorariam os problemas colocados pelos alunos (P14) e,

pelo contrário, se preocupariam menos em organizar os alunos para analisarem documentos (P5)<sup>5</sup>.

Por sua vez, a indicação da utilização de mapas (P3) era acompanhada pelo estabelecimento de relações com temas anteriores (P8), da construção de esquemas explicativos (P13) e da exploração dos problemas postos pelos alunos (P14)<sup>6</sup>, enquanto que a preocupação de saber se os alunos já tinham ouvido falar da matéria (P4) surgia obviamente associada ao aproveitamento desses mesmos conhecimentos (P10) e à utilização dos problemas colocados pelos alunos (P14)<sup>7</sup>.

Os professores que afirmaram organizar os seus alunos para analisarem documentos (P5) escolheram significativamente menos do que os seus colegas a hipótese de relacionar a matéria com anteriores temas de estudo (P8), preferindo distribuir aos alunos *dossiers* previamente preparados (P11), e os que se socorreram de cronologias (P6) ou que indicaram expor a matéria (P7), optaram também por construir esquemas explicativos no quadro (P13)<sup>8</sup>.

Os docentes que indicaram aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos (P10) também referiram que se socorreriam de esquemas explicativos (P13), explorariam os problemas levantados pelos alunos (P14) e aceitariam as suas propostas para pesquisa (P15), enquanto que os que declararam que distribuiriam aos alunos *dossiers* previamente prepa-

---

<sup>5</sup> Os valores estatísticos apurados foram, respectivamente,  $\phi = 0,232$  e  $p \approx 0,023$ ;  $\phi = 0,411$  e  $p < 0,001$ ;  $\phi = 0,200$  e  $p \approx 0,049$ ;  $\phi = -0,213$  e  $p \approx 0,037$ .

<sup>6</sup> Os valores estatísticos apurados foram, respectivamente,  $\phi = 0,239$  e  $p \approx 0,019$ ;  $\phi = 0,391$  e  $p < 0,001$ ;  $\phi = 0,242$  e  $p \approx 0,018$ ;  $\phi = 0,213$  e  $p \approx 0,037$ .

<sup>7</sup> Os valores estatísticos apurados foram, respectivamente,  $\phi = 0,324$  e  $p \approx 0,002$ ;  $\phi = 0,200$  e  $p \approx 0,049$ .

<sup>8</sup> Os valores estatísticos apurados foram, respectivamente,  $\phi = -0,223$  e  $p \approx 0,029$ ;  $\phi = 0,235$  e  $p \approx 0,021$ ;  $\phi = 0,300$  e  $p \approx 0,003$ ;  $\phi = 0,287$  e  $p \approx 0,005$ .

rados (P11), escolheram igualmente sugerir-lhes temas de pesquisa (P12) e aceitar as suas propostas (P15)<sup>9</sup>.

Como facilmente se depreende dos resultados atrás expostos, parecia existir um conjunto de referências circulares, que indicavam ser possível constituir conjuntos de actividades seleccionadas pelos professores, o que poderia ser evidenciado pela realização de uma análise factorial de correspondências. Efectivamente, apesar de os valores próprios obtidos para cada uma das dimensões serem bastante reduzidos (0,169 na primeira dimensão e 0,127 na segunda dimensão), as actividades P10 (aproveitar o que os alunos já sabem para, através do diálogo, explorar a matéria) e P14 (explorar problemas colocados pelos alunos) surgiam bem destacadas na dimensão 1 (eixo horizontal) e a actividade P5 (organizar os alunos para analisarem os documentos que lhes entrego) na dimensão 2 (eixo vertical). A Figura 41 ilustra as associações de escolhas e rejeições.

Analisando estes resultados, foi possível verificar que as escolhas se concentravam todas nos quadrantes superior e inferior esquerdos, sucedendo o inverso com as rejeições, que se concentravam nos quadrantes do lado direito. Tomando como referência as escolhas, foi possível detectar três agrupamentos consistentes: começando pelo quadrante superior esquerdo, um primeiro grupo associava a organização dos alunos para análise de documentos (P5 — que dava o sentido da dimensão 2), a distribuição aos alunos de *dossiers* previamente organizados (P11) e a sugestão de temas de pesquisa por parte do professor (P12); um segundo agrupamento associava perguntar aos alunos se conheciam a matéria (P4), utilizar uma cronologia (P6), aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos (P10 — que dava um dos sentidos da dimensão 1), construir esquemas explicativos (P13), aceitar propostas dos alunos para pesquisa (P15) e, marginalmente, expor a matéria (P7).

---

<sup>9</sup> Os valores estatísticos apurados foram, respectivamente,  $\varphi = 0,254$  e  $p \approx 0,013$ ;  $\varphi = 0,419$  e  $p < 0,001$ ;  $\varphi = 0,280$  e  $p \approx 0,006$ ;  $\varphi = 0,243$  e  $p \approx 0,017$ ;  $\varphi = 0,247$  e  $p \approx 0,016$ .

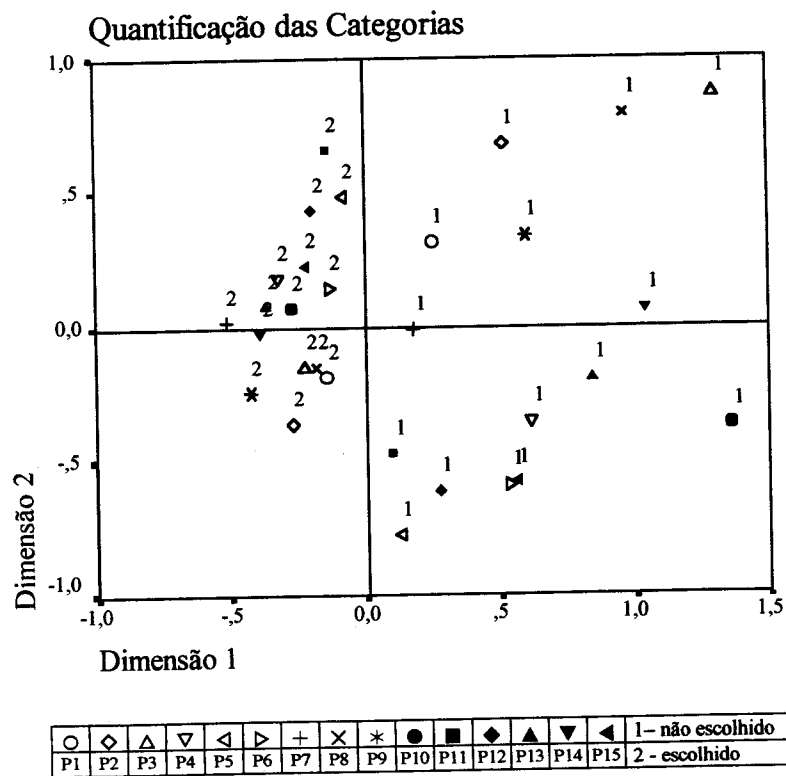


Figura 41 — Quantificação das categorias, nas duas dimensões

Passando para o quadrante inferior esquerdo, observou-se um outro conjunto, integrando os *itens* explicar a matéria (P1), contar um episódio como motivação (P2), utilizar mapas (P3), estabelecer relações com temas já estudados (P8), descrever aspectos da vida quotidiana (P9) e explorar problemas colocados pelos alunos (P14 — que dava o outro sentido da dimensão 1). As rejeições não constituíam grupos homogêneos.

Estando obviamente todos os agrupamentos centrados na actividade do professor, estes agrupamentos pareciam sugerir que, no primeiro caso, se associavam actividades que, embora organizadas pelo docente, tendiam para um trabalho mais autónomo dos alunos, no segundo caso se encontravam actividades mais centradas na interacção professor/aluno e, finalmente, no terceiro caso se agrupavam actividades da exclusiva responsabilidade do professor.

Também relativamente à acção dos professores se realizaram análises estatísticas tendo em conta o nível de escolaridade leccionado. A Figura 42 ilustra as escolhas realizadas de acordo com esses níveis.

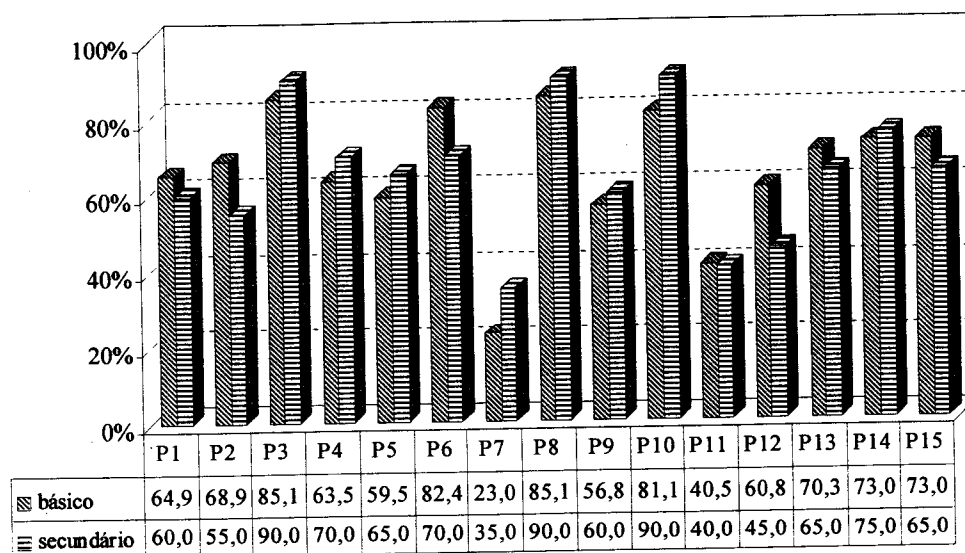


Figura 42 — Escolhas das actividades a desenvolver, segundo o nível de escolaridade, em percentagem

Os resultados apontavam algumas diferenças de interesse, apesar de não terem significância estatística. Assim, as escolhas dos professores do ensino básico evidenciaram maior preocupação com o que se poderia considerar questões de enquadramento geral e de motivação dos alunos, enquanto que as dos docentes com turmas do ensino secundário manifestaram maior cuidado com os conhecimentos anteriores dos alunos e a exploração de documentos na sala de aula, o que se poderá compreender tendo em conta que, por um lado, poderão considerar que sendo uma matéria já conhecida era útil recuperar a informação e, por outro lado, o trabalho com fontes históricas poderá eventualmente assumir maior peso neste nível de ensino.

#### 4.5. Acção dos alunos

Como complemento daquilo que seria a acção do professor, fora igualmente pedido aos docentes que indicassem, de uma lista de actividades, aquelas que eventualmente solicitariam aos seus alunos, no decurso das mesmas aulas. Esta lista de propostas constava de 17 *itens*, escolhidos tendo em conta quer actividades de carácter individual, quer de carácter colectivo e eram as seguintes:

- A1 Explicar o conteúdo de um documento escrito.
- A2 Localizar num mapa as regiões envolvidas na matéria.
- A3 Apresentar resultados de um trabalho de grupo feito na aula.
- A4 Organizar um debate sobre a matéria.
- A5 Situar numa barra cronológica acontecimentos relacionados com a matéria.
- A6 Seleccionar, entre várias, a explicação que lhes parece mais adequada.
- A7 Relacionar diferentes situações através de esquemas.
- A8 Explicar o significado de conceitos utilizados.
- A9 Defender, fundamentadamente, uma opinião, em oposição à de outros/as colegas.
- A10 Construir uma cronologia da matéria.
- A11 Construir explicações, a partir da análise de documentos
- A12 Apresentar resultados de pesquisas bibliográficas feitas fora da aula.
- A13 Interpretar imagens.
- A14 Copiar para o caderno diário esquemas feitos no quadro.
- A15 Fazer leitura silenciosa de um texto/documento.
- A16 Escrever apontamentos que vou ditando.
- A17 Organizar um *dossier* sobre o tema.

Como se poderá verificar pela Figura 43, o conjunto de actividades proposto desencadeou reacções diversas de acolhimento. Talvez por se tratar de um tema com uma forte conotação visual, não será de estranhar o consenso genérico em torno da actividade



A13 — interpretar imagens<sup>10</sup>. As restantes actividades mais escolhidas (A1, A2, A8 e A11) revelaram igualmente algumas preocupações de carácter instrumental, aplicáveis a quase todas as situações de uma aula de História.

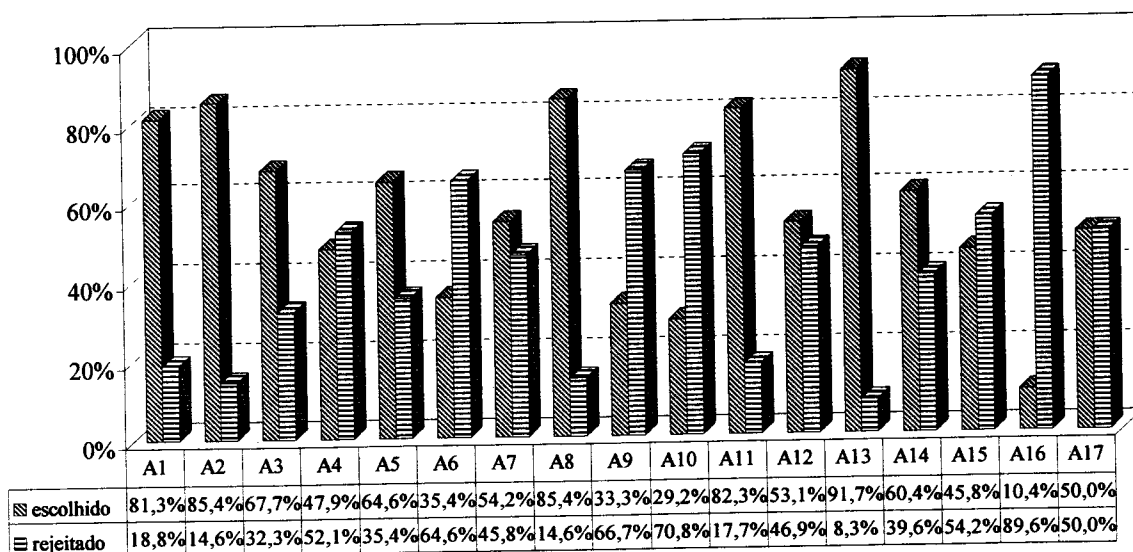


Figura 43 — Escolhas e rejeições das actividades dos alunos, em percentagem.

Por outro lado, as rejeições mais visíveis, poderão eventualmente ser explicadas por razões de características diferentes: assim, a rejeição de A16 (escrever apontamentos que vou ditando) pode ter resultado de alguma indesejabilidade social do *item*, enquanto que a rejeição de A10 (construir uma cronologia) poderá ser consequência de se considerar que não se tratava de uma actividade adequada ao tema. Mais complexas poderão ser as razões para as fortes rejeições de actividades que implicavam, por parte dos alunos, o envolvimento em tarefas autónomas e de desenvolvimento individual (seleccionar a explicação mais adequada — A6 e defender fundamentadamente uma opinião — A9).

<sup>10</sup> Recorde-se que o documento mais escolhido, em termos absolutos, foi precisamente uma imagem. Faz portanto todo o sentido, e evidencia congruência nas escolhas, esta prevalência de uma actividade centrada na exploração de imagens.

A análise das relações entre estes 17 *itens*, através do coeficiente  $\phi$  ( $\varphi$ ), pôs a descoberto algumas correlações estatisticamente significativas entre as escolhas feitas pelos professores. Efectivamente, verificou-se que os docentes que indicaram que pediriam aos seus alunos para explicar o conteúdo de um documento (A1) também afirmaram, mais do que os seus colegas que não optaram por esta actividade, que diriam aos seus alunos para localizar no mapa as regiões envolvidas (A2), situar numa barra cronológica acontecimentos (A5), seleccionar a explicação mais adequada (A6), explicar os conceitos utilizados (A8), construir explicações a partir da análise de documentos (A11), interpretar imagens (A13), copiar esquemas feitos no quadro (A14) e fazer a leitura silenciosa de documentos (A15)<sup>11</sup>.

Por sua vez, os docentes que assinalaram que solicitariam aos seus alunos para localizar no mapa as regiões envolvidas (A2), apontaram mais do que os professores que não o fizeram que pediriam aos seus alunos para utilizar uma barra cronológica (A5), explicar o significado de conceitos (A8), copiar esquemas feitos no quadro (A14) e fazer leitura silenciosa de documentos (A15), enquanto que os professores que indicaram que solicitariam aos seus alunos que apresentassem os resultados de um trabalho de grupo (A3) afirmaram igualmente que pediriam aos seus estudantes para organizar um debate sobre o tema (A4), explicar o significado de conceitos (A8), apresentar resultados de pesquisas bibliográficas (A12) e organizar um *dossier* sobre o tema (A17)<sup>12</sup>.

Os professores que consideraram importante que os seus alunos organizassem um debate (A4), e que foram cerca de 48%, atribuíram também um maior relevo à apresentação de resultados de pesquisas bibliográficas (A12) e à organização de um *dossier* sobre o tema (A17), os que se preocuparam com fazer com que os alunos situassem a matéria em termos cronológicos (A5), manifestaram-se favoráveis a que os seus alunos explicassem os

---

<sup>11</sup> Os valores estatísticos apurados foram, respectivamente, os seguintes:  $\phi = 0,331$  e  $p \approx 0,001$ ;  $\phi = 0,258$  e  $p \approx 0,011$ ;  $\phi = 0,244$  e  $p \approx 0,017$ ;  $\phi = 0,255$  e  $p \approx 0,012$ ;  $\phi = 0,336$  e  $p \approx 0,001$ ;  $\phi = 0,435$  e  $p < 0,001$ ;  $\phi = 0,430$  e  $p < 0,001$ ;  $\phi = 0,228$  e  $p \approx 0,026$ .

<sup>12</sup> Os valores estatísticos apurados foram, respectivamente, os seguintes:  $\phi = 0,435$  e  $p < 0,001$ ;  $\phi = 0,329$  e  $p \approx 0,001$ ;  $\phi = 0,262$  e  $p \approx 0,010$ ;  $\phi = 0,216$  e  $p \approx 0,034$ ;  $\phi = 0,283$  e  $p \approx 0,006$ ;  $\phi = 0,378$  e  $p < 0,001$ ;  $\phi = 0,245$  e  $p \approx 0,016$ .

conceitos utilizados (A8), copiassem esquemas do quadro (A14) e fizessem leitura silenciosa de documentos (A15), aqueles que entenderam ser pertinente que os estudantes fossem capazes de escolher uma de várias explicações (A6), também foram de opinião idêntica quanto às hipóteses de os alunos conseguirem relacionar diferentes situações através de esquemas (A7), defender opiniões fundamentadas (A9), construir explicações (A11), apresentar resultados de pesquisas bibliográficas (A12) e fazer a leitura silenciosa de documentos (A15) e quem optou por considerar que pediria aos alunos que relacionassem diferentes situações (A7), referiu igualmente que lhes diria para explicar o significado dos conceitos utilizados (A8)<sup>13</sup>.

Embora a análise estatística tenha permitido verificar algumas outras correlações significativas, elas eram fundamentalmente circulares relativamente aos dados até aqui apresentados e poderão ser consultadas no Anexo 6.

A prossecução do estudo desta questão assentou na realização de uma análise factorial de correspondências, modalidade *Homals*, que revelou, mais uma vez, valores próprios baixos (0,198 na primeira dimensão, e 0,111 na segunda dimensão). Ainda assim, as actividades A1 (explicar o conteúdo de um documento escrito) e A14 (copiar para o caderno diário esquemas feitos no quadro) discriminavam bem a dimensão 1 (eixo horizontal) o mesmo sucedendo com a actividade A17 (organizar um *dossier* sobre o tema) relativamente à dimensão 2 (eixo vertical). A Figura 44 mostra os agrupamentos das escolhas e rejeições destas actividades dos alunos.

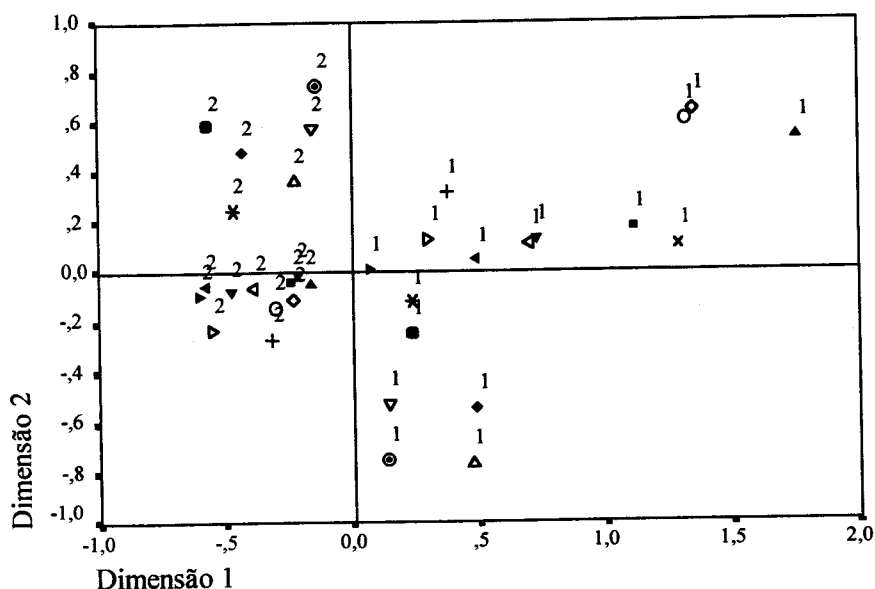
Como se pode observar, as escolhas aparecem associadas nos quadrantes do lado esquerdo e as rejeições nos quadrantes do lado direito. No quadrante superior esquerdo pode ver-se um conjunto de variáveis associadas que, embora com alguma distância entre si, constituíam um grupo consistente e perfeitamente enquadrado no sentido da dimensão,

---

<sup>13</sup> Os valores estatísticos apurados foram, respectivamente, os seguintes:  $\phi = 0,274$  e  $p \approx 0,007$ ;  $\phi = 0,292$  e  $p \approx 0,004$ ;  $\phi = 0,249$  e  $p \approx 0,015$ ;  $\phi = 0,202$  e  $p \approx 0,047$ ;  $\phi = 0,244$  e  $p \approx 0,017$ ;  $\phi = 0,200$  e  $p \approx 0,050$ ;  $\phi = 0,262$  e  $p \approx 0,010$ ;  $\phi = 0,286$  e  $p \approx 0,005$ ;  $\phi = 0,216$  e  $p \approx 0,035$ ;  $\phi = 0,237$  e  $p \approx 0,020$ ;  $\phi = 0,212$  e  $p \approx 0,038$ .

dado pela variável A17, que apontava no sentido do desenvolvimento de actividades autónomas e de pesquisa por parte dos alunos. Associavam-se aqui os *itens* relacionados com a apresentação de resultados de trabalho de grupo (A3), a organização de debates (A4), a defesa fundamentada de opiniões (A9), a construção de cronologias (A10), a apresentação de resultados de pesquisa bibliográfica (A12) e a organização de *dossiers* (A17).

Quantificação das Categorias



|    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |                  |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------------|
| ○  | ◇  | △  | ▽  | ◁  | ▷  | +  | ×  | *  | ●   | ■   | ◆   | ▲   | ▼   | ◀   | ▶   | ⊙   | 1- não escolhido |
| A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14 | A15 | A16 | A17 | 2 - escolhido    |

Figura 44 — Quantificação das categorias, nas duas dimensões

As restantes escolhas surgiam agrupadas em dois conjuntos no quadrante inferior esquerdo. Cada um deles parecia também reflectir as duas variáveis que davam sentido à dimensão. Um primeiro grupo associava *itens* relacionados com actividades visíveis e que exigiam, de alguma forma, um trabalho manifesto por parte dos alunos: explicar o conteúdo de documentos (A1 — que dá um dos sentidos da dimensão), localizar regiões num mapa (A2), relacionar situações através de esquemas (A7), explicar o significado de conceitos (A8), construir explicações a partir da análise de documentos (A11) e interpretar imagens (A13). Um segundo conjunto agrupava *itens* associados a um desempenho mais

passivo dos alunos, de acordo também com o segundo sentido da dimensão: situar acontecimentos numa barra cronológica (A5), seleccionar explicações adequadas (A6), copiar esquemas feitos no quadro (A14 — que dá o outro sentido da dimensão), fazer a leitura silenciosa de documentos (A15) e escrever apontamentos ditados (A16).

A análise das escolhas e das rejeições destas actividades a desenvolver pelos alunos de acordo com os níveis de escolaridade leccionados pelos professores não tornou patentes divergências de grande monta, apenas se tendo apurado que os professores que leccionavam no ensino básico tinham manifestado uma preferência mais acentuada do que os seus colegas no ensino secundário pela organização de debates, pelos alunos (A4 —  $\phi = -0,238$  e  $p \approx 0,021$ ) e pela utilização de esquemas para relacionar diferentes situações (A7 —  $\phi = 0,305$  e  $p \approx 0,003$ ). No entanto, a observação da Figura 45 evidencia algumas diferenças que, como se disse, não sendo significativas, têm interesse.

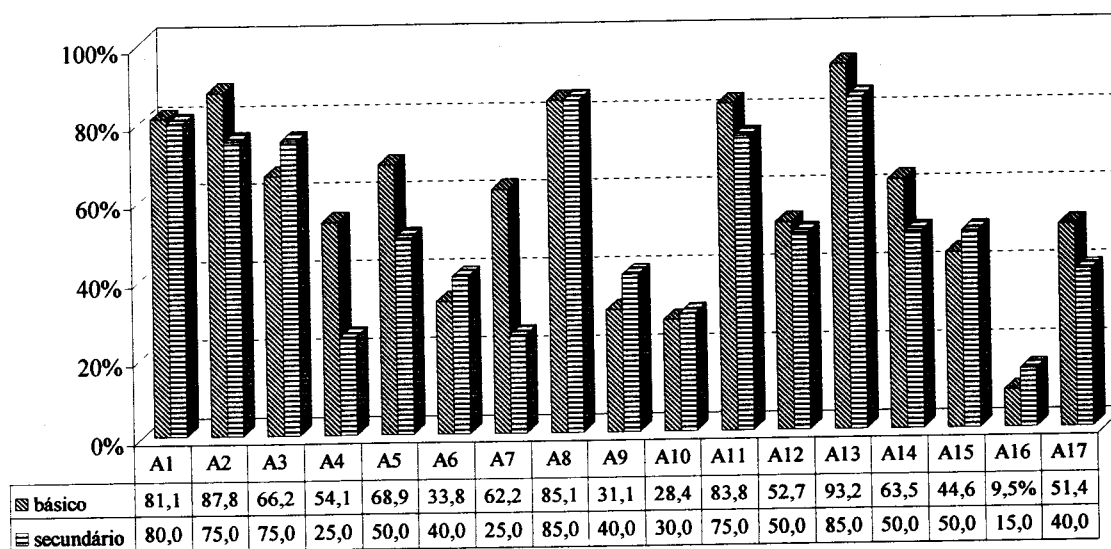


Figura 45 — Escolhas das actividades dos alunos segundo os níveis de ensino leccionados, em percentagem.

Como se pode verificar, os professores do ensino secundário aparentavam ser mais receptivos do que os seus colegas do ensino básico à apresentação de trabalhos de grupo (A3), à defesa fundamentada de opiniões (A9) e, curiosamente, ao registo de apontamentos

ditados (A16), o que poderá talvez ser explicado pela “pressão” resultante da existência de exames nacionais no fim deste ciclo de escolaridade.

Em síntese, poder-se-á dizer que, no que se refere à escolha de **documentos** (fontes históricas), os professores optaram maioritariamente pelas fontes primárias, quer iconográficas quer escritas, tendo rejeitado o texto historiográfico. A análise factorial de correspondências permitiu mesmo constatar que era em torno do texto de Picco della Mirandola e do texto historiográfico que se organizavam as escolhas dos professores, isto é a opção por um deles implicava a rejeição do outro. Importa também salientar que os docentes parecem ter feito as suas escolhas tendo em mente uma função ilustrativa dos documentos (Magalhães, no prelo), o que explicaria eventualmente não terem optado por aqueles que poderiam suscitar discussão ou controvérsia (o texto de divulgação e o texto historiográfico apresentavam versões divergentes sobre o Renascimento).

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

Relativamente ao que os professores pensavam poder ser a sua **acção** durante as aulas sobre esta matéria, foi possível constatar que a maioria dos docentes utilizaria mapas, relacionaria o tema com outros anteriormente estudados e aproveitaria os conhecimentos

dos alunos. A análise factorial de correspondências pôs em evidencia três conjuntos de acções que surgiam associadas: um centrado nas tarefas da exclusiva responsabilidade do professor como, por exemplo, explicar a matéria; um outro, relacionado com as interacções professor/aluno, como aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos ou aceitar as suas propostas para pesquisa; finalmente um último, mais virado para o desenvolvimento de trabalho autónomo dos alunos, embora orientado pelo professor.

Finalmente, no que diz respeito ao que os respondentes pensavam poder vir a pedir aos seus **alunos**, constatou-se novamente alguma preocupação com as questões relacionadas com a interpretação de imagens (o que poderá estar directamente relacionado com as escolhas das fontes históricas e dos materiais). Também aqui a análise factorial de correspondências tornou evidentes três grupos de actividades, aliás de sentido idêntico aos encontrados relativamente à acção do professor: um primeiro conjunto associava actividades autónomas dos alunos como a organização de debates ou a defesa fundamentada de opiniões; um segundo agrupava actividades a realizar sob a orientação do professor, mas implicando trabalho activo dos alunos, como explicar o conteúdo de documentos ou interpretar imagens; finalmente, num último conjunto surgiam associadas propostas reveladores de um trabalho mais passivo dos alunos como copiar para o caderno esquemas feitos no quadro ou escrever apontamentos ditados pelo professor.

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

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Interpretar resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário implica, naturalmente, algumas precauções. Em primeiro lugar, “*é necessário ter em conta que, conscientemente ou não, cada sujeito nos diz apenas o que pode e quer dizer*” (Machado, 1996, p. 278), isto é, que as respostas obtidas poderão reflectir quer o que, efectivamente, a pessoa pensa, quer o que julga ser desejável ou correcto dizer que pensa.

Sendo certo que, em nenhum momento, esteve em causa qualquer tipo de avaliação dos conhecimentos ou das competências dos professores, o questionário era, no entanto, sobre matérias específicas do âmbito da História e do seu ensino e, como tal, algumas respostas poderão ter sido enviesadas por alguma (in)desejabilidade social e/ou educacional.

Em segundo lugar, a utilização de um questionário maioritariamente construído com perguntas de resposta “fechada”, implica certamente a redução da profundidade do estudo, sobretudo considerando que está, à partida, definido um conjunto de dimensões que se pretende analisar<sup>1</sup>. Por um lado, quer estas dimensões, quer os próprios *itens* utilizados, podem também ser objecto de contestação dado que, neste caso específico, se tratava de

---

<sup>1</sup> Em contrapartida, e dado que se tratava de um inquérito por via postal, o recurso a um questionário com perguntas de resposta “aberta” poderia originar problemas de outro tipo, nomeadamente uma menor taxa de resposta. Recorde-se que questionário enviado tinha uma pequena componente de respostas “abertas” e que, dos professores que efectivamente lhe responderam, mais de 50% optou por não responder a essa parte do questionário. Tal constitui uma percentagem elevadíssima, sobretudo tendo em conta que, nas restantes partes do questionário, a generalidade dos professores respondeu a todos os itens e que a única excepção — a questão relativa ao posicionamento político — foi mesmo assim respondida por 91,7% dos docentes.



procurar compreender concepções de História dos professores a partir da utilização de citações, não identificadas, de autores. Como atempadamente se esclareceu, a escolha destas afirmações obedeceu a uma procura de equilíbrio entre autores e correntes de pensamento, isto é, a uma tentativa de incluir autores considerados importantes e correntes tidas como representativas.

Por outro lado, e no que se refere ao ensino da História, poder-se-á igualmente argumentar que os *itens* apresentados não corresponderão à maior parte daquilo que podem ser as preocupações de um docente de História do 3º ciclo ou do ensino secundário. No entanto, *grosso modo*, os *itens* seleccionados correspondiam quer às indicações da literatura, quer aos resultados da observação de aulas.

Em terceiro lugar, importa salientar que, apesar das precauções quer quanto à data de possível preenchimento e reenvio do questionário, quer quanto à facilidade de realizar esse mesmo reenvio (fora incluído um envelope de resposta sem franquia, devidamente endereçado), a taxa de retorno obtida (cerca de 33%) ficou claramente abaixo do que se pretendia. Para tanto terá, eventualmente, contribuído alguma saturação dos professores que, em dados momentos do ano lectivo, se vêem sujeitos a uma grande carga de documentos oficiais a que é necessário responder, bem como o facto de, frequentemente, os alunos da licenciatura em ensino de História da Universidade de Évora levarem a cabo pequenos trabalhos nas escolas que acabam por recair, em parte, sobre os docentes que aí leccionam.

Evidentemente que o facto de se ter definido como população-alvo os professores da área geográfica de influência da Direcção de Educação Regional do Alentejo, diminuiu substancialmente o número possível de inquiridos. A opção por esta região fundamentou-se, como se referiu (cf. Capítulo 3), no facto de ela ser ampla em termos de extensão geográfica, diversificada em termos de tipologia de escolas e, como veio verificar-se, aqui trabalharem professores oriundos, ou licenciados, das diferentes zonas do país. A estas razões acresce naturalmente o facto de ser esta a região onde tem sido desenvolvido o nosso trabalho de docência e investigação.

Por outro lado, como oportunamente se referiu, a alternativa, isto é, fazer um questionário a nível nacional, depois de equacionada, acabou por ser abandonada, verificada

que foi a sua escassa viabilidade, isto é, a possibilidade real de, ao tentar construir uma amostra nacional, acabar por recolher um número muito reduzido de respostas, o que poderia mesmo inviabilizar o estudo<sup>2</sup>. Sublinhe-se uma vez mais a inexistência de dados centralizados sobre o número de professores de História em exercício de funções e o facto de, mesmo a nível regional, ter sido necessário contactar cada uma das escolas para obter as listas de professores de História aí colocados, no ano lectivo em apreço.

Ainda a propósito desta questão, importará talvez salientar que os professores que quiseram participar neste estudo o fizeram de forma inteiramente voluntária, isto é, apenas respondeu quem o quis fazer. Decorrerá deste facto algum enviesamento das respostas obtidas? Tal questão só poderá ser dirimida através da realização de mais estudos neste âmbito, ou mesmo da replicação deste que agora se apresenta, junto de outros grupos de professores de História.

Mesmo tendo em conta todos estes condicionalismos, os dados recolhidos e os resultados obtidos permitem algumas ilações, que importa salientar, em torno das questões que orientaram este estudo. Será talvez útil começar por lembrar alguma informação quanto à caracterização geral dos respondentes.

Os professores que acabaram por constituir a amostra deste estudo revelaram ser um conjunto relativamente jovem de docentes, cuja média de idades rondava os trinta e seis anos, mas com bastante experiência profissional, se se tiver em conta que cerca de 60% destes professores tinha pelo menos 10 anos de serviço docente e, conseqüentemente, a maior parte pertencia ao quadro das respectivas escolas.

---

<sup>2</sup> A título de exemplo, recorde-se que um inquérito recente, realizado pela Associação de Professores de História, dirigido sobretudo aos seus associados e sobre um tema que directamente lhes dizia respeito, isto é, programas e horas de leccionação, no ensino secundário, obteve uma taxa de retorno de cerca de 15% (cf. Barca & Agra, 1998).

Eram, como seria de esperar, dada a zona geográfica onde o estudo foi realizado, maioritariamente licenciados pela Universidade de Évora, embora tenha sido possível obter respostas de professores que tinham realizado a sua formação inicial em praticamente todas as restantes instituições de ensino superior público onde existem cursos de História. Também no que se refere ao tipo de estágio que tinham levado a cabo se verificou uma preponderância do estágio das licenciaturas em ensino, se bem que na prática estivessem representadas todas as modalidades de estágio possíveis. Coincidentemente com as características da profissão docente (Barreno, 1985; Cruz, 1989), e também com dados apurados noutra estudo (Barca, Magalhães & Santos, no prelo), esta amostra era constituída por 65% de representantes do sexo feminino e 35% do sexo masculino<sup>3</sup>. Finalmente, a maioria destes professores situou-se politicamente no centro esquerda<sup>4</sup>.

Relativamente às **concepções de História**, tendo em conta as apreciações feitas pelos professores relativamente a cada uma das citações sobre o que é (pode ser) a História, foi possível identificar seis concepções-base, tornadas manifestas a partir dos resultados da análise de componentes principais<sup>5</sup>. Assim, pode dizer-se que se evidenciaram seis concep-

---

<sup>3</sup> Apesar desta distribuição ser, como se referiu, coincidente com a estrutura da profissão, não deixa de ser de interesse o facto de, quando se analisa a distribuição de professoras e professores pelos diferentes níveis de ensino (básico e secundário), se constatar que, em termos percentuais, há mais mulheres no ensino básico e mais homens no ensino secundário.

<sup>4</sup> Embora não se pretenda extrapolar esta questão, ela suscita no entanto algumas interrogações que merecem estudos complementares. Assim, por exemplo e entre muitas outras perguntas possíveis, seria interessante saber se este posicionamento político é comum à generalidade dos professores ou se é específica dos professores de História, ou se ele está relacionado com a zona do país (Alentejo) em que desenvolvem a sua actividade profissional e não com a disciplina que leccionam.

<sup>5</sup> Sublinhe-se, no entanto, que os docentes não se pronunciaram sobre as concepções em si, mas apenas sobre citações de autores não identificados. Provavelmente, estando os autores identificados, ou se fosse pedida a adesão/rejeição relativamente a estas concepções, designando-as por estes nomes, ou outros idênticos, os resultados teriam sido diferentes. No entanto, como já foi explanado, o objectivo deste estudo era precisamente tentar apurar as concepções dos professores nestas condições concretas.

ções que se designaram *a)* História como ciência positiva, *b)* História como não ciência, *c)* História como conhecimento relativo, *d)* História como ciência global, *e)* História como ciência social e *f)* História como ciência da temporalidade.

A adesão dos professores a cada uma destas concepções foi diferenciada. Importa realçar a quase unanimidade em torno desta última concepção (História como ciência da temporalidade), o que poderá ser explicado pelo facto de a citação nela dominante se referir a um traço distintivo do conhecimento histórico — o tempo.

Outra explicação, que poderá ser avançada, prende-se com o facto desta concepção associar um conjunto de preocupações que parecem ser relevantes para os professores, entre as quais é de salientar a necessidade de rigor metodológico. Ao assumirem quase como sua esta ideia, pela adesão manifestada, os docentes que participaram neste estudo revelaram-se coincidentes com aquela que tem sido uma preocupação básica dos historiadores — a questão metodológica — que, embora sob várias abordagens, desde o século XIX, nomeadamente com Ranke, presidiu à afirmação da História<sup>6</sup>.

Mas a adesão a esta concepção revela ainda outra preocupação central dos professores: a História é uma *ciência*, certamente com a sua natureza específica, mas ciência seguramente<sup>7</sup>, aberta à renovação do seu próprio conhecimento, alicerçada numa construção tornada sólida pelo rigor do confronto documental. Provavelmente porque a influência dos *Annales* tem sido dominante na historiografia portuguesa, a confirmar esta ilação, está o

---

<sup>6</sup> Recordem-se, a propósito da pertinência das questões metodológicas para os historiadores, as palavras de Marc Bloch, datadas de 1942: “*En notre époque, plus que jamais exposée aux toxines du mensonge et du faux bruit, quel scandale que la méthode critique manque à figurer, fût-ce dans le plus petit coin des programmes d’enseignement! Car elle a cessé de n’être que l’humble auxiliaire de quelques travaux d’atelier. Elle voit s’ouvrir, désormais, devant elle des horizons beaucoup plus vastes; et l’histoire a le droit de compter parmi ses gloires les plus sûres d’avoir, ainsi, en élaborant sa technique, ouvert aux hommes une route nouvelle vers le vrai et, par la suite, le juste*” (Bloch, 1997, p. 123).

<sup>7</sup> “*Mas para qué levantar a discussão sobre o confuso nome de ciência e sobre todos os falsos problemas que dele derivam?*”, interrogava-se Fernand Braudel, em 1950 (Braudel, 1972, p. 94)

facto de também a concepção de História como ciência social ter recolhido uma boa adesão. Em coerência com estas concepções observaram-se rejeições claras, e também praticamente unânimes, das concepção de História como não ciência e como conhecimento relativo. Igualmente de sublinhar é a escassa adesão recebida pela concepção de História como ciência positiva.

Cabe aqui uma interrogação. Dever-se-á esse fraco acordo a uma convicção funda de que “*a história se nos apresenta, tal como a própria vida, como um espectáculo fugaz, móvel, formado pela trama de problemas intrincadamente misturados*” (Braudel, 1972, p. 94), ou antes à percepção, socialmente construída, de que já não é possível falar de *relatos objectivos do passado*, ou manter um discurso universalmente e para sempre válido? Serão estudos feitos em profundidade que poderão aclarar esta questão, embora não seja difícil conceber a ideia de que tal se deverá, provavelmente, a uma interiorização difusa, e não claramente consciente, destas duas opções. No entanto, esta questão é geralmente ignorada quando se pensa em formação de professores. De qualquer forma, importa sublinhar que esta concepção de História como ciência positiva surge muitíssimo clara na análise factorial (é mesmo o factor com maior peso e mais ‘limpo’), pelo que parece ser consistente, embora não recolha grande adesão, tal como, aliás, acontecia na investigação de Guimera (1992).

Uma referência ainda à concepção de História como ciência global, que surge como que no *limbo*, entre a adesão e a rejeição. Como já se referiu anteriormente, tendo em conta a influência da historiografia francesa e, particularmente, da chamada escola dos *Analles*, pelo menos nas décadas de 70 e 80, na produção historiográfica portuguesa, e tendo ainda em conta que uma parte significativa destes professores realizou a sua formação inicial precisamente nessa época, esperar-se-ia um maior acordo com esta concepção, que não veio a registar-se. Novamente se pode colocar a questão da necessidade de prolongar e aprofundar este estudo, por forma a obter respostas para estas interrogações.

Em relação às questões relacionadas com a possível influência de aspectos do percurso pessoal e profissional dos docentes, as concepções de História evidenciadas pelos professores não revelaram ser sensíveis à generalidade das variáveis que se definiram

como de percurso. Ao contrário do que seria de esperar, nem mesmo a diversidade de escolas de formação inicial, ou de períodos de obtenção da licenciatura em História, ou ainda de modelos de formação contribuíram, de uma forma acentuada e genérica, para construir diferenças relevantes.

Esta constatação levanta novamente um conjunto de interrogações pertinentes:

a) será que, da Universidade do Porto à Universidade de Évora, em 1980 como em 1990, tratando-se de licenciaturas exclusivamente em História ou de licenciaturas em ensino, existe um mesmo discurso profundo que perpassa tudo e todos e cria, na prática, um pensamento pouco divergente?

b) ou, pelo contrário, a explicação residirá no facto de haver uma imensa preocupação com as “matérias” que, em cada momento do curso, devem ser abordadas e com os inegavelmente fundamentais problemas metodológicos e uma parca atenção concedida às questões da natureza do conhecimento histórico e à necessidade de reflexão sobre essa natureza?

c) ou será que este resultado espelha uma genérica falta de discussão, ou uma discussão em circuito fechado, da comunidade de historiadores, como sugere, por exemplo, Curto (1995)?

d) ou reflectirá o tradicional desapego dos historiadores pelas questões teóricas, como refere, por exemplo, Mattoso (1988 e 1999)?

e) ou, ainda, será que a escola e o exercício, mais ou menos prolongado, da actividade docente, consubstanciam um efeito *normalizador* do pensamento, esbatendo as diferenças originais e contribuindo para esse pensamento pouco divergente? Mas, a verificar-se esta última hipótese, como explicar que os estagiários, que estão apenas no início da actividade profissional, não surjam diferenciados dos restantes professores?

Não é possível, no actual estado da investigação, responder a estas inquietações. No entanto, num momento em que, por um lado, se reafirma a pertinência do conhecimento histórico como elemento estruturante de uma identidade nacional no contexto de uma identidade europeia e, por outro lado, se começam a desenvolver, em Portugal, como se

referiu, investigações sobre as relações dos adolescentes e dos jovens com a História (cf. Capítulo 2), tudo aponta para a necessidade de levar mais longe estes estudos, tendo em conta que o que agora se apresenta se assume como um primeiro, e necessário, levantamento de problemas, uma procura de indicadores, que poderão vir a ser tidos em conta em estudos futuros.

Relativamente ao ensino da História, procurou-se estudar as **concepções de ensino da História** evidenciadas pelos professores e a sua adesão relativa a essas concepções. A análise de componentes principais tornou patentes seis conjuntos de preocupações, manifestadas pelos professores e que se designaram como preocupações *a)* com as competências dos alunos, *b)* com as suas vivências e contextos, *c)* com a neutralidade, *d)* de tipo tradicionalista, *e)* com a educação para a cidadania e *f)* instrumentais.

A expressão destas preocupações também não foi uniforme, tal como não fora constante a adesão às concepções de história. Em primeiro lugar, deve sublinhar-se que a generalidade destes conjuntos de preocupações registou níveis de adesão bastante elevados, exceptuando o grupo que integrava *itens* como *apresentar a matéria como a verdade* ou *privilegiar a memorização de factos e datas* e que, portanto, consubstanciava um conjunto de preocupações de tipo *tradicionalista*. No entanto, apesar deste conjunto ter recebido um acordo menor do que qualquer dos outros, não é possível afirmar que ele foi claramente rejeitado pelos professores, como tinham sido, por exemplo, as concepções de História como não ciência ou como conhecimento relativo, uma vez que a atitude evidenciada pelos professores se traduziu por uma posição intermédia.

Em segundo lugar, também aqui importa acentuar a quase unanimidade em torno daquilo que se designou por preocupações com as *vivências e contextos* dos alunos e que, basicamente, se relacionava com a necessidade de trazer para as aulas os conhecimentos anteriores dos alunos e aproximar os conteúdos à realidade envolvente, nomeadamente através do recurso à história local. Estas preocupações manifestavam-se, portanto, quer em torno de aspectos gerais da construção do conhecimento escolar, quer em torno de aspectos relacionados com a cognição histórica.

O facto de as professoras manifestarem esta preocupação, significativamente mais dos que os seus colegas do sexo masculino, conjugado com o facto de esta situação se inverter relativamente às preocupações com a cidadania (os professores evidenciaram maior preocupação a este respeito do que as professoras), poderá eventualmente estar relacionado com

a) os diferentes estilos de utilização da linguagem, quer na comunicação habitual, quer na comunicação na sala de aula, como se poderá inferir das palavras de Wareing (1998, p. 84) que sustenta que *“men tend to hierarchical structures, to complete to be top of the pile, to consider status and independency their main goals in conversation. Women tend to aim for solidarity and intimacy, to be more facilitative, to minimise status difference”*;

b) ou, em alternativa, explicar-se-á pela hipótese, igualmente avançada por Wareing, de que *“women appear to prefer personal, intimate topics about people and relationships (...) men appear to prefer impersonal topics about areas where there is an agreed body of knowledge”* (1998, p. 86)?

c) ou, ainda em alternativa, a explicação residirá em factores alheios às questões de género e terá mais a ver com as situações concretas que foram propostas e a partir das quais foram construídos estes conjuntos de preocupações?

d) ou uma eventual falta de consistência (devida a factores ainda não identificados) nas respostas dos docentes quanto a contextos dos alunos ou cidadania?

Investigações realizadas no âmbito dos estudos de género parecem apontar no sentido de uma especificidade feminina no desempenho profissional, especialmente quando, como na profissão docente, estão em causa competências relacionais, pelo que, eventualmente, este factor poderá ser tido em conta em estudos futuros..

Em terceiro lugar, o conjunto que se designou como *preocupações com a cidadania*, e que recolheu a segunda maior adesão, assumiu algumas características de relevo. Desde logo, constatou-se que este conjunto de preocupações não tinha qualquer relação com qualquer dos outros conjuntos, o que pode ser compreendido à luz da transversalidade do próprio conceito de cidadania e de educação para a cidadania, sobejamente referenciada



nos textos e documentos oficiais, nomeadamente nos programas das várias disciplinas, constituindo, pois, parte integrante do conhecimento escolar.

Por outro lado, este foi o grupo que mais oscilou em função das variáveis definidas como de percurso. Para além de os professores se terem mostrado mais sensíveis a esta questão do que as professoras, como já foi referido, também os docentes mais jovens evidenciaram uma maior adesão a estas preocupações.

Uma possível elucidação deste facto poderá estar relacionada com a própria experiência de vida destes professores, nascidos depois de 1974, e que fizeram toda a sua escolaridade inseridos numa escola em transformação democrática, onde as preocupações com a educação cívica foram assumindo crescente importância. Esta hipótese explicativa parece ser reforçada pelo facto de os docentes com idades superiores a 54 anos terem sido os que menos aderiram a estas preocupações.

Por outro lado, os professores sem estágio revelaram estar menos preocupados do que os restantes com esta problemática, situação que poderá estar relacionada ou com alguma ênfase que as diversas modalidades de aquisição da habilitação profissional coloquem nesta temática, ou com um eventual enviesamento das respostas resultante de, na amostra, apenas dois professores não terem qualquer tipo de estágio.

Em quarto lugar, e no que toca ao grupo que se denominou como *preocupações com as competências dos alunos*, e que incluía, por exemplo, preocupações com *habituar os alunos a ler e interpretar gráficos* ou *recorrer sistematicamente a mapas*, o que se integra no âmbito dos aspectos relacionados com a cognição histórica, é de realçar que, embora tendo recolhido, de modo geral, apreciações claramente favoráveis, evidenciou uma contradição curiosa, resultante do facto de terem sido, simultaneamente, os professores com menos experiência docente (os estagiários) e os com mais experiência (os professores do quadro de escola, condição à qual apenas se acedia, nesta amostra, com pelo menos dez anos de serviço docente) quem menos aderiu a estas preocupações.

Se pelo lado dos estagiários tal se poderá compreender por motivos ligados à sua centração no seu próprio processo de profissionalização (Arends, 1999; Machado, 1996; Sprinthall & Sprinthall, 1993), já no que se refere aos professores do quadro de escola re-

sultaria algo abusivo adiantar explicações, uma vez que não existem, neste momento, outros estudos que permitam fundamentar, com consistência, hipóteses explicativas.

Em quinto lugar, duas situações merecem ainda alguma reflexão: em primeiro lugar, a adesão, genericamente elevada, ao que se designou como *preocupações com a neutralidade* do professor, poderá encontrar razões explicativas de origem semântica, isto é, ser neutro pode ter sido entendido pelos professores como a necessidade de deixar os alunos encontrarem as suas explicações históricas ou, em alternativa, ter sido compreendido como o imperativo de não ter opinião sobre as matérias em estudo, uma vez que as opiniões que possam ser emitidas, bem como os juízos de valor, não têm qualquer influência sobre a matéria em si. É de salientar, porém, que estas preocupações derivam de aspectos relacionados com a cognição histórica e, também com aspectos relacionados com diferentes concepções de História.

Esta adesão elevada resulta, de certa forma, contraditória com a adesão, ainda mais elevada, às preocupações com a *cidadania*. Uma possível explicação para esta aparente contradição poderá também talvez ser encontrada no facto de o suposto, e exaustivamente repetido, papel formativo da História não ter sido ainda claramente operacionalizado, nomeadamente como tendo “*como um dos principais vectores, formar opinião fundamentada, através do desenvolvimento progressivo de argumentação sobre fontes com pontos de vista diversificados*” (Barca, Bastos & Carvalho, 1998, p. 5). A neutralidade do professor pode ter sido assumida como um factor de promoção de uma “objectividade” do conhecimento histórico, que esquece que, como refere, por exemplo, Haskell (1998), a objectividade não é sinónimo de neutralidade e que ignora que a História “*attempts to understand humanity’s inhumanity and examines a range of explanations for it (...) the need for ‘balance’ must not drive us into moral neutrality*” (Slater, 1995, p. 149).

A segunda situação a merecer reflexão é a que resulta da fraca adesão ao que se denominou como *preocupações de tipo tradicionalista*. Como se referiu, este grupo integrava itens como *privilegiar o relato das coisas tal como se passaram* ou *apresentar a matéria como a verdade*, relativamente aos quais têm sido, desde há muito, tecidas fortíssimas crí-

ticas, não só do ponto de vista da literatura educacional, mas também do ponto de vista de quem se preocupa com a escrita da história (cf. capítulo 1).

Mais uma vez aqui se coloca a questão, enunciada no início desta discussão, da interpretabilidade dos resultados deste tipo de questionários, sobretudo quando estão em causa problemas com implicações ao nível da imagem que o(s) respondente(s) quer(em) dar de si (Machado, 1996). Tratar-se-á de um genuíno repúdio deste tipo de práticas docentes ou, pelo contrário, resultado da indesejabilidade social e educacional dos *itens* e portanto do próprio conjunto? A resposta a esta interrogação poderá eventualmente ser encontrada com a realização de novos estudos que permitam aclarar esta situação, embora provavelmente se trate de práticas que vão caindo em desuso à medida que vão sendo melhorados os processos de formação inicial e contínua de professores.

Finalmente, uma questão resulta de se ter procurado saber se existiria alguma ligação entre as diferentes concepções de História evidenciadas pelos professores que quiseram participar neste estudo e as suas concepções sobre o ensino da História (cf. Anexo 7).

Constatou-se que existia uma correlação, estatisticamente significativa<sup>8</sup>, entre aquilo que se designou como *concepção de História como ciência positiva* e precisamente estes dois conjuntos de *preocupações com a neutralidade e de tipo tradicionalistas*, o que parece indicar coerência das respostas dos docentes, mas não elucidada, relativamente às preocupações de tipo tradicionalista, o sentido das respostas dadas, uma vez que, de um certo ponto de vista, também se poderá considerar que existe alguma indesejabilidade social em torno de uma concepção positivista da História.

Um outro aspecto, também revelado por esta análise, foi a verificação da existência de uma correlação negativa, estatisticamente significativa<sup>9</sup>, entre a concepção de História como *não ciência* e as *preocupações com as vivências e contextos* dos alunos. Mais uma

---

<sup>8</sup> Os valores apurados foram, respectivamente,  $r = 0,276$ ,  $p = 0,007$  e  $r = 0,392$ ,  $p < 0,001$ .

<sup>9</sup> O valor apurado foi  $r = -0,206$ ,  $p = 0,046$ .

vez, esta hipótese necessita de confirmação, ou infirmação, que terá de resultar de mais estudos aprofundados sobre o pensamento dos professores de História.

Parece, no entanto, poder afirmar-se que, para os professores, a ideia de que é necessário aproveitar o que é conhecido e relativamente próximo dos alunos é, de certa forma, incompatível com uma certa ideia de História que não pode ser objectiva mas apenas plausível, isto é, uma História complexa, distante e de difícil apreensão.

Deve ainda ser referido que, relativamente às restantes concepções de História e de ensino da História, não se apuraram quaisquer ligações, parecendo assim que não existe nenhuma relação significativa entre a forma como os professores concebem a sua disciplina e a forma como concebem o seu ensino. No entanto, alguns estudos (Evans, 1988 e 1994; Galindo, 1997; Guimerà, 1992) apontam para uma eventual congruência destas duas questões. Neste estudo, como se referiu, relativamente à concepção de História como *ciência positiva* e às preocupações, no ensino da História, com a *neutralidade* e de tipo *tradicionalista*, existe de facto, uma relação, pelo que é aconselhável alguma cautela na interpretação destes resultados, colocando-se, novamente, a necessidade de aprofundar todos estes problemas.

Como se recordará, foi proposto aos professores a apreciação de um conjunto de fontes históricas, materiais e actividades (próprias e dos seus alunos) relacionadas com a leccionação de um tema do 8º ano de escolaridade — o *Renascimento*, com o objectivo de recolher as suas opções quanto confrontados com uma proposta concreta de aula. Os resultados, obtidos através da análise factorial de correspondências, merecem igualmente alguma discussão e reflexão.

Desde logo, as escolhas das fontes históricas parecem ter enfermado de alguma redundância já que, por um lado, os professores optaram basicamente por escolher documentos do mesmo tipo (fontes primárias) e, por outro lado, se sentiram pouco atraídos pelos documentos que apresentavam visões divergentes do Renascimento, o que não deixa de ser incongruente, se se tiver em conta que a relevância à cidadania deveria implicar a consideração de vários pontos de vista em História.

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

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

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

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

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

Ora, este último grupo apresenta uma característica interessante, que é a de não constituir um grupo compacto de escolhas, sendo quase possível dividir para um lado, com

uma maior percentagem de escolhas, os filmes históricos e os documentários audiovisuais, e para outro lado, com uma percentagem menor de escolhas, os materiais multimédia:

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

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

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

Outro factor a ter em conta, resulta de não existir, em termos gerais, uma sensibilização sistemática dos docentes, quer para a utilidade das novas tecnologias, quer para a facilidade da sua utilização, quer ainda para o potencial de motivação que constituem para os alunos, situação que urge inverter já que *“multimedia systems, with their new and flexible ways of representing and connecting information, can enable teachers to explore unfamiliar pedagogical practices”* (Putnam & Borko, 2000, p. 11).

No que se refere ao que os professores disseram pensar poder ser a sua acção, durante as aulas destinadas à leccionação deste tema, foi possível discernir três tipos de actividades que, sendo todas naturalmente da iniciativa dos docentes, pois era exactamente disso que se tratava, se podiam descrever da seguinte forma:

a) um primeiro grupo de actividades que promovia a autonomia dos alunos, distribuindo-lhes materiais e tarefas que deveriam realizar durante as aulas;

b) um segundo grupo de actividades, que assentava na interacção professor/aluno;

c) finalmente, um terceiro grupo de actividades da exclusiva responsabilidade do professor.

Considerando que tinha sido pedido aos professores que assinalassem todas as actividades que pensassem poder desenvolver, este resultado parece indiciar alguma disponibilidade dos docentes para partilharem com os seus alunos o protagonismo na sala de aula, explorando e aproveitando aquilo que os alunos já sabem, como se, de alguma forma, estes professores tivessem começado a interiorizar um novo papel, que parte do pressuposto de que *“good teachers know that they are no longer monopolists of knowledge and experiece, and see their pupils as a resource, which recognizes the worth and validity of their lives”* (Slater, 1995, p. 151).

Finalmente, no que diz respeito ao que os professores disseram pensar poder pedir aos seus alunos, a análise factorial de correspondências discriminou também três conjuntos de actividades, aliás bastante congruentes com os agrupamentos apurados para a acção do professor. Estes conjuntos apontavam para

- a) actividades autónomas dos alunos;
- b) actividades de carácter mais activo;
- c) actividades de carácter mais passivo;

numa correspondência quase perfeita com os três grupos de actividades do professor. Da análise parece poder inferir-se igual disponibilidade dos professores para acolherem favoravelmente iniciativas dos seus alunos, embora não dispensem algumas actividades de tipo mais tradicional.

Deve ainda sublinhar-se esta dicotomia actividade/passividade dos alunos, reveladora da permanência de estratégias de ensino ainda muito centradas na figura do professor, mas já a caminho de uma possível transformação das práticas docentes, com uma partilha de responsabilidades na sala de aula, que não implica a demissão do professor, antes pelo contrário, mas exige um desempenho interveniente dos alunos, a quem cabe um papel activo na construção das aprendizagens. Esta conceptualização dos papéis de professores e alunos é fundamental para que a História possa desempenhar cabalmente o seu papel na formação dos jovens. A leitura destes resultados poderá, eventualmente, revelar uma adesão formal aos princípios educacionais mais gerais, como aulas não centradas no professor, ou diversidade de estratégias e recursos, mas incoerente com as escolhas mais críticas e

fundamentadas para uma aula de qualidade como a utilização de documentos divergentes, o recurso a novas tecnologias ou o aproveitamento dos conhecimentos tácitos dos alunos e o seu relacionamento com o conhecimento histórico.

Algumas interrogações, naturalmente ponderadas pelo facto de a amostra que serviu de base a este estudo não ser considerada estatisticamente representativa, não podem ser ignoradas:

*a)* até que ponto são congruentes as concepções de História e do seu ensino evidenciadas por estes professores? Recorde-se, a este propósito que, como se disse, também na revisão da literatura foi impossível encontrar modelos definidos ou sequer acordo de diferentes autores quanto ao pensamento dos autores seleccionados e que tal facto poderá mesmo constituir uma “marca” deste virar de século;

*b)* por que razão parece não existir nenhuma influência das escolas de formação inicial frequentadas por estes docentes? Seria de esperar que as aprendizagens realizadas ao longo de uma licenciatura em História, ou em ensino da História, resultassem, entre outras coisas, da reflexão sobre os processos de produção do conhecimento histórico e que cada escola tivesse uma identidade reflexiva própria, o que parece não se confirmar.

*c)* por que motivo os diversos modelos de estágio realizados pelos docentes não assumem particular relevo nos modos de encarar a História ou o seu ensino? Será credível que esses diferentes modelos incorporem, todos, o mesmo tipo de preocupações e sugiram o mesmo tipo de práticas? Haverá algum efeito “normalizador”, produzido pela escola, que abafa diferenças originais e indiferencia as práticas? E, se assim for, como se explica o facto de, genericamente, os estagiários não se terem distinguido dos restantes professores? Mais uma vez se torna necessário reflectir sobre a realidade da vivência das diferentes modalidades de estágio, uma vez que, aparentemente, o peso das rotinas instaladas na generalidade das escolas acaba por eliminar diferenças que, à partida, seria legítimo esperar.

*d)* até que ponto o discurso pedagógico vigente concorre para essa escassa diferenciação de pensamento e de práticas? Parece poder-se afirmar que existe uma subtil aliança entre alguma resistência a mudanças substantivas e a generalização de um discurso que privilegia o desenvolvimento de projectos que, sendo aparentemente inovadores, acabam



muitas vezes, salvo as sempre obrigatórias exceções, por ser apenas a repetição de “velhas” práticas pouco reflexivas.

Como foi já sobejamente referido, o desenvolvimento e aprofundamento deste tipo de estudos poderá seguramente aclarar a generalidade destas inquietações. Sendo este um estudo necessariamente situado no tempo e no espaço e configurando-se como um primeiro passo na compreensão do pensamento dos professores de História, parece possível afirmar que, mesmo que a História continue a ser ‘um país estrangeiro’ (Lowenthal, 1985) e a apropriação que cada pessoa/professor faz dos seus sentidos esteja por decifrar, estes resultados apontam para a necessidade de introduzir novas perspectivas na formação inicial de professores e na sua formação contínua, que potenciem o debate e promovam a reflexão em torno desta problemática.

## **Conclusões**

O Universo não é uma ideia minha.  
A minha ideia do Universo é que é uma ideia minha.  
A noite não anoitece pelos meus olhos.  
A minha ideia de noite é que anoitece por meus olhos.  
Fora de eu pensar e de haver quaisquer pensamentos  
A noite anoitece concretamente  
E o fulgor das estrelas existe como se tivesse peso.  
  
(Alberto Caeiro)

O objectivo central deste estudo era conhecer e reflectir sobre as concepções de professores de História sobre a História e o seu ensino, sobre a sua adesão relativa a cada uma dessas concepções e a uma proposta concreta de aula. O primeiro enquadramento teórico para a concretização desse objectivo passava, naturalmente, por uma reflexão sobre o que tem sido a escrita da História e pela apreciação da(s) forma(s) como tem sido encarado o seu ensino.

Embora não esquecendo os contributos para a História (enquanto conhecimento do passado) dados por muitos autores, pelo menos desde a Antiguidade Clássica, considerou-se, de acordo com a generalidade da literatura, que foi no século XIX que a disciplina se autonomizou enquanto conhecimento específico e se afirmou enquanto disciplina universitária.

Para tanto terá contribuído a reorganização da Universidade na Alemanha, impulsionada por Wilhelm von Humboldt, no quadro da qual a História se institucionalizou como disciplina científica, a que cabia relatar o passado “tal como tinha acontecido” e procurar incessantemente uma objectividade assente na pesquisa documental e na crítica das fontes.

Particularmente importante, neste contexto, terá sido a figura de Leopold von Ranke, cujo contributo foi muitas vezes menorizado à luz de supostos ‘pergaminhos’ anti-positivistas, mas que permitiu a progressiva construção de um modelo de História ‘científica’ e rigorosa porque assente no trabalho empírico.

Também Auguste Comte, ao defender, numa outra linha de pensamento, a possibilidade de a História estar, como outros fenómenos, sujeita a leis, contribuiu para a difusão da ideia de História ciência e para um incremento significativo da produção historiográfica.

A quase coincidência temporal das vidas e obras de Comte (1789-1857) e Ranke (1797-1886), terá eventualmente contribuído para que a ambos se tenha colado o rótulo de positivistas, apostados na defesa de uma História empírica, mas com objectivos distintos: Ranke pretendia a fidelidade ao documento e a descrição minuciosa; Comte queria deduzir leis gerais a partir dos factos provados por documentos.

Nesta procura de compreensão dos processos de desenvolvimento da disciplina, considerou-se igualmente que Karl Marx concorreu para a dinamização dos estudos históricos, nomeadamente ao propor os fundamentos do materialismo histórico como instrumentos de análise e de escrita da História.

Por seu turno, o desenvolvimento da sociologia no final do século XIX, especialmente com Max Weber e o seu conceito de *ideais-tipo*, contribuiu para integrar, nos instrumentos de análise histórica, metodologias da investigação sociológica e, dessa forma, renovar os próprios métodos de pesquisa histórica, aproximando as duas ciências. De alguma forma, terá sido este contributo que terá lançado as bases para a definição de uma história – ciência social que, como tal, iria conhecer o seu apogeu graças aos historiadores agrupados em torno da revista *Annales*.

A Marc Bloch e a Lucien Febvre, fundadores dos *Annales*, coube procurar responder ao repto lançado por François Simiand, no início do século, aos historiadores para que abandonassem os seus três ídolos: o indivíduo, o político e o cronológico. A progressiva substituição destes três ‘ídolos’ permitiu que os estudos históricos se fossem desenvolvendo numa perspectiva de uma História global, que procurou encontrar no ‘tempo longo’

as estruturas e as conjunturas explicativas e construir um discurso sobre o passado despojado de indivíduos e personagens.

No entanto, a progressiva aproximação às outras ciências sociais, determinou um quase esbatimento de fronteiras entre a História, enquanto saber específico, e as restantes ciências sociais, cruzando-se metodologias e temas de investigação.

Ao crescer desmesuradamente e ao alargar, para confins até então nunca imaginados, o campo do conhecimento histórico, lançaram-se também as sementes da discórdia quanto ao futuro da disciplina, que alguns viam ameaçada por sucessivas ‘crises’ e ataques.

Como tal foram, e continuam frequentemente a ser, entendidos os desafios daqueles que, do exterior da disciplina, como Karl Popper, desmitificaram o carácter acumulável do conhecimento, propondo como alternativa o conceito de provisoriedade das teorias, que não são mais do que hipótese explicativas, válidas enquanto não refutadas. Para Popper, a explicação história, não podendo ser refutada, será ainda mais provisória do que a das ciências naturais. Ou daqueles que, entre a História e a Filosofia, procuraram, como Michel Foucault, encontrar novos olhares sobre o passado, do ponto de vista do Outro. Ou ainda, daqueles que, dentro da comunidade de historiadores, como Paul Veyne, contestavam a cientificidade da disciplina, afirmando que ela “*não se reduz ao campo de aplicação das ciências, nascidas ou por nascer, mas também não é residual em relação a essas ciências*” (Veyne, 1977, p. 81), pertence ao campo ideográfico e pode ser considerada uma ‘narração verdadeira’; ou, numa perspectiva mais relativista, considerando que a História é um conjunto de ‘ficções verbais’, como Hayden White. Ou ainda daqueles que afirmaram a especificidade do conhecimento histórico, baseado no modelo de explicação racional, como William Dray, legitimando a multiplicidade de pontos de vista (cf. capítulo 1).

De uma forma sucinta, foi este o contexto teórico que serviu para elaborar a primeira parte do estudo empírico que se apresentou e que procurou reflectir, através da transcrição de citações destes e doutros autores, vários entendimentos do que é, ou pode ser, a História e, pela maior ou menor adesão dos professores a cada uma delas, tornar manifestas as concepções de História dos docentes.

Uma segunda vertente, igualmente importante, era procurar saber qual o estado do ensino da História e quais os desafios que enfrenta. Para permitir uma melhor compreensão do tema, realizou-se uma panorâmica do desenvolvimento da História enquanto disciplina curricular e equacionaram-se os desafios com que está confrontada e que passam pela necessidade de ser capaz de ultrapassar os obstáculos decorrentes da sua própria natureza, enquanto conhecimento.

Elemento determinante para a compreensão desses desafios é seguramente a constatação de que a didáctica da História terá de assumir um papel de charneira entre aquilo que é o discurso historiográfico e aquilo que são os contributos de outras ciências humanas e sociais para o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem, como a literatura da especialidade tem vindo a defender. Ou seja, não caberá à didáctica da História assumir um papel de mero laboratório de métodos e técnicas universalmente aplicáveis, mas antes centrar-se na especificidade do conhecimento histórico para procurar encontrar soluções adequadas para as necessárias transposições didácticas.

Deste ponto de vista, assume grande relevância a investigação que tem sido feita, nas últimas décadas, sobre o pensamento de alunos e professores, no âmbito específico da História. Por esta razão se inventariaram, tão detalhadamente quanto possível, os estudos realizados, no Reino Unido, em alguns outros países da Europa e nos Estados Unidos, sobre esta temática. Do quadro traçado, importa sublinhar a pertinência dos estudos que permitem compreender como é que os alunos aprendem História, que estratégias de aprendizagem desenvolvem, como é que o recurso à utilização de metodologias adequadas permite desenvolver e melhorar essas aprendizagens. Igualmente importante é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre o seu ensino, já que a investigação tem contribuído para tornar patentes as relações entre essas concepções e as práticas docentes (cf. capítulo 2).

De uma forma igualmente sucinta, foi este o segundo eixo teórico que enquadrou a segunda e terceira partes do estudo empírico, através das quais se procurou, por um lado, verificar qual o tipo de preocupações evidenciadas pelos professores relativamente aos seus alunos e, por outro, confrontá-los com uma situação concreta para a qual seria neces-

sário tomar decisões quanto a fontes históricas, materiais e também quanto ao tipo de actividades a desenvolver na sala de aula, pelos próprios e pelos seus alunos.

O estudo empírico foi realizado através de um questionário postal, enviado a todos os professores de História do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em exercício de funções na área geográfica de influência da Direcção Regional do Alentejo, no ano lectivo de 1998/99. O questionário procurava apurar as concepções dos professores de História sobre a disciplina e o seu ensino, confrontando-os com: *a)* dezasseis citações de autores, que procuravam espelhar a diversidade de percursos da História anteriormente identificados; *b)* trinta afirmações sobre o ensino da História, que visavam equacionar alguns dos problemas tornados manifestos pela investigação já existente; *c)* uma situação concreta de aula sobre um tema do programa de História do 8º ano de escolaridade.

Para além das questões já realçadas na discussão dos resultados obtidos, importará sublinhar alguns aspectos que se afiguram de especial relevância:

*a)* parece estar firmemente arraigada, nestes professores, a convicção de que a História é uma ciência<sup>1</sup>, assumindo, de forma mais ou menos explícita, que ela é balizada pela possibilidade de novas descobertas (de documentos em sentido lato, ou outras) que podem alterar os conhecimentos anteriormente estabelecidos;

*b)* concomitantemente, e como seria plausível esperar tendo em conta os resultados antes apurados, estes docentes rejeitaram genericamente todas as alternativas que significavam que a História poderia ser um saber que não fosse ciência;

*c)* parece também ser possível afirmar que estes professores identificaram muito claramente aquilo que se designou como uma concepção de História de tipo positivista, como aliás sucedera em outras investigações. No entanto, hesitaram em rejeitá-la liminarmente, destacando-se o facto de os professores que se colocaram à direita do espectro político lhe serem mais favoráveis;

---

<sup>1</sup> Não era possível, no âmbito deste trabalho, indagar o exacto significado, para os professores, da palavra ciência. No entanto, talvez fosse interessante, em estudos futuros, operacionalizar essa questão.

d) estes professores evidenciaram uma grande preocupação com os contextos e vivências dos alunos, mas também com o desenvolvimento das suas competências em contexto escolar, o que poderá indicar que sentem a necessidade de, por um lado, atender às características específicas dos seus alunos e, por outro, ajudá-los a desenvolver um conjunto de competências cognitivas;

e) quando confrontados com uma situação concreta, estes professores optaram por escolher, para as suas aulas, fontes históricas que consideraram apelativas e adequadas e ignoraram aquelas que, pelo menos aparentemente, desconheciam ou consideraram 'difíceis' para os seus alunos;

f) por outro lado, nessa situação, evidenciaram algum desinteresse por materiais tecnologicamente mais avançados como, por exemplo, materiais multimédia ou jogos de computador, preferindo utilizar materiais com cujas regras de funcionamento estão seguramente mais familiarizados, ou são mais acessíveis como, por exemplo, o vídeo ou os mapas;

g) ainda em situação, manifestaram disponibilidade para partilhar com os seus alunos o protagonismo na sala de aula, identificando tipos de actividade, para professores e alunos, que se diriam quase simétricas, isto é, que se justapunham quase perfeitamente, umas mais centradas no professor e determinando uma atitude mais passiva dos alunos, outras de sentido inverso, assumindo o professor um papel menos interventivo e cabendo aos alunos a realização autónoma de tarefas.

Os resultados obtidos parecem ser consonantes com as recomendações internacionais sobre a formação de professores de História e que sublinham a necessidade de incluir componentes de formação histórica (numa visão bastante ampla e que privilegie a história do século XX e as ligações a outras disciplinas), componentes de introdução à historiografia e à reflexão crítica sobre a História e componentes de formação didáctica que englobem as questões de metodologia de ensino e avaliação, mas também a apreciação de questões relacionadas com perspectivas multivariadas e com o domínio de tecnologias, destinadas a responder a uma sociedade multicultural e onde os desafios tecnológicos desempenham um papel crescente (Leeuw-Roord, 1998).



Deste ponto de vista, o que se sublinha é a importância que deve ser concedida a uma formação simultaneamente multifacetada e aprofundada que seja capaz de dotar os futuros professores de competências básicas que lhes permitam um futuro desenvolvimento profissional capaz de enfrentar as rápidas mutações do mundo actual.

Dada a natureza da investigação que se desenvolveu e o seu carácter regional, o que consubstancia uma das suas limitações, importaria eventualmente desencadear mais estudos neste âmbito, para procurar aprofundar os aspectos aqui enunciados e, ao mesmo tempo, alargar a base empírica subjacente.

No entanto, não será abusivo considerar que os resultados obtidos sugerem algumas pistas para discussão futura, nomeadamente no que se refere à formação de professores de História e mesmo no que toca à sua formação contínua.

Deste ponto de vista, alguns dos resultados aqui apresentados, relacionados com as concepções de História evidenciadas por estes professores, sugerem a necessidade de futuras investigações que permitam aclarar o significado da aceitação ou da rejeição de determinadas concepções. Seria igualmente interessante, em estudos futuros, indagar o significado, para os professores, da palavra ciência, operacionalizando o conceito.

Também as concepções de ensino, manifestadas por estes docentes em termos de preocupações, poderão constituir um campo de investigação frutuoso, uma vez que se torna importante discernir se a adesão a estratégias de ensino mais criativas e ao planeamento de aulas onde os alunos possam construir as suas aprendizagens é uma adesão formal, e não interiorizada, ou corresponde de facto a mudanças qualitativas nas práticas docentes. Este estudo poderá, eventualmente, fornecer pistas para a construção de 'perfis' de acção docente que possam vir a ser objecto de investigação.

Parece ser possível afirmar que a formação de professores de História deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas e uma componente no âmbito das tecnologias de infor-

mação, mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente.

Daqui decorre uma natural necessidade de articulação, tão harmoniosa quanto possível, das várias componentes que, neste momento, integram a formação inicial de docentes de História, de tal forma que ela possa contribuir para a formação de profissionais atentos à realidade que os cerca e, portanto, capazes de intervir nela e, dessa forma, estimular os seus alunos a considerarem a História não como um mero repertório de datas e factos há muito sucedidos, mas como uma arma para compreender o mundo, situar-se e intervir nele, num tempo em que a diversidade marca o quotidiano.

Por outro lado, uma tal formação não deve alhear-se dos debates que se produzem, quer no seio da História, quer no âmbito da educação histórica, uma vez que serão essas controvérsias que poderão alimentar criativamente o futuro exercício da profissão docente, fornecendo-lhe os argumentos necessários para a constante reinvenção da sua prática lectiva.

Já no que se refere à formação contínua, parece ser possível renovar a ideia de que, para além das sempre necessárias actualizações científicas da especialidade e de âmbito didáctico, também se afigura importante um olhar mais atento para a necessidade de uma progressiva familiarização dos actuais professores de História com as tecnologias de formação, não apenas como instrumento de organização do trabalho pessoal, mas fundamentalmente como uma alternativa para transformação da sua prática docente.

Como se referiu anteriormente, o estudo realizado assentou numa base regional e consagrou opções que, sendo defensáveis, como se crê ter demonstrado pelos argumentos oportunamente aduzidos, não eram naturalmente as únicas possíveis. No entanto, ao desvendar algumas das concepções dos professores sobre a História e o seu ensino, poderá ter contribuído para abrir um caminho novo de reflexão que permita um reequacionamento das relações entre os múltiplos intervenientes na sua formação inicial e contínua. Poderá também constituir uma chamada de atenção para a necessidade de, à semelhança do que se

passa na educação em ciências, também na educação em História, se centrarem as preocupações naqueles que foram aqui definidos como *protagonistas*, isto é, alunos e professores, revelando as suas formas de compreensão e de acção por forma a procurar melhorar, de forma sistemática e empiricamente sustentada, os seus respectivos desempenhos.

## **Referências bibliográficas**

- Adão, A. & Matos, S. C. (1992). A História no ensino liceal oitocentista: variantes de uma memória da nação. in *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História – Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 57-75.
- Angvik, M. & von Borries, B. (eds) (1997). *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. A: Description; Vol. B: Documentation*. Hamburg: Edition Stiftung.
- Apple, M. & Christian-Smith, L. (eds) (1991). *The politics of the textbook*. London: Routledge.
- Appleby, J.; Hunt, L. & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. New York: W. W. Norton & Company.
- Appleby, J.; Hunt, L. & Jacob, M. (1997). Telling the truth about history. In K. Jenkins (ed) *The postmodern history reader*. London: Routledge. pp. 209-230.
- Appleby, J.; Covington, E.; Hoyt, D.; Latham, M. & Sneider, A. (eds) (1996). *Knowledge and postmodernism in historical perspective*. New York-London: Routledge.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. (obra original publicada em 1995).
- Ares, J. M. (1996). *Historiology, research and didactics*. San Francisco: International Scholars Publications.
- Ariès, P. (1992). *O tempo da história*. Lisboa: Relógio d' Água (obra original publicada em 1986).
- Asencio, M.; Carretero, M. & Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. in M. Carretero; J.I. Pozo & M. Asencio (coord). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, pp. 103-137.

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. in C. Portal (ed). *The history curriculum for teachers*. Philadelphia: The Falmer Press, pp. 62-87.
- Bailyn, B. (1994). *On the teaching and writing of history*. Hanover-New Hampshire: University Press of New England.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia, X* (3): 7-30.
- Barca, I. (1996). *Adolescent students' ideas about provisional historical explanation*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Londres.
- Barca, I. (1997). Adolescent students' ideas about provisional historical explanation. *Proceedings on Misconceptions to Constructive Learning*. Ithaca: Cornell University.
- Barca, I. (2000). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. Comunicação apresentada nas I Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga
- Barca, I. & Agra, M. A. (1998). A Disciplina de História no Ensino Secundário — Resultados do Inquérito a Professores. *O Ensino da História, 12*.
- Barca, I.; Bastos, M. C. & Carvalho, J. B. (1998). *Formar opinião na aula de História*. Lisboa: A. P. H.
- Barca, I.; Magalhães, O. & Santos, L. F. (no prelo). Concepções de Professores sobre Abordagens Construtivistas. *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Faro.
- Barreno, M. I. (1985). *O falso neutro*. Lisboa: Edições Rolim.
- Barton, K. (1994). *History is about people: elementary students' understanding of history*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies.
- Barton, K. (1996). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. in J. Brophy (ed). *Advances in research on teaching*. Vol 6. Greenwich: JAI.

- Barton, K. (2000). *Children's ideas on change over time: findings from research in the United States and Northern Ireland*. Comunicação apresentada nas I Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga.
- Barton, K. & Levstik (1996). 'Back when God was around and everything': Elementary students' understanding of historical time. *American Education Research Journal*, 33: 419-454.
- Basil, C. & Coll, C. La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción. in C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Volume II: psicología de la educación*. Madrid:Alianza. pp. 55-67.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (obra original publicada em 1977).
- Baudin, J. (1989). *Karl Popper*. Paris: P.U.F.
- Beaud, S. (2000). *L'agrégation de sciences sociales: un bilan critique et quelques propositions, en guise d'invitation au débat*. <http://www.ac-montpellier.fr/crdp/DE107010.html#a20>. 06/08/2000.
- Bédarida, F. (1997). L'histoire du temps présent. *Sciences Humaines*, 18: 30- 33.
- Beltrán, J.; Moraleda, M. ; García-Alcañiz, E.; Calleja, F. & Santiuste, V. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema. 3ª edição.
- Bermejo, J. C. (1987). *El final de la historia*. Madrid: Akal.
- Bloch, M. (1965). *Introdução à história*. (Trad. M<sup>a</sup> Manuel Miguel e Rui Grácio). Lisboa: Publicações Europa-América. (obra original publicada em 1949).
- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire 2*. Paris: Armand Colin.
- Bloch, M. (1998a). Manuais ou sínteses? in E. Bloch (org). *História e historiadores*. Lisboa: Teorema, pp. 87-93. (obra original publicada em 1995).
- Bloch, M. (1998b). Que pedir à história? in E. Bloch (org). *História e historiadores*. Lisboa: Teorema, pp. 46-61. (obra original publicada em 1995).
- Bonifácio, M. F. (1999). *Apologia da história política*. Lisboa: Quetzal.

- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32 (3): 245-257.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: a critique to the piagetian approach to history teaching. in C. Portal (ed). *The history curriculum for teachers*. Philadelphia: The Falmer Press, pp. 22-38.
- Booth, M. (1992). *Students' historical thinking and the history national curriculum in England*. Policopiado. Documento ERIC nº ED352292.
- Borges, E. S. (1992). Para a história do ensino da história em Portugal: Análise dos programas do ensino secundário (1910-1968). in *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História – Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 113-136.
- Borne, D. (1995). Communauté de mémoire et rigueur critique. in J. Boutier & D. Julia (dir). *Passés recomposés – champs et chantiers de l'histoire*. Paris: Autrement. pp. 125-133.
- Borne, D. (1997). Une discipline d'enseignement. *Sciences Humaines*. 18. 14-15.
- Bourdillon, H. (1992) (ed). *History and social studies — methodology of textbook analysis*. Strasbourg: Council of Europe.
- Boutier, J. & Julia, D. (1995). Ouverture: à quoi pensent les historiens? in J. Boutier & D. Julia (dir) *Passés recomposés – champs et chantiers de l'histoire*. Paris: Autrement, pp. 13-53.
- Brandhorst. A. (1994). *History, narrative and human temporal perspective: in search of a developmental paradigm*. Documento ERIC nº ED 380391.
- Braudel, F. (1972). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Braudel, F. (1993). *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII : vol 3. O tempo do mundo*. Lisboa : Teorema. (obra original publicada em 1979).
- Braudel, F. (1997). *Les ambitions de l'histoire*. Paris: Éditions de Fallois.



- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). L'ecologie experimentale de l'education. in A. Beaudot (org). *Sociologie de l'école – pour une analyse de l'établissement scolaire*. Paris : Bordas, pp. 19-50. (Texto original publicado em 1976).
- Brophy, J. ; VanSledright, B. & Bredin, N. (1991). *Fifth graders' ideas about history expressed before and after their introduction to the subject*. Documento ERIC nº ED 341621.
- Bruner, J. (1962). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1989). A evolução da psicologia cognitiva: a psicologia do desenvolvimento. in J. Miller (dir) *Estados de espírito. Diálogos com investigadores de psicologia*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 29-40. (obra original publicada em 1983).
- Burke, P. (1996). La revolucion historiografica francesa. La escuela de los Annales 1929 - 1989. Barcelona: Gedisa. (obra original publicada em 1990).
- Cabtree, C. & Nash, G. B. (1995). *National standards for United States history. Preface*. <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/us-prefc.htm>. 20/06/96.
- Carretero, M. (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y juventud: las operaciones formales. in M. Carretero, J. Palacios & A. Marchesi (eds). *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza, pp. 37-93.
- Carretero, M.; Asensio, M. & Pozo, J. I. (1991). Cognitive development, causal thinking and time representation in adolescence. in M. Carretero; M. Pope; R.-J. Simons & J. I. Pozo (eds). *Learning and instruction. European research in an international context. Vol. 3*. Oxford: Pergamon Press, pp. 27-48.
- Carretero, M.; Jacott, L.; Limón, M.; López-Manjón, A. & León, A. (1994) historical Knowledge: cognitive and instructional implications in M. Carretero & J. F. Voss (eds). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 357-376.

- Carretero, M. & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63: 153-167.
- Carretero, M.; Pozo, J. I. & Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 23: 55-74.
- Carretero, M.; Pozo, J. I. & Asensio, M. (1989) (coord). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. & Voss, J. F. (eds) (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Casanova, J. (1991). *La historia social y los historiadores ¿Cenicienta o princesa?* Barcelona: Crítica.
- Casulo, J. (1988). As leis de bases da educação nacional: percurso histórico e condições de aplicabilidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), 21-28.
- Catroga, F. (1996a) Alexandre Herculano e o historicismo romântico. in L. R. Torgal, J. A. Mendes & F. Catroga. *História da história em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 39-85.
- Catroga, F. (1996b) Positivistas e republicanos. in L. R. Torgal, J. A. Mendes & F. Catroga. *História da história em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 87-115.
- Cazeneuve, J. (1978). *Dez grandes noções da sociologia*. Lisboa: Moraes (obra original publicada em 1976).
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: students' ideas in England and Spain*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Chartier, R. (1997). Les représentations du passé. *Sciences Humaines*, 18: 28-29.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- Chilcoat, G. & Lingon, J. (1990). *Elements of infoshemata and cognitive beliefs of historians and history/social studies educators as reflected in the goals, objectives, and aims they posit for 'history' and the 'study of history' on the pre-college level*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Documento ERIC nº ED 323159.
- Cohen, L. & Manion, L (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. in C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Volume II: psicología de la educación*. Madrid:Alianza. pp. 435-453.
- Coll, C. (1993). Psicología y didácticas: una relación a debate. *Infancia y Aprendizaje*. 62-63: 59-75.
- Coll, C. & Martí, E. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. in C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Volume II: psicología de la educación*. Madrid:Alianza. pp. 121-139.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. & Zabala, A.(1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coltham, J. & Fines, J. (1971). *Educational objectives for the study of history. A suggested framework*. Historical Association. Teaching of History Series, 35.
- Corfield, P. (1997). History and the challenge of gender history. *Rethinking History*.1 (3): 241-258.
- Costa, A. A. (1981). A educação: do 25 de Abril à década de 80. in T. Ambrósio (org). *Seminário sobre política educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes.
- Cova, A. (1999). Género e história das mulheres. in F. Neto, T. Joaquim, R. Soares & T. Pinto (org). *Igualdade de oportunidades. Género e educação*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 49-55.

- Cuesta, R. (1994). Lo que la historia nos enseña sobre la enseñanza de la historia. in X. Armas (coord). *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. Santiago de Compostela: Servicio de publicacións e intercambio científico da Universidade.
- Curto, D. R. (1995). As múltiplas faces da história. *Colóquio. Educação e Sociedade*, 8/9: 35-59.
- Debaty, P. (1967). *La mesure des attitudes*. Paris: PUF.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Dickinson, A. K. & Lee, P. (1978). Understanding and research. in A. K. Dickinson & P. Lee (eds). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, pp. 94-120.
- Dickinson, A. K. & Lee, P. (1984). Making sense of history. in A. K. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (eds). *Learning history*. London: Heinemann, pp. 117-153.
- Dickinson A. K, Gard, A. & Lee, P. (1978). Evidence in history and the classroom. in A. K. Dickinson & P. Lee (eds). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, pp. 1-20.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2: 85-96.
- Diniz, M. E. (1983). Que história ensinamos? Que história ensinamos? *Boletim da Associação de Professores de História*, 7: 8-11.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34: 1-21.
- Domínguez, J. (1987). Naturaleza del conocimiento histórico y papel de la historia en el curriculum. in A. Álvarez (ed). *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC, pp. 433-442.

- Downey, M. T. (1994). *Writing to learn history in the intermediate grades. Defining and assessing historical thinking : a technical report*. Documento ERIC nº ED 376513.
- Dray, W. (1974). The historical explanation of action reconsidered. in P. Gardiner (ed). *The philosophy of history*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 66-89.
- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Duby, G. (1978). (dir). *Atlas historique*. Paris: Larousse
- Duby, G. (1992). *A história continua*. Porto: Asa (obra original publicada em 1991).
- Durkheim, E. (1982). *O suicídio. Estudo sociológico*. Lisboa: Presença. 3ª edição (obra original publicada em 1897)
- Epanya, G. C. (1995). Les principes de l'histoire. in C. Barros (ed). *Historia a debate: vol. 1. Pasado y futuro* (pp. 192-205). Santiago de Compostela: Historia a debate.
- Evans, R. W. (1988). *Teachers conceptions of history: a work in progress*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. Documento ERIC nº ED 312168.
- Evans, R. W. (1989a). *Meaning in history: philosophy and teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Documento ERIC nº ED 356991.
- Evans, R. W. (1989b). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education, XVII* (3): 210-240.
- Evans, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: ideology, curriculum and student belief. *Theory and Research in Social Education, XVIII* (2): 101-138.
- Evans, R. W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. in G. Leinhardt; I. L. Beck & C. Stainton (eds). *Teaching and learning in history..* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 171-207.

- Everitt, B. S. (1996). *Making sense of statistics in psychology*. New York: Oxford University Press.
- Favre, P. & Favre, M. (1971). *Marx depois de Marx*. Lisboa: Dom Quixote.
- Félix, N. (1996). O programa de Estudo do Meio. *O ensino da História*, 4-5, 17-22.
- Félix, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Félix, N. & Roldão, M.C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico — história*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Ferguson, G. & Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education*. Singapore: McGraw-Hill International.
- Filipe, A. & Madama, A. (1996). Uma reflexão sobre o programa de história e geografia de Portugal: realidade/utopia. *O ensino da História*, 4-5, 22-26
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings*. Worcester: The Harvester Press.
- Foucault, M. (1989). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Franco, V. (1999). *Desenvolvimento e personalidade do professor*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.
- Furet, F. (1977). O quantitativo em história. in J. Le Goff & P. Nora (eds). *Fazer história 1. Novos problemas*. Lisboa: Bertrand. pp.59-79.
- Galindo, R. (1997). *La enseñanza de la historia en educación secundaria*. Sevilla: Algaida.
- García, F. (1991). *El papel de la concepción de los alumnos en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: El siglo que viene.
- García, J. A. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción. in C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Volume II: psicología de la educación*. Madrid:Alianza. pp. 81-92.

- Gardiner, P. (1984). *Teorias da história*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª edição. (obra original publicada em 1959)
- Gellert, C. (1993). The german model of research and advanced education. in B. R. Clark (ed). *The research foundations of graduate education*. Berkeley: University of California Press, pp. 5-44.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. (obra original publicada em 1977 e 1985).
- Gilderhus, M. T. (1996). *History and historians. A historiographical introduction*. New Jersey: Prentice Hall. 3ª edição.
- Godinho, V. M. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Cosmos.
- González, M. C. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Marcial Pons.
- Green, C. D. (2000). *Digging archaeology: sources of Foucault's historiography*. <http://panoramix.univ-paris1.fr/UFR10/index.html>. (16/08/2000).
- Green, J. & Oliveira, M. (1991). *Testes estatísticos em psicologia*. Lisboa: Estampa. (obra original publicada em 1982).
- Grosvenor, I. & Watts, R. (1995). Pupil entitlement and the teaching and learning of history. in R. Watts & I. Grosvenor (eds). *Crossing the key stages of History. Effective history teaching 5-16 and beyond*. London: David Fulton, pp. 8-23.
- Guimerà, C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tese de doutoramento não publicada. Facultad de Geografía e Historia. Universidade de Barcelona.
- Guimerà, C. & Carretero, M. (1991). El pensamiento del profesor de história de secundaria. *Studia Pædagogica*, 23, 83-89.
- Hainaut, L. (1990). *Conceitos e métodos da estatística. Vol I. Uma variável a uma dimensão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (obra original publicada em 1975).

- Hainaut, L. (1992). *Conceitos e métodos da estatística. Vol II. Duas ou três variáveis segundo duas ou três dimensões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (obra original publicada em 1975).
- Hallam, R. N. (1975). *A study of the effect of teaching method on the growth of logical thought, with special reference to the teaching of history using criteria from Piaget's theory of cognitive development*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Leeds.
- Haskell, T. L. (1998). *Objectivity is not neutrality. Explanatory schemes in history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Henriques, R. P. (2000). Sob o lema da inovação. *História*, 25: 51-57.
- Hespanha, A. M. (2000). Arqueologia do saber. *História*, 25: 12-13.
- Hoge, J. D. (1991). A survey investigation of students' historical time knowledge. *Journal of Social Studies Research*, 15 (1), 16-29.
- Hoge, J. D. (1994). Achieving history standards in elementary schools. ERIC Digest. ED373020. [http://www.ed.gov/ERIC\\_Digests/ed373020.html](http://www.ed.gov/ERIC_Digests/ed373020.html). 14/03/98.
- Husband, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Iggers, G. G. (1997). *Historiography in the twentieth century*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Jenkins, K. (ed) (1997). *The postmodern history reader*. London: Routledge.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Kuhn, T. (1996). The structure of scientific revolutions. in J. Appleby.; E. Covington; D. Hoyt; M. Latham & A. Sneider (eds). *Knowledge and postmodernism in historical perspective*. New York-London: Routledge, pp. 340-355.
- Kuin, S. (1996). Mocidade Portuguesa (MP). in F. Rosas & J. M. B. Brito (dir). *Dicionário de história do estado novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2º volume.



- Lautier, N. (1992). *Histoire apprise, histoire appropriée. Éléments pour une didactique de l'histoire*. Tese de doutoramento em Psicologia Social. EHESS.Paris.
- Lautier, N. (1994a). Histoire appropriée par les élèves. Psychologie cognitive et didactique de l'histoire. in H. Moniot & M. Serwanski (dir). *L'histoire en partage. Le récit du vrai*. Paris: Nathan.
- Lautier, N. (1994b). At the crossroads of epistemology and psychology: prospects of a didactic of history. in J. Topolski (ed). *Historiography between modernism and postmodernism. Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities, 41*. Amsterdam: Rodopi.
- Le Goff, J. (1977). As mentalidades: uma história ambígua. in J. Le Goff & P. Nora (eds). *Fazer história 3. Novos objectos*. Lisboa: Bertrand.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. (1993). Preface. in M. Bloch. *Apologie pour l'histoire ou métier d' historien 2*. Paris: Armand Colin.
- Le Goff, J. & Nora, P. (1977). Apresentação. in J. Le Goff & P. Nora (eds). *Fazer história 1. Novos problemas*. Lisboa: Bertrand. pp. 9-14.
- Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall (obra original publicada em 1997).
- Lee, P. (1978). Explanation and understanding in history. in A. K. Dickinson & P. Lee (eds). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, pp. 72-93.
- Lee, P. (1991). Historical knowledge and the national curriculum. in R. Aldrich (ed). *History in the national curriculum*. London: Institute of Education. University of London.
- Lee, P. (1998). Children's ideas about the nature and status of historical accounts. *Proceedings of the International Conference on Methodologies. Historical Consciousness and History-textbook research*. Beijing: University of Beijing.

- Lee, P. (2000a). *History education research in the UK: a schematic commentary*. Paper presented to the AERA session, April.
- Lee, P. (2000b). *Progression in students' understanding of the discipline of history*. Comunicação apresentada nas I Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga.
- Leeuw- Roord, J. (1998). The shift from teaching to learning: how well designed for the shift are university-level history teacher training programmes? *Higher Education in Europe*, XXIII (3): 367-373.
- Leinhardt, G.; Beck, I. L. & Stainton, C. (1994) (eds). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Levin, J. & Robinson, D. (2000). Rejoinder: statistical hypothesis testing, effect-size estimation, and the conclusion coherence of primary research studies. *Educational Researcher*. 29 (1), 34-36.
- Levstik, L. & Barton, K. (1994). *They still use some of their past: historical salience in elementary children's chronological thinking*. Documento ERIC nº ED 382492.
- Lloyd, C. (1993). *The structures of history*: Oxford: Blackwell.
- Loewen, J, W. (1995). *Lies my teacher told me. Everything your american history textbook got wrong*. New York: Touchstone.
- López Facal, R. (2000). Pensar historicamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 46-55.
- Lorenzo, J. M. (1990). En algun lugar del corazon de la historia. in J. M. Azcona (ed). *Debates por una historia viva*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 95-112.
- Louro, J. M. (1981). Ensinar História. Que História? O debate história-ciências sociais-marxismo. *Boletim da Associação de Professores de História*, 2, 5-13.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor — da idealização à realidade*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.
- Maestro, P. (1987). *Propuesta de diseño curricular 12-16 años: Historia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Maestro, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Pædagogica*, 23, 55-81.
- Maestro, P. (1993). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. In L. Montero & J. M. Vez (eds). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. (pp 311-340). Santiago: Tórculo.
- Maestro, P. (2000). Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 25: 91-111.
- Magalhães, O. (no prelo). O documento escrito na aula de História: proposta de abordagem. *O ensino da História*.
- Martin, R. (1989). *The past within us*. New Jersey: Princeton University Press.
- Mainer, J. (1991). Historiografía y curriculum. *Studia Pædagogica*, 23, 33-41.
- Martínez, C. (1995). El final de la historia. in C. Barros (ed). *Historia a debate: vol. 1. Pasado y futuro* (pp. 35-38). Santiago de Compostela: Historia a debate.
- Marx, K. (1971). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa. (obra original de 1859).
- Marx, K. & Engels, F. (1974). *A ideologia alemã*. Lisboa: Editorial Presença. (obra original de 1845-1846).
- Matos, S. C. (1990). *História, mitologia, imaginário nacional. A História no curso dos liceus (1895-1936)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da história. Teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (1999). História e religião. *História*, 18, 8-9.
- Mattozzi, I. (1998). A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? *O estudo da História*. Lisboa: A.P.H.

- Maulin, E. (1996). Fernand Braudel, l'histoire total. *Sciences Humaines*, 23 [http://www.france.diplomatie.fr/label\_france/FRANCE/IDEES/BRAUDEL/bra.html (04/08/2000)]
- Mauri, T. (1993). Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. in C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. (pp. 65-100).
- McDiarmid, G. W. (1994). Understanding history for teaching: a study of the historical understanding of prospective teachers. in M. Carretero. & J. F. Voss (eds). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 159-185.
- Melo, M. C. (2000). Comunicação apresentada nas I Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga.
- Ministério da Educação (1991a). *História: organização curricular e Programa — ensino secundário*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação (1991b). *Programa de história — plano de organização do ensino aprendizagem do ensino básico — 3º ciclo. 2º volume*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação (1995). *Orientações para a gestão dos programas de história do ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação — Departamento do Ensino Secundário.
- Mitre, E. (1997). *Historia y pensamiento historico*. Madrid: Cátedra.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Montero, L. & Vez, J. M. (eds).(1993). *Las didacticas especificas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.
- Moore, S. H. (1997). Christian History, Providence, and Michel Foucault. *Fides et Historia*, XXIX (1): 5-14
- Morales, P. (1988). *Medicion de actitudes en psicologia y educacion*. Donostia: Ttarttalo.

- Munslow, A. (2000). *Deconstructing History*. <http://ihr.sas.ac.uk/ihr/decons.html> (16/08/2000)
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neuman, W. L. (1997). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. (3ª ed). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Noiriel, G. (1996). *Sobre la crisis de la historia*. Madrid: Cátedra.
- Noiriel, G. (1997). L'historien et l'objectivité. *Sciences Humaines*, 18, 18-20.
- Novick, P. (1988). *That noble dream*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nóvoa, A. (1996), Educação nacional. in F. Rosas & J. M. B. Brito (dir). *Dicionário de história do estado novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1º volume.
- Ortiz, J. (2000). *El arma de la história*. <http://www.el-mundo.es/diario/2000/07/01/opinion>.
- Pagès, J. (1993). *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. in P. Benjam & J. Pagès (coord). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: I. C. E./Horsori, pp. 209-232.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta.
- Pardo, A. & San Martín, R. (1994). *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Peel, E. A. (1966). Some problems in the psychology of history teaching. in W. H. Burston & D. Thompson (eds). *Studies in the nature and teaching of history*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 159-90.

- Pérez, R. (1985). Pruebas no paramétricas. In A. de la Orden (coord). *Investigación educativa* (pp. 201-205). Madrid: Anaya.
- Pestana & Gageiro (1998). *Análise de dados para ciências sociais — a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. in P. Mussen (series ed) & W. Kessen (volume ed). *Handbook of child psychology: Vol 1. History, theory and methods*. 4<sup>a</sup> ed. New York: John Wiley & Sons, pp. 103-128.
- Pinto, A. M. (1996). O pensamento do professor na fase interactiva do ensino: meta-reflexões, dos professores aos investigadores. *Psicologia*, XI (1), 139-147.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo — apresentação e comentários*. Porto: Asa.
- Pope, M. (1991). Researching teacher thinking. in M. Carretero, M. Pope, R.-J. Simons & J. I. Pozo (eds). *Learning and instruction. European research in an international context. Vol. 3*. Oxford: Pergamon Press, pp. 499-525.
- Popper, K. (1985a). Against the sociology of knowledge. in D. Miller (ed). *Popper selections* (pp. 366-378). New Jersey: Princeton University Press.
- Popper, K. (1985b). Historicism. In D. Miller (ed). *Popper selections* (pp. 289-303). New Jersey: Princeton University Press.
- Popper, K. (1985c). Scientific method. in D. Miller (ed). *Popper selections* (pp. 133-142). New Jersey: Princeton University Press.
- Prieto, G. (1985). Análisis factorial. In A. de la Orden (coord). *Investigación Educativa* (pp.20-23). Madrid: Anaya.
- Proença, C. (1996a). Lima, Fernando Andrade Pires de. in F. Rosas & J. M. B. Brito (dir). *Dicionário de história do estado novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1<sup>o</sup> volume, p.520
- Proença, C. (1996b). Pacheco, António Faria Carneiro. in F. Rosas & J. M. B. Brito (dir). *Dicionário de história do estado novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2<sup>o</sup> volume, pp. 709-710.

- Proença, C. (1996c). Ramos, Gustavo Cordeiro. in F. Rosas & J. M. B. Brito (dir). *Dicionário de história do estado novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2º volume, pp. 813-814.
- Proença, C. (1996d). Teles, Inocêncio Galvão. in F. Rosas & J. M. B. Brito (dir). *Dicionário de história do estado novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2º volume, p. 969.
- Putnam, R. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning, *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Ravitch, D. (1997). *Who prepares our history teachers? Who should prepare our history teachers?* <http://www.oe.org/nche/RavitchSpeech.html>. 28/04/98.
- Reagan, P. D. (1994). *National standards for History*. <http://www.tntech.edu/www/acad/hist/natstan.hst>. 20/06/96.
- Rego, A. (1999). Comportamentos de cidadania organizacional. Operacionalização de um constructo. *Psicologia*, XIII (1-2): 127-148.
- Remond, R. (1998). *Essai: La pratique de l'histoire en France*. <http://amba-france.org/ADFP/essai1h.html>. 14/09/98.
- Renaut, A. (1997). *Universidade e cultura*. Lisboa : Colibri/FCSH-UNL.
- Revel, J. (1997). L' emergence de la micro-histoire. *Sciences Humaines*, 18: 23-27.
- Revel, J. (1999). *Ressources narratives et connaissance historique*. Conferência pronunciada no 2º Congreso A Historia a Debate. Santiago de Compostela. Texto cedido pelo autor.
- Ribeiro, J. L. P. (1995a). O padrão de resposta a questionários de avaliação psicológica: questionário preenchido na presença do investigador ou quando os indivíduos estão sós?. In L. S. Almeida & I. Ribeiro (orgs). *Avaliação psicológica. Formas e contextos*. Vol. III, pp. 189-196. Braga: APPORT.

- Ribeiro, J. L. P. (1995b) Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. In L. S. Almeida & I. Ribeiro (orgs). *Avaliação psicológica. Formas e contextos*. Vol. III, pp. 163-176. Braga: APPORT.
- Rio, M. J. del (1990). Comportamiento y aprendizaje: teorías y aplicaciones escolares. in C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Volume II: psicología de la educación*. Madrid:Alianza. pp. 33-53.
- Rivière, A. (1990). La teoría cognitiva social del aprendizaje. in C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Volume II: psicología de la educación*. Madrid:Alianza. pp. 69-80.
- Rodrigues, A. S. (1994) (coord). *História de Portugal em datas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rogers, P. (1984). The power of visual presentation. in A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds). *Learning history*. London: Heinemann Educational Books, pp. 154-167.
- Roldão, M. C. (1983). Estudos Sociais/História de Portugal — Um lugar instável no currículo do ensino preparatório. *Boletim da Associação de Professores de História*, 7 : 12-20..
- Roldão, M. C. (1986). *A história no ensino preparatório*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rosa, F. (1994). O estado novo (1926-1974). in J. Mattoso (dir). *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, vol. 7.
- Rosas, F. & Brito, J. M. B. (1996) (dir). *Dicionário de história do estado novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2 volumes.
- Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Sánchez, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid: Siglo XXI.



- Santos, L. F. (1998). *O ensino da história e a formação pessoal e social (concepções e práticas de professores)*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61 (1), 22-27
- Shaver, J. P. (1993). "Epistemology and the education of social science teachers". In L. Montero & J. M. Vez (eds). *Las didacticas especificas en la formación del profesorado*. (pp 297- 310). Santiago: Tórculo.
- Shemilt, D. (1980). *Evaluation study: schools council history 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22: 1-18.
- Shemilt, D. (1984) Beauty and the philosopher: empathy in history and classroom. in A. K. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (eds). *Learning history*. London: Heinemann, pp. 39-83.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. in C. Portal (ed) *The history curriculum for teachers*. London: Heinemann, pp. 29-61.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). Uma visão global sobre as ciências sociais. in A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 4-27.
- Sirinelli, J.-F. (1997). L' histoire politique et culturelle. *Sciences Humaines*, 18: 36-39.
- Slater, J. (1995). *Teaching history in the new Europe*. London: Cassell.
- Sousa, D. (1982). *Teoria da história e conhecimento histórico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Southgate, B. (1996). *History: what and why?*. London: Routledge.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill. (obra original publicada em 1990)
- Standford, M. (1986). *The nature of historical knowledge*. Oxford: Blackwell.

- Standford, M. (1998). *An introduction to the philosophy of history*. Oxford: Blackwell.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (1996). *Using multivariate statistics*. (3ª ed). New York: Harper Collins College Publishers.
- Teodoro, A. (1978). *A revolução portuguesa e a educação*. Lisboa: Caminho.
- Teodoro, A. Fernandes, G. & Teodoro, V. D. (s/d). *Guia Prático do Sistema Educativo*. Lisboa: Plátano.
- Thompson, D. (1966). Colligation and history teaching. in W. H. Burston & D. Thompson (eds). *Studies in the nature and teaching of history*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 85-106.
- Thompson, D. (1972). Some psychological aspects of history teaching. in W. H. Burston & C. W. Green (eds). *Handbook for history teachers*. London: Methuen, p. 18-36.
- Thompson, D. (1984) Understanding the past. in A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds). *Learning history*. London: Heinemann Educational Books, pp. 168-186.
- Torgal, L. R. (1996). Ensino da História. in L. R. Torgal, J. A. Mendes & F. Catroga. *História da história em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 431-545.
- Torgal, L. R., Mendes, J. A. & Catroga, F. (1996). *História da história em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Trepat, C. & Alcoberro, A. (1994). Procedimientos en historia. Secuenciación y enseñanza. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, 31-51.
- Trepat, C. & Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Trindade, V. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Védrine, H. (1976). *Filosofias da História. Declínio ou crise?* Lisboa: Diabril (obra original publicada em 1975)
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Seuil.
- Veyne, P. (1977). A história conceptualizante. in J. Le Goff & P. Nora (eds). *Fazer história 1. Novos problemas*. Lisboa: Bertrand. pp. 81-114.
- Veyne, P. (1984). *Acreditavam os gregos em seus mitos?* São Paulo: Brasiliense. (obra original publicada em 1983).
- Veyne, P. (1989). *O inventário das diferenças*. Lisboa: Gradiva. (obra original publicada em 1976).
- Vicente, A. P. (1996). Saraiva, José Hermano. in F. Rosas & J. M. B. Brito (dir). *Dicionário de história do estado novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2º volume, pp. 887-888.
- Vygotsky, L. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Livraria Martins Fontes. (obra original publicada em 1982).
- Walsh, W.H. (1968). *Introducción a la filosofía de la historia*. Mexico. (obra original publicada em 1951)
- Wareing, S. (1998). Are there gender differences in the language use, and what are the consequences for classroom talk?, in T. Trigueros, C. Trigueros & C. Colmenares (coord), *Hacia una pedagogia de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*. Salamanca: Amarú, pp. 83-96.
- Watts, R. & Grosvenor, I. (1995). Progression in children's learning of history. in R. Watts & I. Grosvenor (eds). *Crossing the key stages of History. Effective history teaching 5-16 and beyond*. London: David Fulton, pp. 24-42.
- Weber, M. (1979). *Sobre a teoria das ciências sociais*. 3ª edição. Lisboa: Presença.
- White, H. (1973). *Metahistory: the historical imagination in the nineteenth century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- White, H. (1978a). The historical text as literary artifact. in R. H. Canary & H. Kozicki (eds). *The writing of history: literary form and historical understanding*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- White, H. (1978b). *Tropics of discourse*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Whitrow, G. J. (1990). *El tiempo en la historia*. Barcelona: Crítica. (obra original publicada em 1988).
- Wilcox, D. J. (1987). *The measures of time past. Pre-newtonian Chronologies and the rhetoric of relative Time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Williams, T. & Jocelyn, L. (1998). *Mathematics instruction in the 8th grade: international comparisons from TIMSS*. Paper presented to the AERA session, April.
- Windschuttle, K. (1996). *The killing of history: how literary critics and social theorists are murdering our past*. New York: Free Press.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the avaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon. 7ª edição.
- Yager, E. A. & Davis, O. L. (1994). *Understanding the 'knowing how' of history: elementary student teachers' thinking about historical texts*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Documento ERIC nº ED 376121.
- Yager, E. A. & Davis, O. L. (1995). *Teaching the 'knowing how' of history: classroom teachers' thinking about historical texts*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Documento ERIC nº ED 387406.
- Zaragoza, G. (1989). La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente. in M. Carretero.; J. I. Pozo & M. Asensio (1989) (coord). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, pp. 165-178.

**Anexos**

**Anexo 1**

**Ofício da Direcção Regional de Educação do Alentejo**

Exmº Senhor Director do Departamento de  
Pedagogia e Educação - Universidade de Évora  
Prof. Doutor António Neto

Ed. Palácio Inquisição  
Largo Conde Vila Flor  
7000 Évora

S/ Refª

S/ Com.

N/ Refª DSTP/ 98

25.NOV.98 10610 -  
Data

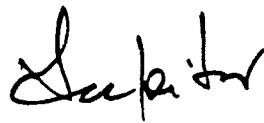
**ASSUNTO: ENVIO DE ELEMENTOS - LISTAGEM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Na sequência de um pedido formulado pela Drª. Olga, junto envio a V. Exª. a listagem dos professores de História colocados nas diversas Escolas pertencentes a esta Direcção Regional de Educação.

Com os melhores cumprimentos,

*Cópia de Dr.º Bege Magalhães*  
*Requize - 22*  
*30.11.98*

**O DIRECTOR DE SERVIÇOS DOS ASSUNTOS TÉCNICO-  
-PEDAGÓGICOS DE ACÇÃO SOCIAL E DESPORTO ESCOLAR**



( Luís Manuel Goulão Capitão )

|           |          |
|-----------|----------|
| ENTRADA   | 206-E    |
| 98/11/133 | 12/10/98 |

**Anexo 2**

**Versão provisória do questionário**



Caro/a colega:

Encontro-me neste momento a preparar a minha tese de doutoramento na Universidade de Évora, na área de Didáctica da História. Pretendo estudar um conjunto de situações associadas à forma como os/as professores/as de História do 3º ciclo do Ensino Básico, em exercício de funções na área da Direcção Regional de Educação do Alentejo, se posicionam face à sua disciplina e ao seu ensino. Para a recolha de dados foi elaborado o questionário anexo, que se encontra ainda na sua versão provisória.

Para a construção de uma versão definitiva do questionário, é fundamental que esta versão provisória seja analisada por um conjunto de colegas que, não integrando o grupo acima referido, possam contribuir para testar a sua eficácia e sugerir alterações que considerem pertinentes.

É deste ponto de vista que lhe solicito o preenchimento do questionário anexo e, desde já, **agradeço todas as sugestões ou comentários** que entender fazer, no sentido de poderem ser introduzidas alterações que melhorem a sua eficácia na recolha dos dados pretendidos. É importante que me indique, por favor, **o tempo gasto** no seu preenchimento, bem como **alguma objecção** que entenda importante, já que essas informações poderão determinar modificações significativas do questionário.

Desde já agradeço a sua colaboração e solicito-lhe ainda a devolução do questionário até ao final da primeira semana de Outubro.

Évora, 23 de Setembro de 1998

Olga Magalhães

---

Olga Magalhães  
Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora  
Apartado 94 — 7002-554 Évora  
tel: 066-744522; fax: 066-744521  
e-mail: omsm@uevora.pt

## QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende estudar a forma como professores/as de História do 3º Ciclo do Ensino Básico se posicionam face ao ensino da sua disciplina.

Por favor, leia atentamente e responda a **todas** as questões.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente à elaboração de uma investigação de doutoramento em Didáctica da História, garantindo-se o seu total **anonimato** e **confidencialidade**.

### I. Dados pessoais/profissionais

1. Local de trabalho: Escola \_\_\_\_\_
2. Ano de início da actividade docente: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
3. Situação profissional:
  - Contratado/a: com habilitação própria
  - profissionalizado/a
  - Do Quadro: de zona pedagógica  desde \_\_\_\_\_
  - de escola  desde \_\_\_\_\_
4. Instituição de formação inicial: \_\_\_\_\_
5. Anos da formação inicial: de \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
6. Modalidade de estágio ou de profissionalização:
  - estágio integrado
  - outra  qual? \_\_\_\_\_
7. Instituição responsável pelo estágio/profissionalização: \_\_\_\_\_
8. Ano(s) de realização do estágio/profissionalização: \_\_\_\_\_
9. Habilitação académica \_\_\_\_\_
10. Ano de nascimento: \_\_\_\_\_
11. Sexo:     Feminino                     Masculino
12.                                    7º ano                                     10º ano
- Anos que lecciona este ano lectivo:   8º ano                                     11º ano
- 9º ano                                     12º ano
13. Considere o espectro político supostamente dividido em 12 posições, em que o 1 corresponde à extrema esquerda e o 12 à extrema direita. Assinale, por favor o número que, em seu entender, melhor corresponde à sua posição política.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|

Extrema esquerda

Extrema direita

## II. A disciplina de História

13. As frases seguintes referem-se à sua posição perante a disciplina de História.

Em cada uma das frases indique, por favor, a opção que melhor se adequar à sua opinião, assinando:

- 1 — se está **totalmente em desacordo**
- 2 — se está em **desacordo, mas não totalmente**
- 3 — se **não concorda nem discorda**
- 4 — se está **de acordo, mas não totalmente**
- 5 — se está **totalmente de acordo**

Para mim, a História:

|  | Totalmente em desacordo  |                          |                          | Totalmente de acordo     |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1 É o relato objectivo do passado, construído a partir de fontes documentais fidedignas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 É uma ciência social sobre a actividade dos homens num espaço e num tempo determinado.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Dá-nos uma série de imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflecte um ponto de vista diferente.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Não é uma ciência porque não pode formular leis, apenas deduzir tendências.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Apenas pode atingir a plausibilidade, mas nunca a objectividade.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 É a ciência dos homens no tempo.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 É o conjunto de actividades de saber, de memória e de poder em que estão implicados todos os indivíduos que exercem o ofício de historiador. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 Deve preferir a longa duração ao acontecimento, atentando nas estruturas sociais ou nas mentalidades.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 Deve mostrar as coisas tal como na realidade sucederam.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 É um corpo de factos verificados: primeiro averiguam-se os factos, depois deduzem-se as conclusões.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 É mais uma tarefa de dedução do que de explicação.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 É o relato do que os historiadores julgam ter acontecido no passado, interpretado à luz dos seus preconceitos e opiniões.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 É sempre a história de alguém, contada por esse alguém do seu ponto de vista parcial. Todas as histórias são provisórias.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 É um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### III. O ensino da disciplina

14. As frases seguintes referem-se à sua posição perante o ensino da História.

Em cada uma das frases indique, por favor, a opção que melhor se adequar à sua opinião, assinalando:

- 1 — se está **totalmente em desacordo**
- 2 — se está **em desacordo, mas não totalmente**
- 3 — se **não concorda nem discorda**
- 4 — se está **de acordo, mas não totalmente**
- 5 — se está **totalmente de acordo**

No ensino da História, deve-se:

|   | Totalmente em desacordo  |                          |                          | Totalmente de acordo     |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1 Privilegiar uma visão global da História.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Apresentar as matérias de forma objectiva   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Suscitar a discussão entre os/as alunos/as  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Apresentar versões contraditórias do mesmo facto/acontecimento                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Relacionar o presente com a matéria em estudo.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Integrar aspectos da história da vida quotidiana.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 Habituar os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 Evitar tomar posição sobre um determinado tema/acontecimento.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 Relacionar a História com as outras Ciências sociais.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos).                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 Privilegiar a memorização de datas e factos.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 Apresentar a matéria como verdade absoluta.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 Utilizar pequenas narrativas históricas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 Promover a memorização de factos/datas de especial importância.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 Privilegiar o manual como instrumento de trabalho na aula.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as, mesmo que incorrectos.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 Promover o domínio do vocabulário específico da História.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |    |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 23 | Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Evitar apresentar versões divergentes do mesmo tema/matéria.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Evitar expor a matéria.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Privilegiar o estudo das estruturas da História.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Ajudar os/as alunos/as a construir as suas próprias explicações históricas.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Evitar a referência a datas e personagens concretas.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### IV. Uma situação concreta

Considere o tema 5.2 do programa do 8º ano de escolaridade – OS NOVOS VALORES EUROPEUS – e, dentro deste, o tema O Renascimento e a Formação da Mentalidade Moderna.

Imagine que para a preparação de uma das suas aulas (eventualmente a primeira do tema) disporia dos materiais que seguidamente se apresentam:

##### Documento 1:

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

Rodrigues, P. (1992) – *Atlas da Europa*. Lisboa: Público, p.24.

##### Documento 2:

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

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

Corvisier, A. (1971) – *Précis d’Histoire Moderne*. Paris:P.U.F., pp.49-50.

### Documento 3:

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

Diniz, E.; Tavares, A. & Caldeira, A. (1992) – *História 8*. Lisboa: Ed. O Livro, p. 58.

### Documento 4:

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

Picco della Mirandola, *Sobre a dignidade do Homem* (1486), in *Encontro com a História*, Manual para o 8º ano, p. 53

### Documento 5:

“O mundo volta a si como se despertasse de um grande sono. Todavia, há ainda certas pessoas que resistem com furor, agarrando-se, de pés e mãos, à sua antiga ignorância. Temem que, se as letras antigas renascerem e o mundo se tornar culto, venha a demonstrar-se que não sabiam nada: Ignoram até que ponto os Antigos foram sábios(...). Ignoram que a história da Antiguidade é rica em exemplos de magnanimidade e de verdadeira sabedoria: Nunca se deve desprezar aquilo que nos pode levar à virtude e aos bons costumes. Não existe moral mais nobre do que aquela que Cícero defendeu.”

Erasmus de Roterdão, *Cartas* (1527) in *História 8*, Manual para o 8º ano, p. 61

### Documento 6:

“Que o nosso cortesão seja mais do que mediocrementemente instruído nas letras(...) e que ele saiba não somente a língua latina mas também o grego (...) que conheça não só os poetas mas também os historiadores e seja capaz de escrever em verso e em prosa(...). Não me contentaria se não fosse também músico (...) e julgo de grande importância o talento para desenhar e o conhecimento de pintura. Quero que o nosso cortesão seja um perfeito cavaleiro em qualquer sela(...). É conveniente também que saiba jogar o pau, lançar o dardo ou a lança, saltar e correr.”

Baltasar de Castiglioni, *O Cortesão* (1528) in *Ao Encontro da História 8*, Manual para o 8º ano, p.48.

### Documento 7:

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

Como pode constatar, trata-se de um conjunto de documentos onde se incluem: um texto de divulgação (doc. 1), um texto historiográfico (doc.2), um texto introdutório de um manual escolar (doc. 3), fontes primárias (docs. 4, 5 e 6) e um conjunto de referências cronológicas (doc.7).

15. Relativamente a estes materiais indique, por favor:

|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 Os que considera pertinentes, mas que não usaria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Os que escolheria para usar                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Os que rejeitaria em absoluto                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. Indique, por favor, que outro tipo de materiais acharia adequado:

| Material                     | Sim                      | Não                      |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 Barras/frisos cronológicos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Mapas históricos           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Documentários audiovisuais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Diapositivos               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Esquemas explicativos      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Explícite, por favor, de forma breve, as razões das suas escolhas/rejeições e, se o entender indique igualmente outros materiais que gostaria/poderia usar:

**18. As frases seguintes referem-se à sua acção durante as aulas.**

Em cada uma das frases indique, por favor, a frequência com que as situações/acções propostas ocorreriam na sua sala de aula, durante a leccionação do tema anteriormente referido, assinando:

- 1 — se considera que **nunca** ocorreriam
- 2 — se considera que **raramente** ocorreriam
- 3 — se considera que ocorreriam **frequentemente**
- 4 — se considera que ocorreriam **sempre**

**Durante as minhas aulas sobre este tema, procuraria:**

|   | Nunca                    | Rara-<br>mente           | Frequen-<br>-temente     | Sempre                   |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| 1 Explicar, em linhas gerais, a matéria a estudar.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Contar um episódio que sirva de motivação.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Utilizar mapas que situem geograficamente o tema.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Perguntar aos/às alunos/as se já ouviram falar do tema.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Organizar os/as alunos/as para analisarem os documentos que lhes entrego.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Utilizar uma cronologia para situar no tempo a matéria.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Fazer uma exposição detalhada da matéria.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 Estabelecer relações com temas anteriormente estudados.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 Propor aos/às alunos/as a realização de pesquisas sobre esta matéria                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 Aproveitar o que os/as alunos/as já sabem para, através do diálogo explorar a matéria.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Distribuir aos/às alunos/as <i>dossiers</i> /guiões com materiais adequados ao estudo do tema. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 Sugerir aos/às alunos/as sub-temas para pesquisa.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 Construir esquemas explicativos da matéria.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 Permitir que os/as alunos/as problematizem questões.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 Aceitar propostas dos/as alunos/as para pesquisa.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



**19. As frases seguintes referem-se ao que solicitaria aos/às seus/suas alunos/as, durante as aulas.**

Em cada uma das frases indique, por favor, a frequência com que essas solicitações ocorreriam na sua sala de aula, durante a leccionação do tema anteriormente referido, assinalando:

- 1 — se considera que **nunca** ocorreriam
- 2 — se considera que **raramente** ocorreriam
- 3 — se considera que ocorreriam **frequentemente**
- 4 — se considera que ocorreriam **sempre**

**Durante as minhas aulas, pediria aos/às alunos/as para:**

|   | Nunca                    | Rara-<br>mente           | Frequen-<br>-temente     | Sempre                   |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| 1 Explicar o conteúdo de um documento escrito.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Localizar num mapa as regiões envolvidas na matéria.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Apresentar resultados de um trabalho de grupo feito na aula.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Organizar um debate sobre a matéria.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Situar numa barra cronológica acontecimentos relacionados com a matéria.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Seleccionar, entre várias, a explicação que lhes parece mais adequada.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Relacionar diferentes situações através de esquemas.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 Explicar o significado de conceitos utilizados.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 Defender, fundamentadamente, uma opinião, em oposição à de outros/as colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 Construir uma cronologia da matéria.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Construir explicações, a partir da análise de documentos                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 Apresentar resultados de pesquisas bibliográficas feitas fora da aula.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 Interpretar imagens.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 Copiar para o caderno diário esquemas feitos no quadro.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 Fazer leitura silenciosa de um texto/documento.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 Escrever apontamentos que vou ditando.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 Organizar um <i>dossier</i> sobre o tema.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

NOTA: Indique, por favor, o tempo gasto no preenchimento deste questionário e utilize o verso da folha para quaisquer comentários, sugestões ou esclarecimentos que entenda fazer.

Obrigada pela sua colaboração!

Tempo gasto: \_\_\_\_\_ minutos.

**Anexo 3**

**Versão definitiva do questionário**

Caro/a colega:

Encontro-me neste momento a preparar a minha tese de doutoramento na Universidade de Évora, na área de Didáctica da História. Pretendo estudar um conjunto de situações associadas à forma como os/as professores/as de História se posicionam face à História e ao seu ensino.

Para obter os dados necessários foi elaborado o questionário anexo, enviado a todos/as os/as professores/as em exercício de funções na área da Direcção Regional de Educação do Alentejo, durante o ano lectivo de 1998/99.

Este questionário está dividido em quatro partes: a primeira refere-se a dados pessoais e profissionais; a segunda e a terceira partes procuram recolher informação sobre o que é a História e o que deve ser o seu ensino; a quarta refere-se a um tema concreto do programa do 8º ano de escolaridade.

Mesmo que não leccione actualmente no terceiro ciclo do ensino básico, solicito-lhe que preencha todo o questionário, incluindo a sua quarta parte (esta com base na sua experiência anterior e/ou no seu conhecimento do tema).

Só será possível concretizar este estudo se puder contar com a sua colaboração. Assim, e tendo embora consciência da escassez do seu tempo, solicito-lhe que responda a este questionário e o devolva o mais rapidamente possível (preferentemente até ao fim de Janeiro de 1999), utilizando o envelope junto.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente à elaboração da minha investigação de doutoramento, garantindo-se o total anonimato dos/as respondentes e a confidencialidade das respostas. Se eventualmente o/a colega estiver disponível para uma futura entrevista, agradeço-lhe que me informe da sua disponibilidade e do seu contacto.

Agradeço a sua colaboração e fico a aguardar as suas respostas ao questionário.

Évora, Dezembro de 1998

Olga Magalhães

---

Olga Magalhães  
Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora  
Apartado 94 — 7002-554 Évora  
tel: 066-744522; fax: 066-744521  
e-mail: omsm@uevora.pt

# QUESTIONÁRIO SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO

Este questionário pretende estudar a forma como professores/as de História se posicionam face à História e ao seu ensino. Por favor, leia atentamente e responda a **todas** as questões. Os dados obtidos destinam-se exclusivamente à elaboração de uma investigação de doutoramento em Didáctica da História, garantindo-se o seu total **anonimato** e **confidencialidade**.

## I. Dados pessoais/profissionais

1. Local de trabalho: Escola \_\_\_\_\_
2. Ano de início da actividade docente: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
3. Situação profissional:
  - Contratado/a: com habilitação própria
  - profissionalizado/a
  - Do Quadro: de zona pedagógica
  - de escola
4. Instituição de formação inicial: Universidade/Faculdade \_\_\_\_\_
5. Anos da formação inicial: de \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
6. Modalidade de estágio ou de profissionalização: estágio integrado   
outra  qual? \_\_\_\_\_
7. Instituição responsável pelo estágio/profissionalização: \_\_\_\_\_
8. Ano(s) lectivo(s) de realização do estágio/profissionalização: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
9. Habilitação académica \_\_\_\_\_
10. Ano de nascimento: \_\_\_\_\_
11. Sexo: Feminino  Masculino
12. Anos que lecciona este ano lectivo: 7º ano  8º ano  9º ano   
10º ano  11º ano  12º ano   
Ensino recorrente

Se apenas lecciona turmas do ensino secundário, indique por favor:

- nunca leccionou turmas do 3º ciclo  ou
- o último ano lectivo em que leccionou turmas do 3º ciclo \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

13. Considere o espectro político supostamente dividido em 12 posições, em que o 1 corresponde à extrema esquerda e o 12 à extrema direita. Assinale, por favor o número que, em seu entender, melhor corresponde à sua posição política.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|

Extrema esquerda

Extrema direita

## II. A História

### 14. As frases seguintes referem-se à sua posição perante a História.

Em cada uma das frases indique, por favor, a opção que melhor se adequar à sua opinião, assinando:

- 1 — se está **totalmente em desacordo**
- 2 — se está **em desacordo, mas não totalmente**
- 3 — se **não concorda nem discorda**
- 4 — se está **de acordo, mas não totalmente**
- 5 — se está **totalmente de acordo**

Para mim, a História:

|   | Totalmente em desacordo  |                          |                          | Totalmente de acordo     |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1 É o relato objectivo do passado   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 É uma ciência social sobre a actividade dos homens num espaço e num tempo determinados.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 É uma série de imagens do passado, diferentes mas não incompatíveis, cada uma das quais o reflecte de um ponto de vista distinto.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Não é uma ciência porque não pode formular leis, apenas deduzir tendências.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Só pode atingir a plausibilidade, mas nunca a objectividade.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 É a ciência dos homens no tempo.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 É o conjunto de actividades de saber, memória e poder em que estão implicados todos os indivíduos que exercem o ofício de historiador.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 Prefere a longa duração ao acontecimento, atentando nas estruturas sociais ou nas mentalidades.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 É o relato das coisas tal e qual como na realidade aconteceram.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 É um corpo de factos verificados: primeiro averiguam-se os factos, depois deduzem-se as conclusões.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 É mais uma tarefa de compreensão do que de explicação.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 É o relato do que os historiadores acreditam ter acontecido no passado, interpretado à luz dos seus próprios preconceitos e opiniões.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 É sempre a história de alguém, contada por esse alguém, de um ponto de vista parcial.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 É um conjunto de ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 É a disciplina científica que ambiciona conhecer, de forma verificável e em toda a sua relatividade, a evolução no tempo dos fenómenos e das sociedades humanas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### III. O ensino da História

15. Em sua opinião, os objectivos do ensino da História no 3º Cícolo do Ensino Básico são:

---

---

---

---

16. Em sua opinião, os objectivos do ensino da História no Ensino Secundário são:

---

---

---

---

17. As frases seguintes referem-se à sua posição perante o ensino da História.

Em cada uma das frases indique, por favor, a opção que melhor se adequar à sua opinião, assinando:

- 1 — se está totalmente em desacordo
- 2 — se está em desacordo, mas não totalmente
- 3 — se não concorda nem discorda
- 4 — se está de acordo, mas não totalmente
- 5 — se está totalmente de acordo

No ensino da História, deve-se:

|   | Totalmente em desacordo  |                          |                          | Totalmente de acordo     |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1 Privilegiar uma visão global da História.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Apresentar as matérias de forma neutra.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Suscitar a discussão entre os/as alunos/as.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Apresentar versões contraditórias do mesmo facto/acontecimento.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Relacionar o presente com a matéria em estudo.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Integrar aspectos da história da vida quotidiana.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 Habituar os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 Evitar tomar posição sobre um determinado tema/acontecimento.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 Relacionar a História com as outras Ciências Sociais.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos).                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 Privilegiar a memorização de datas e factos.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 Apresentar a matéria como a verdade.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 Utilizar pequenas narrativas históricas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  | Totalmente em desacordo  |                          |                          | Totalmente de acordo     |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 17 Promover a memorização de factos/datas de especial importância.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 Privilegiar o manual como instrumento de trabalho na aula.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorrectos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 Promover o domínio do vocabulário específico da História.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 Apresentar versões divergentes do mesmo tema/matéria.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 Evitar expor a matéria.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 Privilegiar o estudo das estruturas da História.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações históricas.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 Evitar a referência a datas e personagens concretas.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### IV. Uma situação concreta

Considere o tema 5.2 do programa do 8º ano de escolaridade – OS NOVOS VALORES EUROPEUS – e, dentro deste, o tema O Renascimento e a Formação da Mentalidade Moderna.

Imagine que para a preparação de uma das suas aulas (eventualmente a primeira do tema) disporia dos materiais que seguidamente se apresentam:

##### Documento 1:

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

Rodrigues, P. (1992) – *Atlas da Europa*. Lisboa: Público, p.24.

##### Documento 2:

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

Diniz, E.; Tavares, A. & Caldeira, A. (1992) – *História 8*. Lisboa: Ed. O Livro, p. 58.

### Documento 3:

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

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

Corvisier, A. (1971) – *Précis d’Histoire Moderne*. Paris: P.U.F., pp.49-50.

### Documento 4:

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

Picco della Mirandola, *Sobre a dignidade do Homem* (1486), in *Encontro com a História- 8º Ano*, Lisboa: Lisboa Editora, p. 53.

### Documento 5:



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

### Documento 6:

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



Como pode constatar, trata-se de um conjunto de documentos onde se incluem: um texto de divulgação (doc. 1), um texto introdutório de manual escolar (doc. 2), um texto historiográfico (doc.3), fontes primárias (docs. 4 e 5) e um conjunto de referências cronológicas (doc.6).

18. Relativamente a estes materiais indique, por favor:

|   | Documentos                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Os que considera pertinentes, mas que não usaria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Os que usaria                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Os que rejeitaria em absoluto                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. Indique, por favor, que outro tipo de materiais acharia adequado:

|   | Material                   |                          |
|---|----------------------------|--------------------------|
| 1 | Barras/frisos cronológicos | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Mapas históricos           | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Documentários audiovisuais | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Diapositivos               | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Esquemas explicativos      | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Filme(s) histórico(s)      | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Materiais multimédia       | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Jogos de computador        | <input type="checkbox"/> |

20. Explícite, por favor, de forma breve, as razões das suas escolhas/rejeições e, se o entender, indique igualmente outros materiais que gostaria/poderia usar:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**21. As frases seguintes referem-se à sua acção durante as aulas sobre o Renascimento.**

Assinale, por favor, todas as afirmações que correspondam ao que pensa que faria durante essas aulas.

**Durante as minhas aulas sobre este tema (o Renascimento), procuraria:**

- 1 Explicar, em linhas gerais, a matéria a estudar.
- 2 Contar um episódio que sirva de motivação.
- 3 Utilizar mapas que situem geograficamente o tema.
- 4 Perguntar aos/às alunos/as se já ouviram falar do tema.
- 5 Organizar os/as alunos/as para analisarem os documentos que lhes entrego.
- 6 Utilizar uma cronologia para situar no tempo a matéria.
- 7 Expor a matéria.
- 8 Estabelecer relações com temas anteriormente estudados.
- 9 Descrever aspectos da vida quotidiana no Renascimento.
- 10 Aproveitar o que os/as alunos/as já sabem para, através do diálogo, explorar a matéria.
- 11 Distribuir aos/às alunos/as *dossiers*/guiões com materiais adequados ao estudo do tema.
- 12 Sugerir aos/às alunos/as sub-temas para pesquisa.
- 13 Construir no quadro esquemas explicativos da matéria.
- 14 Explorar problemas colocados pelo/as alunos/as.
- 15 Aceitar propostas dos/as alunos/as para pesquisa.

**22.** As frases seguintes referem-se ao que solicitaria aos/às seus/suas alunos/as, durante as mesmas aulas.

Assinale, por favor, **todas** as afirmações que correspondam ao que pensa que pediria aos/às alunos/as durante essas aulas.

**Durante as minhas aulas sobre este tema, pediria aos/às meus/minhas alunos/as para:**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1 Explicar o conteúdo de um documento escrito.                                  | <input type="checkbox"/> |
| 2 Localizar num mapa as regiões envolvidas na matéria.                          | <input type="checkbox"/> |
| 3 Apresentar resultados de um trabalho de grupo feito na aula.                  | <input type="checkbox"/> |
| 4 Organizar um debate sobre a matéria.  | <input type="checkbox"/> |
| 5 Situar numa barra cronológica acontecimentos relacionados com a matéria.      | <input type="checkbox"/> |
| 6 Seleccionar, entre várias, a explicação que lhes parece mais adequada.        | <input type="checkbox"/> |
| 7 Relacionar diferentes situações através de esquemas.                          | <input type="checkbox"/> |
| 8 Explicar o significado de conceitos utilizados.                               | <input type="checkbox"/> |
| 9 Defender, fundamentadamente, uma opinião, em oposição à de outros/as colegas. | <input type="checkbox"/> |
| 10 Construir uma cronologia da matéria.   | <input type="checkbox"/> |
| 11 Construir explicações, a partir da análise de documentos                     | <input type="checkbox"/> |
| 12 Apresentar resultados de pesquisas bibliográficas feitas fora da aula.       | <input type="checkbox"/> |
| 13 Interpretar imagens.   | <input type="checkbox"/> |
| 14 Copiar para o caderno diário esquemas feitos no quadro.                      | <input type="checkbox"/> |
| 15 Fazer leitura silenciosa de um texto/documento.                              | <input type="checkbox"/> |
| 16 Escrever apontamentos que vou ditando.                                       | <input type="checkbox"/> |
| 17 Organizar um <i>dossier</i> sobre o tema.                                    | <input type="checkbox"/> |

**NOTA:** Utilize, por favor, o verso da folha para quaisquer comentários ou esclarecimentos que entenda fazer.

Caso esteja disponível para uma eventual entrevista, indique, por favor, o seu contacto.

Obrigada pela sua colaboração!

**Anexo 4**

**Concepções de História**

**Tratamento estatístico**

### Análise Factorial - Concepções de História

#### KMO and Bartlett's Test

|  |                    |         |
|--|--------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    | ,646    |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 335,242 |
|  | df                 | 120     |
|  | Sig.               | ,000    |

#### Anti-image Matrices

|                           |     | H1                | H2                | H3                | H4                | H5                | H6                | H7                | H8                | H9                |
|---------------------------|-----|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Anti-image<br>Correlation | H1  | ,666 <sup>a</sup> | -,276             | -,064             | ,146              | -,052             | ,256              | -,014             | -,239             | ,042              |
|                           | H2  | -,276             | ,612 <sup>a</sup> | -,026             | -,019             | ,082              | -,123             | ,048              | -,102             | -,130             |
|                           | H3  | -,064             | -,026             | ,546 <sup>a</sup> | -,199             | -,398             | -,326             | -,231             | ,010              | ,159              |
|                           | H4  | ,146              | -,019             | -,199             | ,665 <sup>a</sup> | -,085             | ,060              | ,107              | -,338             | ,112              |
|                           | H5  | -,052             | ,082              | -,398             | -,085             | ,717 <sup>a</sup> | -,077             | ,104              | ,033              | -,091             |
|                           | H6  | ,256              | -,123             | -,326             | ,060              | -,077             | ,690 <sup>a</sup> | ,148              | -,145             | ,002              |
|                           | H7  | -,014             | ,048              | -,231             | ,107              | ,104              | ,148              | ,495 <sup>a</sup> | -,224             | ,018              |
|                           | H8  | -,239             | -,102             | ,010              | -,338             | ,033              | -,145             | -,224             | ,612 <sup>a</sup> | ,059              |
|                           | H9  | ,042              | -,130             | ,159              | ,112              | -,091             | ,002              | ,018              | ,059              | ,539 <sup>a</sup> |
|                           | H10 | -,202             | ,060              | ,116              | ,147              | ,003              | -,089             | -,061             | ,024              | ,138              |
|                           | H11 | -,186             | -,116             | -,032             | -,036             | -,079             | ,152              | ,107              | -,146             | -,086             |
|                           | H12 | -,071             | ,074              | -,031             | -,031             | -,016             | -,225             | ,040              | ,104              | -,236             |
|                           | H13 | -,087             | -,040             | ,026              | -,074             | -,037             | -,218             | -,124             | ,059              | -,086             |
|                           | H14 | ,158              | -,085             | ,298              | -,026             | -,180             | -,109             | -,106             | -,181             | ,080              |
|                           | H15 | -,063             | ,013              | -,027             | ,078              | -,114             | -,062             | -,106             | -,076             | -,078             |
|                           | H16 | ,007              | ,115              | ,108              | ,119              | -,006             | ,035              | -,282             | -,192             | -,094             |

Anti-image Matrices

|             | H10               | H11               | H12               | H13               | H14               | H15               | H16               |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Anti-image  |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |
| Correlation |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |
| H1          | -.202             | -.186             | -.071             | -.087             | .158              | -.063             | .007              |
| H2          | .060              | -.116             | .074              | -.040             | -.085             | .013              | .115              |
| H3          | .116              | -.032             | -.031             | .026              | .298              | -.027             | .108              |
| H4          | .147              | -.036             | -.031             | -.074             | -.026             | .078              | .119              |
| H5          | .003              | -.079             | -.016             | -.037             | -.180             | -.114             | -.006             |
| H6          | -.089             | .152              | -.225             | -.218             | -.109             | -.062             | .035              |
| H7          | -.061             | .107              | .040              | -.124             | -.106             | -.106             | -.282             |
| H8          | .024              | -.146             | .104              | .059              | -.181             | -.076             | -.192             |
| H9          | .138              | -.086             | -.236             | -.086             | .080              | -.078             | -.094             |
| H10         | .693 <sup>a</sup> | -.359             | -.027             | .037              | .176              | -.107             | -.048             |
| H11         | -.359             | .706 <sup>a</sup> | -.087             | -.097             | .021              | .054              | -.149             |
| H12         | -.027             | -.087             | .600 <sup>a</sup> | -.191             | .105              | -.059             | -.179             |
| H13         | .037              | -.097             | -.191             | .713 <sup>a</sup> | -.403             | .024              | .004              |
| H14         | .176              | .021              | .105              | -.403             | .630 <sup>a</sup> | -.271             | .026              |
| H15         | -.107             | .054              | -.059             | .024              | -.271             | .676 <sup>a</sup> | .264              |
| H16         | -.048             | -.149             | -.179             | .004              | .026              | .264              | .634 <sup>a</sup> |

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Communalities

|     | Initial | Extraction |
|-----|---------|------------|
| H1  | 1,000   | ,672       |
| H2  | 1,000   | ,654       |
| H3  | 1,000   | ,759       |
| H4  | 1,000   | ,663       |
| H5  | 1,000   | ,573       |
| H6  | 1,000   | ,587       |
| H7  | 1,000   | ,689       |
| H8  | 1,000   | ,696       |
| H9  | 1,000   | ,581       |
| H10 | 1,000   | ,657       |
| H11 | 1,000   | ,631       |
| H12 | 1,000   | ,660       |
| H13 | 1,000   | ,610       |
| H14 | 1,000   | ,752       |
| H15 | 1,000   | ,722       |
| H16 | 1,000   | ,731       |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

| Component | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              | Rotation Sums of Squared Loadings |               |              |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
|           | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % | Total                             | % of Variance | Cumulative % |
| 1         | 2,985               | 18,657        | 18,657       | 2,985                               | 18,657        | 18,657       | 2,196                             | 13,724        | 13,724       |
| 2         | 2,394               | 14,961        | 33,618       | 2,394                               | 14,961        | 33,618       | 2,025                             | 12,659        | 26,383       |
| 3         | 1,550               | 9,687         | 43,305       | 1,550                               | 9,687         | 43,305       | 1,776                             | 11,102        | 37,485       |
| 4         | 1,423               | 8,896         | 52,201       | 1,423                               | 8,896         | 52,201       | 1,613                             | 10,079        | 47,564       |
| 5         | 1,247               | 7,793         | 59,994       | 1,247                               | 7,793         | 59,994       | 1,532                             | 9,574         | 57,138       |
| 6         | 1,040               | 6,497         | 66,491       | 1,040                               | 6,497         | 66,491       | 1,496                             | 9,353         | 66,491       |
| 7         | ,833                | 5,204         | 71,695       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 8         | ,770                | 4,814         | 76,509       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 9         | ,679                | 4,243         | 80,752       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 10        | ,610                | 3,810         | 84,562       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 11        | ,545                | 3,407         | 87,969       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 12        | ,481                | 3,008         | 90,977       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 13        | ,430                | 2,688         | 93,665       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 14        | ,403                | 2,521         | 96,186       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 15        | ,313                | 1,956         | 98,142       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 16        | ,297                | 1,858         | 100,000      |                                     |               |              |                                   |               |              |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

|     | Component |      |      |       |       |      |
|-----|-----------|------|------|-------|-------|------|
|     | 1         | 2    | 3    | 4     | 5     | 6    |
| H6  | ,703      |      |      |       |       |      |
| H14 | ,645      |      |      | -,532 |       |      |
| H5  | ,592      |      |      |       |       |      |
| H13 | ,578      |      |      |       |       |      |
| H4  | ,519      |      |      |       |       |      |
| H11 |           | ,705 |      |       |       |      |
| H1  |           | ,664 |      |       |       |      |
| H8  |           | ,557 |      |       |       |      |
| H10 |           | ,499 |      |       |       |      |
| H9  |           |      | ,684 |       |       |      |
| H12 |           |      | ,569 |       |       |      |
| H3  | ,505      |      |      | ,545  |       |      |
| H16 |           | ,467 |      |       | ,563  |      |
| H2  |           |      |      |       | -,550 |      |
| H7  |           |      |      |       | ,466  |      |
| H15 | ,487      |      |      |       |       | ,562 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

| Item | Component |      |      |      |      |      |
|------|-----------|------|------|------|------|------|
|      | 1         | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    |
| H1   | ,789      |      |      |      |      |      |
| H10  | ,758      |      |      |      |      |      |
| H11  | ,720      |      |      |      |      |      |
| H3   |           | ,859 |      |      |      |      |
| H5   |           | ,710 |      |      |      |      |
| H6   |           | ,580 |      |      |      |      |
| H15  |           |      | ,813 |      |      |      |
| H14  |           |      | ,697 |      |      |      |
| H13  |           |      | ,489 |      |      |      |
| H9   |           |      |      | ,734 |      |      |
| H12  |           |      |      | ,733 |      |      |
| H2   |           |      |      |      | ,649 |      |
| H8   |           |      |      |      | ,616 | ,469 |
| H4   |           |      |      |      | ,586 |      |
| H7   |           |      |      |      |      | ,790 |
| H16  |           |      |      |      |      | ,672 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 16 iterations.

Component Transformation Matrix

| Component | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1         | -,419 | ,625  | ,548  | ,117  | ,347  | ,005  |
| 2         | ,741  | ,099  | ,160  | ,332  | ,348  | ,429  |
| 3         | -,176 | -,246 | ,180  | ,865  | -,343 | -,097 |
| 4         | ,304  | ,654  | -,401 | ,185  | -,233 | -,481 |
| 5         | -,302 | ,299  | -,441 | ,100  | -,250 | ,743  |
| 6         | ,246  | ,150  | ,535  | -,288 | -,724 | ,153  |

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.



## Correlations - Factores "Concepções de História"

### Descriptive Statistics

|     | Mean  | Std. Deviation | N  |
|-----|-------|----------------|----|
| FH1 | 37,59 | 25,31          | 96 |
| FH2 | 20,75 | 21,46          | 96 |
| FH3 | 25,00 | 22,06          | 96 |
| FH4 | 54,30 | 23,43          | 96 |
| FH5 | 56,68 | 20,89          | 96 |
| FH6 | 79,56 | 20,85          | 96 |

### Correlations

|                         | FH1   | FH2    | FH3    | FH4   | FH5    | FH6   |
|-------------------------|-------|--------|--------|-------|--------|-------|
| FH1 Pearson Correlation | 1,000 | -,167  | -,128  | ,115  | ,128   | ,216* |
| FH1 Sig. (2-tailed)     | ,     | ,104   | ,213   | ,265  | ,213   | ,034  |
| FH1 N                   | 96    | 96     | 96     | 96    | 96     | 96    |
| FH2 Pearson Correlation | -,167 | 1,000  | ,372** | ,133  | ,283** | -,079 |
| FH2 Sig. (2-tailed)     | ,104  | ,      | ,000   | ,197  | ,005   | ,446  |
| FH2 N                   | 96    | 96     | 96     | 96    | 96     | 96    |
| FH3 Pearson Correlation | -,128 | ,372** | 1,000  | ,165  | ,303** | ,079  |
| FH3 Sig. (2-tailed)     | ,213  | ,000   | ,      | ,107  | ,003   | ,446  |
| FH3 N                   | 96    | 96     | 96     | 96    | 96     | 96    |
| FH4 Pearson Correlation | ,115  | ,133   | ,165   | 1,000 | -,041  | ,087  |
| FH4 Sig. (2-tailed)     | ,265  | ,197   | ,107   | ,     | ,689   | ,397  |
| FH4 N                   | 96    | 96     | 96     | 96    | 96     | 96    |
| FH5 Pearson Correlation | ,128  | ,283** | ,303** | -,041 | 1,000  | ,101  |
| FH5 Sig. (2-tailed)     | ,213  | ,005   | ,003   | ,689  | ,      | ,330  |
| FH5 N                   | 96    | 96     | 96     | 96    | 96     | 96    |
| FH6 Pearson Correlation | ,216* | -,079  | ,079   | ,087  | ,101   | 1,000 |
| FH6 Sig. (2-tailed)     | ,034  | ,446   | ,446   | ,397  | ,330   | ,     |
| FH6 N                   | 96    | 96     | 96     | 96    | 96     | 96    |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Oneway - Idades (agrupadas)****Descriptives**

|     |            | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|-----|------------|----|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|     |            |    |       |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| FH1 | <25 anos   | 6  | 30,56 | 25,09          | 10,24      | 4,22                             | 56,89       | 0       | 58      |
|     | 25-34 anos | 31 | 42,20 | 29,73          | 5,34       | 31,30                            | 53,11       | 0       | 100     |
|     | 35-44 anos | 46 | 32,07 | 21,73          | 3,20       | 25,61                            | 38,52       | 0       | 92      |
|     | 45-54 anos | 9  | 47,22 | 25,00          | 8,33       | 28,01                            | 66,44       | 17      | 83      |
|     | >54 anos   | 2  | 62,50 | 17,68          | 12,50      | -96,33                           | 221,33      | 50      | 75      |
|     | Total      | 94 | 37,41 | 25,54          | 2,63       | 32,18                            | 42,64       | 0       | 100     |
| FH2 | <25 anos   | 6  | 19,44 | 20,18          | 8,24       | -1,74                            | 40,63       | 0       | 50      |
|     | 25-34 anos | 31 | 17,47 | 20,11          | 3,61       | 10,10                            | 24,85       | 0       | 83      |
|     | 35-44 anos | 46 | 24,09 | 23,72          | 3,50       | 17,05                            | 31,14       | 0       | 75      |
|     | 45-54 anos | 9  | 20,37 | 19,14          | 6,38       | 5,65                             | 35,09       | 8       | 58      |
|     | >54 anos   | 2  | 8,33  | ,00            | ,00        | 8,33                             | 8,33        | 8       | 8       |
|     | Total      | 94 | 20,92 | 21,65          | 2,23       | 16,49                            | 25,36       | 0       | 83      |
| FH3 | <25 anos   | 6  | 38,89 | 28,22          | 11,52      | 9,28                             | 68,50       | 0       | 75      |
|     | 25-34 anos | 31 | 23,66 | 25,47          | 4,57       | 14,31                            | 33,00       | 0       | 83      |
|     | 35-44 anos | 46 | 22,10 | 17,59          | 2,59       | 16,88                            | 27,32       | 0       | 67      |
|     | 45-54 anos | 9  | 24,07 | 19,30          | 6,43       | 9,24                             | 38,91       | 0       | 58      |
|     | >54 anos   | 2  | 50,00 | 23,57          | 16,67      | -161,77                          | 261,77      | 33      | 67      |
|     | Total      | 94 | 24,47 | 21,68          | 2,24       | 20,03                            | 28,91       | 0       | 83      |
| FH4 | <25 anos   | 6  | 41,67 | 35,94          | 14,67      | 3,95                             | 79,38       | 0       | 88      |
|     | 25-34 anos | 31 | 55,65 | 23,24          | 4,17       | 47,12                            | 64,17       | 13      | 100     |
|     | 35-44 anos | 46 | 54,89 | 22,12          | 3,26       | 48,32                            | 61,46       | 0       | 88      |
|     | 45-54 anos | 9  | 45,83 | 18,75          | 6,25       | 31,42                            | 60,25       | 13      | 75      |
|     | >54 anos   | 2  | 62,50 | 17,68          | 12,50      | -96,33                           | 221,33      | 50      | 75      |
|     | Total      | 94 | 53,59 | 23,09          | 2,38       | 48,86                            | 58,32       | 0       | 100     |
| FH5 | <25 anos   | 6  | 69,44 | 14,59          | 5,96       | 54,13                            | 84,76       | 58      | 92      |
|     | 25-34 anos | 31 | 59,95 | 20,35          | 3,65       | 52,48                            | 67,41       | 17      | 92      |
|     | 35-44 anos | 46 | 55,43 | 20,73          | 3,06       | 49,28                            | 61,59       | 17      | 92      |
|     | 45-54 anos | 9  | 40,74 | 22,61          | 7,54       | 23,36                            | 58,12       | 8       | 67      |
|     | >54 anos   | 2  | 66,67 | 23,57          | 16,67      | -145,10                          | 278,44      | 50      | 83      |
|     | Total      | 94 | 56,65 | 21,08          | 2,17       | 52,33                            | 60,97       | 8       | 92      |
| FH6 | <25 anos   | 6  | 68,75 | 20,54          | 8,39       | 47,20                            | 90,30       | 38      | 100     |
|     | 25-34 anos | 31 | 83,87 | 17,14          | 3,08       | 77,59                            | 90,16       | 50      | 100     |
|     | 35-44 anos | 46 | 75,27 | 23,35          | 3,44       | 68,34                            | 82,20       | 0       | 100     |
|     | 45-54 anos | 9  | 88,89 | 17,05          | 5,68       | 75,78                            | 102,00      | 50      | 100     |
|     | >54 anos   | 2  | 93,75 | 8,84           | 6,25       | 14,34                            | 173,16      | 88      | 100     |
|     | Total      | 94 | 79,39 | 21,04          | 2,17       | 75,08                            | 83,70       | 0       | 100     |

Test of Homogeneity of Variances

|     | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|-----|------------------|-----|-----|------|
| FH1 | 2,429            | 4   | 89  | ,054 |
| FH2 | 1,259            | 4   | 89  | ,292 |
| FH3 | 2,651            | 4   | 89  | ,038 |
| FH4 | 1,453            | 4   | 89  | ,223 |
| FH5 | ,396             | 4   | 89  | ,811 |
| FH6 | 1,787            | 4   | 89  | ,138 |

ANOVA

|     |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|-----|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| FH1 | Between Groups | 4434,047       | 4  | 1108,512    | 1,755 | ,145 |
|     | Within Groups  | 56224,936      | 89 | 631,741     |       |      |
|     | Total          | 60658,983      | 93 |             |       |      |
| FH2 | Between Groups | 1164,417       | 4  | 291,104     | ,611  | ,656 |
|     | Within Groups  | 42411,233      | 89 | 476,531     |       |      |
|     | Total          | 43575,650      | 93 |             |       |      |
| FH3 | Between Groups | 2831,005       | 4  | 707,751     | 1,540 | ,197 |
|     | Within Groups  | 40892,400      | 89 | 459,465     |       |      |
|     | Total          | 43723,404      | 93 |             |       |      |
| FH4 | Between Groups | 1762,095       | 4  | 440,524     | ,820  | ,516 |
|     | Within Groups  | 47807,387      | 89 | 537,162     |       |      |
|     | Total          | 49569,481      | 93 |             |       |      |
| FH5 | Between Groups | 3865,546       | 4  | 966,386     | 2,296 | ,065 |
|     | Within Groups  | 37464,980      | 89 | 420,955     |       |      |
|     | Total          | 41330,526      | 93 |             |       |      |
| FH6 | Between Groups | 3306,351       | 4  | 826,588     | 1,944 | ,110 |
|     | Within Groups  | 37852,226      | 89 | 425,306     |       |      |
|     | Total          | 41158,577      | 93 |             |       |      |

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: FH5

Bonferroni

| (I) Grupos de idade | (J) Grupos de idade | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |
|---------------------|---------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
|                     |                     |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |
| <25 anos            | 25-34 anos          | 9,50                  | 9,15       | 1,000 | -16,84                  | 35,84       |
|                     | 35-44 anos          | 14,01                 | 8,91       | 1,000 | -11,63                  | 39,65       |
|                     | 45-54 anos          | 28,70                 | 10,81      | ,094  | -2,43                   | 59,83       |
|                     | >54 anos            | 2,78                  | 16,75      | 1,000 | -45,45                  | 51,00       |
| 25-34 anos          | <25 anos            | -9,50                 | 9,15       | 1,000 | -35,84                  | 16,84       |
|                     | 35-44 anos          | 4,51                  | 4,77       | 1,000 | -9,21                   | 18,24       |
|                     | 45-54 anos          | 19,21                 | 7,77       | ,153  | -3,16                   | 41,57       |
|                     | >54 anos            | -6,72                 | 14,97      | 1,000 | -49,81                  | 36,37       |
| 35-44 anos          | <25 anos            | -14,01                | 8,91       | 1,000 | -39,65                  | 11,63       |
|                     | 25-34 anos          | -4,51                 | 4,77       | 1,000 | -18,24                  | 9,21        |
|                     | 45-54 anos          | 14,69                 | 7,48       | ,525  | -6,83                   | 36,22       |
|                     | >54 anos            | -11,23                | 14,82      | 1,000 | -53,89                  | 31,43       |
| 45-54 anos          | <25 anos            | -28,70                | 10,81      | ,094  | -59,83                  | 2,43        |
|                     | 25-34 anos          | -19,21                | 7,77       | ,153  | -41,57                  | 3,16        |
|                     | 35-44 anos          | -14,69                | 7,48       | ,525  | -36,22                  | 6,83        |
|                     | >54 anos            | -25,93                | 16,04      | 1,000 | -72,10                  | 20,25       |
| >54 anos            | <25 anos            | -2,78                 | 16,75      | 1,000 | -51,00                  | 45,45       |
|                     | 25-34 anos          | 6,72                  | 14,97      | 1,000 | -36,37                  | 49,81       |
|                     | 35-44 anos          | 11,23                 | 14,82      | 1,000 | -31,43                  | 53,89       |
|                     | 45-54 anos          | 25,93                 | 16,04      | 1,000 | -20,25                  | 72,10       |

### T-Test - Dois Grupos de Idades

#### Group Statistics

| MNMV36 | N               | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |      |
|--------|-----------------|------|----------------|-----------------|------|
| FH1    | até 36 anos     | 51   | 40,20          | 26,70           | 3,74 |
|        | mais de 36 anos | 43   | 34,11          | 23,97           | 3,66 |
| FH2    | até 36 anos     | 51   | 19,28          | 21,76           | 3,05 |
|        | mais de 36 anos | 43   | 22,87          | 21,60           | 3,29 |
| FH3    | até 36 anos     | 51   | 24,67          | 23,63           | 3,31 |
|        | mais de 36 anos | 43   | 24,22          | 19,40           | 2,96 |
| FH4    | até 36 anos     | 51   | 52,70          | 24,79           | 3,47 |
|        | mais de 36 anos | 43   | 54,65          | 21,13           | 3,22 |
| FH5    | até 36 anos     | 51   | 61,44          | 20,07           | 2,81 |
|        | mais de 36 anos | 43   | 50,97          | 21,07           | 3,21 |
| FH6    | até 36 anos     | 51   | 80,88          | 18,93           | 2,65 |
|        | mais de 36 anos | 43   | 77,62          | 23,39           | 3,57 |

#### Independent Samples Test

|     |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |       |
|-----|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
|     |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |       |
|     |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper |
| FH1 | Equal variances assumed     | ,715                                    | ,400 | 1,153                        | 92     | ,252            | 6,09            | 5,28                  | -4,40                                     | 16,57 |
|     | Equal variances not assumed |   |      | 1,164                        | 91,616 | ,247            | 6,09            | 5,23                  | -4,30                                     | 16,47 |
| FH2 | Equal variances assumed     | ,025                                    | ,875 | -,799                        | 92     | ,426            | -3,59           | 4,49                  | -12,51                                    | 5,33  |
|     | Equal variances not assumed |   |      | -,799                        | 89,553 | ,426            | -3,59           | 4,49                  | -12,50                                    | 5,33  |
| FH3 | Equal variances assumed     | 2,543                                   | ,114 | ,099                         | 92     | ,921            | ,45             | 4,51                  | -8,52                                     | 9,41  |
|     | Equal variances not assumed |   |      | ,101                         | 91,945 | ,920            | ,45             | 4,44                  | -8,37                                     | 9,26  |
| FH4 | Equal variances assumed     | ,876                                    | ,352 | -,407                        | 92     | ,685            | -1,96           | 4,80                  | -11,49                                    | 7,58  |
|     | Equal variances not assumed |   |      | -,413                        | 91,985 | ,681            | -1,96           | 4,74                  | -11,36                                    | 7,45  |
| FH5 | Equal variances assumed     | ,031                                    | ,860 | 2,463                        | 92     | ,016            | 10,47           | 4,25                  | 2,03                                      | 18,91 |
|     | Equal variances not assumed |   |      | 2,453                        | 87,717 | ,016            | 10,47           | 4,27                  | 1,99                                      | 18,95 |
| FH6 | Equal variances assumed     | 1,491                                   | ,225 | ,748                         | 92     | ,456            | 3,27            | 4,37                  | -5,40                                     | 11,94 |
|     | Equal variances not assumed |   |      | ,735                         | 80,558 | ,465            | 3,27            | 4,44                  | -5,58                                     | 12,11 |

## Oneway - Situação profissional

## Descriptives

|     |             | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|-----|-------------|----|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|     |             |    |       |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| FH1 | estagiários | 7  | 42,86 | 22,79          | 8,61       | 21,78                            | 63,93       | 17      | 83      |
|     | C Hab Prop  | 4  | 43,75 | 14,23          | 7,12       | 21,10                            | 66,40       | 25      | 58      |
|     | C Profissio | 20 | 41,25 | 26,00          | 5,81       | 29,08                            | 53,42       | 0       | 92      |
|     | QZona       | 18 | 41,67 | 33,46          | 7,89       | 25,03                            | 58,30       | 0       | 100     |
|     | QEscola     | 47 | 33,16 | 22,55          | 3,29       | 26,53                            | 39,78       | 0       | 83      |
|     | Total       | 96 | 37,59 | 25,31          | 2,58       | 32,46                            | 42,71       | 0       | 100     |
| FH2 | estagiários | 7  | 17,86 | 17,63          | 6,66       | 1,55                             | 34,16       | 0       | 50      |
|     | C Hab Prop  | 4  | 14,58 | 23,94          | 11,97      | -23,50                           | 52,67       | 0       | 50      |
|     | C Profissio | 20 | 14,58 | 14,02          | 3,13       | 8,02                             | 21,14       | 0       | 42      |
|     | QZona       | 18 | 23,61 | 26,55          | 6,26       | 10,41                            | 36,81       | 0       | 83      |
|     | QEscola     | 47 | 23,23 | 22,38          | 3,26       | 16,65                            | 29,80       | 0       | 75      |
|     | Total       | 96 | 20,75 | 21,46          | 2,19       | 16,40                            | 25,09       | 0       | 83      |
| FH3 | estagiários | 7  | 40,48 | 31,71          | 11,98      | 11,15                            | 69,80       | 0       | 83      |
|     | C Hab Prop  | 4  | 2,08  | 4,17           | 2,08       | -4,55                            | 8,71        | 0       | 8       |
|     | C Profissio | 20 | 23,33 | 22,88          | 5,12       | 12,63                            | 34,04       | 0       | 75      |
|     | QZona       | 18 | 28,24 | 22,71          | 5,35       | 16,95                            | 39,54       | 0       | 67      |
|     | QEscola     | 47 | 24,11 | 19,45          | 2,84       | 18,40                            | 29,82       | 0       | 75      |
|     | Total       | 96 | 25,00 | 22,06          | 2,25       | 20,53                            | 29,47       | 0       | 83      |
| FH4 | estagiários | 7  | 57,14 | 18,90          | 7,14       | 39,66                            | 74,62       | 25      | 88      |
|     | C Hab Prop  | 4  | 43,75 | 29,76          | 14,88      | -3,60                            | 91,10       | 13      | 75      |
|     | C Profissio | 20 | 50,00 | 31,93          | 7,14       | 35,05                            | 64,95       | 0       | 100     |
|     | QZona       | 18 | 62,50 | 25,72          | 6,06       | 49,71                            | 75,29       | 0       | 88      |
|     | QEscola     | 47 | 53,46 | 17,81          | 2,60       | 48,23                            | 58,69       | 13      | 88      |
|     | Total       | 96 | 54,30 | 23,43          | 2,39       | 49,55                            | 59,04       | 0       | 100     |
| FH5 | estagiários | 7  | 57,14 | 23,29          | 8,80       | 35,61                            | 78,68       | 8       | 83      |
|     | C Hab Prop  | 4  | 64,58 | 7,98           | 3,99       | 51,89                            | 77,28       | 58      | 75      |
|     | C Profissio | 20 | 60,83 | 22,80          | 5,10       | 50,16                            | 71,50       | 25      | 92      |
|     | QZona       | 18 | 55,56 | 18,30          | 4,31       | 46,45                            | 64,66       | 17      | 92      |
|     | QEscola     | 47 | 54,61 | 21,69          | 3,16       | 48,24                            | 60,98       | 8       | 92      |
|     | Total       | 96 | 56,68 | 20,89          | 2,13       | 52,45                            | 60,92       | 8       | 92      |
| FH6 | estagiários | 7  | 82,14 | 20,23          | 7,65       | 63,43                            | 100,85      | 50      | 100     |
|     | C Hab Prop  | 4  | 90,63 | 18,75          | 9,38       | 60,79                            | 120,46      | 63      | 100     |
|     | C Profissio | 20 | 80,63 | 20,87          | 4,67       | 70,86                            | 90,39       | 38      | 100     |
|     | QZona       | 18 | 70,14 | 24,31          | 5,73       | 58,05                            | 82,23       | 0       | 100     |
|     | QEscola     | 47 | 81,38 | 19,31          | 2,82       | 75,71                            | 87,05       | 38      | 100     |
|     | Total       | 96 | 79,56 | 20,85          | 2,13       | 75,33                            | 83,78       | 0       | 100     |

Test of Homogeneity of Variances

|     | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|-----|------------------|-----|-----|------|
| FH1 | 3,035            | 4   | 91  | ,021 |
| FH2 | 1,298            | 4   | 91  | ,277 |
| FH3 | 2,746            | 4   | 91  | ,033 |
| FH4 | 2,653            | 4   | 91  | ,038 |
| FH5 | 1,462            | 4   | 91  | ,220 |
| FH6 | ,175             | 4   | 91  | ,951 |

ANOVA

|     |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|-----|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| FH1 | Between Groups | 1837,064       | 4  | 459,266     | ,708  | ,588 |
|     | Within Groups  | 58995,546      | 91 | 648,303     |       |      |
|     | Total          | 60832,610      | 95 |             |       |      |
| FH2 | Between Groups | 1406,951       | 4  | 351,738     | ,756  | ,557 |
|     | Within Groups  | 42342,325      | 91 | 465,300     |       |      |
|     | Total          | 43749,277      | 95 |             |       |      |
| FH3 | Between Groups | 4058,819       | 4  | 1014,705    | 2,189 | ,076 |
|     | Within Groups  | 42191,181      | 91 | 463,639     |       |      |
|     | Total          | 46250,000      | 95 |             |       |      |
| FH4 | Between Groups | 2115,267       | 4  | 528,817     | ,962  | ,432 |
|     | Within Groups  | 50018,522      | 91 | 549,654     |       |      |
|     | Total          | 52133,789      | 95 |             |       |      |
| FH5 | Between Groups | 820,515        | 4  | 205,129     | ,459  | ,765 |
|     | Within Groups  | 40654,456      | 91 | 446,752     |       |      |
|     | Total          | 41474,971      | 95 |             |       |      |
| FH6 | Between Groups | 2312,944       | 4  | 578,236     | 1,350 | ,258 |
|     | Within Groups  | 38974,491      | 91 | 428,291     |       |      |
|     | Total          | 41287,435      | 95 |             |       |      |

**Oneway - Posição política****Descriptives**

|     |                 | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|-----|-----------------|----|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|     |                 |    |       |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| FH1 | esquerda        | 8  | 26,04 | 15,71          | 5,55       | 12,91                            | 39,17       | 8       | 58      |
|     | centro-esquerda | 64 | 35,94 | 25,32          | 3,17       | 29,61                            | 42,26       | 0       | 100     |
|     | centro-direita  | 16 | 52,60 | 26,13          | 6,53       | 38,68                            | 66,53       | 8       | 92      |
|     | Total           | 88 | 38,07 | 25,64          | 2,73       | 32,64                            | 43,50       | 0       | 100     |
| FH2 | esquerda        | 8  | 23,96 | 26,52          | 9,38       | 1,79                             | 46,13       | 0       | 83      |
|     | centro-esquerda | 64 | 21,48 | 21,04          | 2,63       | 16,23                            | 26,74       | 0       | 75      |
|     | centro-direita  | 16 | 18,23 | 21,35          | 5,34       | 6,85                             | 29,60       | 0       | 75      |
|     | Total           | 88 | 21,12 | 21,40          | 2,28       | 16,58                            | 25,65       | 0       | 83      |
| FH3 | esquerda        | 8  | 34,37 | 26,14          | 9,24       | 12,52                            | 56,23       | 0       | 75      |
|     | centro-esquerda | 64 | 25,78 | 22,41          | 2,80       | 20,18                            | 31,38       | 0       | 83      |
|     | centro-direita  | 16 | 17,71 | 16,63          | 4,16       | 8,85                             | 26,57       | 0       | 50      |
|     | Total           | 88 | 25,09 | 22,01          | 2,35       | 20,43                            | 29,76       | 0       | 83      |
| FH4 | esquerda        | 8  | 64,06 | 15,58          | 5,51       | 51,04                            | 77,09       | 38      | 88      |
|     | centro-esquerda | 64 | 53,91 | 24,18          | 3,02       | 47,87                            | 59,95       | 0       | 100     |
|     | centro-direita  | 16 | 55,47 | 16,44          | 4,11       | 46,71                            | 64,23       | 25      | 75      |
|     | Total           | 88 | 55,11 | 22,32          | 2,38       | 50,39                            | 59,84       | 0       | 100     |
| FH5 | esquerda        | 8  | 56,25 | 23,88          | 8,44       | 36,28                            | 76,22       | 25      | 92      |
|     | centro-esquerda | 64 | 59,11 | 21,09          | 2,64       | 53,85                            | 64,38       | 8       | 92      |
|     | centro-direita  | 16 | 52,60 | 18,69          | 4,67       | 42,65                            | 62,56       | 17      | 92      |
|     | Total           | 88 | 57,67 | 20,85          | 2,22       | 53,25                            | 62,09       | 8       | 92      |
| FH6 | esquerda        | 8  | 75,00 | 18,90          | 6,68       | 59,20                            | 90,80       | 50      | 100     |
|     | centro-esquerda | 64 | 81,45 | 18,50          | 2,31       | 76,82                            | 86,07       | 38      | 100     |
|     | centro-direita  | 16 | 82,81 | 21,35          | 5,34       | 71,44                            | 94,19       | 38      | 100     |
|     | Total           | 88 | 81,11 | 18,95          | 2,02       | 77,09                            | 85,12       | 38      | 100     |



Test of Homogeneity of Variances

|     | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|-----|------------------|-----|-----|------|
| FH1 | 2,141            | 2   | 85  | ,124 |
| FH2 | ,048             | 2   | 85  | ,953 |
| FH3 | 1,340            | 2   | 85  | ,267 |
| FH4 | 2,499            | 2   | 85  | ,088 |
| FH5 | ,422             | 2   | 85  | ,657 |
| FH6 | ,179             | 2   | 85  | ,836 |

ANOVA

|     |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|-----|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| FH1 | Between Groups | 4828,362       | 2  | 2414,181    | 3,919 | ,024 |
|     | Within Groups  | 52365,451      | 85 | 616,064     |       |      |
|     | Total          | 57193,813      | 87 |             |       |      |
| FH2 | Between Groups | 206,656        | 2  | 103,328     | ,222  | ,802 |
|     | Within Groups  | 39647,352      | 85 | 466,439     |       |      |
|     | Total          | 39854,009      | 87 |             |       |      |
| FH3 | Between Groups | 1592,093       | 2  | 796,046     | 1,668 | ,195 |
|     | Within Groups  | 40559,896      | 85 | 477,175     |       |      |
|     | Total          | 42151,989      | 87 |             |       |      |
| FH4 | Between Groups | 735,973        | 2  | 367,987     | ,734  | ,483 |
|     | Within Groups  | 42587,891      | 85 | 501,034     |       |      |
|     | Total          | 43323,864      | 87 |             |       |      |
| FH5 | Between Groups | 560,290        | 2  | 280,145     | ,639  | ,530 |
|     | Within Groups  | 37248,264      | 85 | 438,215     |       |      |
|     | Total          | 37808,554      | 87 |             |       |      |
| FH6 | Between Groups | 352,228        | 2  | 176,114     | ,485  | ,618 |
|     | Within Groups  | 30895,996      | 85 | 363,482     |       |      |
|     | Total          | 31248,224      | 87 |             |       |      |

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: FHI  
Bonferroni

| (I) posição política | (J) posição política | Mean<br>Differen<br>ce (I-J) | Std.<br>Error | Sig. | 95% Confidence<br>Interval |                |
|----------------------|----------------------|------------------------------|---------------|------|----------------------------|----------------|
|                      |                      |                              |               |      | Lower<br>Bound             | Upper<br>Bound |
| esquerda             | centro-esquerda      | -9,90                        | 9,31          | ,872 | -32,63                     | 12,84          |
|                      | centro-direita       | -26,56*                      | 10,75         | ,046 | -52,81                     | -,31           |
| centro-esquerda      | esquerda             | 9,90                         | 9,31          | ,872 | -12,84                     | 32,63          |
|                      | centro-direita       | -16,67                       | 6,94          | ,055 | -33,61                     | ,28            |
| centro-direita       | esquerda             | 26,56*                       | 10,75         | ,046 | ,31                        | 52,81          |
|                      | centro-esquerda      | 16,67                        | 6,94          | ,055 | -,28                       | 33,61          |

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

**Anexo 5**

**Concepções de ensino da História**

**Tratamentos estatísticos**

## Análise Factorial - "Concepções de ensino da História"

### KMO and Bartlett's Test

|  |                    |         |
|--|--------------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    | ,593    |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 801,564 |
|  | df                 | 435     |
|  | Sig.               | ,000    |

### Anti-image Matrices

|                        |      | EH1               | EH2               | EH3               | EH4               | EH5               | EH6               | EH7               | EH8               | EH9               |
|------------------------|------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Anti-image Correlation | EH1  | ,741 <sup>a</sup> | -,174             | ,102              | ,026              | ,003              | -,038             | -,114             | -,181             | ,022              |
|                        | EH2  | -,174             | ,689 <sup>a</sup> | -,159             | -,118             | -,046             | ,092              | ,020              | -,119             | -,272             |
|                        | EH3  | ,102              | -,159             | ,500 <sup>a</sup> | -,104             | ,079              | -,128             | -,316             | -,215             | ,097              |
|                        | EH4  | ,026              | -,118             | -,104             | ,377 <sup>a</sup> | ,096              | -,068             | -,102             | ,049              | ,064              |
|                        | EH5  | ,003              | -,046             | ,079              | ,096              | ,510 <sup>a</sup> | -,329             | -,002             | ,029              | ,020              |
|                        | EH6  | -,038             | ,092              | -,128             | -,068             | -,329             | ,664 <sup>a</sup> | ,068              | -,214             | ,036              |
|                        | EH7  | -,114             | ,020              | -,316             | -,102             | -,002             | ,068              | ,647 <sup>a</sup> | ,155              | -,184             |
|                        | EH8  | -,181             | -,119             | -,215             | ,049              | ,029              | -,214             | ,155              | ,694 <sup>a</sup> | -,148             |
|                        | EH9  | ,022              | -,272             | ,097              | ,064              | ,020              | ,036              | -,184             | -,148             | ,530 <sup>a</sup> |
|                        | EH10 | -,150             | -,032             | ,001              | -,069             | ,032              | -,039             | ,083              | -,063             | -,115             |
|                        | EH11 | ,039              | ,012              | ,237              | -,027             | ,027              | -,243             | -,203             | -,212             | -,103             |
|                        | EH12 | -,055             | -,085             | -,050             | ,001              | -,147             | ,017              | ,160              | ,017              | -,020             |
|                        | EH13 | -,146             | -,085             | ,120              | ,079              | ,042              | ,077              | ,039              | ,138              | -,087             |
|                        | EH14 | ,105              | -,046             | -,036             | -,295             | -,257             | ,052              | -,006             | -,119             | ,081              |
|                        | EH15 | ,009              | ,030              | -,036             | ,106              | -,019             | -,030             | -,105             | -,151             | ,147              |
|                        | EH16 | ,023              | ,036              | ,018              | ,046              | ,109              | -,119             | -,165             | -,077             | ,134              |
|                        | EH17 | -,232             | ,164              | -,168             | -,200             | -,241             | ,153              | ,085              | -,015             | -,024             |
|                        | EH18 | -,087             | -,009             | -,376             | -,013             | -,029             | ,214              | ,120              | ,057              | -,030             |
|                        | EH19 | ,073              | -,091             | -,087             | -,196             | -,286             | ,112              | -,043             | ,067              | ,257              |
|                        | EH20 | -,086             | ,035              | ,087              | ,065              | -,011             | ,081              | -,185             | ,095              | ,033              |
|                        | EH21 | ,129              | -,032             | ,042              | ,216              | ,223              | -,107             | -,014             | -,012             | ,171              |
|                        | EH22 | -,075             | -,040             | ,042              | ,174              | -,173             | -,191             | -,273             | ,004              | ,081              |
|                        | EH23 | -,048             | ,050              | -,069             | -,608             | -,253             | ,028              | ,213              | -,001             | -,120             |
|                        | EH24 | -,078             | -,132             | ,246              | ,240              | -,004             | -,103             | -,092             | -,021             | ,033              |
|                        | EH25 | -,134             | ,083              | -,102             | -,222             | -,053             | ,031              | ,174              | ,066              | -,257             |
|                        | EH26 | -,043             | -,011             | ,106              | ,255              | ,288              | -,031             | -,128             | -,125             | ,171              |
|                        | EH27 | -,063             | -,052             | -,089             | -,099             | ,077              | ,128              | ,035              | -,121             | -,062             |
|                        | EH28 | -,130             | ,057              | -,122             | -,003             | -,313             | ,197              | ,184              | ,060              | -,103             |
|                        | EH29 | ,160              | ,058              | -,090             | ,002              | ,009              | -,132             | -,083             | ,049              | -,126             |
|                        | EH30 | ,125              | -,042             | ,155              | ,297              | ,029              | -,113             | -,205             | ,112              | ,097              |

Anti-image Matrices

|                           |      | EH10              | EH11              | EH12              | EH13              | EH14              | EH15              | EH16              | EH17              | EH18              |
|---------------------------|------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Anti-image<br>Correlation | EH1  | -,150             | ,039              | -,055             | -,146             | ,105              | ,009              | ,023              | -,232             | -,087             |
|                           | EH2  | -,032             | ,012              | -,085             | -,085             | -,046             | ,030              | ,036              | ,164              | -,009             |
|                           | EH3  | ,001              | ,237              | -,050             | ,120              | -,036             | -,036             | ,018              | -,168             | -,376             |
|                           | EH4  | -,069             | -,027             | ,001              | ,079              | -,295             | ,106              | ,046              | -,200             | -,013             |
|                           | EH5  | ,032              | ,027              | -,147             | ,042              | -,257             | -,019             | ,109              | -,241             | -,029             |
|                           | EH6  | -,039             | -,243             | ,017              | ,077              | ,052              | -,030             | -,119             | ,153              | ,214              |
|                           | EH7  | ,083              | -,203             | ,160              | ,039              | -,006             | -,105             | -,165             | ,085              | ,120              |
|                           | EH8  | -,063             | -,212             | ,017              | ,138              | -,119             | -,151             | -,077             | -,015             | ,057              |
|                           | EH9  | -,115             | -,103             | -,020             | -,087             | ,081              | ,147              | ,134              | -,024             | -,030             |
|                           | EH10 | ,832 <sup>a</sup> | -,073             | -,238             | ,055              | ,018              | ,056              | ,014              | -,119             | -,033             |
|                           | EH11 | -,073             | ,678 <sup>a</sup> | -,140             | -,170             | ,035              | ,074              | -,155             | -,127             | -,322             |
|                           | EH12 | -,238             | -,140             | ,752 <sup>a</sup> | ,063              | ,072              | ,079              | -,081             | ,046              | -,105             |
|                           | EH13 | ,055              | -,170             | ,063              | ,539 <sup>a</sup> | -,418             | -,066             | ,123              | -,170             | ,057              |
|                           | EH14 | ,018              | ,035              | ,072              | -,418             | ,427 <sup>a</sup> | -,042             | -,169             | ,073              | ,010              |
|                           | EH15 | ,056              | ,074              | ,079              | -,066             | -,042             | ,557 <sup>a</sup> | -,111             | -,143             | -,090             |
|                           | EH16 | ,014              | -,155             | -,081             | ,123              | -,169             | -,111             | ,608 <sup>a</sup> | -,043             | ,138              |
|                           | EH17 | -,119             | -,127             | ,046              | -,170             | ,073              | -,143             | -,043             | ,677 <sup>a</sup> | ,021              |
|                           | EH18 | -,033             | -,322             | -,105             | ,057              | ,010              | -,090             | ,138              | ,021              | ,692 <sup>a</sup> |
|                           | EH19 | ,034              | -,262             | -,009             | -,028             | ,421              | -,128             | ,054              | ,086              | -,020             |
|                           | EH20 | -,217             | -,111             | -,229             | ,100              | -,080             | -,148             | ,071              | ,001              | ,006              |
|                           | EH21 | -,004             | -,228             | -,054             | ,122              | -,189             | ,086              | ,168              | -,123             | ,072              |
|                           | EH22 | ,005              | ,089              | ,021              | -,102             | ,091              | ,165              | -,275             | ,016              | -,170             |
|                           | EH23 | ,006              | ,153              | ,168              | -,219             | ,334              | ,026              | -,202             | ,202              | ,029              |
|                           | EH24 | -,149             | ,288              | ,189              | ,025              | -,262             | -,054             | -,027             | -,084             | -,303             |
|                           | EH25 | ,025              | -,076             | ,079              | ,152              | ,218              | -,237             | -,125             | ,103              | ,155              |
|                           | EH26 | -,046             | ,111              | ,075              | -,146             | -,164             | ,195              | -,096             | -,103             | -,224             |
|                           | EH27 | ,042              | ,061              | -,064             | ,022              | -,054             | ,138              | -,066             | -,097             | ,086              |
|                           | EH28 | ,041              | -,167             | ,134              | ,144              | -,056             | -,083             | ,060              | ,335              | ,136              |
|                           | EH29 | ,109              | -,250             | -,149             | -,038             | ,030              | -,008             | ,194              | -,142             | -,050             |
|                           | EH30 | -,215             | -,041             | -,017             | ,212              | -,270             | -,089             | ,110              | -,135             | -,126             |

Anti-image Matrices

|                           |      | EH19              | EH20              | EH21              | EH22              | EH23              | EH24              | EH25              | EH26              | EH27              |
|---------------------------|------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Anti-image<br>Correlation | EH1  | ,073              | -,086             | ,129              | -,075             | -,048             | -,078             | -,134             | -,043             | -,063             |
|                           | EH2  | -,091             | ,035              | -,032             | -,040             | ,050              | -,132             | ,083              | -,011             | -,052             |
|                           | EH3  | -,087             | ,087              | ,042              | ,042              | -,069             | ,246              | -,102             | ,106              | -,089             |
|                           | EH4  | -,196             | ,065              | ,216              | ,174              | -,608             | ,240              | -,222             | ,255              | -,099             |
|                           | EH5  | -,286             | -,011             | ,223              | -,173             | -,253             | -,004             | -,053             | ,288              | ,077              |
|                           | EH6  | ,112              | ,081              | -,107             | -,191             | ,028              | -,103             | ,031              | -,031             | ,128              |
|                           | EH7  | -,043             | -,185             | -,014             | -,273             | ,213              | -,092             | ,174              | -,128             | ,035              |
|                           | EH8  | ,067              | ,095              | -,012             | ,004              | -,001             | -,021             | ,066              | -,125             | -,121             |
|                           | EH9  | ,257              | ,033              | ,171              | ,081              | -,120             | ,033              | -,257             | ,171              | -,062             |
|                           | EH10 | ,034              | -,217             | -,004             | ,005              | ,006              | -,149             | ,025              | -,046             | ,042              |
|                           | EH11 | -,262             | -,111             | -,228             | ,089              | ,153              | ,288              | -,076             | ,111              | ,061              |
|                           | EH12 | -,009             | -,229             | -,054             | ,021              | ,168              | ,189              | ,079              | ,075              | -,064             |
|                           | EH13 | -,028             | ,100              | ,122              | -,102             | -,219             | ,025              | ,152              | -,146             | ,022              |
|                           | EH14 | ,421              | -,080             | -,189             | ,091              | ,334              | -,262             | ,218              | -,164             | -,054             |
|                           | EH15 | -,128             | -,148             | ,086              | ,165              | ,026              | -,054             | -,237             | ,195              | ,138              |
|                           | EH16 | ,054              | ,071              | ,168              | -,275             | -,202             | -,027             | -,125             | -,096             | -,066             |
|                           | EH17 | ,086              | ,001              | -,123             | ,016              | ,202              | -,084             | ,103              | -,103             | -,097             |
|                           | EH18 | -,020             | ,006              | ,072              | -,170             | ,029              | -,303             | ,155              | -,224             | ,086              |
|                           | EH19 | ,578 <sup>a</sup> | ,029              | -,037             | -,056             | ,037              | -,074             | ,066              | -,211             | -,056             |
|                           | EH20 | ,029              | ,744 <sup>a</sup> | -,095             | -,064             | -,273             | -,073             | ,008              | -,171             | -,014             |
|                           | EH21 | -,037             | -,095             | ,391 <sup>a</sup> | -,111             | -,247             | -,054             | -,063             | -,045             | -,030             |
|                           | EH22 | -,056             | -,064             | -,111             | ,763 <sup>a</sup> | -,029             | -,024             | -,104             | ,051              | -,084             |
|                           | EH23 | ,037              | -,273             | -,247             | -,029             | ,350 <sup>a</sup> | -,052             | ,200              | -,283             | ,039              |
|                           | EH24 | -,074             | -,073             | -,054             | -,024             | -,052             | ,536 <sup>a</sup> | -,166             | ,243              | -,209             |
|                           | EH25 | ,066              | ,008              | -,063             | -,104             | ,200              | -,166             | ,451 <sup>a</sup> | -,320             | ,040              |
|                           | EH26 | -,211             | -,171             | -,045             | ,051              | -,283             | ,243              | -,320             | ,388 <sup>a</sup> | ,015              |
|                           | EH27 | -,056             | -,014             | -,030             | -,084             | ,039              | -,209             | ,040              | ,015              | ,597 <sup>a</sup> |
|                           | EH28 | ,035              | ,091              | -,102             | -,015             | ,110              | -,018             | -,010             | -,337             | -,245             |
|                           | EH29 | ,168              | -,027             | ,110              | ,018              | -,013             | -,229             | ,060              | -,225             | -,012             |
|                           | EH30 | -,153             | ,154              | ,225              | -,068             | -,338             | ,161              | -,322             | ,126              | -,302             |

Anti-image Matrices

|                           |      | EH28              | EH29              | EH30              |
|---------------------------|------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Anti-image<br>Correlation | EH1  | -,130             | ,160              | ,125              |
|                           | EH2  | ,057              | ,058              | -,042             |
|                           | EH3  | -,122             | -,090             | ,155              |
|                           | EH4  | -,003             | ,002              | ,297              |
|                           | EH5  | -,313             | ,009              | ,029              |
|                           | EH6  | ,197              | -,132             | -,113             |
|                           | EH7  | ,184              | -,083             | -,205             |
|                           | EH8  | ,060              | ,049              | ,112              |
|                           | EH9  | -,103             | -,126             | ,097              |
|                           | EH10 | ,041              | ,109              | -,215             |
|                           | EH11 | -,167             | -,250             | -,041             |
|                           | EH12 | ,134              | -,149             | -,017             |
|                           | EH13 | ,144              | -,038             | ,212              |
|                           | EH14 | -,056             | ,030              | -,270             |
|                           | EH15 | -,083             | -,008             | -,089             |
|                           | EH16 | ,060              | ,194              | ,110              |
|                           | EH17 | ,335              | -,142             | -,135             |
|                           | EH18 | ,136              | -,050             | -,126             |
|                           | EH19 | ,035              | ,168              | -,153             |
|                           | EH20 | ,091              | -,027             | ,154              |
|                           | EH21 | -,102             | ,110              | ,225              |
|                           | EH22 | -,015             | ,018              | -,068             |
|                           | EH23 | ,110              | -,013             | -,338             |
|                           | EH24 | -,018             | -,229             | ,161              |
|                           | EH25 | -,010             | ,060              | -,322             |
|                           | EH26 | -,337             | -,225             | ,126              |
|                           | EH27 | -,245             | -,012             | -,302             |
|                           | EH28 | ,462 <sup>a</sup> | ,091              | ,009              |
|                           | EH29 | ,091              | ,724 <sup>a</sup> | -,064             |
|                           | EH30 | ,009              | -,064             | ,522 <sup>a</sup> |

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Communalities

|      | Initial | Extraction |
|------|---------|------------|
| EH1  | 1,000   | ,420       |
| EH2  | 1,000   | ,476       |
| EH3  | 1,000   | ,343       |
| EH4  | 1,000   | ,746       |
| EH5  | 1,000   | ,390       |
| EH6  | 1,000   | ,404       |
| EH7  | 1,000   | ,368       |
| EH8  | 1,000   | ,300       |
| EH9  | 1,000   | ,496       |
| EH10 | 1,000   | ,456       |
| EH11 | 1,000   | ,606       |
| EH12 | 1,000   | ,530       |
| EH13 | 1,000   | ,619       |
| EH14 | 1,000   | ,644       |
| EH15 | 1,000   | ,310       |
| EH16 | 1,000   | ,418       |
| EH17 | 1,000   | ,486       |
| EH18 | 1,000   | ,446       |
| EH19 | 1,000   | ,539       |
| EH20 | 1,000   | ,521       |
| EH21 | 1,000   | ,457       |
| EH22 | 1,000   | ,528       |
| EH23 | 1,000   | ,729       |
| EH24 | 1,000   | ,530       |
| EH25 | 1,000   | ,469       |
| EH26 | 1,000   | ,616       |
| EH27 | 1,000   | ,435       |
| EH28 | 1,000   | ,535       |
| EH29 | 1,000   | ,439       |
| EH30 | 1,000   | ,425       |

Extraction Method: Principal  
Component Analysis.



**Total Variance Explained**

| Component | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              | Rotation Sums of Squared Loadings |               |              |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
|           | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % | Total                             | % of Variance | Cumulative % |
| 1         | 4,711               | 15,705        | 15,705       | 4,711                               | 15,705        | 15,705       | 3,408                             | 11,358        | 11,358       |
| 2         | 2,591               | 8,636         | 24,341       | 2,591                               | 8,636         | 24,341       | 2,869                             | 9,565         | 20,923       |
| 3         | 2,069               | 6,897         | 31,238       | 2,069                               | 6,897         | 31,238       | 2,320                             | 7,732         | 28,655       |
| 4         | 1,857               | 6,190         | 37,428       | 1,857                               | 6,190         | 37,428       | 2,192                             | 7,308         | 35,963       |
| 5         | 1,834               | 6,113         | 43,541       | 1,834                               | 6,113         | 43,541       | 1,980                             | 6,601         | 42,564       |
| 6         | 1,619               | 5,397         | 48,938       | 1,619                               | 5,397         | 48,938       | 1,912                             | 6,374         | 48,938       |
| 7         | 1,351               | 4,502         | 53,440       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 8         | 1,278               | 4,259         | 57,699       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 9         | 1,165               | 3,884         | 61,583       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 10        | 1,072               | 3,575         | 65,158       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 11        | 1,046               | 3,487         | 68,645       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 12        | ,965                | 3,216         | 71,860       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 13        | ,838                | 2,793         | 74,654       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 14        | ,762                | 2,539         | 77,193       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 15        | ,726                | 2,421         | 79,614       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 16        | ,685                | 2,282         | 81,896       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 17        | ,606                | 2,020         | 83,917       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 18        | ,575                | 1,918         | 85,834       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 19        | ,532                | 1,774         | 87,609       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 20        | ,508                | 1,695         | 89,303       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 21        | ,460                | 1,532         | 90,836       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 22        | ,428                | 1,428         | 92,264       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 23        | ,423                | 1,411         | 93,675       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 24        | ,363                | 1,210         | 94,885       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 25        | ,355                | 1,183         | 96,069       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 26        | ,316                | 1,052         | 97,120       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 27        | ,275                | ,918          | 98,038       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 28        | ,261                | ,871          | 98,909       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 29        | ,188                | ,627          | 99,536       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 30        | ,139                | ,464          | 100,000      |                                     |               |              |                                   |               |              |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix<sup>a</sup>

|      | Component |       |       |      |      |   |
|------|-----------|-------|-------|------|------|---|
|      | 1         | 2     | 3     | 4    | 5    | 6 |
| EH11 | ,659      |       |       |      |      |   |
| EH10 | ,615      |       |       |      |      |   |
| EH18 | ,613      |       |       |      |      |   |
| EH17 | ,559      |       |       |      |      |   |
| EH7  | ,556      |       |       |      |      |   |
| EH22 | ,553      |       |       |      |      |   |
| EH20 | ,526      |       |       |      | ,453 |   |
| EH12 | ,501      |       |       |      |      |   |
| EH29 | ,499      |       |       |      |      |   |
| EH1  | ,487      |       |       |      |      |   |
| EH6  | ,482      |       |       |      |      |   |
| EH30 | ,450      |       |       |      |      |   |
| EH8  | ,446      |       |       |      |      |   |
| EH5  |           |       |       |      |      |   |
| EH16 |           |       |       |      |      |   |
| EH19 |           | ,658  |       |      |      |   |
| EH14 |           | -,587 |       |      |      |   |
| EH13 |           | -,581 |       |      |      |   |
| EH25 |           | ,425  |       |      |      |   |
| EH9  |           | -,411 |       |      |      |   |
| EH4  |           |       | -,547 | ,535 |      |   |
| EH24 |           | -,400 | ,500  |      |      |   |
| EH28 |           |       | ,401  |      |      |   |
| EH15 |           |       |       |      |      |   |
| EH23 |           |       |       | ,546 |      |   |
| EH27 |           |       |       | ,465 |      |   |
| EH2  |           |       |       | ,446 |      |   |
| EH26 |           |       |       |      | ,674 |   |
| EH21 |           |       |       |      | ,643 |   |
| EH3  |           |       |       |      |      |   |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

|      | Component |      |      |       |      |      |
|------|-----------|------|------|-------|------|------|
|      | 1         | 2    | 3    | 4     | 5    | 6    |
| EH11 | ,698      |      |      |       |      |      |
| EH12 | ,697      |      |      |       |      |      |
| EH29 | ,616      |      |      |       |      |      |
| EH18 | ,608      |      |      |       |      |      |
| EH10 | ,539      |      |      |       |      |      |
| EH17 | ,523      |      |      |       |      |      |
| EH28 | -,497     |      |      |       |      |      |
| EH22 |           | ,645 |      |       |      |      |
| EH16 |           | ,599 |      |       |      |      |
| EH30 |           | ,557 |      |       |      |      |
| EH6  |           | ,555 |      |       |      |      |
| EH5  |           | ,531 |      |       |      |      |
| EH15 |           | ,510 |      |       |      |      |
| EH7  |           | ,477 |      |       |      |      |
| EH2  |           |      | ,613 |       |      |      |
| EH27 |           |      | ,611 |       |      |      |
| EH9  |           |      | ,557 |       |      |      |
| EH1  |           |      | ,538 |       |      |      |
| EH8  |           |      | ,444 |       |      |      |
| EH14 |           |      |      | ,748  |      |      |
| EH13 |           |      |      | ,737  |      |      |
| EH19 |           |      |      | -,504 |      |      |
| EH25 |           |      |      | -,456 |      |      |
| EH24 |           |      |      | ,439  |      |      |
| EH4  |           |      |      |       | ,841 |      |
| EH23 |           |      |      |       | ,803 |      |
| EH3  |           |      |      |       | ,310 |      |
| EH26 |           |      |      |       |      | ,763 |
| EH21 |           |      |      |       |      | ,640 |
| EH20 | ,469      |      |      |       |      | ,496 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

Component Transformation Matrix

| Component | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1         | ,719  | ,549  | ,383  | ,048  | ,080  | ,162  |
| 2         | -,197 | ,452  | -,297 | -,753 | ,294  | ,121  |
| 3         | -,502 | ,511  | ,288  | ,098  | -,620 | ,098  |
| 4         | -,396 | -,086 | ,681  | ,037  | ,594  | ,134  |
| 5         | -,034 | -,081 | -,251 | ,220  | ,027  | ,938  |
| 6         | -,182 | ,469  | -,394 | ,609  | ,411  | -,226 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

### T-Test - Sexo

#### Group Statistics

|      | Sexo      | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------|-----------|----|-------|----------------|-----------------|
| EHF1 | Feminino  | 61 | 79,10 | 9,64           | 1,23            |
|      | Masculino | 33 | 78,31 | 10,54          | 1,83            |
| EHF2 | Feminino  | 61 | 91,28 | 8,24           | 1,05            |
|      | Masculino | 33 | 86,15 | 8,87           | 1,54            |
| EHF3 | Feminino  | 61 | 74,59 | 15,09          | 1,93            |
|      | Masculino | 33 | 66,67 | 17,71          | 3,08            |
| EHF4 | Feminino  | 61 | 55,33 | 13,99          | 1,79            |
|      | Masculino | 33 | 53,48 | 12,21          | 2,13            |
| EHF5 | Feminino  | 61 | 77,60 | 18,85          | 2,41            |
|      | Masculino | 33 | 87,12 | 12,69          | 2,21            |
| EHF6 | Feminino  | 61 | 69,13 | 18,28          | 2,34            |
|      | Masculino | 33 | 72,22 | 17,14          | 2,98            |

#### Independent Samples Test

|      |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |       |
|------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
|      |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |       |
|      |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper |
| EHF1 | Equal variances assumed     | ,313                                    | ,577 | ,364                         | 92     | ,717            | ,78             | 2,15                  | -3,49                                     | 5,06  |
|      | Equal variances not assumed |   |      | ,355                         | 60,884 | ,724            | ,78             | 2,21                  | -3,64                                     | 5,21  |
| EHF2 | Equal variances assumed     | 1,769                                   | ,187 | 2,805                        | 92     | ,006            | 5,13            | 1,83                  | 1,50                                      | 8,76  |
|      | Equal variances not assumed |   |      | 2,743                        | 61,638 | ,008            | 5,13            | 1,87                  | 1,39                                      | 8,87  |
| EHF3 | Equal variances assumed     | 2,976                                   | ,088 | 2,285                        | 92     | ,025            | 7,92            | 3,47                  | 1,04                                      | 14,81 |
|      | Equal variances not assumed |   |      | 2,178                        | 57,366 | ,034            | 7,92            | 3,64                  | ,64                                       | 15,21 |
| EHF4 | Equal variances assumed     | ,958                                    | ,330 | ,637                         | 92     | ,526            | 1,84            | 2,90                  | -3,91                                     | 7,59  |
|      | Equal variances not assumed |   |      | ,663                         | 73,732 | ,509            | 1,84            | 2,78                  | -3,70                                     | 7,38  |
| EHF5 | Equal variances assumed     | 4,091                                   | ,046 | -2,598                       | 92     | ,011            | -9,53           | 3,67                  | -16,81                                    | -2,24 |
|      | Equal variances not assumed |   |      | -2,911                       | 87,510 | ,005            | -9,53           | 3,27                  | -16,03                                    | -3,02 |
| EHF6 | Equal variances assumed     | ,666                                    | ,416 | -,801                        | 92     | ,425            | -3,10           | 3,87                  | -10,77                                    | 4,58  |
|      | Equal variances not assumed |   |      | -,817                        | 69,476 | ,417            | -3,10           | 3,79                  | -10,66                                    | 4,47  |

### Oneway - Idades (agrupadas)

#### Descriptives

|      |            | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|------|------------|----|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|      |            |    |       |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| EHF1 | <25 anos   | 6  | 73,44 | 10,60          | 4,33       | 62,32                            | 84,56       | 63      | 88      |
|      | 25-34 anos | 30 | 80,94 | 8,38           | 1,53       | 77,81                            | 84,07       | 63      | 94      |
|      | 35-44 anos | 45 | 77,92 | 11,28          | 1,68       | 74,53                            | 81,30       | 38      | 94      |
|      | 45-54 anos | 9  | 77,43 | 6,95           | 2,32       | 72,09                            | 82,77       | 69      | 88      |
|      | >54 anos   | 2  | 81,25 | 4,42           | 3,13       | 41,54                            | 120,96      | 78      | 84      |
|      | Total      | 92 | 78,63 | 9,93           | 1,04       | 76,58                            | 80,69       | 38      | 94      |
| EHF2 | <25 anos   | 6  | 91,07 | 9,78           | 3,99       | 80,81                            | 101,34      | 71      | 96      |
|      | 25-34 anos | 30 | 91,31 | 7,54           | 1,38       | 88,49                            | 94,13       | 71      | 100     |
|      | 35-44 anos | 45 | 88,25 | 9,71           | 1,45       | 85,34                            | 91,17       | 61      | 100     |
|      | 45-54 anos | 9  | 87,70 | 8,58           | 2,86       | 81,10                            | 94,30       | 79      | 100     |
|      | >54 anos   | 2  | 91,07 | 2,53           | 1,79       | 68,38                            | 113,76      | 89      | 93      |
|      | Total      | 92 | 89,44 | 8,83           | ,92        | 87,61                            | 91,27       | 61      | 100     |
| EHF3 | <25 anos   | 6  | 77,50 | 14,40          | 5,88       | 62,38                            | 92,62       | 60      | 95      |
|      | 25-34 anos | 30 | 73,50 | 16,67          | 3,04       | 67,28                            | 79,72       | 30      | 100     |
|      | 35-44 anos | 45 | 69,78 | 16,13          | 2,40       | 64,93                            | 74,62       | 30      | 100     |
|      | 45-54 anos | 9  | 68,33 | 16,39          | 5,46       | 55,73                            | 80,93       | 50      | 95      |
|      | >54 anos   | 2  | 67,50 | 24,75          | 17,50      | -154,86                          | 289,86      | 50      | 85      |
|      | Total      | 92 | 71,30 | 16,20          | 1,69       | 67,95                            | 74,66       | 30      | 100     |
| EHF4 | <25 anos   | 6  | 44,17 | 12,42          | 5,07       | 31,14                            | 57,20       | 30      | 65      |
|      | 25-34 anos | 30 | 56,00 | 15,67          | 2,86       | 50,15                            | 61,85       | 25      | 80      |
|      | 35-44 anos | 45 | 55,22 | 12,75          | 1,90       | 51,39                            | 59,05       | 30      | 85      |
|      | 45-54 anos | 9  | 52,22 | 7,95           | 2,65       | 46,11                            | 58,33       | 40      | 60      |
|      | >54 anos   | 2  | 57,50 | 3,54           | 2,50       | 25,73                            | 89,27       | 55      | 60      |
|      | Total      | 92 | 54,51 | 13,41          | 1,40       | 51,73                            | 57,29       | 25      | 85      |
| EHF5 | <25 anos   | 6  | 94,44 | 13,61          | 5,56       | 80,16                            | 108,73      | 67      | 100     |
|      | 25-34 anos | 30 | 75,83 | 22,36          | 4,08       | 67,49                            | 84,18       | 25      | 100     |
|      | 35-44 anos | 45 | 83,70 | 13,17          | 1,96       | 79,75                            | 87,66       | 42      | 100     |
|      | 45-54 anos | 9  | 78,70 | 12,58          | 4,19       | 69,04                            | 88,37       | 58      | 100     |
|      | >54 anos   | 2  | 54,17 | 5,89           | 4,17       | 1,22                             | 107,11      | 50      | 58      |
|      | Total      | 92 | 80,71 | 17,56          | 1,83       | 77,07                            | 84,34       | 25      | 100     |
| EHF6 | <25 anos   | 6  | 55,56 | 18,76          | 7,66       | 35,87                            | 75,24       | 25      | 83      |
|      | 25-34 anos | 30 | 70,56 | 17,47          | 3,19       | 64,03                            | 77,08       | 33      | 100     |
|      | 35-44 anos | 45 | 72,41 | 15,97          | 2,38       | 67,61                            | 77,21       | 33      | 100     |
|      | 45-54 anos | 9  | 62,96 | 25,04          | 8,35       | 43,72                            | 82,21       | 8       | 83      |
|      | >54 anos   | 2  | 75,00 | 11,79          | 8,33       | -30,89                           | 180,89      | 67      | 83      |
|      | Total      | 92 | 69,84 | 17,85          | 1,86       | 66,14                            | 73,53       | 8       | 100     |

Test of Homogeneity of Variances

|      | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | ,685             | 4   | 87  | ,605 |
| EHF2 | 1,400            | 4   | 87  | ,241 |
| EHF3 | ,175             | 4   | 87  | ,951 |
| EHF4 | 1,808            | 4   | 87  | ,135 |
| EHF5 | 3,037            | 4   | 87  | ,021 |
| EHF6 | ,856             | 4   | 87  | ,494 |

ANOVA

|      |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 371,082        | 4  | 92,770      | ,939  | ,446 |
|      | Within Groups  | 8599,175       | 87 | 98,841      |       |      |
|      | Total          | 8970,257       | 91 |             |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 216,744        | 4  | 54,186      | ,686  | ,604 |
|      | Within Groups  | 6872,874       | 87 | 78,999      |       |      |
|      | Total          | 7089,618       | 91 |             |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 588,200        | 4  | 147,050     | ,549  | ,700 |
|      | Within Groups  | 23305,278      | 87 | 267,877     |       |      |
|      | Total          | 23893,478      | 91 |             |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 796,322        | 4  | 199,081     | 1,113 | ,355 |
|      | Within Groups  | 15556,667      | 87 | 178,812     |       |      |
|      | Total          | 16352,989      | 91 |             |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 3693,891       | 4  | 923,473     | 3,299 | ,014 |
|      | Within Groups  | 24351,852      | 87 | 279,906     |       |      |
|      | Total          | 28045,743      | 91 |             |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 2015,147       | 4  | 503,787     | 1,624 | ,175 |
|      | Within Groups  | 26990,741      | 87 | 310,238     |       |      |
|      | Total          | 29005,888      | 91 |             |       |      |

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: EHF5

Bonferroni

| (I) Grupos de idade | (J) Grupos de idade | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |
|---------------------|---------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
|                     |                     |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |
| <25 anos            | 25-34 anos          | 18,61                 | 7,48       | ,148  | -2,94                   | 40,16       |
|                     | 35-44 anos          | 10,74                 | 7,27       | 1,000 | -10,20                  | 31,68       |
|                     | 45-54 anos          | 15,74                 | 8,82       | ,777  | -9,66                   | 41,14       |
|                     | >54 anos            | 40,28*                | 13,66      | ,041  | ,93                     | 79,62       |
| 25-34 anos          | <25 anos            | -18,61                | 7,48       | ,148  | -40,16                  | 2,94        |
|                     | 35-44 anos          | -7,87                 | 3,94       | ,491  | -19,23                  | 3,49        |
|                     | 45-54 anos          | -2,87                 | 6,36       | 1,000 | -21,19                  | 15,44       |
|                     | >54 anos            | 21,67                 | 12,22      | ,797  | -13,53                  | 56,86       |
| 35-44 anos          | <25 anos            | -10,74                | 7,27       | 1,000 | -31,68                  | 10,20       |
|                     | 25-34 anos          | 7,87                  | 3,94       | ,491  | -3,49                   | 19,23       |
|                     | 45-54 anos          | 5,00                  | 6,11       | 1,000 | -12,60                  | 22,60       |
|                     | >54 anos            | 29,54                 | 12,09      | ,166  | -5,29                   | 64,36       |
| 45-54 anos          | <25 anos            | -15,74                | 8,82       | ,777  | -41,14                  | 9,66        |
|                     | 25-34 anos          | 2,87                  | 6,36       | 1,000 | -15,44                  | 21,19       |
|                     | 35-44 anos          | -5,00                 | 6,11       | 1,000 | -22,60                  | 12,60       |
|                     | >54 anos            | 24,54                 | 13,08      | ,640  | -13,13                  | 62,21       |
| >54 anos            | <25 anos            | -40,28*               | 13,66      | ,041  | -79,62                  | -,93        |
|                     | 25-34 anos          | -21,67                | 12,22      | ,797  | -56,86                  | 13,53       |
|                     | 35-44 anos          | -29,54                | 12,09      | ,166  | -64,36                  | 5,29        |
|                     | 45-54 anos          | -24,54                | 13,08      | ,640  | -62,21                  | 13,13       |

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

**Oneway - Ano de conclusão da formação inicial**

**Descriptives**

|      | N         | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |     |
|------|-----------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|-----|
|      |           |      |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |     |
| EHF1 | até 1974  | 2    | 81,25          | 4,42       | 3,13                             | 41,54       | 120,96  | 78      | 84  |
|      | 1975-1984 | 15   | 77,29          | 9,41       | 2,43                             | 72,08       | 82,50   | 56      | 94  |
|      | 1985-1994 | 50   | 79,38          | 11,01      | 1,56                             | 76,25       | 82,50   | 38      | 94  |
|      | 1995-1999 | 21   | 79,91          | 8,82       | 1,92                             | 75,90       | 83,92   | 63      | 91  |
|      | Total     | 88   | 79,19          | 10,07      | 1,07                             | 77,06       | 81,32   | 38      | 94  |
| EHF2 | até 1974  | 2    | 91,07          | 2,53       | 1,79                             | 68,38       | 113,76  | 89      | 93  |
|      | 1975-1984 | 15   | 89,05          | 10,23      | 2,64                             | 83,38       | 94,71   | 61      | 100 |
|      | 1985-1994 | 50   | 88,64          | 8,89       | 1,26                             | 86,12       | 91,17   | 68      | 100 |
|      | 1995-1999 | 21   | 91,16          | 7,71       | 1,68                             | 87,65       | 94,67   | 71      | 100 |
|      | Total     | 88   | 89,37          | 8,73       | ,93                              | 87,52       | 91,22   | 61      | 100 |
| EHF3 | até 1974  | 2    | 67,50          | 24,75      | 17,50                            | -154,86     | 289,86  | 50      | 85  |
|      | 1975-1984 | 15   | 67,00          | 12,79      | 3,30                             | 59,92       | 74,08   | 45      | 90  |
|      | 1985-1994 | 50   | 71,40          | 16,96      | 2,40                             | 66,58       | 76,22   | 30      | 100 |
|      | 1995-1999 | 21   | 76,43          | 17,40      | 3,80                             | 68,51       | 84,35   | 30      | 100 |
|      | Total     | 88   | 71,76          | 16,58      | 1,77                             | 68,25       | 75,27   | 30      | 100 |
| EHF4 | até 1974  | 2    | 57,50          | 3,54       | 2,50                             | 25,73       | 89,27   | 55      | 60  |
|      | 1975-1984 | 15   | 50,33          | 8,34       | 2,15                             | 45,72       | 54,95   | 35      | 60  |
|      | 1985-1994 | 50   | 56,00          | 14,43      | 2,04                             | 51,90       | 60,10   | 25      | 85  |
|      | 1995-1999 | 21   | 54,52          | 14,40      | 3,14                             | 47,97       | 61,08   | 30      | 80  |
|      | Total     | 88   | 54,72          | 13,44      | 1,43                             | 51,87       | 57,56   | 25      | 85  |
| EHF5 | até 1974  | 2    | 54,17          | 5,89       | 4,17                             | 1,22        | 107,11  | 50      | 58  |
|      | 1975-1984 | 15   | 77,22          | 17,10      | 4,41                             | 67,75       | 86,69   | 42      | 100 |
|      | 1985-1994 | 50   | 82,33          | 16,89      | 2,39                             | 77,53       | 87,13   | 33      | 100 |
|      | 1995-1999 | 21   | 86,11          | 13,78      | 3,01                             | 79,84       | 92,38   | 58      | 100 |
|      | Total     | 88   | 81,72          | 16,66      | 1,78                             | 78,19       | 85,25   | 33      | 100 |
| EHF6 | até 1974  | 2    | 75,00          | 11,79      | 8,33                             | -30,89      | 180,89  | 67      | 83  |
|      | 1975-1984 | 15   | 74,44          | 12,78      | 3,30                             | 67,37       | 81,52   | 50      | 92  |
|      | 1985-1994 | 50   | 71,17          | 17,75      | 2,51                             | 66,12       | 76,21   | 33      | 100 |
|      | 1995-1999 | 21   | 66,27          | 17,97      | 3,92                             | 58,09       | 74,45   | 25      | 92  |
|      | Total     | 88   | 70,64          | 16,95      | 1,81                             | 67,05       | 74,24   | 25      | 100 |

**Test of Homogeneity of Variances**

|      | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | ,384             | 3   | 84  | ,765 |
| EHF2 | 1,002            | 3   | 84  | ,396 |
| EHF3 | ,736             | 3   | 84  | ,534 |
| EHF4 | 2,245            | 3   | 84  | ,089 |
| EHF5 | ,400             | 3   | 84  | ,753 |
| EHF6 | 1,586            | 3   | 84  | ,199 |



ANOVA

|      |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 75,161         | 3  | 25,054      | ,240  | ,868 |
|      | Within Groups  | 8750,744       | 84 | 104,176     |       |      |
|      | Total          | 8825,906       | 87 |             |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 100,805        | 3  | 33,602      | ,432  | ,731 |
|      | Within Groups  | 6531,268       | 84 | 77,753      |       |      |
|      | Total          | 6632,073       | 87 |             |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 840,346        | 3  | 280,115     | 1,020 | ,388 |
|      | Within Groups  | 23061,643      | 84 | 274,543     |       |      |
|      | Total          | 23901,989      | 87 |             |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 386,826        | 3  | 128,942     | ,706  | ,551 |
|      | Within Groups  | 15331,071      | 84 | 182,513     |       |      |
|      | Total          | 15717,898      | 87 |             |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 2245,549       | 3  | 748,516     | 2,871 | ,041 |
|      | Within Groups  | 21901,389      | 84 | 260,731     |       |      |
|      | Total          | 24146,938      | 87 |             |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 670,058        | 3  | 223,353     | ,771  | ,513 |
|      | Within Groups  | 24326,786      | 84 | 289,605     |       |      |
|      | Total          | 24996,843      | 87 |             |       |      |

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

| Dependent Variable | (I) AnosForma | (J) AnosForma | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |
|--------------------|---------------|---------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
|                    |               |               |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |
| EHF5               | até 1974      | 1975-1984     | -23,06                | 12,16      | ,368  | -55,90                  | 9,79        |
|                    |               | 1985-1994     | -28,17                | 11,64      | ,106  | -59,63                  | 3,30        |
|                    |               | 1995-1999     | -31,94                | 11,95      | ,054  | -64,23                  | ,34         |
|                    | 1975-1984     | até 1974      | 23,06                 | 12,16      | ,368  | -9,79                   | 55,90       |
|                    |               | 1985-1994     | -5,11                 | 4,75       | 1,000 | -17,96                  | 7,73        |
|                    |               | 1995-1999     | -8,89                 | 5,46       | ,643  | -23,64                  | 5,86        |
|                    | 1985-1994     | até 1974      | 28,17                 | 11,64      | ,106  | -3,30                   | 59,63       |
|                    |               | 1975-1984     | 5,11                  | 4,75       | 1,000 | -7,73                   | 17,96       |
|                    |               | 1995-1999     | -3,78                 | 4,20       | 1,000 | -15,12                  | 7,57        |
|                    | 1995-1999     | até 1974      | 31,94                 | 11,95      | ,054  | -,34                    | 64,23       |
|                    |               | 1975-1984     | 8,89                  | 5,46       | ,643  | -5,86                   | 23,64       |
|                    |               | 1985-1994     | 3,78                  | 4,20       | 1,000 | -7,57                   | 15,12       |

**Oneway - Início da actividade docente**

**Descriptives**

|      | N         | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |     |
|------|-----------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|-----|
|      |           |      |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |     |
| EHF1 | antes1974 | 5    | 80,63          | 9,22       | 4,12                             | 69,18       | 92,07   | 69      | 94  |
|      | 1975-1984 | 19   | 79,11          | 9,49       | 2,18                             | 74,54       | 83,69   | 56      | 94  |
|      | 1985-1994 | 51   | 78,86          | 10,85      | 1,52                             | 75,81       | 81,91   | 38      | 94  |
|      | 1995-1998 | 18   | 77,78          | 8,57       | 2,02                             | 73,52       | 82,04   | 63      | 91  |
|      | Total     | 93   | 78,80          | 9,97       | 1,03                             | 76,74       | 80,85   | 38      | 94  |
| EHF2 | antes1974 | 5    | 88,57          | 6,87       | 3,07                             | 80,04       | 97,10   | 79      | 96  |
|      | 1975-1984 | 19   | 87,03          | 9,69       | 2,22                             | 82,36       | 91,70   | 61      | 100 |
|      | 1985-1994 | 51   | 89,43          | 8,98       | 1,26                             | 86,90       | 91,95   | 68      | 100 |
|      | 1995-1998 | 18   | 92,06          | 7,51       | 1,77                             | 88,33       | 95,80   | 71      | 100 |
|      | Total     | 93   | 89,40          | 8,79       | ,91                              | 87,59       | 91,21   | 61      | 100 |
| EHF3 | antes1974 | 5    | 67,00          | 15,25      | 6,82                             | 48,07       | 85,93   | 50      | 85  |
|      | 1975-1984 | 19   | 67,37          | 12,62      | 2,90                             | 61,28       | 73,45   | 45      | 90  |
|      | 1985-1994 | 51   | 71,18          | 18,13      | 2,54                             | 66,08       | 76,27   | 30      | 100 |
|      | 1995-1998 | 18   | 79,17          | 13,85      | 3,27                             | 72,28       | 86,06   | 55      | 100 |
|      | Total     | 93   | 71,72          | 16,48      | 1,71                             | 68,33       | 75,11   | 30      | 100 |
| EHF4 | antes1974 | 5    | 51,00          | 7,42       | 3,32                             | 41,79       | 60,21   | 40      | 60  |
|      | 1975-1984 | 19   | 50,00          | 10,27      | 2,36                             | 45,05       | 54,95   | 30      | 70  |
|      | 1985-1994 | 51   | 57,45          | 14,01      | 1,96                             | 53,51       | 61,39   | 25      | 85  |
|      | 1995-1998 | 18   | 51,94          | 14,16      | 3,34                             | 44,90       | 58,98   | 30      | 80  |
|      | Total     | 93   | 54,52          | 13,33      | 1,38                             | 51,77       | 57,26   | 25      | 85  |
| EHF5 | antes1974 | 5    | 75,00          | 23,57      | 10,54                            | 45,73       | 104,27  | 50      | 100 |
|      | 1975-1984 | 19   | 77,19          | 14,12      | 3,24                             | 70,39       | 84,00   | 42      | 100 |
|      | 1985-1994 | 51   | 80,88          | 18,58      | 2,60                             | 75,66       | 86,11   | 25      | 100 |
|      | 1995-1998 | 18   | 86,57          | 15,95      | 3,76                             | 78,64       | 94,51   | 58      | 100 |
|      | Total     | 93   | 80,91          | 17,57      | 1,82                             | 77,29       | 84,53   | 25      | 100 |
| EHF6 | antes1974 | 5    | 75,00          | 13,18      | 5,89                             | 58,64       | 91,36   | 58      | 92  |
|      | 1975-1984 | 19   | 76,32          | 14,24      | 3,27                             | 69,45       | 83,18   | 50      | 100 |
|      | 1985-1994 | 51   | 70,59          | 17,11      | 2,40                             | 65,78       | 75,40   | 33      | 100 |
|      | 1995-1998 | 18   | 60,19          | 21,11      | 4,98                             | 49,69       | 70,68   | 8       | 92  |
|      | Total     | 93   | 69,98          | 17,81      | 1,85                             | 66,31       | 73,65   | 8       | 100 |

**Test of Homogeneity of Variances**

|      | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | ,112             | 3   | 89  | ,953 |
| EHF2 | ,957             | 3   | 89  | ,417 |
| EHF3 | 1,492            | 3   | 89  | ,222 |
| EHF4 | 1,503            | 3   | 89  | ,219 |
| EHF5 | 1,237            | 3   | 89  | ,301 |
| EHF6 | ,871             | 3   | 89  | ,459 |

ANOVA

|      |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 37,494         | 3  | 12,498      | ,122  | ,947 |
|      | Within Groups  | 9100,191       | 89 | 102,249     |       |      |
|      | Total          | 9137,685       | 92 |             |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 237,876        | 3  | 79,292      | 1,028 | ,384 |
|      | Within Groups  | 6865,481       | 89 | 77,140      |       |      |
|      | Total          | 7103,357       | 92 |             |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 1484,398       | 3  | 494,799     | 1,875 | ,140 |
|      | Within Groups  | 23490,333      | 89 | 263,936     |       |      |
|      | Total          | 24974,731      | 92 |             |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 1007,654       | 3  | 335,885     | 1,948 | ,128 |
|      | Within Groups  | 15345,572      | 89 | 172,422     |       |      |
|      | Total          | 16353,226      | 92 |             |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 1014,657       | 3  | 338,219     | 1,099 | ,354 |
|      | Within Groups  | 27399,321      | 89 | 307,858     |       |      |
|      | Total          | 28413,978      | 92 |             |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 2634,463       | 3  | 878,154     | 2,944 | ,037 |
|      | Within Groups  | 26551,619      | 89 | 298,333     |       |      |
|      | Total          | 29186,081      | 92 |             |       |      |

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

| Dependent Variable | (I) InicAct | (J) InicAct | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |
|--------------------|-------------|-------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
|                    |             |             |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |
| EHF6               | antes1974   | 1975-1984   | -1,32                 | 8,68       | 1,000 | -24,74                  | 22,11       |
|                    |             | 1985-1994   | 4,41                  | 8,09       | 1,000 | -17,43                  | 26,25       |
|                    |             | 1995-1998   | 14,81                 | 8,73       | ,559  | -8,75                   | 38,38       |
|                    | 1975-1984   | antes1974   | 1,32                  | 8,68       | 1,000 | -22,11                  | 24,74       |
|                    |             | 1985-1994   | 5,73                  | 4,64       | 1,000 | -6,80                   | 18,25       |
|                    |             | 1995-1998   | 16,13*                | 5,68       | ,034  | ,80                     | 31,46       |
|                    | 1985-1994   | antes1974   | -4,41                 | 8,09       | 1,000 | -26,25                  | 17,43       |
|                    |             | 1975-1984   | -5,73                 | 4,64       | 1,000 | -18,25                  | 6,80        |
|                    |             | 1995-1998   | 10,40                 | 4,74       | ,184  | -2,38                   | 23,18       |
|                    | 1995-1998   | antes1974   | -14,81                | 8,73       | ,559  | -38,38                  | 8,75        |
|                    |             | 1975-1984   | -16,13*               | 5,68       | ,034  | -31,46                  | -,80        |
|                    |             | 1985-1994   | -10,40                | 4,74       | ,184  | -23,18                  | 2,38        |

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

### Oneway - Situação Profissional

#### Descriptives

|      | N           | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |     |
|------|-------------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|-----|
|      |             |      |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |     |
| EHF1 | estagiários | 6    | 70,83          | 6,75       | 2,76                             | 63,75       | 77,92   | 63      | 81  |
|      | C Hab Prop  | 4    | 80,47          | 6,93       | 3,46                             | 69,44       | 91,49   | 75      | 91  |
|      | C Profissio | 20   | 82,19          | 7,32       | 1,64                             | 78,76       | 85,61   | 66      | 91  |
|      | QZona       | 18   | 81,60          | 6,77       | 1,60                             | 78,23       | 84,96   | 72      | 94  |
|      | QEscola     | 46   | 77,17          | 11,63      | 1,72                             | 73,72       | 80,63   | 38      | 94  |
|      | Total       | 94   | 78,82          | 9,92       | 1,02                             | 76,79       | 80,85   | 38      | 94  |
| EHF2 | estagiários | 6    | 91,67          | 10,51      | 4,29                             | 80,63       | 102,70  | 71      | 100 |
|      | C Hab Prop  | 4    | 90,18          | 10,66      | 5,33                             | 73,21       | 107,15  | 75      | 100 |
|      | C Profissio | 20   | 90,36          | 8,36       | 1,87                             | 86,44       | 94,27   | 68      | 100 |
|      | QZona       | 18   | 90,67          | 8,23       | 1,94                             | 86,58       | 94,77   | 71      | 100 |
|      | QEscola     | 46   | 88,28          | 8,99       | 1,33                             | 85,61       | 90,95   | 61      | 100 |
|      | Total       | 94   | 89,48          | 8,77       | ,90                              | 87,68       | 91,27   | 61      | 100 |
| EHF3 | estagiários | 6    | 85,00          | 14,14      | 5,77                             | 70,16       | 99,84   | 60      | 100 |
|      | C Hab Prop  | 4    | 78,75          | 8,54       | 4,27                             | 65,16       | 92,34   | 70      | 90  |
|      | C Profissio | 20   | 76,00          | 16,03      | 3,58                             | 68,50       | 83,50   | 30      | 100 |
|      | QZona       | 18   | 76,39          | 14,23      | 3,35                             | 69,31       | 83,46   | 50      | 100 |
|      | QEscola     | 46   | 65,87          | 16,27      | 2,40                             | 61,04       | 70,70   | 30      | 90  |
|      | Total       | 94   | 71,81          | 16,41      | 1,69                             | 68,45       | 75,17   | 30      | 100 |
| EHF4 | estagiários | 6    | 54,17          | 16,25      | 6,64                             | 37,11       | 71,22   | 35      | 80  |
|      | C Hab Prop  | 4    | 56,25          | 4,79       | 2,39                             | 48,63       | 63,87   | 50      | 60  |
|      | C Profissio | 20   | 52,25          | 14,55      | 3,25                             | 45,44       | 59,06   | 30      | 80  |
|      | QZona       | 18   | 60,56          | 14,94      | 3,52                             | 53,13       | 67,99   | 25      | 85  |
|      | QEscola     | 46   | 53,37          | 12,07      | 1,78                             | 49,79       | 56,95   | 30      | 80  |
|      | Total       | 94   | 54,68          | 13,36      | 1,38                             | 51,95       | 57,42   | 25      | 85  |
| EHF5 | estagiários | 6    | 84,72          | 18,57      | 7,58                             | 65,23       | 104,21  | 58      | 100 |
|      | C Hab Prop  | 4    | 62,50          | 17,35      | 8,67                             | 34,90       | 90,10   | 42      | 83  |
|      | C Profissio | 20   | 87,50          | 12,54      | 2,80                             | 81,63       | 93,37   | 67      | 100 |
|      | QZona       | 18   | 78,24          | 24,61      | 5,80                             | 66,00       | 90,48   | 25      | 100 |
|      | QEscola     | 46   | 80,25          | 14,94      | 2,20                             | 75,82       | 84,69   | 42      | 100 |
|      | Total       | 94   | 80,94          | 17,48      | 1,80                             | 77,36       | 84,52   | 25      | 100 |
| EHF6 | estagiários | 6    | 44,44          | 22,77      | 9,30                             | 20,55       | 68,34   | 8       | 67  |
|      | C Hab Prop  | 4    | 56,25          | 20,83      | 10,42                            | 23,10       | 89,40   | 33      | 83  |
|      | C Profissio | 20   | 73,33          | 13,41      | 3,00                             | 67,06       | 79,61   | 50      | 92  |
|      | QZona       | 18   | 68,98          | 15,07      | 3,55                             | 61,49       | 76,48   | 42      | 92  |
|      | QEscola     | 46   | 73,91          | 16,91      | 2,49                             | 68,89       | 78,93   | 33      | 100 |
|      | Total       | 94   | 70,21          | 17,86      | 1,84                             | 66,56       | 73,87   | 8       | 100 |

Test of Homogeneity of Variances

|      | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | 1,696            | 4   | 89  | ,158 |
| EHF2 | ,087             | 4   | 89  | ,986 |
| EHF3 | 1,211            | 4   | 89  | ,312 |
| EHF4 | 1,266            | 4   | 89  | ,289 |
| EHF5 | 2,055            | 4   | 89  | ,093 |
| EHF6 | ,733             | 4   | 89  | ,572 |

ANOVA

|      |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 883,870        | 4  | 220,967     | 2,381 | ,058 |
|      | Within Groups  | 8259,768       | 89 | 92,806      |       |      |
|      | Total          | 9143,638       | 93 |             |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 138,353        | 4  | 34,588      | ,439  | ,780 |
|      | Within Groups  | 7013,867       | 89 | 78,807      |       |      |
|      | Total          | 7152,220       | 93 |             |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 3588,308       | 4  | 897,077     | 3,721 | ,008 |
|      | Within Groups  | 21454,245      | 89 | 241,059     |       |      |
|      | Total          | 25042,553      | 93 |             |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 829,930        | 4  | 207,483     | 1,172 | ,329 |
|      | Within Groups  | 15760,495      | 89 | 177,084     |       |      |
|      | Total          | 16590,426      | 93 |             |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 2459,457       | 4  | 614,864     | 2,108 | ,086 |
|      | Within Groups  | 25960,313      | 89 | 291,689     |       |      |
|      | Total          | 28419,770      | 93 |             |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 5615,756       | 4  | 1403,939    | 5,199 | ,001 |
|      | Within Groups  | 24035,544      | 89 | 270,062     |       |      |
|      | Total          | 29651,300      | 93 |             |       |      |

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Bonferroni

| Dependent Variable | (I) SituaProfis | (J) SituaProfis | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
|                    |                 |                 |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |
| EHF3               | estagiários     | C Hab Prop      | 6,25                  | 10,02      | 1,000 | -22,60                  | 35,10       |
|                    |                 | C Profissio     | 9,00                  | 7,23       | 1,000 | -11,80                  | 29,80       |
|                    |                 | QZona           | 8,61                  | 7,32       | 1,000 | -12,46                  | 29,68       |
|                    |                 | QEscola         | 19,13                 | 6,74       | ,056  | -,27                    | 38,53       |
|                    | C Hab Prop      | estagiários     | -6,25                 | 10,02      | 1,000 | -35,10                  | 22,60       |
|                    |                 | C Profissio     | 2,75                  | 8,50       | 1,000 | -21,73                  | 27,23       |
|                    |                 | QZona           | 2,36                  | 8,58       | 1,000 | -22,34                  | 27,07       |
|                    |                 | QEscola         | 12,88                 | 8,09       | 1,000 | -10,42                  | 36,18       |
|                    | C Profissio     | estagiários     | -9,00                 | 7,23       | 1,000 | -29,80                  | 11,80       |
|                    |                 | C Hab Prop      | -2,75                 | 8,50       | 1,000 | -27,23                  | 21,73       |
|                    |                 | QZona           | -,39                  | 5,04       | 1,000 | -14,91                  | 14,13       |
|                    |                 | QEscola         | 10,13                 | 4,16       | ,168  | -1,84                   | 22,10       |
|                    | QZona           | estagiários     | -8,61                 | 7,32       | 1,000 | -29,68                  | 12,46       |
|                    |                 | C Hab Prop      | -2,36                 | 8,58       | 1,000 | -27,07                  | 22,34       |
|                    |                 | C Profissio     | ,39                   | 5,04       | 1,000 | -14,13                  | 14,91       |
|                    |                 | QEscola         | 10,52                 | 4,32       | ,168  | -1,91                   | 22,95       |
|                    | QEscola         | estagiários     | -19,13                | 6,74       | ,056  | -38,53                  | ,27         |
|                    |                 | C Hab Prop      | -12,88                | 8,09       | 1,000 | -36,18                  | 10,42       |
|                    |                 | C Profissio     | -10,13                | 4,16       | ,168  | -22,10                  | 1,84        |
|                    |                 | QZona           | -10,52                | 4,32       | ,168  | -22,95                  | 1,91        |
| EHF6               | estagiários     | C Hab Prop      | -11,81                | 10,61      | 1,000 | -42,34                  | 18,73       |
|                    |                 | C Profissio     | -28,89*               | 7,65       | ,003  | -50,91                  | -6,87       |
|                    |                 | QZona           | -24,54*               | 7,75       | ,021  | -46,84                  | -2,24       |
|                    |                 | QEscola         | -29,47*               | 7,13       | ,001  | -50,00                  | -8,93       |
|                    | C Hab Prop      | estagiários     | 11,81                 | 10,61      | 1,000 | -18,73                  | 42,34       |
|                    |                 | C Profissio     | -17,08                | 9,00       | ,609  | -42,99                  | 8,83        |
|                    |                 | QZona           | -12,73                | 9,08       | 1,000 | -38,88                  | 13,42       |
|                    |                 | QEscola         | -17,66                | 8,57       | ,421  | -42,32                  | 7,00        |
|                    | C Profissio     | estagiários     | 28,89*                | 7,65       | ,003  | 6,87                    | 50,91       |
|                    |                 | C Hab Prop      | 17,08                 | 9,00       | ,609  | -8,83                   | 42,99       |
|                    |                 | QZona           | 4,35                  | 5,34       | 1,000 | -11,02                  | 19,72       |
|                    |                 | QEscola         | -,58                  | 4,40       | 1,000 | -13,25                  | 12,09       |
|                    | QZona           | estagiários     | 24,54*                | 7,75       | ,021  | 2,24                    | 46,84       |
|                    |                 | C Hab Prop      | 12,73                 | 9,08       | 1,000 | -13,42                  | 38,88       |
|                    |                 | C Profissio     | -4,35                 | 5,34       | 1,000 | -19,72                  | 11,02       |
|                    |                 | QEscola         | -4,93                 | 4,57       | 1,000 | -18,08                  | 8,22        |
|                    | QEscola         | estagiários     | 29,47*                | 7,13       | ,001  | 8,93                    | 50,00       |
|                    |                 | C Hab Prop      | 17,66                 | 8,57       | ,421  | -7,00                   | 42,32       |
|                    |                 | C Profissio     | ,58                   | 4,40       | 1,000 | -12,09                  | 13,25       |
|                    |                 | QZona           | 4,93                  | 4,57       | 1,000 | -8,22                   | 18,08       |

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

**Oneway - Ano conclusão estágio**

**Descriptives**

|      | N         | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |     |
|------|-----------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|-----|
|      |           |      |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |     |
| EHF1 | até 1974  | 1    | 68,75          | ,          | ,                                | ,           | ,       | 69      | 69  |
|      | 1975-1984 | 4    | 79,69          | 5,98       | 2,99                             | 70,17       | 89,21   | 72      | 84  |
|      | 1985-1994 | 56   | 78,07          | 11,04      | 1,48                             | 75,11       | 81,03   | 38      | 94  |
|      | 1995-1999 | 27   | 79,17          | 8,22       | 1,58                             | 75,91       | 82,42   | 63      | 91  |
|      | Total     | 88   | 78,37          | 10,00      | 1,07                             | 76,26       | 80,49   | 38      | 94  |
| EHF2 | até 1974  | 1    | 78,57          | ,          | ,                                | ,           | ,       | 79      | 79  |
|      | 1975-1984 | 4    | 89,29          | 2,92       | 1,46                             | 84,65       | 93,93   | 86      | 93  |
|      | 1985-1994 | 56   | 89,73          | 8,86       | 1,18                             | 87,36       | 92,10   | 61      | 100 |
|      | 1995-1999 | 27   | 89,95          | 9,13       | 1,76                             | 86,33       | 93,56   | 68      | 100 |
|      | Total     | 88   | 89,65          | 8,73       | ,93                              | 87,80       | 91,50   | 61      | 100 |
| EHF3 | até 1974  | 1    | 55,00          | ,          | ,                                | ,           | ,       | 55      | 55  |
|      | 1975-1984 | 4    | 70,00          | 20,41      | 10,21                            | 37,52       | 102,48  | 50      | 90  |
|      | 1985-1994 | 56   | 68,66          | 15,71      | 2,10                             | 64,45       | 72,87   | 30      | 95  |
|      | 1995-1999 | 27   | 79,81          | 16,32      | 3,14                             | 73,36       | 86,27   | 30      | 100 |
|      | Total     | 88   | 71,99          | 16,72      | 1,78                             | 68,45       | 75,53   | 30      | 100 |
| EHF4 | até 1974  | 1    | 40,00          | ,          | ,                                | ,           | ,       | 40      | 40  |
|      | 1975-1984 | 4    | 58,75          | 2,50       | 1,25                             | 54,77       | 62,73   | 55      | 60  |
|      | 1985-1994 | 56   | 54,55          | 13,26      | 1,77                             | 51,00       | 58,10   | 25      | 80  |
|      | 1995-1999 | 27   | 55,19          | 15,03      | 2,89                             | 49,24       | 61,13   | 30      | 85  |
|      | Total     | 88   | 54,77          | 13,50      | 1,44                             | 51,91       | 57,63   | 25      | 85  |
| EHF5 | até 1974  | 1    | 66,67          | ,          | ,                                | ,           | ,       | 67      | 67  |
|      | 1975-1984 | 4    | 64,58          | 12,50      | 6,25                             | 44,69       | 84,47   | 50      | 75  |
|      | 1985-1994 | 56   | 80,51          | 18,07      | 2,41                             | 75,67       | 85,34   | 25      | 100 |
|      | 1995-1999 | 27   | 87,96          | 13,93      | 2,68                             | 82,45       | 93,47   | 58      | 100 |
|      | Total     | 88   | 81,91          | 17,29      | 1,84                             | 78,25       | 85,58   | 25      | 100 |
| EHF6 | até 1974  | 1    | 58,33          | ,          | ,                                | ,           | ,       | 58      | 58  |
|      | 1975-1984 | 4    | 70,83          | 10,76      | 5,38                             | 53,71       | 87,95   | 58      | 83  |
|      | 1985-1994 | 56   | 72,47          | 17,40      | 2,33                             | 67,81       | 77,13   | 33      | 100 |
|      | 1995-1999 | 27   | 67,28          | 19,19      | 3,69                             | 59,69       | 74,87   | 8       | 92  |
|      | Total     | 88   | 70,64          | 17,69      | 1,89                             | 66,90       | 74,39   | 8       | 100 |

Test of Homogeneity of Variances

|      | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | ,973             | 3   | 84  | ,410 |
| EHF2 | 1,963            | 3   | 84  | ,126 |
| EHF3 | 1,117            | 3   | 84  | ,347 |
| EHF4 | 2,416            | 3   | 84  | ,072 |
| EHF5 | ,548             | 3   | 84  | ,651 |
| EHF6 | 1,036            | 3   | 84  | ,381 |

ANOVA

|      |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 121,690        | 3  | 40,563      | ,397  | ,755 |
|      | Within Groups  | 8574,044       | 84 | 102,072     |       |      |
|      | Total          | 8695,734       | 87 |             |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 126,026        | 3  | 42,009      | ,542  | ,655 |
|      | Within Groups  | 6507,641       | 84 | 77,472      |       |      |
|      | Total          | 6633,668       | 87 |             |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 2578,361       | 3  | 859,454     | 3,319 | ,024 |
|      | Within Groups  | 21748,628      | 84 | 258,912     |       |      |
|      | Total          | 24326,989      | 87 |             |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 288,791        | 3  | 96,264      | ,520  | ,670 |
|      | Within Groups  | 15556,663      | 84 | 185,198     |       |      |
|      | Total          | 15845,455      | 87 |             |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 2532,843       | 3  | 844,281     | 3,022 | ,034 |
|      | Within Groups  | 23470,155      | 84 | 279,407     |       |      |
|      | Total          | 26002,999      | 87 |             |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 643,292        | 3  | 214,431     | ,678  | ,568 |
|      | Within Groups  | 26575,773      | 84 | 316,378     |       |      |
|      | Total          | 27219,066      | 87 |             |       |      |



## Oneway - Tipo de estágio

## Descriptives

|      |                     | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|------|---------------------|----|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|      |                     |    |       |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| EHF1 | Estágio Integrado   | 49 | 79,40 | 9,26           | 1,32       | 76,74                            | 82,06       | 50      | 94      |
|      | Ramo Educacional    | 18 | 77,60 | 13,86          | 3,27       | 70,71                            | 84,50       | 38      | 94      |
|      | Universidade aberta | 14 | 76,56 | 7,92           | 2,12       | 71,99                            | 81,14       | 56      | 91      |
|      | Profissionalização  | 9  | 81,60 | 8,04           | 2,68       | 75,42                            | 87,77       | 69      | 94      |
|      | Exame de Estado     | 2  | 73,44 | 6,63           | 4,69       | 13,88                            | 133,00      | 69      | 78      |
|      | Sem Estágio         | 2  | 84,38 | 8,84           | 6,25       | 4,96                             | 163,79      | 78      | 91      |
|      | Total               | 94 | 78,82 | 9,92           | 1,02       | 76,79                            | 80,85       | 38      | 94      |
| EHF2 | Estágio Integrado   | 49 | 91,40 | 7,82           | 1,12       | 89,15                            | 93,64       | 71      | 100     |
|      | Ramo Educacional    | 18 | 84,72 | 9,86           | 2,32       | 79,82                            | 89,63       | 68      | 100     |
|      | Universidade aberta | 14 | 87,24 | 10,55          | 2,82       | 81,15                            | 93,34       | 61      | 100     |
|      | Profissionalização  | 9  | 92,06 | 5,58           | 1,86       | 87,77                            | 96,36       | 86      | 100     |
|      | Exame de Estado     | 2  | 85,71 | 10,10          | 7,14       | -5,04                            | 176,47      | 79      | 93      |
|      | Sem Estágio         | 2  | 92,86 | ,00            | ,00        | 92,86                            | 92,86       | 93      | 93      |
|      | Total               | 94 | 89,48 | 8,77           | ,90        | 87,68                            | 91,27       | 61      | 100     |
| EHF3 | Estágio Integrado   | 49 | 72,86 | 16,74          | 2,39       | 68,05                            | 77,67       | 30      | 100     |
|      | Ramo Educacional    | 18 | 68,89 | 18,52          | 4,36       | 59,68                            | 78,10       | 35      | 100     |
|      | Universidade aberta | 14 | 74,29 | 15,79          | 4,22       | 65,17                            | 83,40       | 45      | 100     |
|      | Profissionalização  | 9  | 71,67 | 13,23          | 4,41       | 61,50                            | 81,84       | 50      | 90      |
|      | Exame de Estado     | 2  | 52,50 | 3,54           | 2,50       | 20,73                            | 84,27       | 50      | 55      |
|      | Sem Estágio         | 2  | 75,00 | 7,07           | 5,00       | 11,47                            | 138,53      | 70      | 80      |
|      | Total               | 94 | 71,81 | 16,41          | 1,69       | 68,45                            | 75,17       | 30      | 100     |
| EHF4 | Estágio Integrado   | 49 | 55,71 | 14,72          | 2,10       | 51,49                            | 59,94       | 25      | 80      |
|      | Ramo Educacional    | 18 | 50,56 | 12,11          | 2,86       | 44,53                            | 56,58       | 30      | 70      |
|      | Universidade aberta | 14 | 57,14 | 14,10          | 3,77       | 49,00                            | 65,29       | 35      | 85      |
|      | Profissionalização  | 9  | 53,89 | 6,97           | 2,32       | 48,53                            | 59,25       | 40      | 60      |
|      | Exame de Estado     | 2  | 50,00 | 14,14          | 10,00      | -77,06                           | 177,06      | 40      | 60      |
|      | Sem Estágio         | 2  | 57,50 | 3,54           | 2,50       | 25,73                            | 89,27       | 55      | 60      |
|      | Total               | 94 | 54,68 | 13,36          | 1,38       | 51,95                            | 57,42       | 25      | 85      |
| EHF5 | Estágio Integrado   | 49 | 84,69 | 14,86          | 2,12       | 80,42                            | 88,96       | 33      | 100     |
|      | Ramo Educacional    | 18 | 83,33 | 12,13          | 2,86       | 77,30                            | 89,36       | 67      | 100     |
|      | Universidade aberta | 14 | 73,81 | 26,32          | 7,04       | 58,61                            | 89,01       | 25      | 100     |
|      | Profissionalização  | 9  | 78,70 | 13,89          | 4,63       | 68,03                            | 89,38       | 58      | 100     |
|      | Exame de Estado     | 2  | 58,33 | 11,79          | 8,33       | -47,55                           | 164,22      | 50      | 67      |
|      | Sem Estágio         | 2  | 50,00 | 11,79          | 8,33       | -55,89                           | 155,89      | 42      | 58      |
|      | Total               | 94 | 80,94 | 17,48          | 1,80       | 77,36                            | 84,52       | 25      | 100     |
| EHF6 | Estágio Integrado   | 49 | 69,73 | 20,10          | 2,87       | 63,95                            | 75,50       | 8       | 100     |
|      | Ramo Educacional    | 18 | 68,52 | 16,56          | 3,90       | 60,28                            | 76,75       | 33      | 92      |
|      | Universidade aberta | 14 | 73,21 | 12,73          | 3,40       | 65,86                            | 80,57       | 50      | 92      |
|      | Profissionalização  | 9  | 78,70 | 11,11          | 3,70       | 70,16                            | 87,24       | 58      | 92      |
|      | Exame de Estado     | 2  | 62,50 | 5,89           | 4,17       | 9,56                             | 115,44      | 58      | 67      |
|      | Sem Estágio         | 2  | 45,83 | 17,68          | 12,50      | -112,99                          | 204,66      | 33      | 58      |
|      | Total               | 94 | 70,21 | 17,86          | 1,84       | 66,56                            | 73,87       | 8       | 100     |

Test of Homogeneity of Variances

|      | Levene<br>Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|---------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | 1,320               | 5   | 88  | ,263 |
| EHF2 | 1,789               | 5   | 88  | ,123 |
| EHF3 | 1,288               | 5   | 88  | ,276 |
| EHF4 | 1,569               | 5   | 88  | ,177 |
| EHF5 | 3,098               | 5   | 88  | ,013 |
| EHF6 | 2,032               | 5   | 88  | ,082 |

ANOVA

|      |                | Sum of<br>Squares | df | Mean<br>Square | F     | Sig. |
|------|----------------|-------------------|----|----------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 303,544           | 5  | 60,709         | ,604  | ,697 |
|      | Within Groups  | 8840,094          | 88 | 100,456        |       |      |
|      | Total          | 9143,638          | 93 |                |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 769,159           | 5  | 153,832        | 2,121 | ,070 |
|      | Within Groups  | 6383,061          | 88 | 72,535         |       |      |
|      | Total          | 7152,220          | 93 |                |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 1059,418          | 5  | 211,884        | ,777  | ,569 |
|      | Within Groups  | 23983,135         | 88 | 272,536        |       |      |
|      | Total          | 25042,553         | 93 |                |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 508,878           | 5  | 101,776        | ,557  | ,733 |
|      | Within Groups  | 16081,548         | 88 | 182,745        |       |      |
|      | Total          | 16590,426         | 93 |                |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 4487,104          | 5  | 897,421        | 3,300 | ,009 |
|      | Within Groups  | 23932,666         | 88 | 271,962        |       |      |
|      | Total          | 28419,770         | 93 |                |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 2145,868          | 5  | 429,174        | 1,373 | ,242 |
|      | Within Groups  | 27505,433         | 88 | 312,562        |       |      |
|      | Total          | 29651,300         | 93 |                |       |      |

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: EHF5

| (I) Est         | (J) Est             | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |        |
|-----------------|---------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|--------|
|                 |                     |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |        |
| Tamhane         | Estágio Integrado   | Ramo Educacional      | 1,36       | 4,55  | 1,000                   | -9,78       | 12,50  |
|                 |                     | Universidade aberta   | 10,88      | 5,00  | ,925                    | -14,50      | 36,27  |
|                 |                     | Profissionalização    | 5,99       | 5,98  | ,990                    | -12,67      | 24,65  |
|                 |                     | Exame de Estado       | 26,36      | 11,90 | ,946                    | -862,87     | 915,59 |
|                 |                     | Sem Estágio           | 34,69      | 11,90 | ,880                    | -854,54     | 923,92 |
|                 | Ramo Educacional    | Estágio Integrado     | -1,36      | 4,55  | 1,000                   | -12,50      | 9,78   |
|                 |                     | Universidade aberta   | 9,52       | 5,88  | ,979                    | -16,22      | 35,27  |
|                 |                     | Profissionalização    | 4,63       | 6,73  | 1,000                   | -14,43      | 23,69  |
|                 |                     | Exame de Estado       | 25,00      | 12,29 | ,943                    | -588,16     | 638,16 |
|                 |                     | Sem Estágio           | 33,33      | 12,29 | ,864                    | -579,82     | 646,49 |
|                 | Universidade aberta | Estágio Integrado     | -10,88     | 5,00  | ,925                    | -36,27      | 14,50  |
|                 |                     | Ramo Educacional      | -9,52      | 5,88  | ,979                    | -35,27      | 16,22  |
|                 |                     | Profissionalização    | -4,89      | 7,05  | 1,000                   | -32,77      | 22,99  |
|                 |                     | Exame de Estado       | 15,48      | 12,47 | ,988                    | -85,28      | 116,23 |
|                 |                     | Sem Estágio           | 23,81      | 12,47 | ,859                    | -76,95      | 124,57 |
|                 | Profissionalização  | Estágio Integrado     | -5,99      | 5,98  | ,990                    | -24,65      | 12,67  |
|                 |                     | Ramo Educacional      | -4,63      | 6,73  | 1,000                   | -23,69      | 14,43  |
|                 |                     | Universidade aberta   | 4,89       | 7,05  | 1,000                   | -22,99      | 32,77  |
|                 |                     | Exame de Estado       | 20,37      | 12,89 | ,957                    | -224,52     | 265,26 |
|                 |                     | Sem Estágio           | 28,70      | 12,89 | ,842                    | -216,18     | 273,59 |
| Exame de Estado | Estágio Integrado   | -26,36                | 11,90      | ,946  | -915,59                 | 862,87      |        |
|                 | Ramo Educacional    | -25,00                | 12,29      | ,943  | -638,16                 | 588,16      |        |
|                 | Universidade aberta | -15,48                | 12,47      | ,988  | -116,23                 | 85,28       |        |
|                 | Profissionalização  | -20,37                | 12,89      | ,957  | -265,26                 | 224,52      |        |
|                 | Sem Estágio         | 8,33                  | 16,49      | 1,000 | -192,86                 | 209,52      |        |
| Sem Estágio     | Estágio Integrado   | -34,69                | 11,90      | ,880  | -923,92                 | 854,54      |        |
|                 | Ramo Educacional    | -33,33                | 12,29      | ,864  | -646,49                 | 579,82      |        |
|                 | Universidade aberta | -23,81                | 12,47      | ,859  | -124,57                 | 76,95       |        |
|                 | Profissionalização  | -28,70                | 12,89      | ,842  | -273,59                 | 216,18      |        |
|                 | Exame de Estado     | -8,33                 | 16,49      | 1,000 | -209,52                 | 192,86      |        |
| Games-Howell    | Estágio Integrado   | Ramo Educacional      | 1,36       | 4,55  | ,999                    | -9,34       | 12,06  |
|                 |                     | Universidade aberta   | 10,88      | 5,00  | ,680                    | -12,90      | 34,67  |
|                 |                     | Profissionalização    | 5,99       | 5,98  | ,840                    | -11,21      | 23,19  |
|                 |                     | Exame de Estado       | 26,36      | 11,90 | ,408                    | -155,18     | 207,90 |
|                 |                     | Sem Estágio           | 34,69      | 11,90 | ,310                    | -146,84     | 216,23 |
|                 | Ramo Educacional    | Estágio Integrado     | -1,36      | 4,55  | ,999                    | -12,06      | 9,34   |
|                 |                     | Universidade aberta   | 9,52       | 5,88  | ,805                    | -14,72      | 33,77  |
|                 |                     | Profissionalização    | 4,63       | 6,73  | ,952                    | -13,17      | 22,43  |
|                 |                     | Exame de Estado       | 25,00      | 12,29 | ,420                    | -126,74     | 176,74 |
|                 |                     | Sem Estágio           | 33,33      | 12,29 | ,309                    | -118,40     | 185,07 |

Multiple Comparisons

Dependent Variable: EHF5

|              | (I) Est             | (J) Est             | Mean<br>Differen<br>ce (I-J) | Std.<br>Error | Sig. | 95% Confidence<br>Interval |                |
|--------------|---------------------|---------------------|------------------------------|---------------|------|----------------------------|----------------|
|              |                     |                     |                              |               |      | Lower<br>Bound             | Upper<br>Bound |
| Games-Howell | Universidade aberta | Estágio Integrado   | -10,88                       | 5,00          | ,680 | -34,67                     | 12,90          |
|              |                     | Ramo Educacional    | -9,52                        | 5,88          | ,805 | -33,77                     | 14,72          |
|              |                     | Profissionalização  | -4,89                        | 7,05          | ,991 | -31,31                     | 21,52          |
|              |                     | Exame de Estado     | 15,48                        | 12,47         | ,726 | -49,44                     | 80,39          |
|              |                     | Sem Estágio         | 23,81                        | 12,47         | ,436 | -41,11                     | 88,73          |
|              | Profissionalização  | Estágio Integrado   | -5,99                        | 5,98          | ,840 | -23,19                     | 11,21          |
|              |                     | Ramo Educacional    | -4,63                        | 6,73          | ,952 | -22,43                     | 13,17          |
|              |                     | Universidade aberta | 4,89                         | 7,05          | ,991 | -21,52                     | 31,31          |
|              |                     | Exame de Estado     | 20,37                        | 12,89         | ,511 | -77,67                     | 118,42         |
|              |                     | Sem Estágio         | 28,70                        | 12,89         | ,336 | -69,34                     | 126,75         |
|              | Exame de Estado     | Estágio Integrado   | -26,36                       | 11,90         | ,408 | -207,90                    | 155,18         |
|              |                     | Ramo Educacional    | -25,00                       | 12,29         | ,420 | -176,74                    | 126,74         |
|              |                     | Universidade aberta | -15,48                       | 12,47         | ,726 | -80,39                     | 49,44          |
|              |                     | Profissionalização  | -20,37                       | 12,89         | ,511 | -118,42                    | 77,67          |
|              |                     | Sem Estágio         | 8,33                         | 16,49         | ,963 | -89,45                     | 106,12         |
|              | Sem Estágio         | Estágio Integrado   | -34,69                       | 11,90         | ,310 | -216,23                    | 146,84         |
|              |                     | Ramo Educacional    | -33,33                       | 12,29         | ,309 | -185,07                    | 118,40         |
|              |                     | Universidade aberta | -23,81                       | 12,47         | ,436 | -88,73                     | 41,11          |
|              |                     | Profissionalização  | -28,70                       | 12,89         | ,336 | -126,75                    | 69,34          |
|              |                     | Exame de Estado     | -8,33                        | 16,49         | ,963 | -106,12                    | 89,45          |

### Oneway - Habilitação acadêmica

#### Descriptives

|      |                    | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|------|--------------------|----|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|      |                    |    |       |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| EHF1 | licenciatura       | 80 | 79,69 | 9,72           | 1,09       | 77,52                            | 81,85       | 38      | 94      |
|      | mestrado           | 6  | 73,96 | 11,97          | 4,89       | 61,40                            | 86,52       | 50      | 81      |
|      | outra licenciatura | 2  | 82,81 | 11,05          | 7,81       | -16,45                           | 182,08      | 75      | 91      |
|      | estagiários        | 6  | 70,83 | 6,75           | 2,76       | 63,75                            | 77,92       | 63      | 81      |
|      | Total              | 94 | 78,82 | 9,92           | 1,02       | 76,79                            | 80,85       | 38      | 94      |
| EHF2 | licenciatura       | 80 | 89,33 | 8,81           | ,99        | 87,37                            | 91,29       | 61      | 100     |
|      | mestrado           | 6  | 89,29 | 9,04           | 3,69       | 79,80                            | 98,77       | 75      | 100     |
|      | outra licenciatura | 2  | 89,29 | 5,05           | 3,57       | 43,91                            | 134,67      | 86      | 93      |
|      | estagiários        | 6  | 91,67 | 10,51          | 4,29       | 80,63                            | 102,70      | 71      | 100     |
|      | Total              | 94 | 89,48 | 8,77           | ,90        | 87,68                            | 91,27       | 61      | 100     |
| EHF3 | licenciatura       | 80 | 70,75 | 16,69          | 1,87       | 67,04                            | 74,46       | 30      | 100     |
|      | mestrado           | 6  | 69,17 | 11,14          | 4,55       | 57,47                            | 80,86       | 55      | 85      |
|      | outra licenciatura | 2  | 82,50 | 3,54           | 2,50       | 50,73                            | 114,27      | 80      | 85      |
|      | estagiários        | 6  | 85,00 | 14,14          | 5,77       | 70,16                            | 99,84       | 60      | 100     |
|      | Total              | 94 | 71,81 | 16,41          | 1,69       | 68,45                            | 75,17       | 30      | 100     |
| EHF4 | licenciatura       | 80 | 55,13 | 13,64          | 1,53       | 52,09                            | 58,16       | 25      | 85      |
|      | mestrado           | 6  | 47,50 | 5,24           | 2,14       | 42,00                            | 53,00       | 40      | 55      |
|      | outra licenciatura | 2  | 60,00 | 7,07           | 5,00       | -3,53                            | 123,53      | 55      | 65      |
|      | estagiários        | 6  | 54,17 | 16,25          | 6,64       | 37,11                            | 71,22       | 35      | 80      |
|      | Total              | 94 | 54,68 | 13,36          | 1,38       | 51,95                            | 57,42       | 25      | 85      |
| EHF5 | licenciatura       | 80 | 80,21 | 17,15          | 1,92       | 76,39                            | 84,03       | 25      | 100     |
|      | mestrado           | 6  | 90,28 | 13,35          | 5,45       | 76,27                            | 104,29      | 67      | 100     |
|      | outra licenciatura | 2  | 70,83 | 41,25          | 29,17      | -299,76                          | 441,43      | 42      | 100     |
|      | estagiários        | 6  | 84,72 | 18,57          | 7,58       | 65,23                            | 104,21      | 58      | 100     |
|      | Total              | 94 | 80,94 | 17,48          | 1,80       | 77,36                            | 84,52       | 25      | 100     |
| EHF6 | licenciatura       | 80 | 71,46 | 16,50          | 1,84       | 67,79                            | 75,13       | 33      | 100     |
|      | mestrado           | 6  | 79,17 | 11,49          | 4,69       | 67,11                            | 91,22       | 67      | 92      |
|      | outra licenciatura | 2  | 70,83 | 17,68          | 12,50      | -87,99                           | 229,66      | 58      | 83      |
|      | estagiários        | 6  | 44,44 | 22,77          | 9,30       | 20,55                            | 68,34       | 8       | 67      |
|      | Total              | 94 | 70,21 | 17,86          | 1,84       | 66,56                            | 73,87       | 8       | 100     |

Test of Homogeneity of Variances

|      | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | ,267             | 3   | 90  | ,849 |
| EHF2 | ,272             | 3   | 90  | ,845 |
| EHF3 | 1,818            | 3   | 90  | ,150 |
| EHF4 | 1,690            | 3   | 90  | ,175 |
| EHF5 | 1,706            | 3   | 90  | ,171 |
| EHF6 | 1,063            | 3   | 90  | ,369 |

ANOVA

|      |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 616,620        | 3  | 205,540     | 2,169 | ,097 |
|      | Within Groups  | 8527,018       | 90 | 94,745      |       |      |
|      | Total          | 9143,638       | 93 |             |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 30,781         | 3  | 10,260      | ,130  | ,942 |
|      | Within Groups  | 7121,439       | 90 | 79,127      |       |      |
|      | Total          | 7152,220       | 93 |             |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 1404,220       | 3  | 468,073     | 1,782 | ,156 |
|      | Within Groups  | 23638,333      | 90 | 262,648     |       |      |
|      | Total          | 25042,553      | 93 |             |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 383,342        | 3  | 127,781     | ,710  | ,549 |
|      | Within Groups  | 16207,083      | 90 | 180,079     |       |      |
|      | Total          | 16590,426      | 93 |             |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 856,112        | 3  | 285,371     | ,932  | ,429 |
|      | Within Groups  | 27563,657      | 90 | 306,263     |       |      |
|      | Total          | 28419,770      | 93 |             |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 4589,958       | 3  | 1529,986    | 5,494 | ,002 |
|      | Within Groups  | 25061,343      | 90 | 278,459     |       |      |
|      | Total          | 29651,300      | 93 |             |       |      |

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Bonferroni

| Dependent Variable | (I) Hab            | (J) Hab            | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |
|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
|                    |                    |                    |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |
| EHF6               | licenciatura       | mestrado           | -7,71                 | 7,06       | 1,000 | -26,76                  | 11,35       |
|                    |                    | outra licenciatura | ,62                   | 11,95      | 1,000 | -31,60                  | 32,85       |
|                    |                    | estagiários        | 27,01*                | 7,06       | ,001  | 7,96                    | 46,07       |
|                    | mestrado           | licenciatura       | 7,71                  | 7,06       | 1,000 | -11,35                  | 26,76       |
|                    |                    | outra licenciatura | 8,33                  | 13,62      | 1,000 | -28,42                  | 45,09       |
|                    |                    | estagiários        | 34,72*                | 9,63       | ,003  | 8,73                    | 60,71       |
|                    | outra licenciatura | licenciatura       | -,62                  | 11,95      | 1,000 | -32,85                  | 31,60       |
|                    |                    | mestrado           | -8,33                 | 13,62      | 1,000 | -45,09                  | 28,42       |
|                    |                    | estagiários        | 26,39                 | 13,62      | ,335  | -10,37                  | 63,15       |
|                    | estagiários        | licenciatura       | -27,01*               | 7,06       | ,001  | -46,07                  | -7,96       |
|                    |                    | mestrado           | -34,72*               | 9,63       | ,003  | -60,71                  | -8,73       |
|                    |                    | outra licenciatura | -26,39                | 13,62      | ,335  | -63,15                  | 10,37       |

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

### Oneway - Habilitação acadêmica

#### Descriptives

|      |             | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|------|-------------|----|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|      |             |    |       |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| EHF1 | licenciados | 82 | 79,76 | 9,69           | 1,07       | 77,64                            | 81,89       | 38      | 94      |
|      | mesres      | 6  | 73,96 | 11,97          | 4,89       | 61,40                            | 86,52       | 50      | 81      |
|      | estagiários | 6  | 70,83 | 6,75           | 2,76       | 63,75                            | 77,92       | 63      | 81      |
|      | Total       | 94 | 78,82 | 9,92           | 1,02       | 76,79                            | 80,85       | 38      | 94      |
| EHF2 | licenciados | 82 | 89,33 | 8,72           | ,96        | 87,41                            | 91,25       | 61      | 100     |
|      | mesres      | 6  | 89,29 | 9,04           | 3,69       | 79,80                            | 98,77       | 75      | 100     |
|      | estagiários | 6  | 91,67 | 10,51          | 4,29       | 80,63                            | 102,70      | 71      | 100     |
|      | Total       | 94 | 89,48 | 8,77           | ,90        | 87,68                            | 91,27       | 61      | 100     |
| EHF3 | licenciados | 82 | 71,04 | 16,59          | 1,83       | 67,39                            | 74,68       | 30      | 100     |
|      | mesres      | 6  | 69,17 | 11,14          | 4,55       | 57,47                            | 80,86       | 55      | 85      |
|      | estagiários | 6  | 85,00 | 14,14          | 5,77       | 70,16                            | 99,84       | 60      | 100     |
|      | Total       | 94 | 71,81 | 16,41          | 1,69       | 68,45                            | 75,17       | 30      | 100     |
| EHF4 | licenciados | 82 | 55,24 | 13,52          | 1,49       | 52,27                            | 58,21       | 25      | 85      |
|      | mesres      | 6  | 47,50 | 5,24           | 2,14       | 42,00                            | 53,00       | 40      | 55      |
|      | estagiários | 6  | 54,17 | 16,25          | 6,64       | 37,11                            | 71,22       | 35      | 80      |
|      | Total       | 94 | 54,68 | 13,36          | 1,38       | 51,95                            | 57,42       | 25      | 85      |
| EHF5 | licenciados | 82 | 79,98 | 17,61          | 1,94       | 76,11                            | 83,85       | 25      | 100     |
|      | mesres      | 6  | 90,28 | 13,35          | 5,45       | 76,27                            | 104,29      | 67      | 100     |
|      | estagiários | 6  | 84,72 | 18,57          | 7,58       | 65,23                            | 104,21      | 58      | 100     |
|      | Total       | 94 | 80,94 | 17,48          | 1,80       | 77,36                            | 84,52       | 25      | 100     |
| EHF6 | licenciados | 82 | 71,44 | 16,41          | 1,81       | 67,84                            | 75,05       | 33      | 100     |
|      | mesres      | 6  | 79,17 | 11,49          | 4,69       | 67,11                            | 91,22       | 67      | 92      |
|      | estagiários | 6  | 44,44 | 22,77          | 9,30       | 20,55                            | 68,34       | 8       | 67      |
|      | Total       | 94 | 70,21 | 17,86          | 1,84       | 66,56                            | 73,87       | 8       | 100     |

#### Test of Homogeneity of Variances

|      | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | ,396             | 2   | 91  | ,674 |
| EHF2 | ,008             | 2   | 91  | ,992 |
| EHF3 | 1,202            | 2   | 91  | ,305 |
| EHF4 | 2,037            | 2   | 91  | ,136 |
| EHF5 | ,336             | 2   | 91  | ,715 |
| EHF6 | 1,586            | 2   | 91  | ,210 |



ANOVA

|      |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 597,565        | 2  | 298,782     | 3,181 | ,046 |
|      | Within Groups  | 8546,073       | 91 | 93,913      |       |      |
|      | Total          | 9143,638       | 93 |             |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 30,777         | 2  | 15,388      | ,197  | ,822 |
|      | Within Groups  | 7121,443       | 91 | 78,258      |       |      |
|      | Total          | 7152,220       | 93 |             |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 1134,830       | 2  | 567,415     | 2,160 | ,121 |
|      | Within Groups  | 23907,724      | 91 | 262,722     |       |      |
|      | Total          | 25042,553      | 93 |             |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 336,970        | 2  | 168,485     | ,943  | ,393 |
|      | Within Groups  | 16253,455      | 91 | 178,609     |       |      |
|      | Total          | 16590,426      | 93 |             |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 684,618        | 2  | 342,309     | 1,123 | ,330 |
|      | Within Groups  | 27735,151      | 91 | 304,782     |       |      |
|      | Total          | 28419,770      | 93 |             |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 4589,195       | 2  | 2294,598    | 8,332 | ,000 |
|      | Within Groups  | 25062,105      | 91 | 275,408     |       |      |
|      | Total          | 29651,300      | 93 |             |       |      |

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Bonferroni

| Dependent Variable | (I) HABREC  | (J) HABREC  | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |
|--------------------|-------------|-------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
|                    |             |             |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |
| EHF1               | licenciados | mesres      | 5,81                  | 4,10       | ,480  | -4,19                   | 15,80       |
|                    |             | estagiários | 8,93                  | 4,10       | ,096  | -1,07                   | 18,93       |
|                    | mesres      | licenciados | -5,81                 | 4,10       | ,480  | -15,80                  | 4,19        |
|                    |             | estagiários | 3,13                  | 5,60       | 1,000 | -10,52                  | 16,77       |
| EHF2               | licenciados | mesres      | 4,E-02                | 3,74       | 1,000 | -9,08                   | 9,17        |
|                    |             | estagiários | -2,34                 | 3,74       | 1,000 | -11,46                  | 6,79        |
|                    | mesres      | licenciados | -,04                  | 3,74       | 1,000 | -9,17                   | 9,08        |
|                    |             | estagiários | -2,38                 | 5,11       | 1,000 | -14,84                  | 10,08       |
| EHF3               | licenciados | mesres      | 1,87                  | 6,85       | 1,000 | -14,85                  | 18,59       |
|                    |             | estagiários | -13,96                | 6,85       | ,134  | -30,68                  | 2,76        |
|                    | mesres      | licenciados | -1,87                 | 6,85       | 1,000 | -18,59                  | 14,85       |
|                    |             | estagiários | -15,83                | 9,36       | ,282  | -38,66                  | 6,99        |
| EHF4               | licenciados | mesres      | 7,74                  | 5,65       | ,522  | -6,04                   | 21,53       |
|                    |             | estagiários | 1,08                  | 5,65       | 1,000 | -12,71                  | 14,86       |
|                    | mesres      | licenciados | -7,74                 | 5,65       | ,522  | -21,53                  | 6,04        |
|                    |             | estagiários | -6,67                 | 7,72       | 1,000 | -25,49                  | 12,15       |
| EHF5               | licenciados | mesres      | -10,30                | 7,38       | ,499  | -28,31                  | 7,71        |
|                    |             | estagiários | -4,74                 | 7,38       | 1,000 | -22,75                  | 13,27       |
|                    | mesres      | licenciados | 10,30                 | 7,38       | ,499  | -7,71                   | 28,31       |
|                    |             | estagiários | 5,56                  | 10,08      | 1,000 | -19,03                  | 30,14       |
| EHF6               | licenciados | mesres      | -7,72                 | 7,02       | ,822  | -24,84                  | 9,39        |
|                    |             | estagiários | 27,00*                | 7,02       | ,001  | 9,88                    | 44,12       |
|                    | mesres      | licenciados | 7,72                  | 7,02       | ,822  | -9,39                   | 24,84       |
|                    |             | estagiários | 34,72*                | 9,58       | ,001  | 11,35                   | 58,09       |
|                    | estagiários | licenciados | -27,00*               | 7,02       | ,001  | -44,12                  | -9,88       |
|                    |             | mesres      | -34,72*               | 9,58       | ,001  | -58,09                  | -11,35      |

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

### Oneway - Habilitação acadêmica

#### Descriptives

|      |             | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|------|-------------|----|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|      |             |    |       |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| EHF1 | licenciados | 82 | 79,76 | 9,69           | 1,07       | 77,64                            | 81,89       | 38      | 94      |
|      | mesres      | 6  | 73,96 | 11,97          | 4,89       | 61,40                            | 86,52       | 50      | 81      |
|      | estagiários | 6  | 70,83 | 6,75           | 2,76       | 63,75                            | 77,92       | 63      | 81      |
|      | Total       | 94 | 78,82 | 9,92           | 1,02       | 76,79                            | 80,85       | 38      | 94      |
| EHF2 | licenciados | 82 | 89,33 | 8,72           | ,96        | 87,41                            | 91,25       | 61      | 100     |
|      | mesres      | 6  | 89,29 | 9,04           | 3,69       | 79,80                            | 98,77       | 75      | 100     |
|      | estagiários | 6  | 91,67 | 10,51          | 4,29       | 80,63                            | 102,70      | 71      | 100     |
|      | Total       | 94 | 89,48 | 8,77           | ,90        | 87,68                            | 91,27       | 61      | 100     |
| EHF3 | licenciados | 82 | 71,04 | 16,59          | 1,83       | 67,39                            | 74,68       | 30      | 100     |
|      | mesres      | 6  | 69,17 | 11,14          | 4,55       | 57,47                            | 80,86       | 55      | 85      |
|      | estagiários | 6  | 85,00 | 14,14          | 5,77       | 70,16                            | 99,84       | 60      | 100     |
|      | Total       | 94 | 71,81 | 16,41          | 1,69       | 68,45                            | 75,17       | 30      | 100     |
| EHF4 | licenciados | 82 | 55,24 | 13,52          | 1,49       | 52,27                            | 58,21       | 25      | 85      |
|      | mesres      | 6  | 47,50 | 5,24           | 2,14       | 42,00                            | 53,00       | 40      | 55      |
|      | estagiários | 6  | 54,17 | 16,25          | 6,64       | 37,11                            | 71,22       | 35      | 80      |
|      | Total       | 94 | 54,68 | 13,36          | 1,38       | 51,95                            | 57,42       | 25      | 85      |
| EHF5 | licenciados | 82 | 79,98 | 17,61          | 1,94       | 76,11                            | 83,85       | 25      | 100     |
|      | mesres      | 6  | 90,28 | 13,35          | 5,45       | 76,27                            | 104,29      | 67      | 100     |
|      | estagiários | 6  | 84,72 | 18,57          | 7,58       | 65,23                            | 104,21      | 58      | 100     |
|      | Total       | 94 | 80,94 | 17,48          | 1,80       | 77,36                            | 84,52       | 25      | 100     |
| EHF6 | licenciados | 82 | 71,44 | 16,41          | 1,81       | 67,84                            | 75,05       | 33      | 100     |
|      | mesres      | 6  | 79,17 | 11,49          | 4,69       | 67,11                            | 91,22       | 67      | 92      |
|      | estagiários | 6  | 44,44 | 22,77          | 9,30       | 20,55                            | 68,34       | 8       | 67      |
|      | Total       | 94 | 70,21 | 17,86          | 1,84       | 66,56                            | 73,87       | 8       | 100     |

#### Test of Homogeneity of Variances

|      | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------|------------------|-----|-----|------|
| EHF1 | ,396             | 2   | 91  | ,674 |
| EHF2 | ,008             | 2   | 91  | ,992 |
| EHF3 | 1,202            | 2   | 91  | ,305 |
| EHF4 | 2,037            | 2   | 91  | ,136 |
| EHF5 | ,336             | 2   | 91  | ,715 |
| EHF6 | 1,586            | 2   | 91  | ,210 |

ANOVA

|      |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig. |
|------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| EHF1 | Between Groups | 597,565        | 2  | 298,782     | 3,181 | ,046 |
|      | Within Groups  | 8546,073       | 91 | 93,913      |       |      |
|      | Total          | 9143,638       | 93 |             |       |      |
| EHF2 | Between Groups | 30,777         | 2  | 15,388      | ,197  | ,822 |
|      | Within Groups  | 7121,443       | 91 | 78,258      |       |      |
|      | Total          | 7152,220       | 93 |             |       |      |
| EHF3 | Between Groups | 1134,830       | 2  | 567,415     | 2,160 | ,121 |
|      | Within Groups  | 23907,724      | 91 | 262,722     |       |      |
|      | Total          | 25042,553      | 93 |             |       |      |
| EHF4 | Between Groups | 336,970        | 2  | 168,485     | ,943  | ,393 |
|      | Within Groups  | 16253,455      | 91 | 178,609     |       |      |
|      | Total          | 16590,426      | 93 |             |       |      |
| EHF5 | Between Groups | 684,618        | 2  | 342,309     | 1,123 | ,330 |
|      | Within Groups  | 27735,151      | 91 | 304,782     |       |      |
|      | Total          | 28419,770      | 93 |             |       |      |
| EHF6 | Between Groups | 4589,195       | 2  | 2294,598    | 8,332 | ,000 |
|      | Within Groups  | 25062,105      | 91 | 275,408     |       |      |
|      | Total          | 29651,300      | 93 |             |       |      |

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

| Dependent Variable | (I) HABREC  | (J) HABREC  | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval |             |
|--------------------|-------------|-------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
|                    |             |             |                       |            |      | Lower Bound             | Upper Bound |
| EHF6               | licenciados | mesres      | -7,72                 | 7,02       | ,822 | -24,84                  | 9,39        |
|                    |             | estagiários | 27,00*                | 7,02       | ,001 | 9,88                    | 44,12       |
|                    | mesres      | licenciados | 7,72                  | 7,02       | ,822 | -9,39                   | 24,84       |
|                    |             | estagiários | 34,72*                | 9,58       | ,001 | 11,35                   | 58,09       |
|                    | estagiários | licenciados | -27,00*               | 7,02       | ,001 | -44,12                  | -9,88       |
|                    |             | mesres      | -34,72*               | 9,58       | ,001 | -58,09                  | -11,35      |

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

### T-Test - Níveis de escolaridade leccionados

#### Group Statistics

|      | NIVEIS2    | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------|------------|----|-------|----------------|-----------------|
| EHF1 | básico     | 72 | 79,38 | 8,69           | 1,02            |
|      | secundário | 20 | 76,88 | 13,88          | 3,10            |
| EHF2 | básico     | 72 | 89,83 | 9,08           | 1,07            |
|      | secundário | 20 | 88,57 | 8,08           | 1,81            |
| EHF3 | básico     | 72 | 73,61 | 16,38          | 1,93            |
|      | secundário | 20 | 63,75 | 14,41          | 3,22            |
| EHF4 | básico     | 72 | 55,07 | 14,08          | 1,66            |
|      | secundário | 20 | 52,25 | 10,70          | 2,39            |
| EHF5 | básico     | 72 | 81,02 | 18,51          | 2,18            |
|      | secundário | 20 | 78,75 | 13,10          | 2,93            |
| EHF6 | básico     | 72 | 68,06 | 18,07          | 2,13            |
|      | secundário | 20 | 77,50 | 16,02          | 3,58            |

#### Independent Samples Test

|      |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |       |
|------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
|      |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |       |
|      |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper |
| EHF1 | Equal variances assumed     | 2,843                                   | ,095 | ,991                         | 90     | ,324            | 2,51            | 2,53                  | -2,52                                     | 7,54  |
|      | Equal variances not assumed |   |      | ,768                         | 23,292 | ,450            | 2,51            | 3,27                  | -4,25                                     | 9,26  |
| EHF2 | Equal variances assumed     | ,200                                    | ,656 | ,561                         | 90     | ,576            | 1,26            | 2,24                  | -3,20                                     | 5,72  |
|      | Equal variances not assumed |   |      | ,600                         | 33,584 | ,552            | 1,26            | 2,10                  | -3,01                                     | 5,53  |
| EHF3 | Equal variances assumed     | ,142                                    | ,707 | 2,440                        | 90     | ,017            | 9,86            | 4,04                  | 1,83                                      | 17,89 |
|      | Equal variances not assumed |   |      | 2,625                        | 33,933 | ,013            | 9,86            | 3,76                  | 2,23                                      | 17,49 |
| EHF4 | Equal variances assumed     | 1,742                                   | ,190 | ,830                         | 90     | ,409            | 2,82            | 3,40                  | -3,93                                     | 9,57  |
|      | Equal variances not assumed |   |      | ,969                         | 39,257 | ,339            | 2,82            | 2,91                  | -3,07                                     | 8,71  |
| EHF5 | Equal variances assumed     | 2,186                                   | ,143 | ,513                         | 90     | ,610            | 2,27            | 4,43                  | -6,52                                     | 11,06 |
|      | Equal variances not assumed |   |      | ,621                         | 42,437 | ,538            | 2,27            | 3,65                  | -5,10                                     | 9,64  |
| EHF6 | Equal variances assumed     | ,552                                    | ,459 | -2,116                       | 90     | ,037            | -9,44           | 4,46                  | -18,31                                    | -,58  |
|      | Equal variances not assumed |   |      | -2,266                       | 33,689 | ,030            | -9,44           | 4,17                  | -17,92                                    | -,97  |

**Anexo 6**

**Uma situação concreta — o Renascimento**

**Tratamento estatístico**

### Correlações - Escolha dos documentos

D1 \* D5 Crosstabulation

|       |                |                | D5     |        | Total  |
|-------|----------------|----------------|--------|--------|--------|
|       |                |                | não    | sim    |        |
| D1    | não            | Count          | 10     | 61     | 71     |
|       |                | Expected Count | 14,2   | 56,8   | 71,0   |
|       |                | % within D1    | 14,1%  | 85,9%  | 100,0% |
|       |                | % within D5    | 52,6%  | 80,3%  | 74,7%  |
|       | sim            | Count          | 9      | 15     | 24     |
|       |                | Expected Count | 4,8    | 19,2   | 24,0   |
|       |                | % within D1    | 37,5%  | 62,5%  | 100,0% |
|       |                | % within D5    | 47,4%  | 19,7%  | 25,3%  |
| Total | Count          | 19             | 76     | 95     |        |
|       | Expected Count | 19,0           | 76,0   | 95,0   |        |
|       | % within D1    | 20,0%          | 80,0%  | 100,0% |        |
|       | % within D5    | 100,0%         | 100,0% | 100,0% |        |

#### Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | -,254 | ,013         |
| Nominal          | Cramer's V | ,254  | ,013         |
| N of Valid Cases |            | 95    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

D2 \* D3 Crosstabulation

|       |                |                | D3     |        | Total  |
|-------|----------------|----------------|--------|--------|--------|
|       |                |                | não    | sim    |        |
| D2    | não            | Count          | 15     | 14     | 29     |
|       |                | Expected Count | 19,5   | 9,5    | 29,0   |
|       |                | % within D2    | 51,7%  | 48,3%  | 100,0% |
|       |                | % within D3    | 23,4%  | 45,2%  | 30,5%  |
|       | sim            | Count          | 49     | 17     | 66     |
|       |                | Expected Count | 44,5   | 21,5   | 66,0   |
|       |                | % within D2    | 74,2%  | 25,8%  | 100,0% |
|       |                | % within D3    | 76,6%  | 54,8%  | 69,5%  |
| Total | Count          | 64             | 31     | 95     |        |
|       | Expected Count | 64,0           | 31,0   | 95,0   |        |
|       | % within D2    | 67,4%          | 32,6%  | 100,0% |        |
|       | % within D3    | 100,0%         | 100,0% | 100,0% |        |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | -,221 | ,031         |
| Nominal          | Cramer's V | ,221  | ,031         |
| N of Valid Cases |            | 95    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

D3 \* D6 Crosstabulation

|       |                |                | D6      |        | Total  |
|-------|----------------|----------------|---------|--------|--------|
|       |                |                | não usa | usa    |        |
| D3    | não            | Count          | 19      | 45     | 64     |
|       |                | Expected Count | 24,3    | 39,7   | 64,0   |
|       |                | % within D3    | 29,7%   | 70,3%  | 100,0% |
|       |                | % within D6    | 52,8%   | 76,3%  | 67,4%  |
|       | sim            | Count          | 17      | 14     | 31     |
|       |                | Expected Count | 11,7    | 19,3   | 31,0   |
|       |                | % within D3    | 54,8%   | 45,2%  | 100,0% |
|       |                | % within D6    | 47,2%   | 23,7%  | 32,6%  |
| Total | Count          | 36             | 59      | 95     |        |
|       | Expected Count | 36,0           | 59,0    | 95,0   |        |
|       | % within D3    | 37,9%          | 62,1%   | 100,0% |        |
|       | % within D6    | 100,0%         | 100,0%  | 100,0% |        |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | -,243 | ,018         |
| Nominal          | Cramer's V | ,243  | ,018         |
| N of Valid Cases |            | 95    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



**D4 \* D5 Crosstabulation**

|       |                |                | D5     |        | Total  |
|-------|----------------|----------------|--------|--------|--------|
|       |                |                | não    | sim    |        |
| D4    | não            | Count          | 9      | 16     | 25     |
|       |                | Expected Count | 5,0    | 20,0   | 25,0   |
|       |                | % within D4    | 36,0%  | 64,0%  | 100,0% |
|       |                | % within D5    | 47,4%  | 21,1%  | 26,3%  |
|       | sim            | Count          | 10     | 60     | 70     |
|       |                | Expected Count | 14,0   | 56,0   | 70,0   |
|       |                | % within D4    | 14,3%  | 85,7%  | 100,0% |
|       |                | % within D5    | 52,6%  | 78,9%  | 73,7%  |
| Total | Count          | 19             | 76     | 95     |        |
|       | Expected Count | 19,0           | 76,0   | 95,0   |        |
|       | % within D4    | 20,0%          | 80,0%  | 100,0% |        |
|       | % within D5    | 100,0%         | 100,0% | 100,0% |        |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,239  | ,020         |
| Nominal          | Cramer's V | ,239  | ,020         |
| N of Valid Cases |            | 95    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Correlações - Escolha dos materiais

MAT1 \* MAT2 Crosstabulation

|       |                |                | MAT2    |      | Total |
|-------|----------------|----------------|---------|------|-------|
|       |                |                | não usa | usa  |       |
| MAT1  | não usa        | Count          | 20      | 10   | 30    |
|       |                | Expected Count | 12,8    | 17,2 | 30,0  |
|       | usa            | Count          | 21      | 45   | 66    |
|       |                | Expected Count | 28,2    | 37,8 | 66,0  |
| Total | Count          | 41             | 55      | 96   |       |
|       | Expected Count | 41,0           | 55,0    | 96,0 |       |

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | ,327  | ,001         |
|                    | Cramer's V | ,327  | ,001         |
| N of Valid Cases   |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

MAT2 \* MAT4 Crosstabulation

|       |                |                | MAT4    |      | Total |
|-------|----------------|----------------|---------|------|-------|
|       |                |                | não usa | usa  |       |
| MAT2  | não usa        | Count          | 16      | 25   | 41    |
|       |                | Expected Count | 10,7    | 30,3 | 41,0  |
|       | usa            | Count          | 9       | 46   | 55    |
|       |                | Expected Count | 14,3    | 40,7 | 55,0  |
| Total | Count          | 25             | 71      | 96   |       |
|       | Expected Count | 25,0           | 71,0    | 96,0 |       |

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | ,255  | ,012         |
|                    | Cramer's V | ,255  | ,012         |
| N of Valid Cases   |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**MAT2 \* MAT7 Crosstabulation**

|       |                |                | MAT7    |      | Total |
|-------|----------------|----------------|---------|------|-------|
|       |                |                | não usa | usa  |       |
| MAT2  | não usa        | Count          | 24      | 17   | 41    |
|       |                | Expected Count | 18,8    | 22,2 | 41,0  |
|       | usa            | Count          | 20      | 35   | 55    |
|       |                | Expected Count | 25,2    | 29,8 | 55,0  |
| Total | Count          |                | 44      | 52   | 96    |
|       | Expected Count |                | 44,0    | 52,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,220  | ,031         |
| Nominal          | Cramer's V | ,220  | ,031         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**MAT3 \* MAT7 Crosstabulation**

|       |                |                | MAT7    |      | Total |
|-------|----------------|----------------|---------|------|-------|
|       |                |                | não usa | usa  |       |
| MAT3  | não usa        | Count          | 17      | 10   | 27    |
|       |                | Expected Count | 12,4    | 14,6 | 27,0  |
|       | usa            | Count          | 27      | 42   | 69    |
|       |                | Expected Count | 31,6    | 37,4 | 69,0  |
| Total | Count          |                | 44      | 52   | 96    |
|       | Expected Count |                | 44,0    | 52,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,215  | ,035         |
| Nominal          | Cramer's V | ,215  | ,035         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**MAT6 \* MAT8 Crosstabulation**

|       |                |                | MAT8    |      | Total |
|-------|----------------|----------------|---------|------|-------|
|       |                |                | não usa | usa  |       |
| MAT6  | não usa        | Count          | 31      | 5    | 36    |
|       |                | Expected Count | 25,9    | 10,1 | 36,0  |
|       | usa            | Count          | 38      | 22   | 60    |
|       |                | Expected Count | 43,1    | 16,9 | 60,0  |
| Total | Count          |                | 69      | 27   | 96    |
|       | Expected Count |                | 69,0    | 27,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,245  | ,016         |
| Nominal          | Cramer's V | ,245  | ,016         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**MAT7 \* MAT8 Crosstabulation**

|       |                |                | MAT8    |      | Total |
|-------|----------------|----------------|---------|------|-------|
|       |                |                | não usa | usa  |       |
| MAT7  | não usa        | Count          | 38      | 6    | 44    |
|       |                | Expected Count | 31,6    | 12,4 | 44,0  |
|       | usa            | Count          | 31      | 21   | 52    |
|       |                | Expected Count | 37,4    | 14,6 | 52,0  |
| Total | Count          |                | 69      | 27   | 96    |
|       | Expected Count |                | 69,0    | 27,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,296  | ,004         |
| Nominal          | Cramer's V | ,296  | ,004         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Correlações - Acção do professor

PROF1 \* PROF13 Crosstabulation

|       |                |                | PROF13 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF1 | não            | Count          | 17     | 18   | 35    |
|       |                | Expected Count | 10,6   | 24,4 | 35,0  |
|       | sim            | Count          | 12     | 49   | 61    |
|       |                | Expected Count | 18,4   | 42,6 | 61,0  |
| Total | Count          | 29             | 67     | 96   |       |
|       | Expected Count | 29,0           | 67,0   | 96,0 |       |

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | ,303  | ,003         |
|                    | Cramer's V | ,303  | ,003         |
| N of Valid Cases   |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

PROF2 \* PROF3 Crosstabulation

|       |                |                | PROF3 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| PROF2 | não            | Count          | 9     | 24   | 33    |
|       |                | Expected Count | 4,8   | 28,2 | 33,0  |
|       | sim            | Count          | 5     | 58   | 63    |
|       |                | Expected Count | 9,2   | 53,8 | 63,0  |
| Total | Count          | 14             | 82    | 96   |       |
|       | Expected Count | 14,0           | 82,0  | 96,0 |       |

### Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | ,260  | ,011         |
|                    | Cramer's V | ,260  | ,011         |
| N of Valid Cases   |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF2 \* PROF5 Crosstabulation**

|       |     |                | PROF5 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| PROF2 | não | Count          | 8     | 25   | 33    |
|       |     | Expected Count | 12,7  | 20,3 | 33,0  |
|       | sim | Count          | 29    | 34   | 63    |
|       |     | Expected Count | 24,3  | 38,7 | 63,0  |
| Total |     | Count          | 37    | 59   | 96    |
|       |     | Expected Count | 37,0  | 59,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | -,213 | ,037         |
| Nominal          | Cramer's V | ,213  | ,037         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF2 \* PROF8 Crosstabulation**

|       |     |                | PROF8 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| PROF2 | não | Count          | 9     | 24   | 33    |
|       |     | Expected Count | 5,2   | 27,8 | 33,0  |
|       | sim | Count          | 6     | 57   | 63    |
|       |     | Expected Count | 9,8   | 53,2 | 63,0  |
| Total |     | Count          | 15    | 81   | 96    |
|       |     | Expected Count | 15,0  | 81,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,232  | ,023         |
| Nominal          | Cramer's V | ,232  | ,023         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF2 \* PROF9 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF9 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| PROF2 | não            | Count          | 23    | 10   | 33    |
|       |                | Expected Count | 13,8  | 19,3 | 33,0  |
|       | sim            | Count          | 17    | 46   | 63    |
|       |                | Expected Count | 26,3  | 36,8 | 63,0  |
| Total | Count          | 40             | 56    | 96   |       |
|       | Expected Count | 40,0           | 56,0  | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,411  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,411  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF2 \* PROF14 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF14 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF2 | não            | Count          | 13     | 20   | 33    |
|       |                | Expected Count | 8,9    | 24,1 | 33,0  |
|       | sim            | Count          | 13     | 50   | 63    |
|       |                | Expected Count | 17,1   | 45,9 | 63,0  |
| Total | Count          | 26             | 70     | 96   |       |
|       | Expected Count | 26,0           | 70,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,200  | ,049         |
| Nominal          | Cramer's V | ,200  | ,049         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF3 \* PROF6 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF6 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| PROF3 | não            | Count          | 6     | 8    | 14    |
|       |                | Expected Count | 2,8   | 11,2 | 14,0  |
|       | sim            | Count          | 13    | 69   | 82    |
|       |                | Expected Count | 16,2  | 65,8 | 82,0  |
| Total | Count          |                | 19    | 77   | 96    |
|       | Expected Count |                | 19,0  | 77,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,239  | ,019         |
| Nominal          | Cramer's V | ,239  | ,019         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF3 \* PROF8 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF8 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| PROF3 | não            | Count          | 7     | 7    | 14    |
|       |                | Expected Count | 2,2   | 11,8 | 14,0  |
|       | sim            | Count          | 8     | 74   | 82    |
|       |                | Expected Count | 12,8  | 69,2 | 82,0  |
| Total | Count          |                | 15    | 81   | 96    |
|       | Expected Count |                | 15,0  | 81,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,391  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,391  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



**PROF3 \* PROF13 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF13 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF3 | não            | Count          | 8      | 6    | 14    |
|       |                | Expected Count | 4,2    | 9,8  | 14,0  |
|       | sim            | Count          | 21     | 61   | 82    |
|       |                | Expected Count | 24,8   | 57,2 | 82,0  |
| Total | Count          | 29             | 67     | 96   |       |
|       | Expected Count | 29,0           | 67,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,242  | ,018         |
| Nominal          | Cramer's V | ,242  | ,018         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF3 \* PROF14 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF14 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF3 | não            | Count          | 7      | 7    | 14    |
|       |                | Expected Count | 3,8    | 10,2 | 14,0  |
|       | sim            | Count          | 19     | 63   | 82    |
|       |                | Expected Count | 22,2   | 59,8 | 82,0  |
| Total | Count          | 26             | 70     | 96   |       |
|       | Expected Count | 26,0           | 70,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,213  | ,037         |
| Nominal          | Cramer's V | ,213  | ,037         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF4 \* PROF10 Crosstabulation**

|       |     |                | PROF10 |      | Total |
|-------|-----|----------------|--------|------|-------|
|       |     |                | não    | sim  |       |
| PROF4 | não | Count          | 11     | 22   | 33    |
|       |     | Expected Count | 5,5    | 27,5 | 33,0  |
|       | sim | Count          | 5      | 58   | 63    |
|       |     | Expected Count | 10,5   | 52,5 | 63,0  |
| Total |     | Count          | 16     | 80   | 96    |
|       |     | Expected Count | 16,0   | 80,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,324  | ,002         |
| Nominal          | Cramer's V | ,324  | ,002         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF4 \* PROF14 Crosstabulation**

|       |     |                | PROF14 |      | Total |
|-------|-----|----------------|--------|------|-------|
|       |     |                | não    | sim  |       |
| PROF4 | não | Count          | 13     | 20   | 33    |
|       |     | Expected Count | 8,9    | 24,1 | 33,0  |
|       | sim | Count          | 13     | 50   | 63    |
|       |     | Expected Count | 17,1   | 45,9 | 63,0  |
| Total |     | Count          | 26     | 70   | 96    |
|       |     | Expected Count | 26,0   | 70,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,200  | ,049         |
| Nominal          | Cramer's V | ,200  | ,049         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF5 \* PROF8 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF8 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| PROF5 | não            | Count          | 2     | 35   | 37    |
|       |                | Expected Count | 5,8   | 31,2 | 37,0  |
|       | sim            | Count          | 13    | 46   | 59    |
|       |                | Expected Count | 9,2   | 49,8 | 59,0  |
| Total | Count          | 15             | 81    | 96   |       |
|       | Expected Count | 15,0           | 81,0  | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | -,223 | ,029         |
| Nominal          | Cramer's V | ,223  | ,029         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF5 \* PROF11 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF11 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF5 | não            | Count          | 27     | 10   | 37    |
|       |                | Expected Count | 21,6   | 15,4 | 37,0  |
|       | sim            | Count          | 29     | 30   | 59    |
|       |                | Expected Count | 34,4   | 24,6 | 59,0  |
| Total | Count          | 56             | 40     | 96   |       |
|       | Expected Count | 56,0           | 40,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,235  | ,021         |
| Nominal          | Cramer's V | ,235  | ,021         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF6 \* PROF13 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF13 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF6 | não            | Count          | 11     | 8    | 19    |
|       |                | Expected Count | 5,7    | 13,3 | 19,0  |
|       | sim            | Count          | 18     | 59   | 77    |
|       |                | Expected Count | 23,3   | 53,7 | 77,0  |
| Total | Count          |                | 29     | 67   | 96    |
|       | Expected Count |                | 29,0   | 67,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,300  | ,003         |
| Nominal          | Cramer's V | ,300  | ,003         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF7 \* PROF13 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF13 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF7 | não            | Count          | 27     | 44   | 71    |
|       |                | Expected Count | 21,4   | 49,6 | 71,0  |
|       | sim            | Count          | 2      | 23   | 25    |
|       |                | Expected Count | 7,6    | 17,4 | 25,0  |
| Total | Count          |                | 29     | 67   | 96    |
|       | Expected Count |                | 29,0   | 67,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,287  | ,005         |
| Nominal          | Cramer's V | ,287  | ,005         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF8 \* PROF10 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF10 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF8 | não            | Count          | 6      | 9    | 15    |
|       |                | Expected Count | 2,5    | 12,5 | 15,0  |
|       | sim            | Count          | 10     | 71   | 81    |
|       |                | Expected Count | 13,5   | 67,5 | 81,0  |
| Total | Count          | 16             | 80     | 96   |       |
|       | Expected Count | 16,0           | 80,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,269  | ,008         |
| Nominal          | Cramer's V | ,269  | ,008         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF9 \* PROF14 Crosstabulation**

|       |                |                | PROF14 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|       |                |                | não    | sim  |       |
| PROF9 | não            | Count          | 17     | 23   | 40    |
|       |                | Expected Count | 10,8   | 29,2 | 40,0  |
|       | sim            | Count          | 9      | 47   | 56    |
|       |                | Expected Count | 15,2   | 40,8 | 56,0  |
| Total | Count          | 26             | 70     | 96   |       |
|       | Expected Count | 26,0           | 70,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,293  | ,004         |
| Nominal          | Cramer's V | ,293  | ,004         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF10 \* PROF13 Crosstabulation**

|        |                |                | PROF13 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF10 | não            | Count          | 9      | 7    | 16    |
|        |                | Expected Count | 4,8    | 11,2 | 16,0  |
|        | sim            | Count          | 20     | 60   | 80    |
|        |                | Expected Count | 24,2   | 55,8 | 80,0  |
| Total  | Count          | 29             | 67     | 96   |       |
|        | Expected Count | 29,0           | 67,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,254  | ,013         |
| Nominal          | Cramer's V | ,254  | ,013         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF10 \* PROF14 Crosstabulation**

|        |                |                | PROF14 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF10 | não            | Count          | 11     | 5    | 16    |
|        |                | Expected Count | 4,3    | 11,7 | 16,0  |
|        | sim            | Count          | 15     | 65   | 80    |
|        |                | Expected Count | 21,7   | 58,3 | 80,0  |
| Total  | Count          | 26             | 70     | 96   |       |
|        | Expected Count | 26,0           | 70,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,419  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,419  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF10 \* PROF15 Crosstabulation**

|        |                |                | PROF15 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF10 | não            | Count          | 9      | 7    | 16    |
|        |                | Expected Count | 4,5    | 11,5 | 16,0  |
|        | sim            | Count          | 18     | 62   | 80    |
|        |                | Expected Count | 22,5   | 57,5 | 80,0  |
| Total  | Count          |                | 27     | 69   | 96    |
|        | Expected Count |                | 27,0   | 69,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,280  | ,006         |
| Nominal          | Cramer's V | ,280  | ,006         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF11 \* PROF12 Crosstabulation**

|        |                |                | PROF12 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF11 | não            | Count          | 29     | 27   | 56    |
|        |                | Expected Count | 23,3   | 32,7 | 56,0  |
|        | sim            | Count          | 11     | 29   | 40    |
|        |                | Expected Count | 16,7   | 23,3 | 40,0  |
| Total  | Count          |                | 40     | 56   | 96    |
|        | Expected Count |                | 40,0   | 56,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,243  | ,017         |
| Nominal          | Cramer's V | ,243  | ,017         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF11 \* PROF13 Crosstabulation**

|        |     |                | PROF13 |      | Total |
|--------|-----|----------------|--------|------|-------|
|        |     |                | não    | sim  |       |
| PROF11 | não | Count          | 18     | 38   | 56    |
|        |     | Expected Count | 16,9   | 39,1 | 56,0  |
|        | sim | Count          | 11     | 29   | 40    |
|        |     | Expected Count | 12,1   | 27,9 | 40,0  |
| Total  |     | Count          | 29     | 67   | 96    |
|        |     | Expected Count | 29,0   | 67,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,050  | ,625         |
| Nominal          | Cramer's V | ,050  | ,625         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF11 \* PROF14 Crosstabulation**

|        |     |                | PROF14 |      | Total |
|--------|-----|----------------|--------|------|-------|
|        |     |                | não    | sim  |       |
| PROF11 | não | Count          | 16     | 40   | 56    |
|        |     | Expected Count | 15,2   | 40,8 | 56,0  |
|        | sim | Count          | 10     | 30   | 40    |
|        |     | Expected Count | 10,8   | 29,2 | 40,0  |
| Total  |     | Count          | 26     | 70   | 96    |
|        |     | Expected Count | 26,0   | 70,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,040  | ,698         |
| Nominal          | Cramer's V | ,040  | ,698         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



**PROF11 \* PROF15 Crosstabulation**

|        |                |                | PROF15 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF11 | não            | Count          | 21     | 35   | 56    |
|        |                | Expected Count | 15,8   | 40,3 | 56,0  |
|        | sim            | Count          | 6      | 34   | 40    |
|        |                | Expected Count | 11,3   | 28,8 | 40,0  |
| Total  | Count          | 27             | 69     | 96   |       |
|        | Expected Count | 27,0           | 69,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,247  | ,016         |
| Nominal          | Cramer's V | ,247  | ,016         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF12 \* PROF13 Crosstabulation**

|        |                |                | PROF13 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF12 | não            | Count          | 13     | 27   | 40    |
|        |                | Expected Count | 12,1   | 27,9 | 40,0  |
|        | sim            | Count          | 16     | 40   | 56    |
|        |                | Expected Count | 16,9   | 39,1 | 56,0  |
| Total  | Count          | 29             | 67     | 96   |       |
|        | Expected Count | 29,0           | 67,0   | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,042  | ,679         |
| Nominal          | Cramer's V | ,042  | ,679         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF12 \* PROF14 Crosstabulation**

|        |                |                | PROF14 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF12 | não            | Count          | 11     | 29   | 40    |
|        |                | Expected Count | 10,8   | 29,2 | 40,0  |
|        | sim            | Count          | 15     | 41   | 56    |
|        |                | Expected Count | 15,2   | 40,8 | 56,0  |
| Total  | Count          |                | 26     | 70   | 96    |
|        | Expected Count |                | 26,0   | 70,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,008  | ,938         |
| Nominal          | Cramer's V | ,008  | ,938         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF12 \* PROF15 Crosstabulation**

|        |                |                | PROF15 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF12 | não            | Count          | 17     | 23   | 40    |
|        |                | Expected Count | 11,3   | 28,8 | 40,0  |
|        | sim            | Count          | 10     | 46   | 56    |
|        |                | Expected Count | 15,8   | 40,3 | 56,0  |
| Total  | Count          |                | 27     | 69   | 96    |
|        | Expected Count |                | 27,0   | 69,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,270  | ,008         |
| Nominal          | Cramer's V | ,270  | ,008         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF13 \* PROF14 Crosstabulation**

|        |     |                | PROF14 |      | Total |
|--------|-----|----------------|--------|------|-------|
|        |     |                | não    | sim  |       |
| PROF13 | não | Count          | 12     | 17   | 29    |
|        |     | Expected Count | 7,9    | 21,1 | 29,0  |
|        | sim | Count          | 14     | 53   | 67    |
|        |     | Expected Count | 18,1   | 48,9 | 67,0  |
| Total  |     | Count          | 26     | 70   | 96    |
|        |     | Expected Count | 26,0   | 70,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,212  | ,038         |
| Nominal          | Cramer's V | ,212  | ,038         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**PROF13 \* PROF15 Crosstabulation**

|        |     |                | PROF15 |      | Total |
|--------|-----|----------------|--------|------|-------|
|        |     |                | não    | sim  |       |
| PROF13 | não | Count          | 10     | 19   | 29    |
|        |     | Expected Count | 8,2    | 20,8 | 29,0  |
|        | sim | Count          | 17     | 50   | 67    |
|        |     | Expected Count | 18,8   | 48,2 | 67,0  |
| Total  |     | Count          | 27     | 69   | 96    |
|        |     | Expected Count | 27,0   | 69,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,093  | ,362         |
| Nominal          | Cramer's V | ,093  | ,362         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

PROF14 \* PROF15 Crosstabulation

|        |                |                | PROF15 |      | Total |
|--------|----------------|----------------|--------|------|-------|
|        |                |                | não    | sim  |       |
| PROF14 | não            | Count          | 12     | 14   | 26    |
|        |                | Expected Count | 7,3    | 18,7 | 26,0  |
|        | sim            | Count          | 15     | 55   | 70    |
|        |                | Expected Count | 19,7   | 50,3 | 70,0  |
| Total  | Count          | 27             | 69     | 96   |       |
|        | Expected Count | 27,0           | 69,0   | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,244  | ,017         |
| Nominal          | Cramer's V | ,244  | ,017         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Correlações - Acção dos alunos

ALU1 \* ALU2 Crosstabulation

|       |                |                | ALU2 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU1  | não            | Count          | 7    | 11   | 18    |
|       |                | Expected Count | 2,6  | 15,4 | 18,0  |
|       | sim            | Count          | 7    | 71   | 78    |
|       |                | Expected Count | 11,4 | 66,6 | 78,0  |
| Total | Count          |                | 14   | 82   | 96    |
|       | Expected Count |                | 14,0 | 82,0 | 96,0  |

### Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,331  | ,001         |
| Nominal          | Cramer's V | ,331  | ,001         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU1 \* ALU5 Crosstabulation

|       |                |                | ALU5 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU1  | não            | Count          | 11   | 7    | 18    |
|       |                | Expected Count | 6,4  | 11,6 | 18,0  |
|       | sim            | Count          | 23   | 55   | 78    |
|       |                | Expected Count | 27,6 | 50,4 | 78,0  |
| Total | Count          |                | 34   | 62   | 96    |
|       | Expected Count |                | 34,0 | 62,0 | 96,0  |

### Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,258  | ,011         |
| Nominal          | Cramer's V | ,258  | ,011         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU1 \* ALU6 Crosstabulation

|       |                |                | ALU6 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU1  | não            | Count          | 16   | 2    | 18    |
|       |                | Expected Count | 11,6 | 6,4  | 18,0  |
|       | sim            | Count          | 46   | 32   | 78    |
|       |                | Expected Count | 50,4 | 27,6 | 78,0  |
| Total | Count          |                | 62   | 34   | 96    |
|       | Expected Count |                | 62,0 | 34,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,244  | ,017         |
| Nominal          | Cramer's V | ,244  | ,017         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU1 \* ALU8 Crosstabulation

|       |                |                | ALU8 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU1  | não            | Count          | 6    | 12   | 18    |
|       |                | Expected Count | 2,6  | 15,4 | 18,0  |
|       | sim            | Count          | 8    | 70   | 78    |
|       |                | Expected Count | 11,4 | 66,6 | 78,0  |
| Total | Count          |                | 14   | 82   | 96    |
|       | Expected Count |                | 14,0 | 82,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,255  | ,012         |
| Nominal          | Cramer's V | ,255  | ,012         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**ALU1 \* ALU11 Crosstabulation**

|       |     |                | ALU11 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU1  | não | Count          | 8     | 10   | 18    |
|       |     | Expected Count | 3,2   | 14,8 | 18,0  |
|       | sim | Count          | 9     | 69   | 78    |
|       |     | Expected Count | 13,8  | 64,2 | 78,0  |
| Total |     | Count          | 17    | 79   | 96    |
|       |     | Expected Count | 17,0  | 79,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,336  | ,001         |
| Nominal          | Cramer's V | ,336  | ,001         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**ALU1 \* ALU13 Crosstabulation**

|       |     |                | ALU13 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU1  | não | Count          | 6     | 12   | 18    |
|       |     | Expected Count | 1,5   | 16,5 | 18,0  |
|       | sim | Count          | 2     | 76   | 78    |
|       |     | Expected Count | 6,5   | 71,5 | 78,0  |
| Total |     | Count          | 8     | 88   | 96    |
|       |     | Expected Count | 8,0   | 88,0 | 96,0  |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,435  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,435  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU1 \* ALU14 Crosstabulation

|       |     |                | ALU14 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU1  | não | Count          | 15    | 3    | 18    |
|       |     | Expected Count | 7,1   | 10,9 | 18,0  |
|       | sim | Count          | 23    | 55   | 78    |
|       |     | Expected Count | 30,9  | 47,1 | 78,0  |
| Total |     | Count          | 38    | 58   | 96    |
|       |     | Expected Count | 38,0  | 58,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,430  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,430  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU1 \* ALU15 Crosstabulation

|       |     |                | ALU15 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU1  | não | Count          | 14    | 4    | 18    |
|       |     | Expected Count | 9,8   | 8,3  | 18,0  |
|       | sim | Count          | 38    | 40   | 78    |
|       |     | Expected Count | 42,3  | 35,8 | 78,0  |
| Total |     | Count          | 52    | 44   | 96    |
|       |     | Expected Count | 52,0  | 44,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,228  | ,026         |
| Nominal          | Cramer's V | ,228  | ,026         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.





ALU2 \* ALU5 Crosstabulation

|       |                |                | ALU5 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU2  | não            | Count          | 13   | 1    | 14    |
|       |                | Expected Count | 5,0  | 9,0  | 14,0  |
|       | sim            | Count          | 21   | 61   | 82    |
|       |                | Expected Count | 29,0 | 53,0 | 82,0  |
| Total | Count          |                | 34   | 62   | 96    |
|       | Expected Count |                | 34,0 | 62,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,496  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,496  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU2 \* ALU8 Crosstabulation

|       |                |                | ALU8 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU2  | não            | Count          | 6    | 8    | 14    |
|       |                | Expected Count | 2,0  | 12,0 | 14,0  |
|       | sim            | Count          | 8    | 74   | 82    |
|       |                | Expected Count | 12,0 | 70,0 | 82,0  |
| Total | Count          |                | 14   | 82   | 96    |
|       | Expected Count |                | 14,0 | 82,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,331  | ,001         |
| Nominal          | Cramer's V | ,331  | ,001         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU2 \* ALU14 Crosstabulation

|       |     |                | ALU14 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU2  | não | Count          | 11    | 3    | 14    |
|       |     | Expected Count | 5,5   | 8,5  | 14,0  |
|       | sim | Count          | 27    | 55   | 82    |
|       |     | Expected Count | 32,5  | 49,5 | 82,0  |
| Total |     | Count          | 38    | 58   | 96    |
|       |     | Expected Count | 38,0  | 58,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,329  | ,001         |
| Nominal          | Cramer's V | ,329  | ,001         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU2 \* ALU15 Crosstabulation

|       |     |                | ALU15 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU2  | não | Count          | 12    | 2    | 14    |
|       |     | Expected Count | 7,6   | 6,4  | 14,0  |
|       | sim | Count          | 40    | 42   | 82    |
|       |     | Expected Count | 44,4  | 37,6 | 82,0  |
| Total |     | Count          | 52    | 44   | 96    |
|       |     | Expected Count | 52,0  | 44,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,262  | ,010         |
| Nominal          | Cramer's V | ,262  | ,010         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU3 \* ALU4 Crosstabulation

|       |                |                | ALU4 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU3  | não            | Count          | 21   | 10   | 31    |
|       |                | Expected Count | 16,1 | 14,9 | 31,0  |
|       | sim            | Count          | 29   | 36   | 65    |
|       |                | Expected Count | 33,9 | 31,1 | 65,0  |
| Total | Count          |                | 50   | 46   | 96    |
|       | Expected Count |                | 50,0 | 46,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,216  | ,034         |
| Nominal          | Cramer's V | ,216  | ,034         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU3 \* ALU8 Crosstabulation

|       |                |                | ALU8 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU3  | não            | Count          | 9    | 22   | 31    |
|       |                | Expected Count | 4,5  | 26,5 | 31,0  |
|       | sim            | Count          | 5    | 60   | 65    |
|       |                | Expected Count | 9,5  | 55,5 | 65,0  |
| Total | Count          |                | 14   | 82   | 96    |
|       | Expected Count |                | 14,0 | 82,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,283  | ,006         |
| Nominal          | Cramer's V | ,283  | ,006         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU3 \* ALU12 Crosstabulation

|       |                |                | ALU12 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU3  | não            | Count          | 23    | 8    | 31    |
|       |                | Expected Count | 14,5  | 16,5 | 31,0  |
|       | sim            | Count          | 22    | 43   | 65    |
|       |                | Expected Count | 30,5  | 34,5 | 65,0  |
| Total | Count          | 45             | 51    | 96   |       |
|       | Expected Count | 45,0           | 51,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,378  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,378  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU3 \* ALU17 Crosstabulation

|       |                |                | ALU17 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU3  | não            | Count          | 21    | 10   | 31    |
|       |                | Expected Count | 15,5  | 15,5 | 31,0  |
|       | sim            | Count          | 27    | 38   | 65    |
|       |                | Expected Count | 32,5  | 32,5 | 65,0  |
| Total | Count          | 48             | 48    | 96   |       |
|       | Expected Count | 48,0           | 48,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,245  | ,016         |
| Nominal          | Cramer's V | ,245  | ,016         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU4 \* ALU12 Crosstabulation

|       |                |                | ALU12 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU4  | não            | Count          | 30    | 20   | 50    |
|       |                | Expected Count | 23,4  | 26,6 | 50,0  |
|       | sim            | Count          | 15    | 31   | 46    |
|       |                | Expected Count | 21,6  | 24,4 | 46,0  |
| Total | Count          |                | 45    | 51   | 96    |
|       | Expected Count |                | 45,0  | 51,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,274  | ,007         |
| Nominal          | Cramer's V | ,274  | ,007         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU4 \* ALU17 Crosstabulation

|       |                |                | ALU17 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU4  | não            | Count          | 32    | 18   | 50    |
|       |                | Expected Count | 25,0  | 25,0 | 50,0  |
|       | sim            | Count          | 16    | 30   | 46    |
|       |                | Expected Count | 23,0  | 23,0 | 46,0  |
| Total | Count          |                | 48    | 48   | 96    |
|       | Expected Count |                | 48,0  | 48,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,292  | ,004         |
| Nominal          | Cramer's V | ,292  | ,004         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU5 \* ALU8 Crosstabulation

|       |                |                | ALU8 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU5  | não            | Count          | 9    | 25   | 34    |
|       |                | Expected Count | 5,0  | 29,0 | 34,0  |
|       | sim            | Count          | 5    | 57   | 62    |
|       |                | Expected Count | 9,0  | 53,0 | 62,0  |
| Total | Count          | 14             | 82   | 96   |       |
|       | Expected Count | 14,0           | 82,0 | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | ,249  | ,015         |
|                    | Cramer's V | ,249  | ,015         |
| N of Valid Cases   |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU5 \* ALU14 Crosstabulation

|       |                |                | ALU14 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU5  | não            | Count          | 18    | 16   | 34    |
|       |                | Expected Count | 13,5  | 20,5 | 34,0  |
|       | sim            | Count          | 20    | 42   | 62    |
|       |                | Expected Count | 24,5  | 37,5 | 62,0  |
| Total | Count          | 38             | 58    | 96   |       |
|       | Expected Count | 38,0           | 58,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | ,202  | ,047         |
|                    | Cramer's V | ,202  | ,047         |
| N of Valid Cases   |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU5 \* ALU15 Crosstabulation

|       |     |                | ALU15 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU5  | não | Count          | 24    | 10   | 34    |
|       |     | Expected Count | 18,4  | 15,6 | 34,0  |
|       | sim | Count          | 28    | 34   | 62    |
|       |     | Expected Count | 33,6  | 28,4 | 62,0  |
| Total |     | Count          | 52    | 44   | 96    |
|       |     | Expected Count | 52,0  | 44,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,000  | 1,000        |
| Nominal          | Cramer's V | ,000  | 1,000        |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU6 \* ALU7 Crosstabulation

|       |     |                | ALU7 |      | Total |
|-------|-----|----------------|------|------|-------|
|       |     |                | não  | sim  |       |
| ALU6  | não | Count          | 33   | 29   | 62    |
|       |     | Expected Count | 28,4 | 33,6 | 62,0  |
|       | sim | Count          | 11   | 23   | 34    |
|       |     | Expected Count | 15,6 | 18,4 | 34,0  |
| Total |     | Count          | 44   | 52   | 96    |
|       |     | Expected Count | 44,0 | 52,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,200  | ,050         |
| Nominal          | Cramer's V | ,200  | ,050         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU6 \* ALU9 Crosstabulation

|       |                |                | ALU9 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|------|------|-------|
|       |                |                | não  | sim  |       |
| ALU6  | não            | Count          | 47   | 15   | 62    |
|       |                | Expected Count | 41,3 | 20,7 | 62,0  |
|       | sim            | Count          | 17   | 17   | 34    |
|       |                | Expected Count | 22,7 | 11,3 | 34,0  |
| Total | Count          |                | 64   | 32   | 96    |
|       | Expected Count |                | 64,0 | 32,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,262  | ,010         |
| Nominal          | Cramer's V | ,262  | ,010         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU6 \* ALU11 Crosstabulation

|       |                |                | ALU11 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU6  | não            | Count          | 16    | 46   | 62    |
|       |                | Expected Count | 11,0  | 51,0 | 62,0  |
|       | sim            | Count          | 1     | 33   | 34    |
|       |                | Expected Count | 6,0   | 28,0 | 34,0  |
| Total | Count          |                | 17    | 79   | 96    |
|       | Expected Count |                | 17,0  | 79,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,286  | ,005         |
| Nominal          | Cramer's V | ,286  | ,005         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



ALU6 \* ALU12 Crosstabulation

|       |                |                | ALU12 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU6  | não            | Count          | 34    | 28   | 62    |
|       |                | Expected Count | 29,1  | 32,9 | 62,0  |
|       | sim            | Count          | 11    | 23   | 34    |
|       |                | Expected Count | 15,9  | 18,1 | 34,0  |
| Total | Count          |                | 45    | 51   | 96    |
|       | Expected Count |                | 45,0  | 51,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,216  | ,035         |
| Nominal          | Cramer's V | ,216  | ,035         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU6 \* ALU15 Crosstabulation

|       |                |                | ALU15 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU6  | não            | Count          | 39    | 23   | 62    |
|       |                | Expected Count | 33,6  | 28,4 | 62,0  |
|       | sim            | Count          | 13    | 21   | 34    |
|       |                | Expected Count | 18,4  | 15,6 | 34,0  |
| Total | Count          |                | 52    | 44   | 96    |
|       | Expected Count |                | 52,0  | 44,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,237  | ,020         |
| Nominal          | Cramer's V | ,237  | ,020         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU8 \* ALU10 Crosstabulation

|       |                |                | ALU10 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU8  | não            | Count          | 13    | 1    | 14    |
|       |                | Expected Count | 9,9   | 4,1  | 14,0  |
|       | sim            | Count          | 55    | 27   | 82    |
|       |                | Expected Count | 58,1  | 23,9 | 82,0  |
| Total | Count          | 68             | 28    | 96   |       |
|       | Expected Count | 68,0           | 28,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | ,200  | ,050         |
|                    | Cramer's V | ,200  | ,050         |
| N of Valid Cases   |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU8 \* ALU14 Crosstabulation

|       |                |                | ALU14 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU8  | não            | Count          | 10    | 4    | 14    |
|       |                | Expected Count | 5,5   | 8,5  | 14,0  |
|       | sim            | Count          | 28    | 54   | 82    |
|       |                | Expected Count | 32,5  | 49,5 | 82,0  |
| Total | Count          | 38             | 58    | 96   |       |
|       | Expected Count | 38,0           | 58,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                    |            | Value | Approx. Sig. |
|--------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by Nominal | Phi        | ,269  | ,008         |
|                    | Cramer's V | ,269  | ,008         |
| N of Valid Cases   |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU9 \* ALU12 Crosstabulation

|       |     |                | ALU12 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU9  | não | Count          | 36    | 28   | 64    |
|       |     | Expected Count | 30,0  | 34,0 | 64,0  |
|       | sim | Count          | 9     | 23   | 32    |
|       |     | Expected Count | 15,0  | 17,0 | 32,0  |
| Total |     | Count          | 45    | 51   | 96    |
|       |     | Expected Count | 45,0  | 51,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,266  | ,009         |
| Nominal          | Cramer's V | ,266  | ,009         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU9 \* ALU15 Crosstabulation

|       |     |                | ALU15 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU9  | não | Count          | 43    | 21   | 64    |
|       |     | Expected Count | 34,7  | 29,3 | 64,0  |
|       | sim | Count          | 9     | 23   | 32    |
|       |     | Expected Count | 17,3  | 14,7 | 32,0  |
| Total |     | Count          | 52    | 44   | 96    |
|       |     | Expected Count | 52,0  | 44,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,370  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,370  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU10 \* ALU15 Crosstabulation

|       |                |                | ALU15 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU10 | não            | Count          | 42    | 26   | 68    |
|       |                | Expected Count | 36,8  | 31,2 | 68,0  |
|       | sim            | Count          | 10    | 18   | 28    |
|       |                | Expected Count | 15,2  | 12,8 | 28,0  |
| Total | Count          | 52             | 44    | 96   |       |
|       | Expected Count | 52,0           | 44,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,238  | ,020         |
| Nominal          | Cramer's V | ,238  | ,020         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU10 \* ALU17 Crosstabulation

|       |                |                | ALU17 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU10 | não            | Count          | 42    | 26   | 68    |
|       |                | Expected Count | 34,0  | 34,0 | 68,0  |
|       | sim            | Count          | 6     | 22   | 28    |
|       |                | Expected Count | 14,0  | 14,0 | 28,0  |
| Total | Count          | 48             | 48    | 96   |       |
|       | Expected Count | 48,0           | 48,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,367  | ,000         |
| Nominal          | Cramer's V | ,367  | ,000         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU11 \* ALU13 Crosstabulation

|       |                |                | ALU13 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU11 | não            | Count          | 5     | 12   | 17    |
|       |                | Expected Count | 1,4   | 15,6 | 17,0  |
|       | sim            | Count          | 3     | 76   | 79    |
|       |                | Expected Count | 6,6   | 72,4 | 79,0  |
| Total | Count          | 8              | 88    | 96   |       |
|       | Expected Count | 8,0            | 88,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,354  | ,001         |
| Nominal          | Cramer's V | ,354  | ,001         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU11 \* ALU14 Crosstabulation

|       |                |                | ALU14 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU11 | não            | Count          | 11    | 6    | 17    |
|       |                | Expected Count | 6,7   | 10,3 | 17,0  |
|       | sim            | Count          | 27    | 52   | 79    |
|       |                | Expected Count | 31,3  | 47,7 | 79,0  |
| Total | Count          | 38             | 58    | 96   |       |
|       | Expected Count | 38,0           | 58,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,238  | ,020         |
| Nominal          | Cramer's V | ,238  | ,020         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU12 \* ALU14 Crosstabulation

|       |     |                | ALU14 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU12 | não | Count          | 24    | 21   | 45    |
|       |     | Expected Count | 17,8  | 27,2 | 45,0  |
|       | sim | Count          | 14    | 37   | 51    |
|       |     | Expected Count | 20,2  | 30,8 | 51,0  |
| Total |     | Count          | 38    | 58   | 96    |
|       |     | Expected Count | 38,0  | 58,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,264  | ,010         |
| Nominal          | Cramer's V | ,264  | ,010         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU12 \* ALU17 Crosstabulation

|       |     |                | ALU17 |      | Total |
|-------|-----|----------------|-------|------|-------|
|       |     |                | não   | sim  |       |
| ALU12 | não | Count          | 29    | 16   | 45    |
|       |     | Expected Count | 22,5  | 22,5 | 45,0  |
|       | sim | Count          | 19    | 32   | 51    |
|       |     | Expected Count | 25,5  | 25,5 | 51,0  |
| Total |     | Count          | 48    | 48   | 96    |
|       |     | Expected Count | 48,0  | 48,0 | 96,0  |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,271  | ,008         |
| Nominal          | Cramer's V | ,271  | ,008         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU13 \* ALU14 Crosstabulation

|       |                |                | ALU14 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU13 | não            | Count          | 6     | 2    | 8     |
|       |                | Expected Count | 3,2   | 4,8  | 8,0   |
|       | sim            | Count          | 32    | 56   | 88    |
|       |                | Expected Count | 34,8  | 53,2 | 88,0  |
| Total | Count          | 38             | 58    | 96   |       |
|       | Expected Count | 38,0           | 58,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,218  | ,032         |
| Nominal          | Cramer's V | ,218  | ,032         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ALU13 \* ALU15 Crosstabulation

|       |                |                | ALU15 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU13 | não            | Count          | 7     | 1    | 8     |
|       |                | Expected Count | 4,3   | 3,7  | 8,0   |
|       | sim            | Count          | 45    | 43   | 88    |
|       |                | Expected Count | 47,7  | 40,3 | 88,0  |
| Total | Count          | 52             | 44    | 96   |       |
|       | Expected Count | 52,0           | 44,0  | 96,0 |       |

Symmetric Measures

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,202  | ,048         |
| Nominal          | Cramer's V | ,202  | ,048         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**ALU15 \* ALU16 Crosstabulation**

|       |                |                | ALU16 |      | Total |
|-------|----------------|----------------|-------|------|-------|
|       |                |                | não   | sim  |       |
| ALU15 | não            | Count          | 50    | 2    | 52    |
|       |                | Expected Count | 46,6  | 5,4  | 52,0  |
|       | sim            | Count          | 36    | 8    | 44    |
|       |                | Expected Count | 39,4  | 4,6  | 44,0  |
| Total | Count          | 86             | 10    | 96   |       |
|       | Expected Count | 86,0           | 10,0  | 96,0 |       |

**Symmetric Measures**

|                  |            | Value | Approx. Sig. |
|------------------|------------|-------|--------------|
| Nominal by       | Phi        | ,234  | ,022         |
| Nominal          | Cramer's V | ,234  | ,022         |
| N of Valid Cases |            | 96    |              |

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



**Anexo 7**

**Outros tratamentos estatísticos**

**Correlações entre concepções de História (FH) e de ensino da História (EHF)**

**Correlations**

|      |                     | FH1    | EHF3   |
|------|---------------------|--------|--------|
| FH1  | Pearson Correlation | 1,000  | ,276** |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,      | ,007   |
|      | N                   | 96     | 94     |
| EHF3 | Pearson Correlation | ,276** | 1,000  |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,007   | ,      |
|      | N                   | 94     | 94     |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level

**Correlations**

|      |                     | FH1    | EHF4   |
|------|---------------------|--------|--------|
| FH1  | Pearson Correlation | 1,000  | ,392** |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,      | ,000   |
|      | N                   | 96     | 94     |
| EHF4 | Pearson Correlation | ,392** | 1,000  |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,000   | ,      |
|      | N                   | 94     | 94     |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level

**Correlations**

|      |                     | FH2    | EHF2   |
|------|---------------------|--------|--------|
| FH2  | Pearson Correlation | 1,000  | -,206* |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,      | ,046   |
|      | N                   | 96     | 94     |
| EHF2 | Pearson Correlation | -,206* | 1,000  |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,046   | ,      |
|      | N                   | 94     | 94     |

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlations**

|      |                     | FH4   | EHF3  |
|------|---------------------|-------|-------|
| FH4  | Pearson Correlation | 1,000 | ,255* |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,     | ,013  |
|      | N                   | 96    | 94    |
| EHF3 | Pearson Correlation | ,255* | 1,000 |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,013  | ,     |
|      | N                   | 94    | 94    |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlations**

|      |                     | EHF1  | FH6   |
|------|---------------------|-------|-------|
| EHF1 | Pearson Correlation | 1,000 | ,214* |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,     | ,039  |
|      | N                   | 94    | 94    |
| FH6  | Pearson Correlation | ,214* | 1,000 |
|      | Sig. (2-tailed)     | ,039  | ,     |
|      | N                   | 94    | 96    |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).