

## Introdução

**Cada vez me apetece menos classificar os rapazes, dar-lhes notas pelo que eles “sabem”. Eu não quero (ou dispenso) que eles metam coisas na cabeça; não é para isso que eu dou aulas. O saber - diz o povo – não ocupa lugar, porque o que vale, o que importa [...] é que eles se desenvolvam, que eles cresçam, que eles saibam resolver, que eles possam perceber.**

Sebastião da Gama, *Diário*.

O impacto das mudanças no mundo atual aponta para o estabelecimento de uma nova ordem social, política económica, resultado em grande parte da globalização e das inovações tecnológicas.

O olhar do Homem sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo alterou-se substancialmente com essas mudanças. Cabe às Ciências Sociais e Humanas um papel decisivo para que se adotem novas abordagens de análise das alterações sentidas e ao mesmo tempo se reflita e pesquise sobre os novos problemas que se vão fazendo sentir.

A Escola é um dos locais privilegiados para debater o impacto destas transformações pois nela se cruzam diversas perspetivas e hipóteses de análise.

À disciplina de História como parte integrante do currículo tem sido implicitamente atribuída a missão de preparar as crianças e os jovens para a sua participação na vida em sociedade de forma responsável e de acordo com os princípios da cidadania europeia democrática. Como se não fosse uma responsabilidade de toda a sociedade contribuir (ou não) para a implementação dos seus ideais, sejam eles quais forem!

A História hoje não se coaduna com as grandes narrativas sobre o passado, pois essas narrativas podem divergir consoante as fontes apresentadas e as análises daí resultantes.

Ao professor da disciplina de História cabe hoje, seguindo uma orientação de investigação-ação, desenvolver um ensino que passe indiscutivelmente pela análise de fontes históricas. Proporcionar aos alunos o contacto com fontes históricas diversificadas e até contraditórias poderá ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, desenvolvendo a capacidade de análise, interpretação, raciocínio, argumentação entre outras.

De acordo com esta perspetiva construtivista a aprendizagem consiste numa alteração ou reconstrução do quadro mental do aluno, através do qual é (re)construído o significado dos conteúdos. É esta resignificação dos conceitos que permite o crescimento

peçoal de cada sujeito aprendente. A utilização de fontes históricas diversificadas pode assim contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos, orientando-os para a tomada de decisões no seu quotidiano.

Ao promover a análise de fontes históricas em sala de aula o professor pode conduzir os seus alunos à compreensão dos objetivos, processos e dificuldades dos acontecimentos históricos de forma empática contribuindo para a formação da consciência histórica, indispensável para a reflexão sobre as ações do passado.

O aluno é o responsável pela sua própria aprendizagem. A atividade mental dos alunos aplica-se a conteúdos preexistentes e cabe ao professor a orientação dessa atividade mental.

Light e Butterworth (1992) referidos em Barca e Gago (2001), seguindo esta abordagem construtivista, salientam a importância do contexto social em que a aprendizagem se processa e como contribui para o desenvolvimento da cognição na educação histórica. Deste modo, a criança ou jovem aprenderá melhor quanto mais sentido fizerem as propostas que lhe são apresentadas para a sua vida.

Deste modo o professor deve proporcionar situações de interpretação de fontes históricas permitindo que seja o aluno a construir o seu próprio conhecimento tendo em conta as suas ideias tácitas.

Esta (re)construção possui sempre um suporte anterior para que se registre uma adequação do quadro mental do aluno, é nessa possibilidade que na opinião de Silva (2008,p.102) reside a virtude do erro

O erro revela, para aquele que aprende, a inadequação dos seus esquemas e evidencia a necessidade da construção de outros e/ou reformulação daqueles previamente existentes. Esse enfoque leva alunos [...] a serem sujeitos dos seus próprios processos de reconstrução do conhecimento.

Segundo a opinião de Ashby os alunos conseguem progredir na compreensão histórica se forem capazes de *construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas*. (2003,p.38)

Assim, o quadro referencial para o nosso estudo segue uma linha orientadora que se rege pelo princípio de aprender a pensar, partindo dos contextos presentes dos alunos e do professor.

A Lei de Bases do Sistema Educativo português no seu artigo 2º refere:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

Para que o princípio da liberdade aqui consignado possa ser efectivado é importante, consideramos nós, que o professor deva estar preocupado não só com a sua preparação científico-educacional, mas também com a sua formação cultural.

A perspectiva construtivista da aprendizagem implica que o aluno seja encarado não como um cérebrodepósito de erudição (Coimbra, 1987), mas sim um cérebro instrumento de conhecimento (p. 21).

Para que isto aconteça a atividade principal no processo ensino-aprendizagem não pode ser a memorização, pelo contrário, é essencial manter o *conhecimento vivo* (Whitehead, 1970, citado in Neto, 1998) para que futuramente o aluno o possa utilizar na resolução dos problemas do seu dia-a-dia. Whitehead (1970, citado in Neto, 1998) afirma mesmo que *a educação é a arte da utilização do conhecimento*, ou seja, uma educação que não prepare o aluno para resolver problemas, não será uma verdadeira educação.

Neste sentido, no nosso estudo focamos também a atenção na realização de tarefas desafiadoras que possam servir como estímulo à atividade de pensar.

Consideramos que os alunos devem ser confrontados com questões para que se sintam impelidos a encontrar as respetivas respostas, evitando aquilo que Popper (in Popper & Lorenz, 1990) intitula de *teoria da cuba* que encontra correspondência em Morin e Brunet (1992, citado in Neto, 1998) na expressão *teoria do reservatório a encher*. Valorizamos pois a aprendizagem não só dos conteúdos a ensinar, mas também das verdades e dos valores.

Situamo-nos pois nesta visão de uma escola e um ensino da disciplina de História diferente em que pretendemos potencializar o aluno como ser pensador capaz de se sobrepôr ao *frenesim do fazer* (Patrício, 1983).

É neste sentido que encetamos este trabalho com o objetivo de compreender de que forma explicam os alunos um acontecimento histórico com relevância nacional e internacional e de que modo se processam as suas alterações concetuais depois da realização de tarefas desafiadoras acerca do tema que é a **Expansão Portuguesa dos séculos XV e XVI**.

Desta forma definiram-se como questões de investigação as seguintes:

- i. Quais as ideias tácitas que os alunos têm acerca do conceito de Expansão portuguesa?**
- ii. De que forma se processam as mudanças conceituais nos alunos após a análise de fontes históricas?**

Com o objetivo de responder às questões enunciadas dividimos o nosso estudo em cinco capítulos.

No primeiro capítulo faz-se uma breve abordagem à construção do conhecimento histórico e referenciamos aspetos relacionados com a afirmação da História como conhecimento reportando-nos aos contributos de Leopold van Ranke, Auguste Comte, Karl Marx entre outros e o papel decisivo da escola dos *Annales* para esse processo de afirmação. Referir-nos-emos ainda aos contributos da Psicologia e às diversas investigações sobre o ensino da História.

No segundo capítulo define-se e analisa-se o quadro conceitual relativo à Educação Histórica, focando conceitos como cognição história, mudança em história, formação da consciência histórica e ideias de segunda ordem.

O terceiro capítulo é dedicado ao estudo das fontes históricas: o conceito e importância da sua utilização em sala de aula, bem como da metodologia histórica.

No quarto capítulo incluem-se os aspectos relacionados com a tomada de decisões quanto à metodologia de recolha de dados, apresentação das questões de investigação, dos participantes e do meio em que estão inseridos, do dossiê temático e das tarefas a realizar durante as aulas oficina.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos a partir da categorização definida. Os resultados obtidos antes do trabalho com as fontes históricas diversificadas são comparados com os resultados obtidos após esse mesmo trabalho. São ainda analisados os resultados obtidos com o exercício de metacognição e estabelecida uma confrontação com alguma da literatura existente acerca desta temática.

Terminamos com algumas reflexões finais, onde não deixamos de referir o quanto ficou por fazer e analisar, ficando em aberto algumas questões para futuros estudos.

## Capítulo I – O Ensino da História

**A palavra “história” é uma palavra velhíssima, tão velha que houve quem se cansasse dela. É certo que foi raro chegar-se ao ponto de a querer riscar inteiramente do vocabulário.**

(M. Bloch, s.d. p. 24)

### 1. Breve Percurso pela História

Consideramos essencial começar por definir o conceito de História, o seu objeto e método de estudo e ainda para que serve a História.

A História não é o “passado”, não é “cópia do passado”, nem sequer a “parte mais importante do passado” e tão pouco é só “história política”.

A História é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor conhecimento do mundo e de si, uma ferramenta para descodificar fenómenos e orientações no presente e no futuro- basicamente efetuada por narrativas verdadeiras sobre eventos passados, mudanças e desenvolvimentos. (Borries, 2012, p. 187-188).

A ideia de que História corresponde à produção de conhecimento científico porque como qualquer outra ciência investiga sobre algo que não se conhece, ainda não é aceite por todos.

Reconhecendo a nossa ignorância pesquisamos sobre as ações humanas praticadas no passado. Através da interpretação de documentos no seu sentido mais lato, podemos concordar com a opinião de Collingwood (1981, p.17) *a história é para o autoconhecimento humano.*

Este conhecimento vai mais longe do que o simples conhecer das características pessoais distintivas de cada homem. Este autoconhecimento implica saber o que *será* o homem, saber que espécie de homem se *é*, para saber também o que se pode fazer, sabendo o que já se fez. Sabendo o que já se fez, sabe-se aquilo que o homem *é*, é este o valor da história (Collingwood, 1981).

Este conceito de história dos nossos dias é o ponto de chegada de um longo percurso que abordamos de seguida.

A forma de Heródoto fazer História, foi-se tornando insuficiente, assim como a ideia de fazer a História à base de personagens relevantes, num período em que a história lutava pelo título de ciência.

Entre os séculos XIV a XIX a progressiva secularização da História implicou o abandono das explicações sobrenaturais e teológicas dos acontecimentos. Este processo lento ter-se-à iniciado na Grécia clássica e durante o Renascimento terá continuado com o confronto entre as doutrinas científicas, religiosas e filosóficas, desencadeado pelos ideais iluministas. Os estudos históricos produzidos pelas universidades possibilitaram a sua consagração (Magalhães, 2002).

*A História tal como a concebemos pode ser considerada uma invenção do século XIX e particularmente dos académicos alemães* (Magalhães, 2002, p.16).

Se pensarmos que até aos finais do século XVIII a História era vista como um conjunto de exemplos e sem autonomia percebemos os esforços de Leopold von Ranke (1797-1886) em dotar a História de um rigor objetivo e científico (Magalhães, 2002).

Segundo Ranke era impossível fazer história sem recorrer exclusivamente às fontes documentais, apelando à descrição como sustento da objetividade e do rigor. O seu objetivo era o tornar a História uma disciplina de carácter científico e levada a cabo por especialistas devidamente preparados. Esta possibilidade de encarar a História como a procura do rigor científico, construída por profissionais devidamente especializados, permitiu-lhe obter o respeito nos meios académicos.

Com a corrente positivista a História sentiu-se na obrigação de descobrir verdades. De facto, no século XIX as ideias defendidas por Auguste Comte apenas reconheciam como ciência os conhecimentos que podiam ser verificados e que produziam leis. O historiador era incumbido de procurar incessantemente a verdade e através do tratamento rigoroso das fontes documentais, produzir conhecimento e leis. Esta posição permitiu que se encarasse o *fim da história*, pois considerava-se a possibilidade de todos os problemas serem solucionáveis.

Segundo Magalhães (2002), este modelo de profissionalidade defendido por Ranke assenta numa rigorosa crítica das fontes e na total imparcialidade do historiador.

Em Portugal, segundo a mesma autora, esta posição foi assumida por Alexandre Herculano, que se limitou no entanto à crítica a documentos biográficos e genealógicos

com intuítos políticos ou apologéticos, ao mesmo tempo que apresentou sínteses sem grande preocupação de pesquisa documental.

Apesar de todos os argumentos apresentados por Ranke e seguidores, acerca do trabalho do historiador dever ser isento de qualquer juízo de valor, segundo Iggers citado em Magalhães (2002) não se conseguiu romper com as tradições literárias e apresentam-se três preocupações básicas detetadas desde Tucídides até Gibbon, a saber:

- a) A história retrata pessoas que existiram e atos que aconteceram e fá-lo em obediência à verdade;
- b) Ao historiador cabe compreender as intenções dos atores históricos, construindo depois os relatos coerentes;
- c) O tempo é unidimensional e linear e os acontecimentos acontecem coerentemente. Esta forma de explicação histórica serviu de modelo aos estudos que privilegiaram sobretudo a história política e o método de recolha e tratamento das fontes documentais (Magalhães (2002)).

No seguimento das ideias de Hegel que encarava a realidade como um processo evolutivo e dinâmico e pressupunha a sua inteligibilidade de forma racional ou ideal, Saint-Simon atribuiu grande relevo às relações económicas e conflitos de classe e Karl Marx (1818-1883) apresentou uma nova perspetiva do processo histórico e do seu desenvolvimento.

K. Marx, ao criticar os seus antecessores por darem demasiada atenção às personagens da história, defendeu a existência de um processo dinâmico e introduziu conceitos novos como o de meios de produção, relações de produção, contribuindo assim para uma nova perspetiva de fazer história com objetividade científica.

A sua conceção de História revela-a como um processo dinâmico e progressivo movido por leis dialéticas, onde a sequência dos estádios de evolução se relaciona com as transformações do mundo material e a posse dos bens de produção. A dialética em Marx tem uma vertente material e a ação dos filósofos deve contribuir para mudar as sociedades onde estão inseridos. Na base do materialismo dialético, Marx aprecia o trabalho e as relações de produção, afastando-se do idealismo hegeliano que critica. Parte de uma reflexão sobre a produção do conhecimento histórico que é desenvolvido a partir da realidade em que vivem os historiadores (Collingwood, 1981).

Ao introduzir o conceito de superestrutura, ou outros que já referimos, contribuiu para o desenvolvimento de uma nova forma de fazer História, afastando-se do relato de acontecimentos pormenorizado, preocupando-se sobretudo com o desenvolvimento das estruturas produtivas e as relações que ocorrem entre os vários intervenientes (Collingwood, 1981).

*Há ainda a registar a insistência de Marx na necessidade de tomada de consciência por parte dos historiadores, da suaprópria condição e situação históricas e das suas contingências* (Magalhães, 2002, p.22).

Esta sua atitude permitiu perspetivar de forma diferente o passado e contribuiu para a alteração do critério quanto àquilo que, por ter significado histórico, deve ser objeto de análise.

Foi ainda no século XIX que o pensamento sociológico pela mão de Émile Durkheim (1858-1917) instituiu as regras do método sociológico através das quais se deviam considerar os factos sociais como coisas que podem e devem ser compreendidas desligadas das suas manifestações individuais. Além disso Durkheim alertava para o facto de que só se explica algo cientificamente se houver comparação. Tal como Comte, Durkheim defendia que as ciências, neste caso, a sociologia, deverão produzir leis gerais e recorrer sistematicamente ao trabalho empírico (Veyne, 1971).

Entre sociólogos e historiadores há contudo diferenças. Os sociólogos apontam para uma conceção de ciência assente num critério de objetividade que implica ruturas com as formas anteriores de conhecimento, enquanto os historiadores pretendem aprofundar a ciência, melhorando a sua produção com base em fundamentos sólidos.

Max Weber (1864-1920) defende um empirismo radical ao assumir que nenhuma ciência assenta em fundamentos exteriores à prática empírica. Não defende a ideia que as ciências sociais devam estudar o concreto, o individual, aponta sim para a construção de ideal-tipos que permitam obter traços caraterísticos dos fenómenos a estudar. Só a partir desses ideal-tipo será possível ao investigador iniciar o seu trabalho. O objetivo é compreender e fazer compreender a realidade, daí que estes ideal-tipo sejam constituídos por fragmentos da realidade e que permitam realizar estudos comparativos dos quais, através do isolamento dos aspetos que realçam nos diferentes contextos, se possam retirar conclusões (Iggers, 1997; Silva & Pinto, 1986, citados in Magalhães, 2002).

Weber considera ainda que apesar das questões que o cientista faz à realidade, serem imbuídas dos seus próprios valores, é possível caminhar para a imparcialidade e



objetividade. A racionalidade das explicações causais deve ser buscada nas categorias do pensamento científico e não na realidade exterior.

A História torna-se uma reconstrução seletiva, dependendo a seleção do sistema de valores em que o historiador se integra (Collingwood, 1981).

Depois dos contributos de Weber, a História entrou no século XX com outro ânimo devido ao impulso da revista *Annales* fundada em Estrasburgo por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956).

Pretendiam estes autores substituir a *história narrativa* por uma *história-problema*. Tinham como intenção promover e divulgar uma História diferente da que existia até então. Consideravam a vida humana mais antiga do que a vida dos estados e por isso estavam dispostos a colaborar com outras disciplinas como a geografia, economia, psicologia entre outras.

O movimento dos *Annales* passou por vários períodos de produção que consideramos não ser oportuno aqui desenvolver, mas gostaríamos de destacar a contribuição de Braudel que introduziu uma nova conceção de tempo histórico: a *longa duração* que permite estudar os fenómenos históricos encontrando as estruturas sociais, económicas e demográficas. Eleva assim a investigação a história para uma *perspetiva pluritemporal, orientando a investigação para o estudo de processos em detrimento da análise descritiva de acontecimentos* (...) (Magalhães, 2002, p.29).

Na sua obra *La Méditerranée* Braudel apresenta conceitos fundamentais como o de *estrutura*, associado ao *tempo longo*; conjuntura associada ao *tempo médio* e o *acontecimento* ligado ao *tempo curto*. Chegou a propor que a História deveria ser a linguagem comum a todas as ciências sociais para confrontarem diferentes pontos de vista, defendendo também que a ciência está em constante definição.

Pela sua colaboração com Ernest Labrousse, Braudel abre a possibilidade à história quantitativa, que veio a afirmar-se com Pierre Chaunu e Frederic Mauro. A História associou-se aos métodos quantitativos e aos aspetos demográficos.

Em 1969, os *Annales* passam a ser dirigidos por um grupo que incluía Marc Ferro, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff e Jacques Revel. A obra dirigida por Jacques Le Goff e Pierre Nora em 1974 *Faire de l'histoire* apresenta a necessidade de redefinição da História, tendo em consideração a consciência da sua relatividade e a pressão das outras ciências sociais, a necessidade de ultrapassar as divisões tradicionais da história, indicando mesmo o surgimento de uma História nova que era preciso construir.

A partir de 1974 os *Annales* viraram-se para a história das mentalidades e história cultural reforçando a ideia de que a História é uma ciência que procura não só descrever, mas também compreender e explicar a realidade (Magalhães, 2002).

Em 1971, a publicação de *Comment on écrit l'histoire. Essai d'epistemologie* de Paul Veyne, apresentou uma posição contra o pensamento de Braudel e a necessidade de uma viragem epistemológica na reflexão sobre a história, diferente do sentido atribuído por Marc Bloch.

Veyne reclama para a história a liberdade pessoal dos autores afirmando que *é mais importante ter ideias do que conhecer verdades* (Veyne, referido em Magalhães, 2002, p.35). Considera a história como não científica, mas isso não equivale a atribuir-lhe um estatuto menor, porque o trabalho rigoroso de concetualização por parte do historiador, implica uma atividade muito rigorosa, que não permite a improvisação.

Em 1987 após a publicação de François Dosse *L'histoire em miettes* reafirmou-se a necessidade de renovação do projeto historiográfico dos *Annales*. Tinham-se alterado os atores individuais e sociais, os modelos de análise, metodologias de investigação e novas correntes historiográficas estavam a ser equacionadas. A própria revista alterou o seu nome onde passa a constar o termo História: *Annales. Histoire et Sciences Sociales*.

Abandonou-se o objetivo de construir uma história total e abriu-se caminho à micro-história e à história cultural. Atualmente o projeto dos *Annales* reconhece a existência de uma pluralidade de pontos de vista que remete para uma necessidade de objetividade metodológica, continuando a defender o diálogo com as outras ciências sociais, ligado sempre ao conceito de história-ciência (Magalhães, 2002).

O conceito de História abrange dois mundos que não são independentes: o dos conteúdos e o das ferramentas e métodos. Os conceitos, estruturas e categorias estabelecem a ligação entre eles tornando assim possível relacionar os conteúdos com os processos no intuito de desenvolver competências históricas.

## 2. A disciplina de História no currículo

A História surgiu como disciplina curricular em função de ideais racionalistas e liberais que viam nela um elemento essencial na formação moral e cívica dos jovens, num contexto de estado-nação. Ainda hoje o ensino da História continua a ser considerado como um contributo importante para a cidadania (Nóvoa, 2001).

Num passado recente, a aprendizagem da História condicionava os jovens às políticas educativas dos regimes políticos vigentes e implicava uma total lealdade para com esse poder instituído, através da doutrinação. Hoje em dia a lealdade pode fazer-se sentir não só em relação a uma, mas a várias nações e a diferentes causas de carácter globalizante num mundo em constante mudança.

A História deixou de ser unicamente associada ao conceito de nação passando a ser olhada como um modo de pensamento, uma forma de aceder ao mundo e a si mesmo.

O debate sobre as funções da História enquanto disciplina curricular de carácter obrigatório tem gerado alguma reflexão em alguns países sobretudo no Reino Unido, permitindo o surgimento de estudos que têm vindo a dar lugar a uma nova linha de pesquisa em cognição nomeadamente no campo da Educação Histórica, como é o caso do estudo de Denis Shemilt, *History School Project 13-16* e Lee et al. (1992) *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*.

A reflexão tem permitido identificar as funções intrínsecas e extrínsecas da disciplina de História, abordando questões como a seleção de conteúdos, a inserção da metodologia da História enquanto ciência na sala de aula e ainda promover o debate em redor do ensino ligado aos conceitos de democracia, identidade e patriotismo.

A seleção e definição dos conteúdos numa aula de História têm subjacente uma determinada conceção de História, para além daquelas que são determinadas superiormente. Hobsbawn (1998) considera que *todo o estudo histórico [...] implica uma seleção minúscula de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado [...] mas não há critério geral aceite para fazer tal seleção* (p.137).

No Reino Unido este debate tem-se centrado na ideia de que o ensino da História não necessita de justificações externas à própria ciência, evitando assim a possibilidade de se reger por uma(s) doutrina(s), princípio que é mostrado no slogan *History for its own sake* (Lee, 1991, p.23, Slater, 1995).

Esta perspetiva é de certa forma confrontada com a ideia de que a disciplina de História pode ter um carácter transformador na medida em que chama a atenção para o conceito de “experiência vicariante” que a História proporciona. Sendo uma experiência em “segunda mão” a História pode permitir alargar a visão do que o Homem foi e é, mostrando-nos o que pensou e o que fez (Lee, 2011).

Esta ideia de transformação, apontada por Lee já em 1991 opõe-se por sua vez à de que a História serve para formar cidadãos, permitiu concretizar um percurso de investigação sobre a cognição histórica baseado na ideia de um meta-conhecimento intrínseco à própria História, que pode ser a solução para resolver a diferença entre os seus objetivos intrínsecos e extrínsecos. Acerca da razão para ensinar História o mesmo autor afirma que:

A razão para ensinar História não é porque esta muda a sociedade, mas sim porque muda os alunos; muda o que eles vêem no mundo e a forma como vêem (Lee, 1991, p.43).

Queremos acreditar que em Portugal é aceite, de forma consensual, que a História enquanto disciplina tem um papel formativo. Os trabalhos realizados até há poucos anos atribuíam à disciplina uma finalidade extrínseca não contribuindo assim para um verdadeiro debate epistemológico e para uma investigação empírica que justificasse fundamentando os seus objetivos.

Uma reflexão sobre a disciplina de História em Portugal permite-nos comprovar que desde o século XIX esteve ao serviço, ainda que de forma implícita, da promoção de determinados valores de cariz mais ou menos nacionalista e está hoje também comprometida com a valoração de atitudes como a da cidadania, tolerância e respeito.

De facto ao longo do século XIX as reformas no ensino, pormenorizadas por Olga Magalhães (2002), enquadravam-se nos ideais nacionalistas que assolavam toda a Europa. Durante o século XX – reformas de 1905 e de 1910- as inovações introduzidas no ensino da disciplina de História foram orientadas pelos mesmos princípios, se bem que algumas não se tenham vindo a concretizar.

Com o advento do Estado Novo, as reformas do ensino direccionam-se claramente a favor da ideologia do regime, se bem que não diretamente através da disciplina de História. O ideal de patriotismo era sobretudo veiculado através da Mocidade Portuguesa.

À História estava associada uma visão pedagógica referida por Torgal (1996) *que não deveria sobrecarregar a memória do aluno com datas, nomes e factos* (p. 441) porque essas competências impediriam o desenvolvimento de competências superiores como a análise e o raciocínio.

Na década de 60 do século XX ocorreram algumas alterações visíveis no ensino da História, nomeadamente com a reforma do ministro Galvão Teles. Foi introduzido o ciclo preparatório de dois anos para onde o ensino da História foi transferido, aliando-se à Geografia. Foi criada a telescola, introduzidas técnicas de ensino modernas e no ensino secundário surgiram novos manuais, depois de se ter abandonado o livro único.

Depois da revolução de 1974, a História passou a ser ensinada na perspetiva da história estrutural com recurso a metodologias ativas onde o aluno era o principal interveniente.

Na década de 80 a disciplina de História era destacada na *Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro*, que estabelecia também a escolaridade obrigatória em nove anos.

Os planos curriculares do ensino básico e secundário passam a ser regulamentados pelo *Decreto-lei 286/89 de 29 de Agosto* e abrangem conteúdos programáticos desde a Pré-História até à queda do Muro de Berlim, apelando ao mesmo tempo para a utilização de metodologias e recursos diversificados.

Em 2001, com a publicação do *Decreto-lei 6/2001*, entra em vigor um conjunto de conteúdos, finalidades e objetivos gerais e orientações metodológicas para o ensino da disciplina de História definido e aprovado pelo *Despacho nº 124/ME/91 de 31 de Julho* publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº188, de 17 de Agosto.

O *Decreto-lei 6/2001* define o conjunto de competências, consideradas pelo Ministério da Educação, como essenciais e estruturantes para o desenvolvimento do currículo nacional no que diz respeito a cada um dos ciclos do ensino básico.

De acordo com este documento as competências a desenvolver pelos alunos dividem-se em núcleos estruturantes do saber histórico: Tratamento da Informação/Utilização de fontes; Compreensão Histórica; Comunicação em História.

Isabel Barca (2004 cit. in Costa, 2007), de acordo com os estudos levados a cabo no Reino Unido e noutros países, considera que o ensino da História deve ser orientado para o desenvolvimento das competências essenciais – específicas e transversais e fundamenta a sua posição na ideia de que:

Ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (p.65).

No século XXI, como nos anteriores, o ensino da História continua “prisioneiro”<sup>1</sup> das orientações políticas, pois o currículo nacional que definia as competências foi revogado pelo *Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro*.

No ano de 2012 foram homologadas as Metas Curriculares aplicáveis ao currículo básico de algumas disciplinas e áreas disciplinares, através do *Despacho nº 5396/2012 de 18 de abril* e do *Despacho nº 10874/2012 de 10 de Agosto, Série II*.

As metas curriculares constituem, em conjunto com os programas de cada disciplina, as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino, sendo clarificadoras das prioridades, definindo os conhecimentos e as capacidades a adquirir pelos alunos nos vários anos de escolaridade.

Todo este processo que temos vindo a acompanhar suscita-nos várias dúvidas acerca do modo como devemos ensinar História aos nossos alunos e de que modos aprendem eles?

Os estudos sobre a aprendizagem realizados no século XX sob influência de Piaget e Vygostky reconhecem a aprendizagem como uma construção de significados, fugindo assim às concepções behaviorista e construtivista da primeira metade do século.

Promove-se a autonomia do aluno que, em interação com o meio físico e social que o rodeia, vai construindo o seu próprio conhecimento, realizando tarefas de acordo com os seus estádios de desenvolvimento.

Isabel Barca (2004) aponta também uma evolução no que diz respeito aos modelos de aula seguidos pelos professores: a aula-conferência, a aula-colóquio e a aula-oficina.

O primeiro modelo enquadra-se no paradigma tradicional e encara o aluno simplesmente como receptor de mensagens, sendo o papel principal atribuído ao professor.

O segundo modelo apresentado defende a construção do conhecimento por parte do aluno, mas na prática é o professor que gere as atividades fornecendo normalmente diversos recursos didáticos.

O modelo de aula-oficina pretende incentivar o aluno a realizar tarefas desafiantes, mas passíveis de concretizar de forma a sentir-se motivado, não esquecendo no entanto o

---

<sup>1</sup> A expressão é nossa.

papel interventivo que o professor deve ter em sala de aula. Partindo das ideias tácitas dos seus alunos e seguindo uma linha de investigação-ação, o professor deverá aplicar tarefas no sentido de possibilitar a progressão das ideias dos alunos, ajudando a modificar as suas concepções iniciais.

Em sociedades abertas como as atuais e em constante mudança há que ter em atenção vários aspectos que deverão por sua vez ser analisados de forma articulada (Magalhães, 2002).

É de relevante importância o papel do professor de História que para além de “selecionar” os conteúdos programáticos, tendo em conta a carga horária da disciplina, a idade e vivências dos alunos, não pode esquecer a atualização científica que é feita pelos historiadores e tão pouco as propostas educativas no âmbito de metodologias.

Por outro lado como refere Magalhães (2002) torna-se

cada vez mais necessário ultrapassar a eterna problemática da seleção dos conteúdos e colocar a discussão um nível mais complexo, que contemple também aspetos de fundo da contribuição da História para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos jovens (p.77).

Apesar destas dificuldades é consensual o facto de a disciplina de História desempenhar um papel de relevo na formação dos adolescentes e jovens, no sentido de promover, não um saber estático ou enciclopédico mas sim, aprendizagens significativas para a vida em sociedade.

O trabalho de Luís Santos (2000) dá-nos a conhecer as políticas e concepções acerca da disciplina integrada no currículo nacional e a forma como o carácter *formativo* se foi apoderando das suas principais finalidades educativas.

Um outro trabalho de Manique e Proença (1994) mostra uma clara associação entre a disciplina História e a educação para uma cidadania interventiva, visível na afirmação:

A [...] Utilização de estratégias de ensino/aprendizagem que desenvolvam neles [alunos] a autonomia pessoal e intelectual e que contribuam para a formação da consciência cívica, conducente a uma intervenção responsável na vida coletiva por parte dos cidadãos em formação (p.5).

Também no trabalho de M<sup>a</sup> dos Anjos Morais (2005) se encontra a ideia de que *existem algumas semelhanças nos campos de ensino e aprendizagem da História e a educação para a cidadania* (Davies, 2001 citado por Morais, p.162).

Olga Magalhães (2002) apela sobretudo para *a necessidade de trabalhar, no sentido de, mais do que ensinar história se educar historicamente* (p.77).

### 3. Os Contributos da Psicologia

A investigação sobre a aprendizagem da História foi sendo construída a partir dos estudos feitos em Psicologia no âmbito mais alargado no que se refere às teorias sobre como se aprende e o que significa aprender. As várias teorias de aprendizagem partilham entre si a ideia que os processos de aprendizagem têm um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, daí que possam ser apontados alguns contributos, como Skinner que com a sua teoria do condicionalismo operante pretendia a definição de estratégias de ensino e aprendizagem; de Bandura com a teoria cognitiva social; de Ausubel ao distinguir aprendizagem por receção e aprendizagem por descoberta, que implicava a reorganização dos conhecimentos e integração dos novos saberes facilitando assim a construção de aprendizagens significativas (Magalhães, 2002).

Segundo Piaget o desenvolvimento intelectual do indivíduo resulta de um esforço ativo e deliberado na busca de um equilíbrio entre assimilação e acomodação que garantem a adaptação do sujeito ao meio em que se insere. Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo como um processo que abrange quatro estádios de pensamento correspondendo cada um deles a uma forma própria de interpretar o mundo. Esses estádios são universais e biologicamente determinados:

1. Estádio sensório motor- a atividade cognitiva da criança baseia-se nas experiências através dos sentidos, acontece até aos dois anos de idade;
2. Estádio pré operatório – As experiências vão sendo progressivamente substituídas pelas ideias e as interações sociais são favorecidas pela utilização da linguagem e ocorre entre os dois até aos sete anos de idade;
3. Estádio das operações concretas – A criança precisa ainda do contato com a realidade, mas já consegue efetuar operações de tempo, peso, entre outras, ocorre entre os sete e os onze anos de idade;



4. Estádio das operações formais – a criança já realiza raciocínios abstratos sem necessidade de recorrer à realidade, ocorre entre os onze e os dezasseis anos.

Vygostky e Bruner, diferentemente de Piaget, encaram o desenvolvimento cognitivo de uma forma gradual, dialética e complexa que se opera entre o pensamento e a linguagem verbal (Neto, 1998).

Bruner defende que a aprendizagem ocorre através da descoberta autónoma que só é possível pelas relações estabelecidas pela própria criança. Desvaloriza a aprendizagem assente na memorização e nos pormenores e valoriza a compreensão dos assuntos de modo a possibilitar uma aprendizagem mais consistente e duradoura. No ensino de uma disciplina devem ser tidos em atenção três aspetos:

1. O professor deve ensinar a estrutura geral dos conteúdos e não os pormenores;
2. O professor deve utilizar estratégias adequadas para ensinar as crianças;
3. O professor deve ter em atenção a intuição da criança, pela qual pode resolver os problemas que lhe forem colocados (Bruner 1962, cit. in Magalhães, 2002, p. 79-80).

As conceções de Piaget e Vygostky dão origem a posturas diferentes no que à educação e à escola diz respeito. Para este último, a escolarização exige um diálogo continuado com vista ao desenvolvimento do aluno. Ao professor compete manter um comportamento auto regulado e consciente para que os alunos possam interiorizar esse tipo de comportamento como suporte da construção do conhecimento. Nesta linha de pensamento o papel do professor é essencial, porque proporciona ao aluno o contacto com conceitos científicos que lhe permitem desenvolver as suas competências.

Esta competência não é desenvolvida em solitário mas sim comunicando com a criança a partir do exterior, através do diálogo e cooperação com outros mais competentes. Para Vygostky as raízes da metacognição são sociais. Ao atribuir primordial importância ao meio social em que experiência humana acontece, Vygostky confere um papel importante à linguagem e à sua relação com o pensamento.

A grande inovação de Vygostky é defender que cabe à escola promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e auto regulativo dos alunos, isto é, a sua metacognição (Neto, 1998).

Na linha de pensamento deste autor e outros (Biggs 1988, cit in Neto, 1998) a metacognição deve ser pedagogicamente encarada como um meio para atingir um fim: aprender a resolver problemas com consciência metacognitiva.

A escola deve promover a superação das dificuldades cognitivas apresentadas pelos alunos. É frequente verificarmos que muitos alunos não têm uma ideia consciente das suas atividades porque as executam de forma mecânica. Para que esta mudança se operacionalize é necessário alterar as práticas pedagógicas dos professores das nossas escolas.

Atualmente, baseada nas teorias referidas anteriormente, predomina uma perspetiva construtivista que assenta no princípio de que o aluno é responsável pela sua própria aprendizagem. A atividade mental dos alunos aplica-se a conteúdos preexistentes e cabe ao professor a orientação dessa atividade mental.

Light e Butterworth (1992) referidos por Barca e Gago (2001), seguindo esta abordagem construtivista, salientam a importância do contexto social em que a aprendizagem se processa contribuindo para o desenvolvimento da cognição na educação histórica. Deste modo, a criança ou jovem aprenderá melhor quanto mais sentido fizerem as propostas que lhe são apresentadas para a sua vida.

Podemos pois concluir que as situações problemáticas a apresentar aos alunos devem ser compatíveis com a “zona de desenvolvimento próximo”<sup>2</sup> de cada um, no sentido de promover o seu potencial cognitivo e metacognitivo. Esse desenvolvimento não ocorre por iniciativa individual, acontece através do diálogo e cooperação com o professor e /ou outros colegas mais competentes.

Nesta perspetiva os processos de ensino e aprendizagem não podem estar afastados dos conteúdos disciplinares específicos, nem tão pouco das realidades concretas em que os alunos estão inseridos.

O facto é que “aproximação” da tarefa ao aluno evita o bloqueamento dos mecanismos motivacionais do aluno e não implica conflito cognitivo, ou seja o aluno está estimulado para resolver o problema que lhe foi proposto. Segundo Olga Magalhães:

Parece pois possível conciliar os contributos inspirados nestas perspetivas de Psicologia com o desenvolvimento da investigação educacional a partir do interior das próprias disciplinas (2002, p. 81).

---

<sup>2</sup>Conceito utilizado por Vygotsky que considera a zona de desenvolvimento próximo a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança (determinado pela sua capacidade de resolver um problema de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela capacidade de resolução de um problema em cooperação com um adulto).

#### 4. As investigações sobre o Ensino da História

As várias investigações sobre o ensino da História parecem deste modo ter tido início nos anos 60 na Inglaterra onde a teoria da aprendizagem de Piaget estava subjacente, pois procurava encontrar-se nas ideias dos alunos o caminho para avaliar a evolução do pensamento por idades, fases ou estádios sobre uma determinada disciplina, como por exemplo os trabalhos de Hallam (1975) e Peel (1966).<sup>3</sup>

A produção teórica fundada nos alicerces empíricos da investigação inglesa, tem sido acompanhada por equipas de investigação dos EUA, Canadá, Espanha e Portugal estando em renovação constante pelo facto de se aplicar a diferentes realidades e percursos que a vão enriquecendo.

Os primeiros trabalhos centraram-se na redefinição do estudo da História. Peter Lee, Alaric Dickinson pretendiam alargar o âmbito da disciplina na qual o trabalho dos alunos fosse mais do que “coligir, recordar e regurgitar informação” (Lee, Dickinson, Ashby, 1998).

Donald Thompson (1972), citado em Magalhães (2002), salientou também a necessidade de estudos centrados no pensamento histórico dos alunos e na natureza específica da disciplina da História. No Reino Unido deu-se seguimento a estas ideias nos trabalhos de vários autores entre os quais destacamos Ashby & Lee (1987), Booth (1980, 1987, 1992), Dickinson & Lee (1987, 1984) entre outros, nos quais as conclusões apontam para um foco comum que é a não-aceitação da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo invariáveis defendida por Piaget.

Lee (2000) refuta mesmo a proposta piagetiana com a apresentação de dados empíricos onde os alunos com menos idade apresentaram ideias típicas de alunos mais velhos e vice-versa.

Acerca da investigação realizada no Reino Unido Peter Lee (2000) considera que, independentemente da sustentação que a Psicologia lhe possa ter atribuído, sempre tratou a história como um saber específico e numa linha de continuidade.

Em Espanha, a disciplina de História surge integrada na área das Ciências Sociais fornecendo à Psicologia uma vasta possibilidade de estudo, no que concerne aos problemas de aprendizagem dos alunos.

---

<sup>3</sup>Ver nota 19 p. 81 Magalhães, 2002.

Os estudos investigativos recorrem a metodologias comparativas referentes a alunos espanhóis e de países da América Latina. Entre outros, enunciamos os trabalhos em cognição histórica de Maestro (1987, 1991), Carretero (1985), Asensio, Carretero e Pozo (1989), Zaragoza (1989) citados por Olga Magalhães (2002).

As investigações realizaram-se em áreas específicas da História centrando-se em conceitos como os de *empatia*, *fonte*, *evidência*, *metodologia*, *narração*, *explicação*, *intencionalidade*, *causalidade*, procurando caracterizar a forma como estes conceitos surgem e se desenvolvem nos alunos.

As conclusões de Maestro (1991) evidenciam uma correlação entre os conteúdos específicos de uma disciplina e as suas formas de aprendizagem, o que permite refutar fundamentadamente a teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens. Por outro lado, permite também rejeitar propostas de estratégias que tinham como base a taxonomia de Bloom associada à pedagogia por objetivos de Sacristán (1982). Reconhece ainda a importância dos conhecimentos tácitos dos alunos acerca dos conteúdos para as suas aprendizagens.

Asensio, Carretero e Pozo (1989) destacam a importância do enquadramento temporal na aprendizagem da História e apontam quatro níveis de dificuldades sentidas pelos alunos no tratamento da cronologia:

1º Nível: os alunos não manifestam coordenação temporal;

2º Nível: os alunos distinguem datas anteriores ao nascimento e Cristo das datas posteriores;

3º Nível: os alunos conseguem ordenar cronologicamente os acontecimentos antes de Cristo;

4º Nível: os alunos ultrapassam todas as dificuldades.

Zaragoza (1989), ao investigar a relação entre a investigação e a formação do pensamento histórico dos jovens, concluiu que o manuseamento de fontes documentais é fundamental aos alunos para que consigam formar um pensamento formal em História (Magalhães, 2002, p. 85).

Nos Estados Unidos da América, a disciplina de História surge inserida na área dos Estudos Sociais e estão definidos *National Standards (National Standards for United States History*, Cabtree & Nash (1995) onde se aponta para a importância de desenvolver nos

alunos competências de pensar e compreender historicamente a realidade (Magalhães, 2002, p.86).

Hoge (1994), referido em Magalhães (2002), conclui, com base nos resultados obtidos em estudos empíricos, que o ensino da História deve ter início nos primeiros anos de escolaridade, com estratégias adequadas às idades dos alunos e ser focalizado no aprofundamento de temas.

Entre outros, Barton (1994, 1996, 2000), Barton & Levstik (1996), Seixas (1997), aos quais nos referiremos mais adiante, desenvolveram investigações relacionadas com a compreensão do tempo histórico e de conceitos como fontes históricas, narrativa, significância, confirmando que a aproximação aos conteúdos de História se deve efetuar no início da escolaridade pois desde que se utilizem as estratégias adequadas os alunos compreenderão os conceitos a desenvolver, independentemente da sua idade.

O estudo de Barton (2001), ao explorar as ideias dos alunos sobre a Mudança em História, mostra a importância de se realizarem estudos comparativos, como o que ele desenvolveu com alunos norte americanos e irlandeses, pois os contextos em que estão inseridos podem influenciar não só as ideias de História nos próprios alunos, mas também a sua compreensão dos acontecimentos históricos (p. 87).

Na Alemanha, Borries (2012)

está convicto que os estudantes têm de aprender a partir de muito cedo que a História é uma reconstrução hipotética, um ato mental de construção de sentido e uma narrativa retrospectiva (p.208).

Em Portugal, este percurso de investigação teve início nos anos noventa, pois até essa altura foi a área da Psicologia e da História da Educação que se ocupou respetivamente, dos problemas gerais de aprendizagem e do enquadramento histórico da evolução do ensino da História no sistema educativo.

As investigações eram feitas à base dos modelos genéricos do desenvolvimento cognitivo e psicológico ou então segundo a perspectiva do percurso da disciplina de História. Segundo Olga Magalhães (2002)

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 (p.88).

Atualmente, sob influência das investigações levadas a cabo no Reino Unido, EUA e Espanha estão em curso estudos sobre a cognição histórica que pretendem contribuir para a percepção de como os alunos concebem a História e os seus conceitos.

José Machado Pais (1999) coordenador da equipa portuguesa que participou do projeto *Os jovens e a História*<sup>4</sup> pesquisou no processo de formação da consciência histórica dos jovens portugueses as conexões entre a forma como interpretam o passado, percebem o presente e configuram o futuro.

Pais partindo de uma afirmação *de que sem consciência histórica sobre o nosso passado não perceberíamos quem somos*, pretendeu saber como surge o sentimento de identidade (que o investigador entende como imagem de si, para si e para os outros) associado à consciência histórica. Pretendeu ainda compreender o que é a consciência histórica e qual o papel da História neste campo de pesquisa.

No caso português a amostra foi constituída por 1237 inquiridos num total de 32 mil jovens repartidos por 26 países europeus, de Israel e da Palestina.

O investigador conclui que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe atribuem, definindo-a *como uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação do real* (p. 2).

Também considera que consciência história não é o mesmo que conhecimento histórico, afirmando:

A consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente. E são os vestígios do passado que a fazem durar no tempo - perdurar – assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra. A História, ele própria, é um conhecimento por meio de vestígios. [...] Os vestígios são instrumentos enigmáticos através dos quais as narrativas históricas configuram o tempo e, ao mesmo tempo, as consciências coletivas – traços permanentes de união entre o passado e o futuro (p.3).

O conceito de consciência histórica implica, segundo a investigação levada a cabo por Pais, a correlação de vários factores que se intersectam a níveis diferentes:

- i. A forma como o passado é interpretado;

---

<sup>4</sup>O referido projeto foi realizado no ano letivo de 1994-1995, envolveu estudantes europeus, israelitas e palestinianos com idade de 15 anos e foi coordenado por Magne Angvik, do Bergen College of Higher Education da Noruega e Bodo von Borries da Universidade de Hamburgo na Alemanha e pretendia analisar a consciência histórica e atitudes políticas dos jovens através de um estudo comparativo (Magalhães, 2002, nota 22).

- ii. Como a realidade presente é vivida e entendida;
- iii. Como é configurado o futuro.

A identidade é formada tendo por referencial lugares e filiação que convergem num passado comum.

Apresentou como conclusões que são os jovens portugueses russos e gregos que valorizam mais a História bem como o conhecimento do passado. O autor justifica esta constatação pelo facto da identidade nacional destes países ter sido formada marcadamente no passado.

Concluiu ainda que se verifica a existência de:

1. Divergências entre a História *passada* e a História *representada* e ainda do papel desempenhado pela aprendizagem da disciplina na construção da consciência histórica dos jovens;
2. Uma grande motivação dos jovens pela História e ao mesmo tempo de sentimentos ambíguos em relação aos conceitos de democracia e colonialismo.

Isabel Barca, nos diversos trabalhos que produziu sobre as concepções dos alunos acerca da explicação provisória em História, conclui que os jovens defendem ou rejeitam explicações utilizando alguns critérios de imparcialidade metodológica e consistência explicativa sob diferentes graus de sofisticação. No entanto, refere ainda que o padrão mais frequente de pensamento baseia-se no critério de quantidade de fatores.

O pensamento histórico implica a compreensão de diferentes pontos de vista e oriundos de fontes diversificadas e por isso deve ser dada aos alunos a possibilidade de enumerar várias explicações para o passado ao invés da explicação única.

Neste capítulo abordámos o ensino da História começando por percorrer o percurso que esta ciência tem vindo a fazer ao longo dos tempos, referimo-nos à sua inserção no currículo e aos contributos da Psicologia para o ensino da disciplina apresentando alguns estudos considerados mais relevantes para a análise da temática em estudo.

## Capítulo II – A Educação Histórica

**A compreensão da História sairá reforçada se se atender à simultaneidade de conjunturas e nas interconexões variadas – nas dimensões culturais, sociais, políticas, científicas e tecnológicas – que atravessam as sociedades em qualquer tempo.**

(Barca, 2011, p. 68)

### 1. A cognição histórica

O percurso de investigação iniciado no Reino Unido na década de sessenta do século XX foi marcado pelo debate político acerca do papel da História no currículo nacional britânico e pelo desenvolvimento de uma linha de investigação centrada na cognição histórica.

Numa primeira fase, a produção científica encontrava-se próxima do quadro referencial de Piaget. Contudo, numa fase seguinte verificou-se alguma autonomia ao considerar-se como essencial o contributo da Filosofia da História na reflexão acerca da especificidade do pensamento histórico face ao das outras ciências (Lee, 2000).<sup>5</sup>

Este trabalho de investigação em Educação Histórica no Reino Unido apresenta como característica fundamental o facto de estar intimamente ligado às escolas, professores e alunos, que lhe permite não só produção científica, mas também alguma intervenção ao nível do currículo (Lee, 2000).

As diferentes escolas dos diferentes países encontram-se numa dinâmica de reflexão e debate que possibilitam o surgimento de projetos como o que está sediado em Vancouver no Center for the Study of Historical Consciousness e o projeto sobre Consciência História em Portugal, coordenado por Isabel Barca.

O trabalho de Denis Shemilt (1980) *History 13-16* viria permitir aos investigadores uma tomada de consciência sobre a necessidade de ultrapassar as preocupações acerca do conhecimento do passado por parte dos alunos, centrando a sua pesquisa na forma de compreensão relativa à natureza do conhecimento histórico.

---

<sup>5</sup>Acerca dos primeiros estudos britânicos sobre cognição histórica confirme-se Barca, I. (2000). O Pensamento Histórico dos Jovens. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.



Este projeto forneceu os primeiros dados empiricamente fundamentados sobre a noção de interpretação ultrapassando as concepções relativistas que rodeavam o ensino da disciplina (Lee, 2000).

Foi a partir deste projeto que a investigação focou o seu interesse no pensamento histórico dos alunos através de uma sólida fundamentação empírica e justificou a lógica desse pensamento recorrendo à Filosofia da História e à Psicologia nomeadamente às teorias construtivistas do conhecimento.

A investigação em Educação Histórica considerou que no ensino da disciplina era preciso ter em atenção não só a natureza do conhecimento histórico (epistemologia), mas também a natureza das aprendizagens (Psicologia construtivista).

Se na primeira etapa da investigação a fundamentação empírica se baseava sobretudo em conceitos chave como *mudança, desenvolvimento, causa, efeito*, nos últimos anos é possível encontrarmos um quadro concetual cuja preocupação central é o pensamento histórico dos alunos sobre as ideias de segunda ordem. Essas ideias – Significância, Empatia, Evidência, Causa ou Mudança têm subjacentes princípios que se focam numa análise multiperspectivada das ações do Homem.

O pensamento histórico implica, como já dissemos, a compreensão de diferentes pontos de vista e oriundos de fontes diversificadas.

É nessa compreensão através do confronto de perspetivas que consiste, na opinião de Isabel Barca, a Educação Histórica:

Proporcionar através do contato com fontes primárias e secundárias diversificadas, uma construção progressiva de uma narrativa aberta e problematizadora da vida, conducente ao exercício de uma atitude argumentativa que permita exercitar a fundamentação de posições de base em critérios racionais (Barca, 2001).

Este conceito de História enquanto disciplina e necessidade do seu estudo, responde hoje às questões que se colocam sobre a sua utilidade no currículo escolar. Podemos ainda acrescentar que o nosso conhecimento, argumentação e atuação tem como causa as afirmações tácitas sobre o passado.

Nesta perspetiva citamos Peter Lee (2011) no trabalho intitulado “*Why learn History*” em que afirma:

Se o nosso conhecimento do mundo atual nunca é um conhecimento instantâneo e traz consigo concepções substantivas do passado então ser historicamente ignorante é tão-somente ser ignorante (p.4).

Mas porquê aprender História?

Peter Lee (2011, p. 20), refere *não se escapa do passado* porque de facto o passado é construído a partir dos conceitos que nós usamos no dia-a-dia no nosso mundo físico e social de forma mais ou menos institucional ou informal. O passado concretiza os nossos conceitos que comportam uma bagagem temporal ao incluírem sempre o que os indivíduos fizeram sobre algo.

As conexões entre passado e presente envolvem ações realizadas por razões ou motivos, pessoais e objetivos. As razões para as ações só são passíveis de ser entendidas se forem referenciadas no passado e necessitam de ser entendidas pelas suas próprias razões. A historicidade na opinião de Lee é central para compreender o que é aprender História.

Distingue no entanto o que é História do que é a historicidade. Dizer que a história é as ações dos seres humanos no tempo, não é dizer o tipo de passado que foi.

Nós não podemos escapar de um tipo de passado. Mas nós podemos estar em condições de escolher que tipo de passado nós teremos (p. 22).

Plumb (1969 cit. in Lee 2011) apresenta-nos a possibilidade de escolher o passado que teremos

criação ideológica para controlar indivíduos ou motivar sociedadesou história cujo futuro é limpar a história que é feita com o objetivo de formar visões propositais sobre o passado (p. 22).

O passado é no primeiro caso, encarado como legitimador da autoridade e no segundo como um guia para o destino.

Na opinião de Plumb a história tem destruído o passado, como força social mas pode ainda ensinar sabedoria. Esta ambiguidade é analisada sob duas perspetivas.

A História tem a função de mostrar os progressos da Humanidade, oferece um passado no qual permite, por meio da razão, melhorar substancialmente a condição de vida dos indivíduos.

Ao mesmo tempo pode ser vista como um instrumento negativo que fala por vezes a diferentes vozes. O que é sugerido, com intenção de ajudar a resolver esta complexidade de análise, é que o historiador ensine a todos a natureza da mudança social. Plumb considera ainda que a morte do passado já nos precedeu e que apesar de a História ter destruído os passados particulares, isso não significa necessariamente o fim do passado.

Esta análise *radical* de Plumb faz-nos questionar sobre se a História terá ou não algum efeito. A maior parte das pessoas creem fazer parte de um processo histórico que se tem vindo a alterar gradualmente e que o processo de mudança está em aceleração. Precisam de compreender a natureza desse processo e necessitam de um passado histórico que seja objetivo e verdadeiro.

A História tem aqui uma evidente importância ao validar o passado. As figuras míticas, os heróis e os eventos históricos são o lugar da História que gravou, analisou o significado desses eventos.

Admite-se pois que a História é uma ciência racional na qual o passado é investigado e as conclusões dos investigadores são submetidas à crítica.

Também *radical* nos parece a posição de Oakeshott (1962, cit. in P. Lee 2011) acerca da distinção que faz entre História e “passado prático”, consistindo este último em acontecimentos reorganizados que contribuem para a concretização das ações. Por outro lado a História é encarada como um *interesse nos eventos do passado, respeitando a sua independência nas sucessões do tempo ou nos eventos do presente* (p. 25).

Plumb e Oakeshott parecem concordar que sem a História não pode haver passado racional. Sem a História o passado serve apenas interesses práticos. Para a pesquisa histórica o importante é a investigação racional do passado e como não podemos escapar dele, temos de procurar conhecê-lo o melhor possível.

Que sentido fará então aprender História?

Podemos dizer que faz sentido aprender História porque o nosso conhecimento do presente não é instantâneo, temos sempre necessidade de nos reportarmos ao passado, por isso para compreender o presente é indispensável pensar historicamente.

Acerca da relação entre passado e presente refere-se frequentemente a expressão “lições da história” que são normalmente generalizações cuja função é a de apoiar as previsões. Podem ainda assumir o carácter de possíveis consequências de uma ação particular realçando a sua (in)conveniência.

Pensamos no entanto que estas generalizações não podem ser comparadas às teorias formalmente articuladas que sustentam o paradigma científico. Acerca da distinção entre

“leis” e “generalizações” em História, Peter Lee (2011) apresenta uma lista simplificada que ilustra bem o que dissemos atrás.

As leis universais têm na História poucas probabilidades de existir, ao contrário do que acontece no campo das ciências naturais. As leis estatísticas aplicáveis à história económica e demográfica podem ter uma pretensão à verdade, pois podem ser aplicados a eventos que se repetem.

Na opinião de Olafson (1979 cit. in Lee 2011) *para que uma história seja possível, os eventos devem ser logicamente cumulativos* (p.29).

Os acontecimentos são descritos de variadas formas, conforme quem os relata, de acordo com as crenças, intenções e objetivos. O acontecimento inicial assume um significado dando-lhe uma orientação no tempo, facilitando ou bloqueando outros acontecimentos possíveis.

As “rotinas recorrentes” próprias das leis estatísticas, não apresentam esse caráter cumulativo, por estarem confinadas a certos tipos de análise histórica.

Mesmo que ao nível da longa duração essas rotinas possam criar alterações, (por exemplo a explosão demográfica) exigem a intervenção de ações fora do seu âmbito e por isso essas leis estatísticas raramente transcendem épocas e lugares.

Podemos pois concluir com P. Lee que as leis estatísticas podendo ser pressupostos das explicações históricas, fornecem uma base frágil para a predição. Assim a História é explicativa e para isso não temos, nem podemos ter, uma lei por exemplo para explicar o comportamento humano de forma universal.

São os limites das ciências sociais pois encaramos o Homem como agente racional com objetivos e propósitos e como sujeito capaz de avaliar moralmente (Davidson, 1968 citado por Lee, 2011).

Se o estudo da História não oferece leis nas quais as previsões se possam basear, que interesse tem a história para o futuro?

A História pode apoiar indutivamente afirmações sobre o futuro, para além das previsões condicionais sem leis, tão usadas no senso comum e na ciência. Podemos com isto afirmar que não sendo o objetivo da História fazer previsões, o conhecimento histórico pode contudo permitir que as previsões sejam feitas. Os conceitos arrastam consigo consequências lógicas que, podem ser consideradas como pressupostos sobre casos semelhantes. No entanto se as circunstâncias forem diferentes, ou outras variáveis se alterarem os pressupostos irão naturalmente falhar.

Não sendo a História uma atividade prática, na opinião de Lee (2011) *em situações importantes é como uma atividade prática* (p. 35). Produz-se nela conhecimento que pode vir a ser adquirido por quem a estude.

O conhecimento histórico pode ser considerado como uma experiência vicária, ou seja aponta para aquilo que pode ser esperado, sabendo que frequentemente isso não coincide com aquilo que acontece.

Esta conceção reflexiva da História permite ao historiador compreender o que os indivíduos e sociedades fizeram e porque o fizeram. Permite reconhecer e compreender o sistema de valores, crenças e condições materiais em que esses indivíduos se basearam. Esta visão possibilita ao historiador novos modos de ver as coisas e alarga o seu conceito de tolerância.

A tolerância apresentada pela História não é aceitar tudo pela simpatia e perdão, é sim mostrar crenças e valores, não necessariamente compartilhados, com a finalidade de os entender.

Potencialmente, [...] a experiência vicária a ser encontrada no ensino da História é libertária. Ela pode expandir a nossa conceção, do que o homem é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou (Lee, 2011, p. 39).

A experiência vicária adquirida no ensino da História estimula a imaginação e alarga a conceção do aluno acerca do que é ser humano e do que ele ou ela pode vir a ser.

A História de facto diz respeito ao estudo do passado e não do futuro, mas algum conhecimento do passado permite-nos ter um alcance sobre o futuro.

Não consideramos que os que estudaram História estão mais capacitados do que os que não estudaram, mas alguém que aprendeu alguma História estará melhor preparado para lidar com o mundo do que se não tivesse aprendido.

## 2. O Conceito de Mudança em História

O dinamismo patente nas conceções que apresentámos anteriormente, acerca da concetualização da Consciência Histórica baseadas em Rüsen, permite compreender melhor o conceito de Mudança em História interligando passado, presente e futuro.

Atualmente a Mudança em História é concebida de uma forma complexa e problemática, pois entende-se que a mesma situação pode provocar consequências positivas e negativas de forma variável e relativa para os indivíduos e grupos.

Por outro lado as mudanças podem ser analisadas sob diferentes perspetivas, (individual e coletiva), ritmos (rutura, evolução lenta e /ou permanência) e escala (longa, média e curta duração).

Não há um qualquer sentido fixo ou linear de mudança. [...] Uma situação pode ser vista como progresso para uns e declínio por outros, em função dos seus interesses particulares, individuais ou de grupo (Barca, 2011, p.63).

O ponto de chegada que esta conceção revela não poderá ser entendido sem relembrar as diferentes visões do conceito de Mudança de cada escola historiográfica.

A corrente Positivista no século XIX e ainda início do século XX assumiu a conceção de progresso social de forma mais ou menos linear, considerando o progresso tecnológico imparável e apenas com benefícios para a Humanidade. Ainda no século XX a perspetiva marxista via o progresso com resultados efetivos de mudança para os grupos sociais até aí marginalizados.

Spengler e Toynbee apresentam uma visão mecanicista que integra avanços e recuos, numa atitude cíclica, ora de declínio, ora de permanência em detrimento da mudança (Gardiner, 1964, citado in Barca, 2011, p. 61).

A par destas conceções de Mudança cujo ponto central é a sociedade ocidental que serve de referência a toda a Humanidade deve destacar-se na opinião de Barca (2011) a escola de Ranke, que apresenta uma visão mais idealista, preocupando-se em descrever factualmente o passado com base numa interpretação rigorosa dos documentos sujeitos a uma rigorosa crítica interna e externa.

Ao longo do século XX, Collingwood tende a aproximar-se dos idealistas, nomeadamente de Oakeshott, embora numa perspetiva mais objetiva e *científica*.

A ideia de mudança é explorada à escala do indivíduo, privilegiando a escala dos agentes históricos em ação, “um passado que se recria na mente do historiador” (Barca, 2011, p.61).

Com o estruturalismo historiográfico as conceções de Mudança são travadas. O passado é estudado dentro dos quadros referenciais que são as estruturas e conjunturas e o tempo breve é rejeitado. Desta forma não é possível o estabelecimento das relações entre passado, presente e futuro, tão pouco o levantamento de hipóteses e projeção do futuro, acabando por tornar a História incompreensível.

Paradoxalmente as ações dos sujeitos históricos, ou seja dos historiadores, influenciaram a mudança das conjunturas e a conceção historiográfica baseada nas estruturas acabou por mudar também, dando lugar a uma postura estrutural mais moderada. A Humanidade recupera o seu lugar na História: homens, mulheres e crianças e não só reis e generais.

Desde a segunda metade do século XX que os anglo-saxónicos Dray (1964), Walsh (1967), Atkinson (1978) e os filósofos alemães Koselleck (2006), Rüsen (1993, 2001, 2007) têm vindo a contribuir para uma aproximação entre o passado, o presente e o futuro numa perspetiva mais flexível e objetiva.

Segundo Rüsen a compreensão do passado só é possível a partir da experiência do quotidiano, que com os seus interesses incita o indivíduo a procurar no passado elementos úteis e significativos para a tomada de decisões no presente, tendendo assim a melhorar o futuro. É este saber histórico derivado da necessidade que influencia o dia-a-dia dos indivíduos.

### 3. A Compreensão Histórica

O reconhecimento de que as pessoas pensam de forma diferente sobre diferentes tópicos veio alterar nas últimas décadas o que se aceitava sobre a estrutura de estádios integrados nos trabalhos de Piaget.

Este reconhecimento impulsionou uma renovação dos estudos sobre cognição e focou o seu interesse no conteúdo do pensamento, em paralelo à investigação da forma como os alunos utilizam as suas experiências do quotidiano para construir as suas conceções sobre o mundo e as pessoas que os rodeiam.

Os contributos da Psicologia Cognitiva permitiram fundamentar essa renovação questionando e confrontando a capacidade de abstração das crianças face à dos adultos. Donaldson (citado por Barca, 2000, p.27) defende mesmo que as crianças podem compreender imediatamente situações que envolvem motivos e intenções. Desta forma a compreensão em História não se integra na lógica Piagetiana dos estádios de progressão centrada na idade das crianças.

No trabalho de Dickinson e Lee (1978) *Understanding and Research* é afirmado: *o tipo de questões colocadas pelo historiador é radicalmente diferente das colocadas pelos cientistas das Ciências Naturais* (p.96).

Lee, Dickinson e Ashby afirmam também que:

Os assuntos da História não são presentes. Para percebermos como é que uma criança lida com um problema histórico não lhe podemos oferecer um aparato manipulável e ficar a observar, até porque a História não é acerca de generalizações sobre comportamentos ou objetos (1998,p.230).

Os contributos de Vygotski na perspetiva construtivista da aprendizagem permitiram estabelecer um percurso para a investigação histórica fundada em ideias relacionadas com a lógica da História, com uma metodologia própria e com a ideia de que os alunos *evoluem de padrões menos coerentes para padrões mais sofisticados no pensamento histórico, independentemente da noção de estádios de desenvolvimento* (Barca, 2000,p.27).

Barca (1995) referida em Costa (2007) refere-se a uma perspetiva construtivista da aprendizagem em que o aluno não deverá ser encarado como



uma simples tábua rasa a preencher com as informações que a escola decida transmitir-lhe, mas sim como um sujeito interpretativo, que constrói e reconstrói ativamente os seus conhecimentos em função das suas experiências, ideias e valores próprios (p.66).

### 3.1 A progressão na Compreensão Histórica

A ideia de progressão ao nível da compreensão histórica tem sido bastante investigada principalmente por Peter Lee e Rosalyn Ashby que por sua vez têm marcado decisivamente o trabalho em Portugal de Isabel Barca e todo um conjunto de trabalhos de dissertação de mestrados e teses de doutoramento na área da Educação Histórica.

Os diferentes trabalhos e projetos de investigação, ao estudarem os vários níveis de progressão da compreensão histórica, têm partido do princípio que estes níveis não dizem respeito a um desenvolvimento hierarquizado, à semelhança dos estádios apresentados por Piaget.

O motivo para a não-aceitação desse conceito de hierarquização piagetiana prende-se com os resultados obtidos pelos dados empíricos em que as ideias dos alunos não são fixas nem estáticas, embora possam vir a ser agrupadas (Ashby e Lee, 1987).

Para esta conclusão contribuíram em muito os dados do projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) que investigou as conceções em História de crianças entre os sete e os catorze anos, com início no ano de 1991.

Os coordenadores do projeto, Lee, Dickinson e Ashby mostraram que os alunos utilizam conjuntos de ideias eficazes e estáveis quando estão a trabalhar com questões históricas.

Os alunos utilizam o mesmo conjunto de ideias quando elas estão envolvidas com um determinado conteúdo, servindo-se dos níveis superiores dessas ideias para resolver questões que os níveis mais baixos não conseguem alcançar. Os autores referem ainda que o equilíbrio em diferentes níveis pode acontecer quando se mudam ou cruzam conteúdos de História.

Peter Lee (2001) considera a ideia de progressão algo complexa porque os alunos podem demonstrar maior ou menor grau de sofisticação de acordo com diferentes áreas.

Um exercício de cartografia do género do elaborado pelo projeto CHATA pode dar a impressão de que tudo o que há necessidade de dizer sobre progressão se

relaciona com a idade. Contudo, alguns alunos de dez anos podem operar com ideias bastante sofisticadasn (Lee, 2001, p.215).

Esta situação poderá estar associada ao facto de na sala de aula se registar maior ou menor enfoque a algumas dessas ideias e por isso é importante que o professor identifique claramente qual o ponto de partida e as estratégias a desenvolver a partir dele.

O objetivo da existência destes modelos de progressão sobre as ideias dos alunos na disciplina de História

é o de ajudar os alunos a desenvolver ideias mais poderosas que permitam que o estudo da História seja uma tarefa inteligível, mesmo quando é patente o desacordo ou a incerteza (Lee, 2005, p.40).

Esta proposta de modelo de níveis de progressão pode vir a permitir, ultrapassado o seu carácter provisório inerente, uma reflexão acerca do currículo, manuais escolares, estratégias e práticas avaliativas. Esta análise poderá ter algum significado se implicar um verdadeiro trabalho colaborativo entre a escola, universidade, enquanto centro de investigação sobre a cognição histórica e centros de decisão política.

#### 4. As ideias de segunda ordem (Meta – História)

Nos trabalhos de Dickinson e Lee *Understanding and Research* (1978) e *Making Sense of History* (1984) são ensaiados os primeiros passos para a construção de níveis lógicos relacionados com a construção do conhecimento histórico.

Denis Shemilt, por sua vez no projeto *History 13-16*, considera importante que os jovens aprendam algo sobre a lógica da História e sobretudo o significado de ideias como mudança, desenvolvimento, causa, etc. (citado em Lee, Dickinson e Ashby, 1998, p.228).

Estes trabalhos vêm mostrar a necessidade de acabar com a exclusividade de estudos acerca das ideias substantivas da cognição histórica, esquecendo as ideias chamadas de segunda ordem, que na opinião dos referidos autores *são mais do que uma ordem superior de conceitos substantivos [...] esta ordem superior é mais um meta-nível, através do qual é dada forma epistemológica à disciplina* (p.228).

Peter Lee (2005) denomina ideias de segunda ordem ou meta-história os conceitos que estão para além da História, referindo-se ao tipo de conhecimento que está envolvido quando se estuda História.

São conceitos que se relacionam com o conhecimento que está subjacente à produção dos conteúdos de História. Além disso são conceitos cujo conhecimento envolvido é construído na disciplina de História.

##### 4.1 A Empatia Histórica

No Reino Unido desde os anos de 1980 tem sido debatido o conceito de empatia enquanto ideia de segunda ordem em História, envolvendo um conjunto de investigadores entre os quais destacamos Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby.

Já em 1949 Collingwood na obra *The idea of History* referia que o historiador não pode explicar as causas separando-as do pensamento dos sujeitos que provocaram essas ações. Collingwood não utilizou o termo empatia mas no capítulo da sua obra, intitulado *The Historical Imagination* considera que o historiador deve ter em atenção as questões internas e externas dos acontecimentos.

Em 1984, Peter Lee define o conceito de empatia em *Historical Imagination* como algo

Semelhante a uma conquista: é saber o que alguém (ou um grupo) acreditava, valorizava, ou sentia e que objetivos pretendeu atingir. É situar-se numa posição de entendimento dessas crenças [...] Neste sentido a empatia está muito relacionada com a compreensão (p.89).

Denis Shemilt, no ano de 1984 na mesma publicação em *Beauty and the Philosopher*, apresenta quatro ideias a partir das quais clarifica a ideia de empatia histórica:

1. As perspetivas do passado diferem das do presente;
2. A partilha de uma humanidade comum com as pessoas do passado;
3. As formas de vida do passado estão geneticamente ligadas à do historiador;
4. As pessoas no passado agiam racionalmente (Castro, 2006, p. 100).

Este trabalho de Denis Shemilt, apoiando-se em dados do *History 13-16 Project* e de acordo com a categorização proposta por Dickinson e Lee em *Making sense of History* (1978), apresenta uma categorização em cinco estádios:

- Estádio I- Ossos secos e sentimento de superioridade;
- Estádio II- Consciência de uma humanidade partilhada;
- Estádio III- Empatia quotidiana aplicada à História;
- Estádio IV- Empatia histórica;
- Estádio V- Metodologia Empática.

O autor salienta que a construção empática não pode ser considerada uma atividade afetiva, mas sim com caráter cognitivo, procurando compreender como é que os indivíduos e os grupos assumiram determinadas atitudes e valores e que poderiam ter assumido vários pontos de vista, tal como nós fazemos hoje nas nossas sociedades.

O debate sobre o conceito de empatia evidenciou-se na revista inglesa *Teaching History* onde se confrontaram várias conceções resultantes de diversas investigações levadas a cabo por autores como Anne Low-Beer, *Empathy and History* (1989), Keith Jenkins e Peter Brickley, *Reflections on the Empathy Debate* (1989).

Às posições apresentadas por estes últimos autores referenciados opõe-se a posição de Lee e Ashby em 2001 que entendem o conceito de empatia não como um sentimento ou algo irrealizável mas como a possibilidade de *considerar de forma condicionalmente apropriada as conexões entre intenções, circunstâncias e ações* (Lee & Ashby, 2001, p.23-24).

Os trabalhos mais importantes e devidamente fundamentados em dados empíricos, na área da empatia histórica, procuram mostrar que os adolescentes têm concepções sobre as pessoas e suas ações no passado e essas concepções são construídas com base na forma como eles vêm o próprio passado.

No trabalho desenvolvido por Peter Lee e Rosalyn Ashby em 1987 intitulado *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History* apoiado no trabalho de Schemilt *History 13-16 Project*, bem como em *Making Sense of History* de Dickinson e Lee, em 1984, construíram um conjunto de cinco categorias sobre a empatia histórica para os alunos entre os 11 e os 18 anos de idade.

Nível 1- The Divi Past

Nível 2- Generalized Stereotypes

Nível 3- Everyday Empathy

Nível 4- Restricted Historical Empathy

Nível 5- Contextual HistoricalEmpathy

Este estudo foi alvo de várias reflexões e afinações por parte dos seus autores em publicações posteriores. No âmbito do projeto CHATA a categorização inicial sofreu algumas alterações e depois de analisados os dados empíricos deste projeto as conclusões apontaram para algumas das ideias já divulgadas em investigações anteriores, nomeadamente as concepções dos alunos que remetem para um passado deficitário, concepções ligadas ao quotidiano ou as concepções de cariz estereotipado.

Os dados obtidos com o projeto CHATA permitiram também sugerir que os alunos mais novos conseguiram trabalhar com ideias mais aproximadas à ideia de passado como hoje o encaramos.

Esta situação parece apontar para a importância de um ensino em sala de aula que pode permitir que mais alunos consigam pensar assim.

Em 2003, Peter Lee apresentou um outro trabalho sobre empatia histórica nas 2<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica na Universidade do Minho intitulado *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida no passado*. Nele o autor propõe um outro modelo de progressão, referente a esta ideia de segunda ordem, em sete níveis que não se afasta das ideias já apresentadas noutros trabalhos e continua a ter em atenção os dados resultantes do projeto CHATA.

O autor apelida esta nova proposta de “construção interpretativa” que se baseia na leitura da evidência sobre as ideias dos alunos.

Nível 1- Tarefa **explicativa não alcançada** – a resposta do aluno é obtida através de uma descrição tautológica ou reforçada.

Nível 2- **Confusão** – há o reconhecimento que as questões necessitam de uma resposta mas para o aluno as instituições e ações do passado não fazem sentido.

Nível 3- **Explicação através da assimilação e deficit** – o aluno reconhece as práticas do passado quando elas se podem converter em algo moderno, caso contrário adota uma explicação deficitária.

Nível 4- **Explicação através de papéis e/ou estereótipos** – o aluno não assimila as ações através da conversão em modelos atuais, mas sim através de papéis estereotipados.

Nível 5 – **Explicação em termos de lógica vista à luz do quotidiano/presente** –há o reconhecimento que é necessário encontrar explicações para as ações. Tentam essa explicação procurando o pormenor que explique as circunstâncias em que as pessoas se encontravam quando atuaram.

Nível 6 – **Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica** – os alunos reconhecem que as pessoas do passado tinham as mesmas capacidades do que nós, mas não encaravam o mundo como o vemos hoje.

Nível 7 – **Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo** – os alunos compreendem que as ideias e ações das pessoas do passado se relacionam com o tipo de vida que têm e não dependem apenas de opções pessoais. Têm em conta as condições materiais e a influência que podem ter na sua forma de agir e pensar relacionam ainda crenças mais complexas com outras mais simples.

Tendo por base esta tipologia, Lee redefine o conceito de empatia como uma realização que permite que os alunos compreendam *ações e práticas sociais, sendo assim capazes de considerar [...] as ligações entre as circunstâncias e ações* (Lee, 2003, p.20).

Desta forma os alunos serão capazes de compreender que os valores e as práticas das pessoas estão enquadrados num conjunto muito mais vasto de valores que os suportam (Lee, 2003).

Na sua perspectiva a empatia deve ser encarada não só como realização mas também como disposição: os alunos que frequentam aulas de História devem ter a disposição para conhecer e tratar com respeito as pessoas do passado, reconhecendo os seus motivos, do mesmo modo que exigimos esse respeito para cada um de nós.

Os alunos tal como os historiadores precisam de compreender por que motivo as pessoas atuavam no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram (p.19).

Esta compreensão foi considerada por autores, no Reino Unido, sinónimo de *empatia* e implica que os alunos sejam capazes de estabelecer ligações entre intenções, circunstâncias e ações.

Os alunos devem ser capazes de entender como é que a perspetiva que os sujeitos tinham sobre o mundo determinou certas ações em situações específicas. Esta constatação exige o uso da evidência que possa permitir conexões entre as situações em que as pessoas se encontravam, as suas ideias, valores e crenças sobre o mundo que as rodeava.

Deste modo baseando-nos em Lee (2003), consideramos que as ideias progridem de menos poderosas para ideias mais poderosas, no sentido em que devemos possibilitar aos nossos alunos a reconstrução da cultura, do sistema de valores e de situações vividas no passado.

As ideias das pessoas do passado estão relacionadas com o tipo de vida que tinham e não só de acordo com as opções individuais. Devemos proporcionar aos alunos a possibilidade de relacionarem as ideias do passado com as condições materiais desse mesmo passado.

Outros trabalhos há a referir na área do pensamento histórico dos alunos, a nível internacional destacamos o de Linda Levstik *Crossing the empty spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents Understanding of National History* (2001) no qual as respostas dos alunos deixam antever que o estudo de diferentes povos na disciplina de História lhes permitiu entender melhor as ideias desses mesmos povos.

O trabalho de Keith Barton *Narrative simplifications in elementary Students Historical Thinking* (1996) (citado por Lee e Ashby, 2001) apresenta conclusões que vão ao encontro das dos investigadores ingleses na medida em que os alunos americanos evidenciam uma conceção do passado de forma deficitária, pois para alguns deles as pessoas do presente são mais espertas do que as pessoas do passado.

Em Portugal, o trabalho de Maria do Céu Melo intitulado *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes* (2003) refere a existência de padrões de ideias que estão relacionados com a idade dos alunos, no que concerne às suas vivências pessoais e imaginação dos mais novos e ainda ao nível da apresentação de hipóteses explicativas plausíveis.

O primeiro objetivo apontado pela autora era fazer o levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura. O segundo objetivo era o de encontrar possíveis conexões entre as ideias tácitas e a atitude empática dos alunos sobre pessoas de um passado e contexto específico: a escravatura na sociedade romana.

As respostas obtidas foram consideradas de doze, catorze e dezasseis anos de idade e foram utilizados as entrevistas, exercícios de empatia e entrevistas pós exercício empático como instrumentos de avaliação.

Depois de uma análise pormenorizada, a investigadora concluiu que os alunos mais velhos compreenderam melhor o comportamento das pessoas do passado inseridas no seu contexto e tempo histórico. Refere no entanto que os alunos transportam consigo as crenças e ideias pessoais, conseguindo apesar disso alguma atitude empática.

Pensamos ser importante fazer referência ao estudo de Clarisse Ferreira A empatia Histórica ao tema da “*Censura no Estado novo em Portugal*”: *um estudo com alunos de 9º ano de escolaridade*, no qual a autora conclui que é possível aplicar os níveis propostos por Lee, Dickinson e Ashby (1996) aos alunos portugueses independentemente do tema em análise. Conclui que a maior incidência de respostas dos alunos se reporta ao nível da Empatia Quotidiana, ou seja, o nível 4 sugerido pelos investigadores ingleses.

Neste trabalho, Clarisse Ferreira (2004) apresenta uma proposta para um conceito de empatia: *Empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas* (p.26).

Consideramos também importante acrescentar a opinião de Nóvoa (2001) quando afirma:

É por isso que as práticas de “ver textos” e de “ler imagens” se encontram hoje intrinsecamente ligadas (Jay, 1996, p. 3). A História – como HaydenWhite escreve no seu último livro, *Figural Realism* (1999) – não é apenas um objeto que podemos estudar ou o nosso estudo desse objeto; a História é também, e principalmente, uma certa forma de relação com o passado, mediada por um discurso escrito ou por um discurso visual (p.140).



## 4.2 A Significância histórica

A Significância em História é uma das áreas de investigação que tem sido enriquecida com os contributos de investigadores norte americanos, espanhóis e portugueses.

O conceito de significância apresenta-se como ideia de segunda ordem que tem sido investigado sob duas perspetivas:

Uma das perspetivas, sob orientação dos investigadores Keith Barton, Linda Levstik e Peter Seixas (norte americanos e canadiano respetivamente), considera que os alunos atribuem significância a determinados eventos tendo em conta o contexto geral da disciplina de História, ou ainda segundo informações obtidas de outros meios, por exemplo, através dos meios de comunicação social, ou a família.

Outra perspetiva, onde se destaca Lis Cercadillo mais próxima da escola inglesa, aborda esta ideia de segunda-ordem a partir de um conjunto de temas, após isso passa-se à atribuição de vários tipos de significância dentro da mesma temática.

Peter Lee, Dickinson e Ashby (2001) consideram que a ideia de Significância enquanto de segunda-ordem é importante na forma como os alunos pensam historicamente, na medida em que fornece contributos para o modo como trabalham a informação no quotidiano e para a qual utilizam quadros conceituais onde estão ideias que também resultam de um quadro de significância.

Ao refletirmos sobre o conceito de significância histórica somos levados a questionar sobre qual o sentido de aprender História. Os investigadores Keith Barton e Peter Seixas ao analisarem a forma como se constrói a significância em História reportam sempre para um âmbito mais amplo que é a significância da própria História na formação dos alunos e no contexto educacional.

No seu artigo *“They use some of their past: historical salience in elementary children’s chronological thinking”* (1996), os investigadores americanos ao explorarem o conceito de *“salience”*<sup>6</sup>, concluem que as crianças mais novas quando estudam temas históricos, evidenciam interesse em assuntos relacionados com a emoção, moralidade e o julgamento individual e além disso preferem as narrativas às descrições que estão nos manuais.

---

<sup>6</sup>Podemos traduzir como *importância* ou *relevância*

No trabalho *Explicações da Significância Histórica em alunos do Ensino Básico* (2001) da autoria de Barton e Levstik, publicado em Portugal n' *O Estudo da História* nº 4 (p. 207-232) acerca da significância histórica na História dos EUA, os investigadores concluíram que os alunos tinham conhecido os acontecimentos que lhes foram apresentados (As origens dos EUA, O Progresso Tecnológico; a Guerra) através dos livros ou através do que alguém lhes tinha ensinado.

O trabalho destes investigadores mostra também o interesse dos alunos para temas menos aprofundados nas aulas e mostra ainda a exclusão de pessoas e acontecimentos que não se relacionem com o progresso tecnológico e o sentimento de liberdade do seu país.

Os mesmos investigadores publicam em 1998 um artigo intitulado *It Wasn't a Good Part of History: National Identity and Students Explanations of Historical Significance* onde analisam as ideias dos alunos sobre a História dos EUA tendo como ponto de partida a influência exercida pelos seus líderes. Os resultados obtidos mostraram padrões de significância no pensamento dos alunos relacionados com:

1. Carater de exceção da sociedade americana;
2. A expansão progressiva da liberdade, direitos e oportunidades;
3. O progresso económico;
4. Mudança e controvérsia;
5. Guerra;
6. O Racismo;
7. Outros.

O canadiano Peter Seixas tem desenvolvido trabalhos de investigação acerca da significância histórica e tem apresentado como questão fulcral de pesquisa *o que faz com que um acontecimento ou personagem seja historicamente significativo?* (Seixas, 1997, p.22).

No seu estudo *Mapping the terrain of Historical Significance* (1997) o autor posiciona os alunos face à Significância Histórica em quatro tipos:

1. Objetivista Básico- para este tipo de aluno a Significância é definida pela autoridade do professor e/ou manual escolar. Não problematiza a História e considera que aquilo que na escola só se aprende o que é significativo.
2. Subjetivista Radical – é o aluno que relaciona todos os temas de Significância à sua pessoa, valores e interesses.
3. Objetivista Sofisticado – o aluno que utiliza o impacto de alguns acontecimentos para fazer a sua avaliação da Significância Histórica.

4. Objetivista ainda mais Sofisticado – o aluno seleciona os acontecimentos não pelo impacto que tiveram em si, mas pela importância que tiveram para o povo, permitindo-lhe defender aspetos relacionados à sua História Nacional e Regional (Seixas, 1997,p. 24).

Verificamos pois em Peter Seixas que há diferenças na forma como os alunos encaram a Significância histórica. Para uns a Significância está intimamente ligada à autoridade, para outros está relacionada com os seus interesses.

Outros articulam os acontecimentos num conjunto mais vasto de pessoas e outros ainda conseguem construir a significância através de uma seleção consciente de acontecimentos, onde a individualidade é significativa, porque faz parte integrante de uma narrativa mais abrangente (p.27).

Em Espanha, Lis Cercadillo tem vindo a desenvolver trabalhos de investigação sobre a Significância histórica sob influência da escola inglesa, procurando encontrar um modelo de níveis de progressão para o tema da Significância histórica, onde o pensamento dos alunos possa ser enquadrado.

No seu trabalho *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain* (2000)<sup>7</sup> utilizou uma metodologia de análise comparativa entre alunos espanhóis e ingleses e teve como objetivos:

- i. Explorar a compreensão dos alunos espanhóis e ingleses sobre Significância, as suas atribuições e as suas interações com as narrativas históricas;
- ii. Categorizar e cartografar a compreensão deste conceito de forma a delinear padrões de progressão no ensino da História nos dois países (p.117)

Lis Cercadillo aponta ainda cinco tipos de Significância:

1. Contemporânea – O acontecimento é visto como importante para as pessoas daquele tempo no seu contexto global;
2. Causal – o acontecimento é visto em relação ao seu poder causal, a Significância depende das consequências;
3. Padrão – O aluno alia o acontecimento ao seu contexto próprio fazendo referência a modelos concretos tais como progresso e declínio;

---

<sup>7</sup>Este trabalho de Lis Cercadillo é a sua tese de doutoramento sob orientação de Peter Lee e foi apresentada na Universidade de Londres.

4. Simbólica – o aluno integra o acontecimento nas questões da identidade nacional, implicando um uso particular da História;
5. Presente/Futuro – está ligada à importância das causas e atua no tempo longo quando a fronteira com o futuro é reforçada (p.125-128).

Os dados obtidos no estudo de Lis Cercadillo mostram que os alunos espanhóis e ingleses evidenciam, na sua maioria, concepções que se integram no tipo Contemporâneo e Causal, demonstrando assim que o conceito de Significância interfere na aprendizagem dos alunos na disciplina de História.

Em Portugal há a referir o trabalho de Márcia Rodrigues (2004) que utilizou o modelo proposto por Peter Seixas ao estudar *Como os alunos abordam a questão da significância perante factos da História de Portugal?* (p.1).

Conclui que a idade, o sexo e as vivências extra escolares dos alunos influenciam a sua atitude acerca da Significância histórica. Acrescenta ainda que a Significância histórica é fundamental na compreensão dos acontecimentos históricos, ou seja, permite a organização do conhecimento histórico (p.6).

Dos vários trabalhos sobre as concepções dos alunos sobre a Mudança em História destacamos o de Barton (2001) que compara as concepções dos alunos norte americanos com as dos alunos irlandeses categorizando três tendências diferentes:

1. Ideias de progresso ou mudança acerca da cultura material;
2. Ideias de mudança por questões individuais ou por fatores sociais no que respeita às relações sociais;
3. Ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas relativamente à direção da mudança.

Conclui que os alunos norte americanos encaram a evolução como um progresso linear e resultante da ação individual. Por seu lado, os alunos irlandeses vêm a evolução como um progresso envolvendo diferentes situações em simultâneo e têm em atenção fatores de caráter social.

O trabalho de Machado (2006) inspirado no de Barton consistiu na entrevista a pares de alunos de meios culturais diferentes da região norte do país, a quem foram apresentadas questões apoiadas por imagens acerca da sociedade, tecnologia, moda,

política, e urbanismo relativas ao século XIX e XX em Portugal. As respostas obtidas foram integradas em quatro categorias:

1. Ordenação cronológica;
2. Relação entre imagens do passado;
3. Direção da mudança histórica;
4. Imagens como fontes do conhecimento histórico

No que diz respeito à Mudança histórica os alunos apresentaram ideias de progresso mas sob variados níveis assim, baseando-se no modelo de progressão concetual em História de Shemilt (1987), Lee (2001, 2003, 2005) e Ashby (2003), o autor categorizou as conceções dos alunos em três tendências:

1. Progresso linear;
2. Progresso com diferentes ritmos;
3. Diversidade na mudança.

Machado conclui que os resultados deste estudo, com alunos portugueses, aproximam-se dos resultados obtidos por Barton no estudo efetuado com os alunos irlandeses.

Os estudos de Isabel Barca (2007, 2011) sobre narrativas de jovens acerca da História contemporânea nacional e mundial permitem-nos também mostrar as conceções dos alunos sobre Mudança em História.

Inspirando-se em Wertsch (2002) fez a análise das narrativas dos alunos e através das mensagens nucleares transversais a autora conclui que são apresentadas ideias de progresso linear ou equilibrado, com indicações a aspetos negativos, dissociando a história nacional de um contexto mais vasto.

Segundo Barca (2011) os estudos sistemáticos e empíricos que têm explorado as conceções dos alunos sobre Mudança em Portugal mostram que estes reconhecem

1. A existência de situações simultâneas, mas raramente de forma linear, pois aludem a aspetos positivos e negativos;
2. Os fatores sociais como determinantes para a mudança em detrimento das vontades individuais;

3. A existência de uma identidade nacional estruturada em várias dimensões de onde sobressai a económica;
4. Referenciam como marcos cronológicos importantes a revolução de 25 de abril de 1974 no âmbito nacional e a 2ª Guerra Mundial no âmbito internacional.
5. Apresentam face ao presente, um pessimismo que reporta quer a nível nacional quer internacional. (p. 68)

Poderemos pois concluir que a compreensão em História ganhará se se atender à simultaneidade das conjunturas e a interconexões diversas nas dimensões políticas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas que atravessam as sociedades.

Nas narrativas dos alunos emerge o sujeito como agente da História e transparece a tomada de atitudes que indiciam uma orientação temporal consciente, em oposição às atitudes passivas do passado, e embora não apresentem cenários possíveis, revela alguma participação na construção de um futuro melhor.

## 5. A Formação da Consciência Histórica

Para Rüsen (1997)

“A Consciência Histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem a sua representação na interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência” (p. 81 cit. in Gevaerd, 2012, p.37-38).

No campo da formação do pensamento histórico e da Consciência Histórica seguimos de perto o trabalho de Estevão Martins (2011) *História: consciência, pensamento, cultura, ensino* pois consideramos que o ensino da História extravasa a mera transmissão de conteúdos, alarga-se a uma missão potenciadora que exige também a formação de uma Consciência Histórica. O foco do ensino da História é o estabelecimento da correlação entre o presente e o passado.

Ao analisarmos o conceito de História encontramos de forma interdependente três formas de usar o termo, o que lhe confere uma grande amplitude:

1. A totalidade das ações humanas no tempo e no espaço;
2. O produto do procedimento teórico-metódico da investigação sobre o passado: a ciência da História;
3. O produto finalizado da narrativa científica: a historiografia.

As relações sociais, a consciência de pertença à História vão sendo construídas ao longo de um processo de reflexão, através do qual e no qual o “evento” no tempo se transforma em História.

A reflexão é constituída pela experiência da vida pessoal em sociedade e, é através dela que o indivíduo, no seu contexto próprio, se apropriado tempo vivido e transforma-o em tempo refletido, ou seja, em História.

O pensamento histórico permite a articulação entre o passado, presente e futuro.É através das experiências acumuladas, por ter vivido anteriormente, do tempo presente e da percepção do futuro que o pensamento histórico articula reflexivamente a experiência vivida

no seio de uma determinada cultura, acerca de cujos elementos vai adquirindo simultânea e progressivamente uma consciência.

Nesse processo constante de apropriação do tempo vivido, o pensamento histórico vai organizando a sequência e dependência das situações experimentadas e a identidade de cada um vai evoluindo desde a herança cultural para a constituição de si próprio, daí podermos afirmar que ninguém nasce sem uma história.

*A História faz-se pelo agir humano no tempo e no espaço social* (p.49). Qualquer ação humana individual ou coletiva, decorrente no tempo e no espaço sofre influências, processa-as e provoca o surgimento de uma nova ação ou situação.

J. Rüsen (2001, citado in Martins, 2011) apelida esta dinâmica de *constante antropológica da cultura histórica* no sentido em que a realidade é simultaneamente de todos e de cada um. O passado, o presente e o futuro são fatores da cultura histórica que o sujeito encontra na sociedade e produz na realidade.

Formar a Consciência Histórica dos alunos na sala de aula implica que se coloquem ao passado questões surgidas do presente. O professor, ao olhar para o passado encara-o como uma fonte para o presente e projeta assim uma resposta para o futuro.

Esta *visão por cima* que a História pode fazer lança um desafio para o campo da História, enquanto ciência, pode permite atuar na realidade concreta do dia-a-dia.

O primeiro ambiente formal em que se dá a apropriação da Consciência Histórica é na escola, normalmente através de exemplos previamente estabelecidos nos conteúdos programáticos e de acordo com as linhas orientadoras das políticas governativas.

O professor exerce o papel de mediador entre as fontes historiográficas e os alunos, tal como o historiador faz entre as fontes do passado e a sua representação no presente.

Ambos os casos requerem a Consciência Histórica, porque cada pessoa precisa de orientação para a ação, que ocorre através do pensamento intencional no qual aquilo que viveu se transforma na experiência quotidiana, sendo isto apenas possível por meio da reflexão.

O ensino da História deve ter como ponto de partida as experiências atuais dos alunos, pois tenderão a manifestar maior interesse por assuntos com os quais estão mais familiarizados e as questões surgirão da reflexão histórica.

Tendo em conta a contextualização do passado, à identificação inicial das questões seguir-se-á uma explicação das causas, contribuindo assim para a formação de uma determinada identidade.



Só desta forma se pode contribuir para a consolidação de uma Consciência Histórica que envolve a consciência do tempo e da realidade, a historicidade do agente, a identidade individual e coletiva da sociedade (Martins, 2011, p.57).

### 5.1 A Consciência Histórica e o Ensino da História

A formação de uma consciência histórica por parte dos nossos alunos exige uma ideia dinâmica de História que não pode ser apenas assente na construção narrativa do passado, mas também na interpretação rigorosa de fontes diversificadas.

Para Rüsen é essencial existir uma articulação entre a História enquanto ciência e a sua aprendizagem devendo esta última partir de uma racionalidade histórica coerente com a epistemologia da História.

No primeiro volume intitulado “Razão Histórica” (2001), que faz parte integrante da série de livros “Teoria da História” (2001)<sup>8</sup>, Rüsen procura analisar os princípios do pensamento histórico e como esse pensamento se explica a partir deles.

A necessidade de orientação no tempo leva o homem a interessar-se pelo passado, sobretudo para tentar compreender o presente e não tanto para conhecimento completo do que já aconteceu. A partir daqui Rüsen desenvolve uma linha argumentativa em que procura aproximar a História do quotidiano dos indivíduos.

A teoria de História abrange com esses interesses, os pressupostos de uma vida quotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro, somente seriam possíveis com a recuperação do passado. (Rüsen, 2001,p.30cit. in Gusmão, 2012, p.140)

A contribuição de Rüsen na área da didática da História incentiva a relação entre a Teoria da História e o seu ensino referindo que não deve haver distanciamento entre as reflexões académicas acerca a natureza da História e as reflexões didáticas que relacionam a função da História com a vida prática.

---

<sup>8</sup> Os outros volumes intitulam-se *Reconstrução do Passado* (2009) e *História Viva* (2009).

A ciência da História não tem como dispensar-se, na sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado da história. A didática ocorre nela permanentemente. (Rüsen, 2011, p.32 cit. in Gusmão, 2012, p.141)

Quando se questionam os alunos sobre determinados conhecimentos históricos, incentivando-os a produzirem narrativas, procura-se de facto investigar o desenvolvimento da sua Consciência Histórica. O passado torna-se assim um elemento impulsionador do agir no presente, consoante as opções de cada sujeito histórico.

Acerca do conceito de Consciência Histórica seguimos de perto a investigação de M<sup>a</sup> Auxiliadora Schmidt que pretende compreender a especificidade dos processos cognitivos específicos da aprendizagem da História, tendo como referência o pensamento de J. Rüsen e P. Freire.

Tendo como referencial teórico J. Dewey, o ensino da História é encarado muito mais do que o estudo do passado apenas pelo passado. O ensino da História deve estar relacionado com os interesses da criança ou dos jovens na vida social, permitindo assim ligar o passado e o presente, partindo deste para estabelecer relações com o passado.

Nesta perspectiva a cultura histórica seja cognitiva, política ou estética,

pode ser considerada uma questão de investigação no quadro de referências teóricas que apontam para as relações entre a aprendizagem da História e a formação da consciência histórica. (Schmidt, 2011, p.110)

Acerca do conceito de cultura histórica, J. Rüsen entende-o como um produto histórico de um determinado período e sociedade, que incorpora a cultura como uma totalidade que precisa de ser apreendida a partir de e nos processos relacionais. Os artefactos, os símbolos, as ideias, isto é, tudo aquilo que possibilitar as relações entre os indivíduos, pode ser considerado como elemento de cultura histórica. Os indivíduos são assim encarados como produto e produtores de cultura.

Rüsen considera a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo com um significado inquestionável prático para a vida.

*A cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade* (Schmidt, 2011, p.111). De facto por se

tratar de uma prática está intimamente ligada à subjetividade humana sendo esta uma atividade de consciência através da qual a subjetividade se cria.

Este conceito de cultura abrange também o estudo dos processos específicos de formação da consciência histórica, ou seja, a cultura escolar e a cultura de escola.

Para Rüsen a Consciência Histórica apresenta duas funções, uma ligada à orientação temporal e a outra à identidade histórica.

No artigo intitulado “*Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenic Development*” (2004 citado in Schmidt, 2011) considera que a formação da consciência histórica ocorre em quatro etapas:

1. **Tradicional** no qual a temporalidade surge como continuidade dos modelos de vida passados;
2. **Exemplar** no qual as experiências do passado representam e/ou personificam regras de conduta;
3. **Crítica** no qual a formulação de pontos de vista históricos ocorre por negação a outras posições;
4. **Genética** quando ocorre a aceitação de diferentes pontos de vista porque a vida social é complexa e vai mudando no tempo (p.71-75).

Rüsen defende que os quatro tipos se articulam entre si dando origem a uma complexa rede de manifestações de Consciência Histórica e define-a como

um elemento chave em termos de orientação, dando à vida prática uma matriz temporal, uma conceção flutuante do curso temporal nas nossas relações contemporâneas (p.67).

A sua fundamentação corresponde à relação que se estabelece entre a cultura dos alunos e professores, a cultura histórica e a escolar.

Para Rüsen o pensamento histórico ocorre no processo temporal da vida humana, ou seja, a História aplica a temporalidade na vida humana. Isso porém acontece *a posteriori*, porque enquanto o indivíduo está a vivenciar as suas experiências, não as pode pensar historicamente.

É isto que Rüsen apelida de *pré pensamento histórico* e que pode ser visto como o primeiro nível reflexivo.

Esse pré pensamento é construído segundo as percepções de História que existem no presente. Nesse patamar a História é um elemento da vida real ou circunstância cultural pré estabelecida. Desta forma o passado sente-se no presente, nas condições de vida dos indivíduos e por isso participa na construção do próprio indivíduo- o construtor. São as tradições pré estabelecidas que orientam a construção da vida humana, daí se chamar a este nível de consciência da **construção**.

Face a esta abordagem é compreensível que Rüsen considere que o ensino da História se deva iniciar com a formação da consciência histórica. Ela deve ser sinal de racionalidade baseada nas experiências humanas vivenciadas individual e coletivamente.

A conceção de consciência histórica genética dá à *vida uma conceção do curso do tempo, trata do passado como experiência [...] e revela experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças* (Rüsen 2010, p. 29 citi in Schmidt, 2011, p. 114). Considera os valores morais como um todo temporal, ou seja, reconhece a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem as relações entre passado e presente.

*A mudança propriamente dita é que dá sentido à História* (Rüsen 2010, p. 29 cit. in Schmidt, 2011, p. 114).

Ainda acerca da consciência histórica encontramos em Rüsen uma outra relação entre *identidade e ação*, isso é os conceitos de *ser e dever*.

A narrativa que apresenta os acontecimentos significativos do passado pretende conferir uma identidade aos sujeitos a partir das experiências individuais e coletivas, torna o presente inteligível e ao mesmo tempo dá uma expectativa futura a esse mesmo presente.

Esta função prática concedida pela consciência crítica e genética confere identidade aos sujeitos permitindo orientar intencionalmente a sua ação, utilizando como mediação a memória histórica, ou seja a cultura histórica.

Entre a formação desta consciência histórica e a aprendizagem histórica pode existir uma relação visível quando se colocam questões ao passado por parte dos sujeitos de um determinado presente. Esse questionamento implica um compromisso ético com o presente, a partir do qual os que aprendem identificam um passado significativo para todos, a partir do seu *lugar social* (Martins, 2008).

Peter Lee tem realizado algumas reflexões sobre os trabalhos de J. Rüsen nomeadamente em *Walking Backwards into tomorrow – Historical consciousness and undersanding history* (2002) onde explicita a teoria do autor alemão e tenta encontrar nela uma base para a investigação em Educação Histórica.

O ponto de ligação situa-se na afirmação, por parte de Rüsen, da conexão clara entre a disciplina de História e a vida prática.

No seu trabalho Peter Lee, desmonta o pressuposto de Rüsen de que a Educação Histórica é apenas uma parte da Consciência histórica. Para Lee, as questões em História não podem ser dirigidas somente para a Consciência Histórica: é preciso encontrar espaço para as ideias das pessoas sobre a natureza, o *status* das afirmações históricas e suas narrativas.

Para o investigador inglês só é possível lidar com o passado através da educação formal da História. Considera por isso necessário desenhar, na teoria de Rüsen, uma linha que divida a disciplina de História da “vida prática”. Esta não pode ser um obstáculo quando se pretende desenvolver adequadamente a Consciência histórica dos jovens (p.140).

Em Portugal, destacam-se os trabalhos de Isabel Barca acerca da Consciência Histórica “*O Pensamento Histórico dos Jovens*” (2000), “*Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses*” (2007).

Com os contributos de Rüsen (2001), Lee (2002) e Seixas (2004) citados in Barca (2007) podemos afirmar que a consciência histórica consiste uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo sustentada de forma refletida pelo conhecimento da História.

É diferente de uma resposta do senso comum baseada apenas em sentimentos de pertença nacional, local ou outra que formam a identidade. A relação entre consciência histórica e identidade é intrínseca. Para a identidade social contribuem as vivências familiares, escolares entre outras. No entanto é na escola que a identidade é aprofundada e (re)orientada a partir da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História.

Poderemos, de acordo com Barca (2007), questionar como deverá ser a aula da disciplina de História?

Inculcadora de valores inquestionáveis acerca do passado, neutral acerca dos valores que justificam as ações humanas, problematizadora desses valores, relativista em relação a outras culturas?

Consideramos que todas as possibilidades devem estar em aberto se quisermos contribuir para a construção de uma consciência histórica adaptada à complexidade das nossas sociedades atuais que se desejam abertas e dialogantes.

Possuir consciência histórica não sugere a adoção de uma narrativa única implica sim “adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina académica, dominar

determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa consistente da condição humana e refletir em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando.“ (Barca, 2007 p. 117).

Devemos também referir o trabalho do sociólogo José Machado Pais “*Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*” (1999) pois defende que para os investigadores na área da cognição histórica a questão da consciência Histórica é uma questão fulcral, à qual se pode responder a partir de uma investigação baseada na meta-história, possibilitando assim o conhecimento sobre as formas de compreensão histórica.

Segundo este autor a Consciência Histórica é construída simbolicamente a partir da interseção da forma como o passado é interpretado, como é vivida e interpretada a realidade presente e ainda como se configura o futuro (Pais, 1999, p.5).

A reflexão sobre o ensino da História possui uma dimensão interna e externa que se apresentam indissociáveis:

1. Interna – diz respeito à formação profissional do historiador, à sua habilitação para o ensino, organização das práticas e conteúdos do próprio ensino, bem como à concretização dos diferentes recursos;
2. Externa – diz respeito ao ambiente sócio cultural em que a História é pensada, produzida e ensinada e ainda à repercussão da História na formação do pensamento, consciência e cultura histórica, não só dos sistemas escolares, mas também da sociedade em geral.

A sua interdependência deve estar sempre visível na reflexão que transforma a vivência do tempo em História, porque a coloca na perspetiva de querer e fazer algo prático (Martins, 2011).

Saliente-se ainda o estudo de Gago (2007) sobre *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. O problema de investigação apresenta a questão: Que perfis apresentam os professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica?

No questionário aplicado aos inquiridos a autora procurou obter dados sobre a variância da narrativa e competências dos alunos em duas narrativas sobre um mesmo tema. Com as várias questões pretendia conhecer as concepções dos professores acerca da narrativa histórica e de que forma esta poderia ser útil para a tomada de decisões por parte

dos alunos. Ao mesmo tempo identificar as competências que os professores poderiam desenvolver nos alunos e quais as estratégias utilizadas na sala de aula.

Considera a investigadora que este estudo poderá ter contribuído para:

1. Repensar a consciência entre os documentos oficiais, os conteúdos programáticos e as experiências de ensino e de aprendizagem;
2. Uma reflexão, por parte dos professores, acerca da sua responsabilidade face aos perfis apresentados pelos alunos bem como a consciência histórica que poderá vir a auxiliar os alunos na tomada de decisões ao longo da sua vida ativa.

Neste capítulo debruçámo-nos sobre a Educação Histórica fazendo referência aos estudos internacionais e nacionais destacando os que considerámos mais relevantes para o nosso estudo.

### Capítulo III – As fontes históricas

**Sem fontes históricas não é possível fazer História.  
Sem fontes históricas também não é possível ensinar História.**

(Proença, 1992, p. 126)

#### 1. O conceito de fonte histórica

No estudo que pretendemos desenvolver procuramos compreender como é que os sujeitos aprendentes constroem o seu próprio conhecimento a partir de um conjunto de fontes históricas que lhe são fornecidas. Assim consideramos necessário abordar o conceito de “fonte histórica”.

De uma maneira geral consideram-se “fontes” todos os materiais de que o historiador se serve para exercer o seu ofício, sendo para alguns historiadores considerada o conceito de *documento* para designar fontes, embora outros considerem que só assumirá essa categoria o documento que tenha sido submetido *a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira, em confusão de verdade* (Mendes, 1989, p.87-88).

A controvérsia entre fonte e documento não é pois pacífica entre os historiadores, assumindo para alguns significados específicos.

Consideraremos, como refere Mendes (1989), o conceito de fonte e documento usando os dois termos, indistintamente, na mesma aceção e em sentido lato, englobando as realidades expressas pelas outras designações referidas.

Consideraremos, também documentos ou fontes, mesmo antes de submetidos aos tratamentos (seleção e crítica) do historiador.

Integramos a tipologia apresentada pelo mesmo autor que acrescenta às fontes conscientes/inconscientes, figuradas, escritas e registadas, as escritas e não escritas. Nesta última tipologia, ainda a referir a distinção entre primárias ou diretas e secundárias ou indiretas.

M. Bloch (s.d.) serve-se do termo “testemunhos” para designar aquilo que desde o passado chegou até ao historiador.

Defende a análise interna e externa dos testemunhos, a sua classificação em voluntários e involuntários e desta análise conclui que



...desde que nos não resignemos a registar pura e simplesmente o que dizem as nossas testemunhas, desde que entendemos força-las a falar, mesmo contra vontade – impõe-se mais do que nunca um questionário. E é esta, efetivamente, a primeira necessidade de qualquer investigação histórica bem conduzida (p.60).

Na opinião de Collingwood (1981), há uma forma utilizada pelos estudiosos, até ao aparecimento da história ciência, que consistia em decidir primeiro o que se pretendia saber e depois procurar informações a tal respeito em testemunhos orais ou escritos.

O que o “historiador” faz neste caso é recolher a informação, cortá-la, remodelá-la de acordo com os seus propósitos, e incorporá-la na sua construção de narrativa do passado. Collingwood (1981) considera: *a história construída com base na extração e combinação dos testemunhos de diversas fontes chamarei história de cola e tesoura* (p. 316).

Até ao século XVIII este método foi utilizado por questões literárias e retóricas mas veio a ser posto em causa quando se compreendeu que uma afirmação não pode ser aceite sem ser criticada, ou seja, “averiguada sistematicamente a credibilidade do autor” (Collingwood, 1981, p.317).

O documento até então chamado ‘fonte autorizada’ adquiriu uma feição nova, definida com propriedade pela designação de ‘fonte’ – palavra que indica simplesmente que contém a afirmação que interessa, sem quaisquer implicações quanto ao seu valor. Isto é, a fonte fica subjudice sendo juiz o historiador (Collingwood, 1981, p.318).

Segundo Collingwood (1981), a fonte deve, portanto, ser analisada, criticada, esquadrinhada com perguntas do tipo que um bom detetive faz, *esta afirmação é verdadeira ou falsa?* ou, *incorporo-a ou não na minha história?*

O historiador científico pelo contrário, questiona *que significa esta afirmação?* que não é a mesma coisa que perguntar *o que pretendia dizer a pessoa que a fez?*

O historiador de cola e tesoura interessa-se pelo conteúdo das afirmações, pela informação que pode recolher (positivistas) nelas, e o científico interessa-se pelo facto de elas serem feitas.

De acordo com a posição de ‘cola e tesoura’, fonte é um documento em que o historiador encontra as afirmações pré-fabricadas previamente por ele estabelecidas.

A fonte limita-se a confirmar e/ou ilustrar o que ele pretende à partida. Para Collingwood, esta definição de fonte tem uma utilidade prática que separa as que lhe podem ser úteis daquelas que de nada lhe servem.

Se a história for científica então, segundo Collingwood, devemos falar de ‘provas’ e não de ‘fontes’. Considera ser extremamente difícil definir ‘fontes’ porquanto só são fontes quando fornecem provas, evidências, quando são pretexto para discussões prévias que são pontos de partida de mais e nova investigação. Por outro lado, são fontes na medida em que podem oferecer pistas para provas que respondem às perguntas colocadas pelo historiador.

Numa abordagem construtivista considera-se que se deve ir além da simples recolha e interpretação linear das fontes. Defende-se que se devem cruzar fontes, comparar perspectivas e diferentes pontos de vista e depois de os contextualizar optar então pela versão mais credível e fundamentada em evidências criticamente analisadas do passado.

Dever-se – à pois fazer uma interpretação aprofundada, de cariz construtivista que recorre a raciocínios históricos e inferências lógicas a que Collingwood atribui a designação de “um certo trabalho de detetive”.

## 2. A importância das fontes históricas para o ensino da História

Os estudos que têm sido feitos no campo da cognição histórica por Dickinson e Lee, 1978; Shemilt, 1980; Cooper, 1991; Lee, Dickinson e Ashby, 1997; Barton, 1997, referidos em Barca e Gago (2001) mostram como crianças e adolescentes fazem inferências históricas a partir de fontes variadas e como podem fazer interpretação de fontes com pontos de vista diversificados, segundo critérios históricos.

Na opinião de Barca e Gago (2001) *a interpretação de fontes históricas com diferentes pontos de vista é um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico* (p.240).

Porém esta interpretação está intrinsecamente relacionada com o seu nível de contextualização. Tal como observado por Shemilt (1980) referido em Barca e Gago (2001)

...os indícios fornecidos pelas fontes primárias precisam de ser indexados por meio de fontes secundárias (pois o conhecimento histórico contextualizado não é mais do que a aceitação, perspicaz ou inconsciente, do material secundário) (p. 241).

Os estudos referidos sugerem que os alunos dão mais sentido aos materiais históricos a partir da utilização de conceitos fornecidos pelas suas próprias vivências. Assim podem definir-se dois princípios inerentes à aprendizagem dos sujeitos em história:

1. De acordo com Shemilt (1980); Ashby e Lee (1987); Booth (1987) citados em Barca e Gago (2001), é possível que as crianças aprendam História com um certo grau de elaboração, desde que as tarefas, os tópicos e os contextos tenham significado para elas.
2. De acordo com Lee (1994) o desenvolvimento do raciocínio processa-se de forma oscilante: as crianças podem pensar de forma simplista numa situação e de forma mais elaborada noutra situação.

Por isto se conclui que os conceitos históricos são compreendidos pela relação com a realidade social e humana do sujeito que a experiência. Quando um aluno procura

explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, revela já um esforço de compreensão histórica. O reconhecimento da existência de outros pontos de vista no passado baseado nas fontes históricas disponíveis é já característico de um pensamento histórico genuíno que poderá ser gradualmente contextualizado.

Assim, podemos considerar que as ideias em História podem ser enriquecidas com o trabalho de leitura e análise de fontes diversificadas, com diferentes perspetivasseleccionadas com critérios de objetividade metodológica e devidamente cruzadas nas suas mensagens, permitindo validar as suas intenções e confirmar ou refutar hipóteses.

Ser historicamente competente, hoje, pressupõe o desenvolvimento de competências na “utilização de fontes” em suportes diversos; saber “ler” fontes históricas diversas; saber “cruzar” as fontes nas suas mensagens, intenções e validade; saber “seleccionar” as fontes para refutação ou confirmação de hipóteses; discutir os diferentes pontos de vista e/ou diferentes perspetivas, não se limitando apenas, ao contexto de produção (Barca, 2001).

Numa perspetiva construtivista os professores de História devem ensinar os alunos a usar a informação disponível de uma forma crítica ensinando-os a confirmar ou refutar hipóteses de explicação, para desenvolverem por si mesmos, formas contextualizadas de compreensão acerca do passado.

Na opinião de Prats (2006, p.181-207) deve-se ensinar História utilizando os mesmos instrumentos do historiador, daí a importância da “análise e classificação das fontes históricas” e a necessidade de se “aprender a classificar” essas fontes e “aprender a analisar a sua credibilidade”.

As hipóteses de trabalho não poderão ser sustentadas se não se dispuser de fontes históricas, arqueológicas ou de outro tipo, que permitam contrastar as hipóteses, quer seja para as confirmar ou para as rejeitar.

Aprender a conhecer a natureza das fontes, o tipo de fontes e saber buscá-las, ordená-las e classificá-las é uma tarefa que não é fácil. Os alunos devem ser colocados em contatodireto com fontes diversas, sejam elas orais ou escritas; deve-se também estabelecer que as fontes históricas podem ser materiais, com suportes de papel, de pedra, de metal, e outros (Prats, 2006,pp.207-209).

É importante que na aprendizagem da análise das fontes históricas se ensine a distinguir os diferentes tipos de fontes. Por outro lado os alunos devem *ir decifrando a informação histórica que o documento proporciona. (...) 'Ler' com a mente indagativa para obter notícias diretas ou indiretas daquela época* (p.210).

Devemos também desenvolver a capacidade crítica dos alunos para a avaliação das fontes, orientando-os para a perceção de que os documentos que nos chegam podem ter sido direta ou indiretamente manipulados e/ou falseados. Podem expressar um ponto de vista de alguém ou de um grupo e que podem ser contraditórios.

Barca (2001) refere acerca das diferentes perspetivas com que se deve enriquecer o conhecimento histórico que:

não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de ponto de vista. Eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente. (...) O critério de consistência com a evidência pode e deve ser explorado, gradualmente, na aula de História (p.30).

E acrescenta ainda

(...) A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspetiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspetivas. (...) Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de seleção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória (p.39).

De forma a estabelecer todas as posições possíveis deve-se também contrastar as fontes com outras diferentes e até contrárias. A este propósito Prats, lembra a crítica textual que se vem fazendo desde o Renascimento e que não é demais insistir nos seus princípios.

A análise crítica das fontes de que falamos deverá ter em consideração os contextos em que foram produzidas, a sua intenção e finalidade e a relação do autor com o

acontecimento., sem esquecer naturalmente as condições materiais em que ocorreu a ação e a forma como os factos foram narrados.

Prats (2006, p.213) apresenta alguns pontos importantes a considerar relativamente à “subjetividade” ou “falsidade” de uma fonte histórica:

1. Erros involuntários dos autores (os autores não dispõem de toda a informação confiável e/ou não é necessária para nos informar sobre o acontecimento; desconhecimento da língua e/ou costumes sociais da sociedade sobre a qual pretende informar objetivamente);
2. Autorização para informar a verdade (os autores podem não ter liberdade para dizerem o que sabem ou viram sobre o acontecimento). Por exemplo, um cronista pago por uma personalidade importante não pode escrever nada que prejudique a sua imagem; um jornalista sujeito a controle político ou outra situação semelhante;
3. Distorção pela pertença do autor a determinado grupo (o autor pode pertencer a determinado grupo social, político, religioso, económico ou político, distorcendo a informação sobre determinado acontecimento). O envolvimento emocional pode afetar a sua descrição ou narração dos factos.

Prats (2006) chama assim a atenção para determinadas questões que nestas situações devemos colocar

É importante perguntar pela situação do informante no momento de emitir a sua informação: poderia ver realmente o que acontecia? O autor depende de alguém? Quem lhe paga? Qual é a sua base de apoio? Estava livre de opinar? (p. 214).

Deve-se, por isso, contextualizar as fontes no seu contexto histórico, social ideológico, político, económico, e outros, esgotando-se toda a problematização possível para que a explicação histórica se faça a partir de sucessivas aproximações à verdade para se chegar a uma explicação fundamentada e baseada em evidências.

Acerca do conceito de evidência e a importância das fontes para a construção do conhecimento histórico há a destacar alguns estudos empíricos Peter Lee (2003) na

experiência que desenvolveu no projeto CHATA regista que as crianças na sua abordagem à compreensão histórica do passado podem ficar desencantadas ao perceberem que *não podemos afirmar nada sobre o passado* (p.25).

Num outro projeto coordenado por Denis Shemilt, referindo-se às razões pelas quais as crianças inglesas não gostavam de História nos anos sessenta e a encaravam como maçadora e inútil, referiu que

Para compreendermos a História, precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. Se apenas damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar. Se já não está cá ninguém dessa altura, como saberemos nós a verdade? (...) Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém (p.14-15).

Ainda a propósito da experiência do projeto CHATA, com crianças dos 6 aos 14 anos de idade acrescentou

As crianças fazem avanços na compreensão da 'evidência', compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos (...). As crianças entendem que (...) há autores com diferentes perspetivas (...) (p.19).

Um outro estudo de Ashby (2003,p.37) apresentou uma reflexão sobre *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, abordando alguns estudos relacionados com as ideias dos alunos em História e a sua relação com as exigências do Currículo Nacional, em Inglaterra.

São requisitos do currículo e segundo a investigadora, os alunos do 3.º ciclo (11-14 anos) devem ser ensinados a:

1. Identificar, seleccionar e usar uma variedade de fontes adequadas, incluindo testemunhos orais, documentos, fontes impressas, os *media*, artefactos, imagens, fotografias, música, museus, edifícios e locais e novas tecnologias, como base para investigações históricas autónomas;

2. Avaliar as fontes usadas, selecionar e registrar informação relevante para a investigação e chegar a conclusões (p.38).

A mesma autora refere a importância da metodologia histórica para a educação histórica e cita os estudos realizados por Shemilt (1980) e Peter Rogers (1980) para fundamentar a sua relevância para a educação histórica dos jovens.

Destaca a necessidade de os alunos desenvolverem o conceito de evidência e por isso os professores devem considerar esse objetivo primordial.

Dá alguns exemplos de afirmações encontradas nos programas, sendo objetivos a desenvolver nos alunos:

1. Uma aproximação reflexiva ao conhecimento;
2. Respeito pela verdade;
3. Respeito pela evidência;
4. Imparcialidade na gestão de conflitos;
5. Predisposição para reexaminar certezas apreendidas;
6. Reconhecimento de julgamentos inválidos e bem fundamentados;
7. Admissão da controvérsia;
8. Predisposição para considerar o contexto no qual o discurso, intenção ou ação são relatados (p.41).

Na sua opinião, os professores deverão encorajar os alunos no desenvolvimento destas aptidões e operacionaliza-as em aptidões específicas que os professores devem estimular:

1. O que conta como evidência para afirmações específicas;
2. A diferença entre verdade e validade;
3. A diferença entre passado, história e propaganda;
4. O estatuto da evidência circunstancial;
5. Reconhecer a diferença entre informação e evidência;
6. Diferenciar o estatuto das afirmações no que respeita à distância entre certeza, probabilidade, possibilidade e improbabilidade (p.42)

Nesta perspetiva espera-se que os professores incentivem os alunos a tratar as fontes não só como mera informação mas, num nível superior, tratando-as como evidência.



Deverão ser capazes de as interrogar e compreender por aquilo que são e por aquilo que nos podem dizer acerca do passado e que não tinham intenção de revelar.

A investigadora descreve também os trabalhos realizados por Lee, Ashby e Dickinson (1987) acerca da compreensão da evidência histórica pelos alunos no âmbito do projeto CHATA, já mencionado.

Aponta algumas ideias que destacamos por estarem relacionadas com o ensino e com o nosso estudo podem ajudar-nos na nossa reflexão.

- Os alunos ao reconhecerem que as fontes precisam de ser interrogadas são, muitas vezes, ensinados a verificar a credibilidade da fonte através de questões colocadas acerca de quando foi produzida, por quem, porquê, e quem era a audiência esperada para a fonte;
- Este tipo de análise crítica de fontes não pode ser considerado um fim em si mesmo;
- As respostas a estas questões podem levar os alunos a noções simples e imprecisas e à inútil designação das fontes como credíveis e não credíveis;
- As fontes só podem ser designadas de válidas, ou não, no contexto do seu uso como evidência. Têm de ser consideradas à luz do seu potencial para validar uma afirmação, sustentar uma teoria, ou fundamentar uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação;
- Os alunos têm de compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão;
- Os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte nos pode dizer, sem que jamais tenha sido a sua intenção fazê-lo?
- Os alunos necessitam de explorar uma série de fontes e de reconhecer que a História não depende das narrativas de testemunhas. Eles têm de ser capazes

de tratar as fontes como um conjunto. Uma fonte pode trazer luz sobre outra (p.49-50).

Ashby (2003) reconhece que existem muitas dificuldades neste processo de ensinar os alunos a aprender a fazer questões a uma fonte histórica e a responder-lhe.

Considera no entanto que

os professores bem preparados têm uma compreensão segura deste aspeto, na sua área, e reconhecem a necessidade de uma abordagem diagnóstica deste tipo para que o diálogo de aprendizagem possa avançar (p.50-51).

Chris Rowe (2006), do Ministério da Educação em Inglaterra, numa comunicação realizada no Congresso da Associação dos Professores de História, sugere alguns métodos e algumas ideias sobre atividades práticas sobre a aprendizagem da História:

- O ensino da História precisa de incluir tanto uma visão panorâmica como em profundidade, num contexto global claro, estruturado e seletivo;
- Deve ser fornecida aos alunos uma variedade de pontos de vista (abordagem multiperspectivada);
- Deve ser dada a possibilidade aos alunos de desenvolverem as suas competências de compreensão histórica a partir de fontes variadas;
- As fontes devem estar ligadas a tarefas intimamente relacionadas com o objeto em estudo e avaliar compreensão e capacidades, bem como conhecimento;
- Fontes e atividades devem ser selecionadas com cuidado, assegurando-se o tempo suficiente para um trabalho sem pressas;
- Testes e tarefas devem estar intimamente relacionados com os métodos e abordagens utilizadas na sala de aula (p.1).

Na opinião do autor citado, utilizar as fontes em História não implica apenas a compreensão das palavras ou imagens que a fonte tem. O essencial da avaliação de uma fonte é a análise das intenções de quem originou aquelas palavras ou imagens.

Deverá haver um olhar multiperspetivado onde uma fonte é posta em confronto com outras que tratem as mesmas questões mas sob outros pontos de vista. Neste sentido o investigador referido propõe alguns princípios a seguir.

- Selecionar um conjunto de fontes de diferentes tipos, que assegurem a visão das pessoas comuns e, ao mesmo tempo, fontes oficiais ou bem colocadas;
- Colocar qualquer fonte no seu contexto específico, para que seja completamente avaliada e não apenas alvo de uma compreensão literal;
- Ter em atenção a idade e as competências dos alunos – os princípios e os métodos de avaliação devem ser os mesmos para todos os estudantes, dos 9 aos 90 anos, mas as fontes devem ser selecionadas e, se necessário, adaptadas cuidadosamente, de forma a serem acessíveis e apropriadas;
- Colocar as questões focadas e específicas sobre a fonte em contexto, não permitindo respostas generalizadas e estereotipadas;
- Agrupar as fontes em torno de um tema comum para desenvolver competências de comparação e para encorajar uma abordagem multiperspetivada.

Chama a atenção para os grandes perigos na utilização das fontes históricas com os alunos:

- Usar demasiadas fontes “oficiais” como tratados e declarações oficiais (dificuldade em avaliar e perigo de tornar a aula aborrecida);
- Utilizar as fontes isoladamente, como mera ilustração (perigo de se perder a noção de contexto e de ignorar a multiperspetiva);

- Permitir que os alunos usem “chavões” que servem para qualquer resposta (perigo de simplificação).

Para evitar correr estes riscos o professor deve ter o cuidado de selecionar o número e o tipo de fontes de acordo com os seus objetivos, a capacidade dos alunos e o tempo disponível. O essencial é a existência de um tema unificador com variadas perspetivas e tipos de fontes. De acordo com as necessidades dos alunos o professor elaborará as questões.

Segundo Barton (2004) a escola e a educação histórica devem fomentar o espírito crítico dos alunos levando-os assim a refletir sobre o passado. Usando várias fontes como já expusemos, o professor dispõe de meios para contribuir para esse pensamento crítico.

Só desta forma os nossos alunos poderão compreender historicamente sabendo como as pessoas do passado viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer e o que sentiram.

As aulas de História em que os alunos absorvem simplesmente as conclusões que foram alcançadas por outros – pelos historiadores, professores ou pelo autor do manual – não preparam os estudantes para se comprometerem num pensamento crítico.

Uma outra maneira de contribuir para a cidadania é ajudar os estudantes a desenvolver uma visão alargada da humanidade. (...) Os estudantes podem aprender que há muitas formas do ser humano agir e que as suas próprias ideias sobre as combinações sociais adequadas podem simplesmente ser um jogo das práticas entre um leque de alternativas razoáveis (p. 20-23).

### 3. A utilização das fontes históricas na sala de aula

A valorização do documento como um recurso básico para o trabalho do historiador revela-se a partir do século XIX. O seu trabalho era mostrar os acontecimentos como tinham ocorrido baseando-se nos documentos principalmente os escritos. No ensino o mesmo documento era apresentado aos alunos como prova irrefutável dos eventos passados e por isso aceite sem ser questionado. O documento era considerado como uma prova da realidade, legitimando a perspectiva do professor, figura central do processo ensino aprendizagem.

A renovação historiográfica ocorrida ao longo de todo o século XX permitiu não só uma resignificação do documento histórico, uma renovação da relação do documento com o historiador, como também o repensar do uso do documento histórico em sala de aula.

Os documentos históricos deixam de ser tratados como um fim em si mesmo e passam a responder às questões de alunos e professores no sentido de possibilitar um diálogo entre o passado e o presente.

Sem pretender transformar os alunos em historiadores, ou substituir o papel do professor no processo de ensino, esta forma de tratamento do documento histórico permite ao aluno mobilizar conhecimentos com vista à elaboração de apreensões mais complexas e abrangentes.

O trabalho com o documento histórico em sala de aula depende da conceção que se tem do próprio documento, dos objetivos a alcançar e das estratégias para a sua concretização.

A sua utilização pode ter várias funções:

1. Ilustrar o tema em estudo reforçando a perspectiva apresentada pelo professor, que determina a forma de exploração do documento com o objetivo de confirmar o que foi transmitido previamente.
2. Induzir o aluno ao conhecimento histórico, retirando ao professor o lugar central do processo de ensino aprendizagem. Esta abordagem permite desenvolver a capacidade de explicação e síntese por parte do aluno bem como o reforço de aprendizagens anteriores.

3. Estudar o documento como fonte de informação histórica confrontando documentos de diferentes tipos, combinando conteúdos e estabelecer generalizações. Esta metodologia pode permitir o desenvolvimento das competências de comparação, localização, classificação e abstração, mobilizando ao mesmo tempo a participação ativa dos alunos.
4. Utilizar o documento como fonte para a construção de uma problemática ou hipótese histórica o que requer cuidado na seleção dos próprios documentos de modo a suscitarem interesse dos alunos. Esta estratégia pode contribuir para desenvolver capacidades de relações e generalizações, perceber permanências e mudanças, conceitos e hipóteses históricas, porque o aluno é orientado a enquadrar determinado conteúdo em contextos históricos amplos.
5. Estudar o documento como fonte de respostas para hipóteses ou problemas levantados pelos alunos ou pelo professor. O documento só por si nada revela mas a partir dele o aluno poderá rever representações já existentes e reforçar atitudes intelectuais (Schmidt e Cainelli, 2004).

Na opinião de Barca (2004) o ensino da História deve ser orientado para o desenvolvimento das competências essenciais (específicas e transversais), e afirma que

Ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (p.134).

O conhecimento histórico pode pois ser enriquecido com o trabalho sob diferentes pontos de vista e com fontes diversificadas devidamente selecionadas. Esta seleção deverá ser feita com base em critérios de objetividade metodológica e confirmando a existência de mensagens cruzadas de modo a poder-se validar, ou não, as hipóteses explicativas ou descritivas que se tenham formulado.

Barcas e Gago (2000) sugerem ainda que o trabalho com fontes históricas na aula de História não deverá ser uma *tarefa mecânica*. Deve ser uma atividade contextualizada e adequada às reais necessidades dos alunos. O professor deverá também ter em atenção a clareza e objetividade das questões, para que os alunos saibam muito bem qual a tarefa a desempenhar.

Neste contexto de aprendizagem construtivista cabe ao aluno um papel decisivo na construção do seu próprio conhecimento. Não deve ser mais encarado *como uma simples tábua rasa a preencher com as informações que a escola decida transmitir-lhe*, mas encarado como *um sujeito interpretativo, que constrói e reconstrói ativamente os seus conhecimentos em função das suas experiências, ideias e valores próprios*. (Barca, 1995 p.334).

Nesta perspectiva e segundo Eisher (1998 cit in Schmidt 2012) o professor é também considerado como parte ativa do processo de investigação porque parte de uma unidade temática investigativa e dos pressupostos da aula oficina defendida por Isabel Barca (2004) e ainda da progressão das ideias históricas em jovem preconizado por Peter Lee (2001,2003).

No caso do nosso estudo reportamo-nos ao conceito de aula oficina referido em Barca (2004) na qual o professor se assume como investigador social que procura perceber e alterar as ideias históricas dos alunos sobre uma determinada temática.

Pretendemos que o aluno compreenda o contexto em que o passado ocorreu com base nas evidências disponíveis e numa organização temporal que permita articular as relações entre o passado e o presente, perspectivando o futuro.

O aluno é pois o agente da sua aprendizagem com ideias e experiências prévias e o professor é o investigador social que estimula a realização de atividades desafiadoras (Barca, 2004).

Todos os agentes fazem parte integrante do processo de produção do conhecimento histórico tentando superar a *cultura do silêncio* (Freire, 1982) e optam por uma metodologia colaborativa.

Se pensarmos que os nossos alunos fazem parte de uma sociedade democrática em constante transformação onde a participação ativa e crítica enquanto cidadãos é cada vez mais exigente, temos de admitir que o processo de aprendizagem também deve sofrer alterações.

Ao propor-se um trabalho direto do aluno com as fontes históricas desde a sua pesquisa, análise e elaboração de conclusões, estamos com certeza a contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania e autonomia.

Num estudo realizado por Barca e Gago (2000) com alunos do 6.º ano pretendia-se que os alunos refletissem acerca de fontes históricas diversificadas e até contraditórias e analisassem as formas de compreensão apresentadas pelos alunos através da utilização dessas fontes.

Recolheram-se os dados junto de uma amostra de oitenta e quatro alunos de turmas de uma escola do distrito de Braga, relativos à Guerra Colonial. Após a análise dos dados obtidos através de um questionário foi feita uma categorização composta por quatro perfis de concetualização:

Perfil 1- Fragmentos – entendimento restrito das mensagens, utilização de frases do texto mas com falhas impedindo a sua compreensão, relação inconsistente de fontes entre si, entre elas e autores respetivos.

Perfil 2 – Entendimento Global – entendimento global da mensagem utilizando citações da informação, reformulação da informação dada partindo da perspectiva do autor e relação de fontes divergentes e com os autores.

Perfil 3 – Opinião Emergente – entendimento global da mensagem, reformulação da informação, relação das fontes de uma forma pessoal.

Perfil 4 - Descentração Emergente – entendimento das mensagens, reformulação da informação de forma pessoal e crítica, relação das fontes concordantes, discordantes e com outros autores.

Sublinham as investigadoras que trabalhar com fontes diversas significa - além de utilizar fontes com suportes diferentes, como fontes escritas, visuais ou materiais, por exemplo – considerar mensagens com pontos de vista divergentes.

Concluem da análise qualitativa dos dados que os alunos que frequentam o 2º ciclo já são capazes de trabalhar com fontes históricas de diferentes perspectivas, referindo no entanto que apenas um número reduzido de alunos se integra no perfil três e quatro, considerados como mais elaborados em termos de respostas.

Por outro lado, esses mesmos alunos conferem um sentido às mensagens de acordo com as suas experiências dentro e fora da escola.

As autoras apontam ainda alguns cuidados a ter em consideração com o trabalho com fontes diversificadas em sala de aula:

- i. O trabalho com fontes na aula de História não pode ser uma tarefa mecânica [...] A contextualização tem de ser adequada aos alunos em concreto [...];



- ii. As fontes devem ser cuidadosamente selecionadas para responderem às questões a apresentar aos alunos e em quantidade adequada, de forma que os alunos não se percam com a dose de informação fornecida;
- iii. As perguntas devem ser claras e objetivas de forma que o aluno saiba qual a tarefa a desempenhar [...];
- iv. [...] Para promover a tolerância o professor tem de, ele, próprio, tomar consciência de vozes divergentes, algumas talvez “politicamente incorretas” e a partir de todas elas, proporcionar experiências educativas que favoreçam uma argumentação progressivamente melhor fundamentada, mais descentrada e, por conseguinte, mais autónoma;
- v. Quanto à qualidade da variedade de sentidos: respeitar a pluralidade de pontos de vista que os alunos manifestam não significa admitir que todos os seus argumentos têm o mesmo nível de elaboração. Há critérios racionais a desenvolver, numa perspetiva de promoção do espírito crítico. (p. 255-256)

Um outro estudo de Isabel Barca (2000) sobre o pensamento histórico dos jovens portugueses e a provisoriedade da explicação histórica teve como população alvo os alunos entre os doze e os vinte anos a frequentar o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário em escolas na região do Minho.

Para responderem à questão *Porque é que os Portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Indico durante o século XV*, foram apresentadas aos alunos quatro versões diferentes sobre um mesmo relato. Além disso foi organizado um conjunto de materiais históricos relacionados com a empresa das descobertas e expansão marítima dos portugueses que forneciam evidência para avaliar as diferentes versões apresentadas.

Com base nos dados deste estudo e de acordo com os modelos de progressão propostos por Dickinson e Lee (1978, 1984), Ashby e Lee (1987) e Shemilt (1980,1984, 1987) a autora construiu um modelo acerca das ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica composto por cinco níveis de progressão:

Nível 1 – A estória – a explicação histórica é de modo geral, feita num nível descritivo no qual o pensamento se centra no “que” e no “como” aconteceu e

não se preocupa com o “porque” aconteceu. Podem registar-se tautologias e confusão entre causa e consequência.

Nível 2 – A explicação correta – a explicação preocupa-se mais com a procura da verdade. As explicações podem ser realistas ou céticas, considerando que se por um lado há uma verdade passível de ser alcançada, os céticos referem que a explicação do passado só pode ser dada por um testemunho ou agente histórico.

Nível 3 – Quanto mais fatores melhor – a explicação é construída de acordo com um modelo racional, causal, ou narrativo na qual a quantidade de fatores é decisiva para a explicação histórica. Condiciona as ideias dos alunos acerca da plausibilidade e da natureza provisória da explicação.

Nível 4 – a explicação apresenta-se multicausal relacionada com a neutralidade. A diferença das explicações históricas é reconhecida como resultado dos diferentes pontos de vista e da interligação entre os vários fatores.

Nível 5 – Perspetiva – a explicação histórica difere devido aos critérios metodológicos específicos e é construída segundo um modelo narrativo ou causal.

Os resultados deste estudo refutam a teoria da invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget, porque se conclui que existiam diferentes tipos de pensamento histórico, consoante os anos de escolaridade, ainda que a progressão por idades seja significativa.

A maior parte dos alunos apresentaram ideias que se integravam no nível três, ideias simplistas acerca da provisoriedade histórica. Por outro lado Isabel Barca também concluiu que alguns dos alunos mais velhos raciocinavam ao nível da descrição enquanto alguns dos mais novos apresentaram um nível explicativo mais elevado.

Os alunos de 11º ano, por exemplo, evidenciaram respostas integradas no nível cinco, se bem que em muito menor número do que era expectável pela autora do estudo.

Tendo em atenção os resultados obtidos a investigadora refere algumas sugestões para o ensino da História de Portugal:

- i. A necessidade de motivar os nossos alunos para pensar acerca das diferentes explicações do passado, sob perspetivas diversificadas que possam ter relação com as experiências dos próprios alunos;

- ii. Na prática educativa, o professor deverá recorrer a estratégias adequadas ao nível concetual dos seus alunos e que lhe permitam a exigência de um certo nível de explicação histórica;
- iii. Incentivar a promoção o desenvolvimento do raciocínio crítico e argumentativo nos alunos através da confrontação de perspetivas diferentes sobre uma mesma situação histórias;
- iv. O professor deve permitir o raciocínio em História partindo das experiências dos alunos de modo que as ideias tácitas possam ser convertidas em conhecimento histórico;
- v. Promover, ao nível da formação de professores, o desenvolvimento de competências relacionadas com a investigação histórica e com a reflexão filosófica da natureza do conhecimento histórico e social (Barca, 2000).

Barca e Gago (2001) num estudo realizado com alunos do 6.º ano tentam compreender *os níveis de argumentação que os alunos do 6.º ano de escolaridade apresentam ao raciocinarem sobre fontes primárias com perspetivas contraditórias, em torno da problemática concreta do passado* (p.239).

Concluem com base em estudos no domínio da cognição histórica que a interpretação de fontes históricas que refletem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico.

Mas, em História, a interpretação das fontes depende da própria literacia histórica (...). A interpretação das fontes está intrinsecamente relacionada com o seu nível de contextualização. As fontes secundárias (que não são necessariamente consensuais) constituem o quadro concetual necessário para contextualizar as fontes primárias (p.241).

A análise efetuada acerca do processo de ensino aprendizagem da História permite-nos concluir que o conhecimento histórico não pode ficar submetido aos conteúdos que são transmitidos pelos manuais escolares, dando-o como inquestionável e sem significado para os aprendentes.

Mª Auxiliadora Schmidt (2012) conclui que os alunos a quem as ideias históricas eram apresentadas como conhecimento estático e sem a sua participação achavam mais interessante aprender História pela televisão ou por testemunhos orais do que na sala de aula.

Fernandes (2002) no seu trabalho *O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino* procurou estudar as práticas pedagógicas implementadas nas aulas pelos professores de História.

O estudo permitiu concluir que há correspondência entre as respostas dos alunos e dos professores no que respeita à utilização do manual escolar na sala de aula. É referida a necessidade de refletir sobre as práticas de ensino valorizando-se a perspectiva do aluno e uma diferenciação de estratégias a implementar no ensino da História.

Melo (2003) desenvolveu um estudo *O Conhecimento Tácito dos Adolescentes* com o objetivo de identificar as ideias tácitas dos alunos adolescentes sobre a Escravatura, e detetar possíveis relações entre esse conhecimento tácito e a sua performance empática com o passado.

Entre as pistas sugeridas pelos resultados, a investigadora identifica a necessidade de

ajudar os autores dos manuais a repensar os conteúdos dos seus livros, no que diz respeito propriamente ao texto narrativo propriamente dito, mas também aos materiais icónicos e às tarefas que propõem aos alunos (p. 274).

Moreira (2004) desenvolveu um estudo de natureza descritiva, tendo como objetivo compreender como é que os alunos integram na sua aprendizagem os conteúdos transmitidos pelas fontes históricas apresentadas no manual bem como as suas perceções sobre o mesmo.

Procura identificar as principais dificuldades reveladas pelos alunos quando trabalham com fontes históricas presentes nos manuais escolares, também tenta perceber quais são as fontes que os alunos privilegiam quando trabalham com o manual e ainda procura identificar os conhecimentos construídos pelos alunos a partir do manual escolar.

O manual é considerado uma ferramenta fundamental para os professores e os alunos, apresentando um conjunto de fontes diversificadas, nem sempre úteis e nem sempre apresentadas de forma coerente, fornecendo ao professor uma base de trabalho importante se bem elaborado e corretamente utilizado pelo professor na sala de aula (Costa, 2007).

Parece claro também, pelos estudos dos quais extraímos exemplos, relativos à disciplina de História e a outras, que o trabalho dos professores nem sempre tem

correspondido ao que atualmente constituem as recomendações internacionais sobre o que deve ser hoje ensinado às crianças, e/ou sobre a formação histórica dos professores, evidenciado pela forma como o manual tem sido utilizado (p.47).

A abordagem dos conteúdos veiculados pelos manuais sob uma perspectiva questionadora, como já abordámos, permite resignificar os conceitos a partir das experiências dos professores, mas sobretudo dos alunos e contribuir assim para a formação de uma consciência histórica crítico-genética na tipologia de Rüsen e simultaneamente permitir o desenvolvimento da cidadania.

A partir do seu presente com as suas ideias e experiências, professores e alunos podem apropriar-se de determinadas ideias históricas como ferramentas e adquirir procedimentos que os venham a ajudar a tomar consciência da não linearidade histórica e que o sentido do passado se encontra não só na permanência e continuidade, mas sobretudo na mudança (Schmidt, 2012).

Peter Lee (2003) nas II Jornadas Internacionais de Educação Histórica e no seu estudo *Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé. Compreensão das pessoas do passado* refere que se deve evitar falar sobre o passado como simplesmente coisas que temos.

As abordagens apresentadas nos manuais, a diversidade de conteúdos e a multiplicidade de perspectivas, exigem dos professores um trabalho em que apoiando-se no manual escolar, deverá ter em conta o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens e a construção progressiva do seu conhecimento.<sup>9</sup>

A forma como o professor utiliza o manual na sala de aula pode influenciar o significado da produção do conhecimento histórico por parte dos alunos, ou seja pode contribuir para gerar nenhum sentido ou dar-lhe a possibilidade de conjugar conhecimentos que contribuam para a formação de uma consciência histórica crítica e consciente, pois encontra relações entre a realidade e as suas experiências.

Sobre a utilização do manual em sala de aula sublinhamos o estudo de Alice Costa (2007) acerca das ideias dos professores de História sobre a utilização de fontes do manual escolar no contexto da sala de aula. A autora conclui que os professores consideram *as*

---

<sup>9</sup> Esta ideia pode remeter-nos para o processo de formação de professores, que não se integra no âmbito deste estudo.

*fontes positivas e necessárias e/ou fundamentais para a construção do saber histórico (p. V).*

Ainda acerca da utilização de fontes históricas em sala de aula destacamos de igual modo o estudo de Paula Mangerico (2012) de natureza qualitativa com o seguinte problema de investigação: *De que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes?*

Os resultados obtidos apontam para a importância da utilização de fontes históricas diversificadas em sala de aula, e o seu contributo para a progressão nas ideias dos alunos.

#### 4. Os contributos da metodologia histórica para a Educação Histórica

Para que os nossos alunos possam fazer progressos na compreensão histórica devem ser capazes de *construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas* (Ashby, 2003, p.38). Devem ser capazes de dar significado e organizar os factos e fenómenos históricos de modo a elaborarem narrativas ou explicações que envolvam *mudança, desenvolvimento e continuidade*.

*Também lhes é pedida a compreensão de como as particularidades da história são estabelecidas com base na evidência e de como a evidência é usada para construir narrativas e interpretações do passado* (Ashby, 2003, p.38).

Dos estudos efetuados em Inglaterra o conceito de *Evidência* foi identificado como um dos mais importantes para o ensino da História. Consideram-no tal como a investigação histórica indispensável para a educação histórica dos alunos.

Mas o que é considerado uma evidência?

A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas).

É através da evidência que é possível à História investigar de forma racional o passado. Convém no entanto distinguir o conceito de evidência histórica do conceito de evidência em geral, a forma como a evidência histórica é usada na história não é a mesma como é usada nas ciências naturais.

Para além das diferentes técnicas as questões a serem resolvidas são diferentes e o material da evidência é também diferente. Não se pode comparar as razões de determinadas ações, ou “o significado de uma prática social” (Lee, 2011 p. 27) com o comportamento de objetos inanimados.

A aprendizagem da História implica necessariamente aprender a usar devidamente a evidência histórica. Só com a evidência histórica poderemos pretender atingir a verdade e objetividade científica.

O passado não pode ser claramente separado do presente e a perspetiva de uns não pode ficar impermeável à dos outros.

Ensinar os nossos alunos a usar devidamente uma evidência histórica não tem como objetivo prepará-las para trabalhar tão-somente sobre o passado, mas sim capacitá-las para investigar, questionar e tentar chegar à verdade. Agindo deste modo poderemos

evitar uma educação prescritiva, própria dos regimes totalitários e valorizar a atividade cognitiva das crianças.

Segundo Barca (2004)

se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo concetual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a concetualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (p.133).

Nesta perspetiva, o aluno é encarado como um dos agentes do seu conhecimento e não apenas um espetador das ideias já construídas por outrem.

Ao professor cabe pois esta missão de investigador incentivando também os seus alunos a pesquisarem de modo a estabelecer ligações entre os conteúdos escolares e as suas experiências quotidianas.

Schmidt (2012) considera que a História não se pode limitar ao conhecimento transmitido pelos manuais escolares, o conhecimento histórico está na experiência humana.

Esta atividade de investigação-ação é possível de operacionalizar no modelo de aula oficina na qual o professor pode pôr em prática as etapas seguintes:

1. Lógica – o aluno enquanto agente da sua formação com ideias e experiências anteriores;
2. O professor enquanto investigador social e organizador de atividades desafiantes;
3. O saber – de vários níveis: senso comum, ciência, epistemologia;
4. Estratégias e recursos – adoção de recursos variados;
5. Avaliação – produto final do trabalho dos alunos;
6. Efeitos sociais – agentes sociais (Barca, 2004, p. 134).

O trabalho do professor de História deve permitir que os alunos tratem as fontes não só como informação, mas sobretudo como uma evidência. Os alunos devem ser capazes de questionar essa fonte histórica, de compreendê-la pelo que é e por aquilo que nos pode dizer sem ter essa intenção.



Mas esta aprendizagem não é fácil de concretizar por parte dos alunos, daí que seja muito importante que o professor compreenda em primeiro lugar as ideias que os alunos trazem para a sala de aula e a partir delas criar materiais de aprendizagem e oportunidades de ensino.

Devido às características da faixa etária em que os nossos alunos se encontram, nem sempre é fácil a percepção de que as ideias tácitas podem promover compreensões mais complexas contestando as ideias alternativas que poderiam impedir o progresso.

Assim, para que os alunos usem as fontes como evidência têm de compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e além disso *o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão* (Ashby, 2003, p.50).

Os alunos devem conseguir fazer a distinção entre a natureza intencional e não intencional de uma fonte histórica:

O que é que esta fonte nos quer dizer?

O que é que esta fonte pode dizer-me sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo?

Os alunos deverão ser ainda capazes de inferir acerca do passado a partir de fontes, questionando-as e procurando responder-lhes. Necessitam também de aprender a tratar as fontes como um conjunto, pois uma fonte pode trazer luz sobre outra e necessitam de explorar várias fontes e reconhecer que a história não depende só de narrativas de testemunhos.

Importante ainda realçar a ideia de que a História é um conjunto complexo de mudanças e processos que podem não ter sido diretamente testemunhados por uma pessoa. Daí que, quando o historiador produz narrativas históricas não pode encarar o passado como algo fixo e acessível. A memória ou “o ter estado lá” tem de ser apoiada pela evidência.

Atkinson citado por Simão (2007) refere que *as afirmações sobre o passado não podem ser estabelecidas pela observação direta presente, têm de ser medidas pela evidência ou testemunho* (p.8).

De facto, não podemos olhar o passado diretamente, no entanto no presente observamos factos que são consequências desse passado. Por outro lado constatamos que no presente se registam factos que por várias razões, não podemos observar. Podemos

concluir que ainda que não tenhamos observado o passado não significa que ele não tenha existido.

Desta forma, a evidência implica a mobilização do espírito crítico dos alunos para investigarem a forma como os historiadores tratam a evidência de modo a explicarem um determinado acontecimento. *O tratamento que é dado à fonte em termos de investigação e de questionamento é o que a tornam numa evidência* (Mangerico, 2012, p. 25).

Consideramos que na aula de História é muito importante que se auxilie o aluno a compreender a relação de evidência entre as fontes históricas e as afirmações sobre o passado que delas podemos retirar.

Neste capítulo abordámos o conceito de fonte histórica, a importância da utilização de fontes históricas diversificadas em sala de aula e ainda o contributo da metodologia histórica para a Educação Histórica.

## Capítulo IV – Metodologia do Estudo Empírico

### 1. Introdução

Este estudo corresponde a uma experiência educativa no âmbito da cognição histórica com alunos de quatro turmas de 8º ano de uma escola urbana do ensino secundário com terceiro ciclo do Alentejo e constitui um estudo exploratório.

A Unidade Temática Investigativa pretende contribuir para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, tornando-o apelativo e interessante para os alunos como refere Barca (2001).

Considera-se o aluno como sendo o protagonista no processo de ensino e aprendizagem e por isso a metodologia adotada foi a de aula-oficina para que, partindo dos conceitos e realidade concreta dos alunos, a professora possa permitir a construção e/ou reconstrução do conhecimento histórico por parte dos alunos.

A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender. [...] As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento (Caraméz, 2012,p.125).

O conceito substantivo<sup>10</sup> proposto foi a Expansão Portuguesa e a implementação do estudo ocorreu em quatro turmas de 8º ano onde a autora lecionava a disciplina de História.

---

<sup>10</sup> Entende-se por conceito substantivo o que diz respeito a conteúdos de História. Ver Lee (2001)

## 2. As questões de investigação

O estudo teve como questões de investigação as seguintes:

- i. **Quais as ideias tácitas que os alunos têm acerca do conceito de Expansão portuguesa?**
- ii. **De que forma se processam as mudanças conceituais nos alunos após a análise de fontes históricas diversificadas?**

Estas questões resultaram da percepção da autora de que no estudo da Unidade Temática respeitante ao Expansionismo Europeu no século XV, os alunos costumam apresentar uma perspetiva de abordagem muito restrita acerca do conceito de Expansão Portuguesa.

O estudo teve várias etapas:

1. Identificar as ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de expansão portuguesa;
2. Criar situações de interpretação de fontes históricas;
3. Analisar as conclusões apresentadas pelos alunos revelando, ou não, (re)formulação conceitual;
4. Promover a reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens.

### 3. Participantes

A população alvo deste estudo foram alunos a frequentar o oitavo ano de escolaridade. Foi selecionada uma amostra de conveniência de alunos de quatro turmas em que a disciplina de História era lecionada pela autora do estudo e que mostraram disponibilidade.

As turmas pertencem a uma escola urbana do ensino secundário com terceiro ciclo do Alentejo. As turmas envolvidas neste estudo estavam integradas no Projeto Mais Sucesso -Turma Mais.

Os alunos eram oitenta no total. As raparigas eram quarenta e três e os rapazes trinta e sete, tinham idades compreendidas entre os treze e os catorze anos.

Devido à implementação do Projeto Turma Mais o número de alunos por turma oscilava entre os vinte e os vinte e dois. O comportamento apresentava-se como satisfatório e o aproveitamento bom atendendo ao facto de haver alunos muito bons que trabalhavam em parceria com os colegas com mais dificuldades.

#### 3.1 O Agrupamento/Escola

Este Agrupamento de Escolas foi criado formalmente no ano de 2013 e integra todos os estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário existentes no concelho. Do Agrupamento fazem parte os Jardins de Infância de própria localidade e de duas freguesias rurais. Das freguesias rurais constam ainda as escolas de 1º ciclo e duas da localidade. Integram ainda o Agrupamento uma escola básica de segundo ciclo e outra onde o estudo foi feito, com terceiro ciclo e ensino secundário.

#### 3.2 O Meio

Com 8.293 habitantes (Censos 2011), distribuídos por 194.62 Km<sup>2</sup> de área, é um dos mais importantes concelhos do distrito de Évora, estando limitado pelos Concelhos de Elvas, Alandroal, Borba e Redondo. Este concelho tem uma rede viária interna em boas condições de utilização, quer através das recentes variantes como das estradas nacionais e das diversas estradas e caminhos municipais, que permitem a ligação entre a sede do concelho e as sedes de freguesia, e a ligação com os concelhos envolventes.

Já existente como povoação desde os primeiros tempos da reconquista cristã situada num vale, conhecido como Viçoso. Foi D. Afonso III que lhe atribuiu a categoria de vila, fixando-lhe o nome de Vila, e de cabeça de concelho e lhe concedeu o primeiro foral em 5 de Junho de 1270. O concelho é, hoje, constituído por cinco freguesias.

Segundo a Carta Educativa do Concelho, cerca de  $\frac{1}{4}$  dos residentes no Concelho apenas tem primeiro ciclo do Ensino Básico de escolaridade.

O segundo ciclo do Ensino Básico apresenta no Concelho uma percentagem idêntica à regional e ligeiramente inferior à nacional, enquanto o terceiro ciclo tem um peso intermédio entre a região e o país.

De acordo com a mesma fonte, a percentagem de população do concelho que completou o ensino secundário é mais relevante do que a que possui um curso médio ou superior.

## 4. Recolha de dados

### 4.1 Procedimentos de recolha de dados

O estudo decorreu em contexto de sala de aula e teve por base a lecionação da Unidade E do programa de oitavo ano de escolaridade: *Expansão e Mudança – E1 O Expansionismo Europeu*.

Esta unidade didática foi selecionada tendo em conta o cumprimento dos conteúdos programáticos e a planificação realizada em grupo disciplinar.

Por outro lado, tendo em atenção a nossa experiência profissional, pareceu-nos pertinente estudar uma temática que sendo do agrado dos alunos é encarada por estes sob uma perspetiva redutora, resultado possivelmente da carga horária limitada na disciplina, entre outros factores.

Em relação à metodologia a seguir para a realização do estudo optou-se por recorrer à metodologia de aula-oficina em que se preconiza o aluno como sendo o agente do seu próprio conhecimento e a quem são propostas tarefas desafiantes.

O professor, na linha de uma atitude investigação-ação, auxilia o aluno a modificar as suas concepções iniciais através da compreensão e interpretação do seu quadro referencial.

Neste contexto de aula- oficina as ideias tácitas dos alunos são o ponto de partida para, através das tarefas propostas pelo professor, alcançar ideias mais sofisticadas.

Num primeiro momento procedeu-se à elaboração do Questionário Inicial sobre as Ideias Tácitas dos alunos (Anexo nº 1) a ser respondido de forma individual em sala de aula.

Entende-se por *Ideias Tácitas* o conhecimento histórico neste caso, que os alunos apresentam em relação ao conteúdo que lhe é proposto aprender e que foi construído a partir das suas vivências no quotidiano, incluindo a escola (Schimdt, 2008).

Para a elaboração do nosso estudo tivemos a preocupação de construir questões objetivas e claras para que os alunos compreendessem exatamente o que se pretendia.

Os instrumentos de recolha de dados que propusemos aos alunos, os dois questionários a que nos referiremos como Questionário Inicial e Questionário Final foram previamente apresentados à orientadora do estudo que concordou com a proposta.

No Questionário Inicial a questão “*diz o que entendes por expansão portuguesa*” pretendia introduzir o tema e simultaneamente perceber a ideia que os alunos têm acerca do conceito de expansão portuguesa.

O Questionário Final repete na primeira parte a questão apresentada no Questionário Inicial de modo a verificarmos as alterações no quadro cognitivo dos alunos após o trabalho com fontes históricas diversificadas.

A segunda parte é constituída por questões de metacognição no sentido de levar os alunos a fazer uma autorreflexão sobre o que aprenderam e a forma como aprenderam.

#### 4.1.1. Fases da Recolha de Dados

##### 1ª Fase - Introdução ao Tema

No mês de Novembro de 2012, na primeira aula oficina, com a duração de quarenta e cinco minutos, foi feita a apresentação do tema a iniciar, da metodologia a seguir, as etapas do trabalho e a modalidade de avaliação.

Os alunos responderam individualmente ao Questionário Inicial composto apenas por uma única questão “*diz o que entendes por expansão portuguesa*”, porque se pretendia perceber quais as suas Ideias Tácitas acerca do conceito de expansão portuguesa.

##### Breve reflexão sobre as respostas dos alunos ao Questionário Inicial

A autora do estudo fez uma leitura e análise das respostas apresentadas pelos alunos que mostramos mais detalhadamente no capítulo V. No entanto, para explicar os motivos que justificam as fases do trabalho adiantamos algumas conclusões gerais.

Pela análise das respostas apresentadas reforçámos as nossas ideias acerca do conhecimento histórico dos alunos sobre o tema em estudo.

De facto, apesar de A Expansão Portuguesa ser de grande relevância nos ciclos de escolaridade anteriores, nem todos os alunos mostraram conhecimentos abrangentes acerca desse processo. O que verificámos é que alguns evidenciam um conhecimento histórico parcial e limitado sobre esta temática.

Uma das primeiras conclusões obtidas pela análise das ideias tácitas dos alunos sobre a expansão portuguesa foi o facto de a grande maioria dos alunos relacionar este



conceito exclusivamente com a expansão territorial, menosprezando as restantes dimensões nomeadamente a de âmbito cultural.

Partindo desta constatação a autora do estudo pretendeu “desmontar” as várias perspectivas sob as quais o conceito de expansão portuguesa pode ser olhado, permitindo aos alunos uma visão multifacetada própria do conhecimento histórico.

O ensino da História a partir de conceitos, exige a adequação desses conceitos à realidade dos alunos e só com a constante partilha de ideias entre alunos e professora/alunos foi possível promover uma atitude reflexiva e crítica do tema em estudo.

É nesta problemática que as nossas questões de investigação se enquadram e é com base neste pressuposto que passamos a apresentar o trabalho que desenvolvemos com os alunos.

## 2ª Fase - Aulas Oficina

Neste momento do estudo exploratório a professora apresentou uma síntese das ideias presentes no Questionário Inicial sobre as Ideias Tácitas dos alunos acerca do conceito de Expansão Portuguesa.

Foram feitos alguns esclarecimentos a propósito de algumas ideias apresentadas.

Um dos propósitos do nosso estudo foi transformar estas ideias tácitas dos alunos em conhecimento histórico e para isso a História dispõe de métodos, técnicas e procedimentos específicos. *Todo o conceito tem uma historicidade, isto é, o seu significado deve ser compreendido com base no contexto em que foi produzido* (Schmidt, 2008, p.64).

Desta forma, foi apresentado na primeira parte da aula de noventa minutos, a primeira parte do Dossiê Temático com quatro documentos, sendo dois deles de caráter iconográfico, com o objetivo de mostrar as reações dos portugueses e africanos quando se operou o encontro de culturas (Anexo nº 2).

Os materiais históricos referidos pretendem complementar a informação constante no manual escolar. Referente a cada documento estava incluída uma tarefa a ser realizada em trabalho de pares, durante quarenta e cinco minutos da aula (Anexo nº 2).

Na segunda parte da aula oficina pretendeu-se seguir a mesma metodologia em relação ao estudo das relações estabelecidas entre portugueses e japoneses.

Por questões de conveniência, foi proposto aos alunos lerem e interpretarem em trabalho de pares os diversos documentos apresentados na segunda parte do Dossiê Temático durante os restantes quarenta e cinco minutos da aula (Anexo 3).

Após o trabalho dos alunos com base no Dossiê Temático que incentivava à utilização de diferentes fontes de pesquisa sobre a Expansão Portuguesa foi-lhe proposta a realização de uma Tarefa / Ficha de Trabalho.

Foi dada a possibilidade aos alunos de confrontar as ideias tácitas anteriormente apresentadas, com as várias perspetivas historiográficas.

Optou-se por uma dinâmica de trabalho a pares para que fosse possível a troca de informação e interpretação dos materiais apresentados, incentivando assim a interação entre os alunos. Optando por esta estratégia foi permitido à professora desempenhar o papel de supervisora pois coube-lhe orientar as tarefas realizadas pelos alunos.

A utilização do Dossiê Temático associado à Ficha de Trabalho/Tarefa na aula oficina prende-se com a perspetiva da autora do estudo que valoriza a resolução de uma tarefa concreta para a aprendizagem em sala de aula.

Consideramos que devem ser sugeridas aos alunos atividades desafiantes de forma a motivá-los para a sua realização, proporcionando-lhes os meios necessários para as executarem.

Esta estratégia impele os alunos a tornarem-se ativos e ao mesmo tempo não retira ao professor o seu papel interventivo, pois em sala de aula qualquer atividade deverá envolver sempre uma comunicação contínua entre ambos os intervenientes.

Na opinião de Engestrom (1999 citado por Fernandes, 2011, in Fialho, I. & Salgueiro, H. (org.) 2011) professores e alunos têm de ser ativos e, acrescentamos nós, apostar na comunicação como forma de aprendizagem partilhada. Esta será uma das possíveis formas de ultrapassar o paradigma do professor-transmissor em direção ao paradigma do professor que promove a interação social.

### 3ª Fase – Exercício de metacognição

Para tentar encontrar respostas para a segunda questão de investigação deste estudo foi entregue aos alunos numa outra aula de quarenta e cinco minutos, o Questionário Final composto por duas partes, como já referimos (Anexo nº 4).

A primeira questão da segunda parte “*indica as novas ideias que aprendeste acerca da expansão portuguesa que estudámos nas aulas*” implicava que os alunos fizessem um exercício de cognição para identificarem os novos conhecimentos que aprenderam durante as aulas.

Na segunda questão “*Das novas ideias que aprendeste indica quais as que consideras mais importantes*” pretendíamos que os alunos seleccionassem conteúdos que consideram mais importantes para o seu quadro referencial. Esta atividade exigia por isso uma tomada de consciência sobre *o que é o mais importante*.

A terceira questão “*Indica os momentos das aulas de que gostaste mais. Justifica a tua resposta*” pretendia que os alunos identificassem o momento que mais apreciaram durante as aulas oficina e que refletissem sobre isso justificando o porquê de seleccionarem esse momento.

Na quarta questão “*indica em que momentos das aulas consideras que aprendeste mais. Justifica a tua resposta*” era nosso objetivo que os alunos refletissem sobre todo o decurso das aulas e identificassem os momentos em que consideravam que a aprendizagem dos novos conhecimentos tinha acontecido.

Promover uma aprendizagem consciente por parte dos nossos alunos foi o nosso principal objetivo neste exercício.

Nas quatro questões que apresentámos pretendíamos que os alunos tomassem consciência das aprendizagens que fizeram ao longo das aulas anteriores, quando lhe foram propostas tarefas a realizar, baseados em fontes históricas diversas e recorrendo ao trabalho com o colega de mesa.

#### 4.1.2. O Dossiê Temático

Por razões de conveniência, como já referimos, recorreremos aos materiais a que todos os alunos tinham acesso, nomeadamente o manual escolar e os volumes que o

acompanham como complemento. Optámos por esta estratégia não só por questões económicas, mas também porque os considerámos muito apropriados para os propósitos deste estudo.

Os alunos analisaram um conjunto de diferentes fontes históricas a que chamámos Dossiê Temático. Recorremos a fontes históricas escritas e iconográficas porque consideramos que a imagem é fundamental para que os alunos desta faixa etária compreendam os conceitos em estudo.

Conscientes dessa importância projetámos essas imagens sempre que foi necessário durante a realização das tarefas propostas.

O Dossiê Temático constava de duas partes, uma respeitante à presença portuguesa no continente africano, outra dizia respeito ao encontro das culturas portuguesa e japonesa.

Na parte I os documentos apresentados constam do *Caderno Desenvolver Competências*<sup>11</sup> do manual do aluno, que passamos a apresentar.

O documento nº 1 da primeira parte do dossiê temático é um documento escrito que tem como fonte as tradições orais recolhidas nos séculos XIX e XX e corresponde à perspectiva dos africanos acerca dos europeus, nomeadamente portugueses, que chegam aquele continente provocando diversas reações afastadas no tempo.

## Dossiê Temático

### Parte I

#### Documento nº 1

##### A chegada dos Europeus vista pelos Africanos....

*O Povo da tribo Pende, que vivia na costa angolana nos séculos XV e XVI mas que emigrou depois para o interior, manteve, através da tradição oral, relatos da conquista pelos Portugueses da sua terra natal.*

Nossos pais viviam confortavelmente no planalto de Luabala. Tinham vacas e culturas, tinham salinas e bananeiras. Um dia, eles viram sobre o grande mar surgir um barco. Este barco tinha asas todas brancas, que brilhavam como facas ao sol. Os homens brancos saíram da água e disseram palavras que ninguém compreendia. Os nossos antepassados tiveram medo, dizendo que eram Vumbi, espíritos vindos de outro mundo. [...] Os homens brancos conquistaram as suas salinas e o rei N'Gola fugiu para o interior. Alguns dos seus súbditos mais corajosos ficaram junto do mar e, quando os homens brancos voltaram, trocaram ovos e galinhas por tecidos e contas de vidro. Os homens brancos voltaram outra vez ainda. Trouxeram-nos milho e mandioca, facas e enxadas, amendoim e tabaco. Desde então, até aos nossos dias, os Brancos não nos trouxeram mais nada senão guerras e misérias.

Tradições orais recolhidas nos séculos XIX e XX

<sup>11</sup> *História Oito* de M<sup>o</sup> Emília Diniz e outros, Lisboa Editora, p.8 e 9.

Documento nº 2

O documento nº 2 é também um documento escrito e explica o olhar dos europeus, através de Cadamosto<sup>12</sup>, acerca dos povos africanos sobre quem tecem várias opiniões.

... E os Africanos vistos pelos Europeus

Depois de passarmos o cabo Branco, navegámos mais para sul e chegámos a um rio chamado de Senegal, que é o primeiro rio das terras dos negros, naquela costa.

[...] Não há no reino do Senegal nenhuma cidade nem lugar murado, senão aldeias e casas de palha (que eles não sabem fazer casas de paredes, porque não têm cal e têm grande falta de pedras). [...] O rei tem sempre muitos escravos negros que manda capturar não só no seu país como nos outros países vizinhos. Destes escravos ele se serve por muitos modos: obriga-os, principalmente, a trabalhar no cultivo de certas terras e propriedades. Muitos vende-os aos mercadores muçulmanos que lá aparecem com cavalos e outras coisas e também os vende aos Cristãos, desde que os ditos Cristãos começaram a mercadejar nas terras dos negros.

[...] As mulheres desta região são muito asseadas do corpo, pois lavam-se completamente quatro ou cinco vezes por dia; e assim também os homens; mas no comer são porcalhões e sem nenhuma educação: comem no chão, como as alimárias, sem regra nenhuma. São pessoas muito simples e rudes nas coisas de que não têm prática (que são muitas), mas, naquelas em que estão práticas, sabem tanto como qualquer um de nós. São todos homens de muitas palavras e nunca acabam de falar [...]. São caritativos, porque dão de comer e de beber a qualquer estrangeiro que, de passagem, chegue a sua casa por uma refeição ou por uma noite, sem qualquer pagamento.

A. Cadamosto, Navegações. Séc. XV

---

<sup>12</sup> Marinheiro veneziano (1432-1483); participou em várias expedições portuguesas ao longo da costa de África.

O documento nº 3 é uma gravura do século XVI que corresponde a uma das primeiras representações da vida quotidiana dos povos africanos feita pelos europeus.

Documento nº 3



Esta gravura do século XVI é uma das primeiras representações europeias de povos africanos

O documento nº 4 corresponde a um artefacto, nomeadamente um saleiro oriundo da Nigéria, representando o homem europeu.

Documento nº 4



Saleiro de marfim proveniente do Benim (Nigéria). Século XVI

## Parte II

Na segunda parte da mesma aula oficina, recorreremos aos documentos presentes no manual do aluno, pelas razões já apresentadas e recorreremos ao documento nº 1 intitulado *Os Portugueses vistos pelos Japoneses...* extraído de uma Crónica japonesa do século XVI, mostrando a opinião dos japoneses acerca dos portugueses.

### Documento nº 1

#### Os Portugueses vistos pelos Japoneses

Estes homens [os Portugueses] são comerciantes. Compreendem, até certo ponto, a distinção entre superior e inferior, mas não sei se existe entre eles um sistema próprio de etiqueta. Bebem em copo, sem o oferecerem aos outros. Comem com os dedos<sup>1</sup> e não com pauzinhos como nós. [...] Não compreendem o significado dos caracteres escritos<sup>2</sup>. São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem, mas no fundo não são má gente.

Crónica japonesa Teppo-ki. Séc. XVI

1 No século XVI, os Europeus só muito raramente usavam garfo.

2 Os Portugueses não conheciam, naturalmente, a complicada escrita japonesa, da mesma forma que os japoneses desconheciam o alfabeto.

Documento nº 2

O documento nº 2 intitulado *...e os Japoneses vistos pelos Portugueses*, da autoria de Jorge Álvares, do ano de 1547 apresenta a opinião dos portugueses acerca do modo de vida e costumes dos japoneses.

A gente do Japão é pouco cobiçosa e muito educada. Quando se vai à sua terra, os mais ricos convida-vos para comer e dormir em suas casas; parece que vos querem meter na alma. São muito desejosos de saberem de nossas terras e de todas as coisas. Em casa, é costume estarem assentados com as pernas cruzadas. [...] Comem no chão como os Mouros, com pauzinhos como os Chineses e cada pessoa em sua tigela.

Estimam muito falar baixo e têm-nos a nós por destemperados porque falamos alto. Cada dia se lavam duas vezes [...]. As mulheres são muito bem proporcionadas e muito alvas e são muito maviosas e meigas. São mulheres muito limpas e fazem em casa todo o trabalho como tecer, fiar e coser. As mulheres honradas são muito veneradas de seus maridos; os maridos são mandados por elas. São mulheres que vão onde querem, sem o perguntarem a seus maridos.

Jorge Álvares, Informação sobre o Japão. 1547



### Documento nº 3

...e os Portugueses vistos pelos Japoneses

O documento nº 3 é uma figura que mostra o desembarque dos Portugueses no Japão numa representação num biombo de arte *namban*, evidenciando a chegada de mercadores e missionários.



Desembarque de portugueses no Japão

Na história da arte japonesa designam-se por *namban* as obras de arte dos séculos XVI e XVII que resultaram dos primeiros contactos entre Japoneses e Europeus (sobretudo os Portugueses). *Namban* significa em japonês “bárbaros do sul” (os navegadores vinham da Índia ou de Malaca, a sul do Japão). Nessas obras de arte, são frequentemente representados missionários e mercadores portugueses vistos pelos artistas japoneses.

Documento nº 4

O documento nº 4 é um quadro que apresenta algumas palavras portuguesas introduzidas no vocabulário japonês e vice-versa, mostrando a influência recíproca das duas culturas no seu quotidiano e religião.

Algumas palavras portuguesas introduzidas no vocabulário japonês	
Palavra portuguesa	Palavra japonesa
Botão	Botan
Capa	Kappa
Católico	Katorikku
Copo	Koppu
Cristão	Kirishitan
Jesus	Esu
Missa	Misa
Oratório	Oratorio
Padre	Patere
Pão	Pan
Sabão	Shabon
Salada	Sarada
Tabaco	Tabako
Varanda	Beranda

Algumas palavras japonesas que passaram para a língua portuguesa	
Palavra japonesa	Palavra portuguesa
Banzai	Banzé
Byôbu	Biombo
Judo	Judo
Kimono	Quimono
Nippo	Nipónico
Nippon	Japão
Samurai	Samurai
Tchá	Chá
Tchawan	Chávena

A. Martins Janeira, *O impacte português sobre a civilização japonesa*, Lisboa. 1970.

#### 4.1.3. Tarefa nº 1

Para que os alunos pudessem concretizar a atividade na primeira aula oficina, relativa à primeira parte do Dossiê Temático, foi-lhes distribuída a Tarefa/Ficha de Trabalho nº 1 (Anexo 2) para que interpretassem os documentos fornecidos, retirassem as suas próprias conclusões e respondessem às questões.

Essa ficha de trabalho era constituída por seis questões e deveria ser resolvida em trabalho de pares.

As duas primeiras questões exigiam a leitura e interpretação do documento nº 1 e pretendia-se que os alunos apreendessem a impressão que os europeus causaram aos antepassados dos autores do documento, bem como a forma como essa impressão evoluiu ao longo do tempo.

A terceira questão diz respeito ao documento nº 2 e exigia que os alunos interpretassem e mostrassem qual a opinião dos europeus acerca dos africanos, encontrando ao mesmo tempo justificação para que essa opinião aconteça.

A quarta questão acerca do documento nº 3 pretendia que os alunos explorassem a figura de forma a encontrar os elementos de destaque que o autor pretendia evidenciar do modo de vida dos africanos.

A quinta questão reportava-se ao documento nº 4 e pretendia que os alunos identificassem os elementos que caracterizam os portugueses na perspetiva dos africanos.

Finalmente a sexta questão apelava à visão dos alunos acerca das opiniões emitidas por europeus e africanos, no sentido de explicarem qual delas é a mais positiva em relação ao outro.

#### 4.1.4. Tarefa nº 2

Acerca da segunda parte do Dossiê Temático foi distribuída a Tarefa/Ficha de Trabalho nº 2 (Anexo 3) aos alunos para que interpretassem os documentos fornecidos, retirassem as suas próprias conclusões e respondessem às questões a partir da realização de uma tarefa proposta pela professora.

A ficha de trabalho era constituída por quatro questões a ser resolvida em trabalho de pares.

A primeira questão dizia respeito do documento nº 1 e pretendia que os alunos mostrassem e justificassem a forma como os Japoneses viram os Portugueses.

A segunda questão acerca do documento nº 2 pretendia que os alunos mostrassem e justificassem a forma como os Portugueses viram os Japoneses.

A terceira questão reportava-se ao documento nº 3 e pretendia que os alunos indicassem quais são os elementos mais estranhos, na perspetiva dos artistas japoneses, perante a chegada dos portugueses.

A quarta questão acerca do documento nº 4 pretendia que os alunos explicassem que as palavras introduzidas no vocabulário português e japonês se relacionam sobretudo com os aspetos do quotidiano e da religião.

A avaliação das duas fichas de trabalho foi feita posteriormente pela professora e correspondeu ao *feedback* dado aos alunos sobre a realização das actividades propostas.

Refira-se que no contexto de uma avaliação contínua, consideramos que na sala de aula se pode e deve promover uma forte relação entre a avaliação formativa e avaliação sumativa (Fernandes, 2001).

Tal como dissemos atrás, consideramos que deve haver uma monitorização baseada na regulação e que complementa o acto de ensinar e de aprender. Esta complementaridade permite o feedback e a reflexão sobre as aprendizagens, por parte de todos os intervenientes, no sentido resolver as questões que vão surgindo ao longo de todo o processo de trabalho.

No capítulo IV procedemos ao enquadramento metodológico com a enunciação das questões de investigação, os participantes no estudo e ainda aos vários procedimentos seguidos para a recolha dos dados.

## Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Dados

### 1. Introdução

A análise dos dados pretende privilegiar as narrativas produzidas pelos alunos e tendo em conta esses mesmos dados obtidos procedemos à sua categorização.

A análise das respostas foi feita através de uma abordagem qualitativa de acordo com Bogdan e Biklen (1994) que consideram que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva porque ao recolher os dados não têm como objetivo confirmar ou infirmar hipóteses previamente estabelecidas.

Assim sendo, numa primeira fase estabelecemos as categorias das respostas ao Questionário Inicial e do Questionário Final, ou seja, antes e depois do trabalho realizado com fontes históricas diversas.

Foi feita de seguida a comparação entre as duas respostas de cada aluno, de forma a concluir sobre a importância da utilização de fontes históricas diversificadas na produção do conhecimento histórico por parte dos alunos.

Numa segunda fase procedemos à análise das respostas dos alunos acerca do processo de metacognição, categorizando igualmente as respostas obtidas.

### 2. Categorização dos dados

Depois de recolhidas as ideias dos alunos acerca do conceito de Expansão Portuguesa antes e depois do trabalho com fontes históricas diversificadas, a autora do trabalho procedeu à sua leitura e análise.

Para o tratamento de questões abertas como são as que fazem parte do nosso estudo utilizamos a técnica de análise de conteúdo.

Esta técnica é definida por Berelson (1952, cit. in Vala, 2005, p. 103) como a *descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação e pressupõe segundo Vala o seguinte tipo de operações mínimas:*

- a) Delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- b) Constituição de um *corpus*;

- c) Definição de categorias;
- d) Definição de unidades de análise; (...)
- e) A quantificação.

O *corpus* da análise é constituído pelo conjunto das respostas abertas obtido com os questionários e as três últimas operações que passaremos a caracterizar, constituem as operações que melhor se ajustam à natureza do nosso trabalho empírico.

Segundo Vala, (2005, p.111) *uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.*

Relativamente às unidades de análise o mesmo autor define três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração.

Uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria uma unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo e a unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação (Vala, 2005, pp.114-115).

Na nossa investigação, a construção do sistema de categorias foi realizada *a posteriori*. A partir das respostas obtidas, definimos um conjunto de categorias, constituídas por conceitos chave, e passámos à quantificação das unidades de registo, captando informações explicitamente apresentadas nas respostas ou intuídas a partir do texto.

Conscientes que a construção das categorias é fruto da perceção do investigador, orientaram-nos nesta procura as referências teóricas que construímos, bem como o conhecimento do meio em que decorreu a investigação.

Para a categorização que efectuámos baseámo-nos nos estudos de Ashby e Lee (1987), que consideram que as categorias nos permitem analisar as ideias dos alunos em termos de ideias tácitas e a sua evolução de padrões menos elaborados para outros mais complexos, no que diz respeito ao conhecimento histórico.

Assim, as ideias dos alunos apresentadas no Questionário Inicial (QI) e no Questionário Final (QF) foram categorizadas em quatro níveis:

1º Nível – **Ideia Vaga**

2º Nível – **Conceito Tautológico**

3º Nível – **Conceito Estereotipado/Senso Comum**

4º Nível – **Conceito Contextualizado**

De forma a exemplificar as respostas que integrámos em cada um dos níveis transcrevemos algumas das que foram dadas pelos alunos à questão apresentada no Questionário Inicial e na 1ª parte do Questionário Final em que foi utilizada a mesma questão:

**Diz o que entendes por expansão portuguesa.**

1º Nível – **Ideia Vaga**

Por 1º nível entendemos a não realização da resposta, ou a resposta com conteúdo que apresenta, aparentemente, ausência de sentido histórico.

**Foi uma guerra que ocorreu em Portugal.** (Susana, 13 anos) QI

**Foi quando as pessoas se espalham por todo o lado.** (Miguel, 13 anos) QI

**Foi quando Portugal se expandiu na monarquia e passou para a república.**  
(Rute, 14 anos) QI

**Foi quando houve uma grande derrota.** (Edgar, 13 anos) QI

**Foi um período de muita fome e prejudicou o país.** (Rogério, 13 anos) QI

Os exemplos que apresentamos parecem-nos respostas “despidas” de qualquer sentido, não nos permitindo compreender a ideia emergente ou subjacente.

De referir que no Questionário Final não se registaram respostas que julgássemos poder enquadrar neste nível, daí o facto de os exemplos serem apenas retirados do Questionário Inicial.



## 2º Nível – **Conceito Tautológico**

No 2º Nível integrámos as respostas que apresentam um texto generalista e circular sobre a questão, parecem ainda possuir um caráter simplista, recaindo na redundância e não respondem adequadamente.

**Aumento do território. Aumento de Portugal.** (Luís, 13 anos) QI

**Quando os portugueses lutaram por mais territórios e expandiam Portugal.**  
(Maria, 13 anos) QI

**Quando os portugueses se viram espalhados pelo mundo e expandiram Portugal.** (Daniel, 14 anos) QI

**Quando expandiram terreno português e abriam caminhos.** (Soraia, 14 anos)  
QI

**Quando houve evolução a nível do território e descobrimentos.** (Inês, 13 anos)  
QF

**Quando descobriram terras e países com a mesma língua.**(Marcelo, 13 anos) QF

**Quando vencem guerras e ganham terras.**(Beatriz, 13 anos) QF

**Foi quando os portugueses andavam de barco e descobriam terras por via marítima.** (Diogo, 13 anos) QF

As respostas dos alunos mostram ideias muito gerais não revelando, na nossa opinião, articulação entre os vários factores referidos.

## 3º Nível – **Conceito Estereotipado/Senso Comum**

Enquadrámos no 3º nível as respostas em que a compreensão é estereotipada, ou seja a explicação histórica não tem em conta as especificidades do passado.

**Serviu para Portugal se expandir pelo mundo, para fazer negócios e assim ganhar mais dinheiro.** (João, 13 anos) QI

**Foi quando começou a era dos Descobrimentos.** (Francisca, 13 anos) QI

**É os portugueses no mundo.** (Carolina, 13 anos) QI

**Andar nos barcos e descobrir novas terras por via marítima e fazer investigação** (Leonor, 13 anos) QF

**Uma aventura que Portugal viveu para descobrir o que havia para lá do que era conhecido.** (Henrique, 13 anos) QF

**Foi o encontro de novos mundos diferentes mas muito importantes também.** (Francisco, 13 anos) QF

**Foi uma escola náutica que deu origem aos descobrimentos.** (Ana, 13 anos) QF

Embora se verifique alguma tentativa de apresentar características do conceito em questão, não existe nas respostas dos alunos, uma análise num contexto mais abrangente e alguns evidenciam mesmo crenças e valores próprios da contemporaneidade.

#### 4º Nível – **Conceito Contextualizado**

No 4º nível desta categorização **Conceito Contextualizado** incluímos as respostas dos alunos que apresentam um enquadramento contextual mais abrangente, apresentando algum pormenor factual, estabelecendo relações de causalidade e alguma explicação que demonstre um nível avançado na progressão da compreensão histórica. Neste nível obtivemos respostas como as que exemplificamos:

**É a conquista de terras nos séculos XV e XVI em todos os continentes pelos portugueses ao longo de avanços e recuos, administração dos mesmos e riquezas obtidas, trazendo novos conhecimentos, cultura e riquezas para o país.** (Pedro A. 14 anos) QI

**Quando os portugueses navegavam, iam encontrando outros países, deixavam pessoas a trabalhar nas terras e traziam novos produtos.** (Jessica, 14 anos) QI

**Foi quando Portugal foi à procura de novos territórios e produtos, como o império romano fez e depois ficou mais rico e desenvolvido.** (Alice, 13 anos) QI

**Foi quando os portugueses conquistaram terras que iam explorando e ficavam com as riquezas que comerciavam** (Manuel, 13 anos) QI

**A expansão foi uma procura do contacto com os outros povos, novas culturas e novos produtos muito apreciados, que mudaram os hábitos na Europa. Foi essencialmente a procura do desconhecido e das riquezas do que já existia.** (Margarida, 13 anos) QF

**Foi um período que deu origem à descoberta de novos países, novos tipos de pessoas para conhecer melhor o mundo.** (António, 13 anos) QF

**Foi quando Portugal começou a conhecer novas culturas, alargou o seu território e os seus horizontes. Quando os marinheiros enfrentaram os seus medos.** (Inês, 13 anos) QF

**Quando os descobridores como Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral, saíram nas caravelas, muito rápidas e seguras e descobrem outras terras e costumes onde vão ficando pessoas e com quem se vai mantendo o contacto.** (Rui, 13 anos) QF

Pela análise das respostas destes alunos verificamos que apresentam factos, sobre o período em estudo, de forma contextualizada.

As respostas evidenciam articulação entre causa e efeito e até fazem alguma explicação denotando um fio condutor no seu texto.

### 3. Apresentação e análise dos dados

#### 3.1 Resultados da análise das ideias tácitas dos alunos

Com base na categorização apresentada analisámos especificamente as respostas dos alunos ao Questionário Inicial, ou seja, as suas ideias tácitas sobre a expansão portuguesa e obtivemos os dados que constam da figura 1:

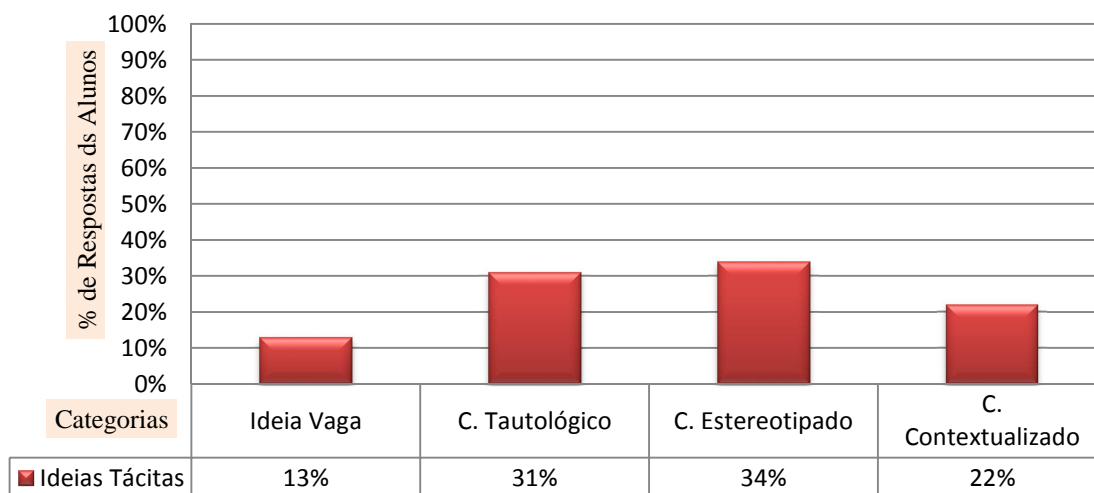


Figura1 – A Expansão Portuguesa - Ideias Tácitas dos Alunos

Como se pode verificar pela análise dos dados da figura 1, as ideias que se integram no primeiro nível apresentam uma frequência baixa, (13%) o que evidencia que este conteúdo programático é do conhecimento geral dos alunos por ter sido já aprendido nos ciclos de escolaridade anteriores.

A maior parte das respostas dos alunos no Questionário Inicial situa-se no segundo e terceiro nível com uma frequência numerosa e equiparada entre si (31% e 34%), o que parece revelar que embora os alunos apresentem conhecimentos sobre este tema de estudo, eles são mais ou menos simples e pouco abrangentes.

O quarto nível de análise das respostas apresenta uma frequência reduzida (22%) parecendo demonstrar a dificuldade de grande parte dos alunos em contextualizar o tema em estudo, explicando-o de forma abrangente e sob as várias perspetivas de análise.

Atendendo a esta constatação e para melhor compreender as ideias dos alunos, decidimos criar algumas subcategorias de análise das respostas do Questionário Inicial no que diz respeito ao segundo e terceiro níveis, por serem onde se integra a maior parte das respostas obtidas.

Assim, registámos respostas que à questão *diz o que entendes por expansão portuguesa*, apontam predominantemente para a dimensão territorial da expansão portuguesa, como é o caso das que exemplificamos:

**Quando os portugueses começaram a viajar pelo mundo e a expandir-se alargando o seu território.** (Gonçalo, 13 anos)

**Quando os portugueses partiram e começaram a conquistar outros lugares.**  
(Ana Rita, 13 anos)

**Expansão dos portugueses pelo mundo conquistando terras e lugares.**  
(Tiago, 13 anos)

Alguns alunos, no entanto, parecem reconhecer o esforço despendido nessas conquistas e referem a dimensão militar como meio facilitador de tão grande proeza.

**A expansão é quando os portugueses ganham territórios graças às batalhas**  
(Júlio, 13 anos)

**É a expansão de territórios que se vão conquistando e às vezes até têm de lutar pelas terras** (Alexandra, 13 anos)

**Alargamento do território português. Por onde os exércitos passavam iam conquistando cada vez mais territórios** (Maria, 13 anos)

**Quando [os portugueses] vencem guerras e ganham territórios.** (Diogo, 14 anos)

A dimensão económica da expansão portuguesa surge também em respostas de alguns alunos, evidenciando a vertente económica tão presente nas suas vidas.

**[a expansão] Serviu para Portugal se expandir pelo mundo, para fazer negócios e ganhar mais dinheiro.** (João, 13 anos)

**Os portugueses encontravam países, exploravam e ficavam com essas riquezas.** (Manuel, 13 anos)

**Quando Portugal começou a navegar e encontrar outros meios e sítios para comercializar, deu-se um significativo aumento económico.** (Lourenço, 13 anos)

**Quando Portugal se começou a movimentar mais, a importar e exportar alimentos, mantimentos e outras coisas.** (Ana Patrícia, 13 anos)

Uma das alunas associou à riqueza trazida pelos portugueses o desenvolvimento não só económico, mas também social:

**Trazendo riquezas que contribuíram para o desenvolvimento do país ao nível económico e social.** (Margarida, 13 anos)

Uma outra das alunas faz referência a uma das regiões com quem Portugal irá fazer comércio, o que parece demonstrar que há um conhecimento prévio acerca das potencialidades dessa atividade realizada entre Portugal e o Brasil.

**Quando Portugal começou a dominar novas terras para seu enriquecimento como o Brasil.** (Alice, 13 anos)

Duas alunas consideram que a expansão portuguesa teve repercussões não só em Portugal mas também no resto do mundo, o que evidencia um reconhecimento da importância da expansão a nível internacional:

**Marco para os portugueses e para o mundo.** (Ana, 13 anos)

**Levou à mudança de imensas coisas no continente europeu.** (Ana P. 13 anos)

Concluimos desta análise às ideias tácitas que um grande número de alunos encara a expansão portuguesa como um período de expansionismo territorial, militar, económico e até social e não faz referência à dimensão cultural inerente ao processo do contato entre os povos europeus e extra europeus.

Esta constatação veio confirmar a ideia que a autora deste estudo tinha depreendido após os vários anos de trabalho com estes conteúdos programáticos e com alunos deste nível de ensino. Foi aliás a necessidade de confirmar esta suspeita que mais influência teve para a realização deste trabalho.

Concluimos desta forma que apesar de os alunos possuírem conhecimentos sobre este conteúdo programático, eles são deficitários e orientados sob uma perspectiva muito limitada e redutora, contrária ao processo de construção do conhecimento histórico.

### 3.2 Resultados da análise das ideias dos alunos após o trabalho com fontes históricas diversificadas

Após as tarefas realizadas nas aulas oficina com a leitura e análise de fontes históricas diversificadas em trabalho de pares que já descrevemos anteriormente, a maioria dos alunos apresentou alterações na suas ideias.

Ao analisarmos as respostas à mesma questão apresentada no Questionário Final obtivemos os seguintes dados apresentados na figura 2.

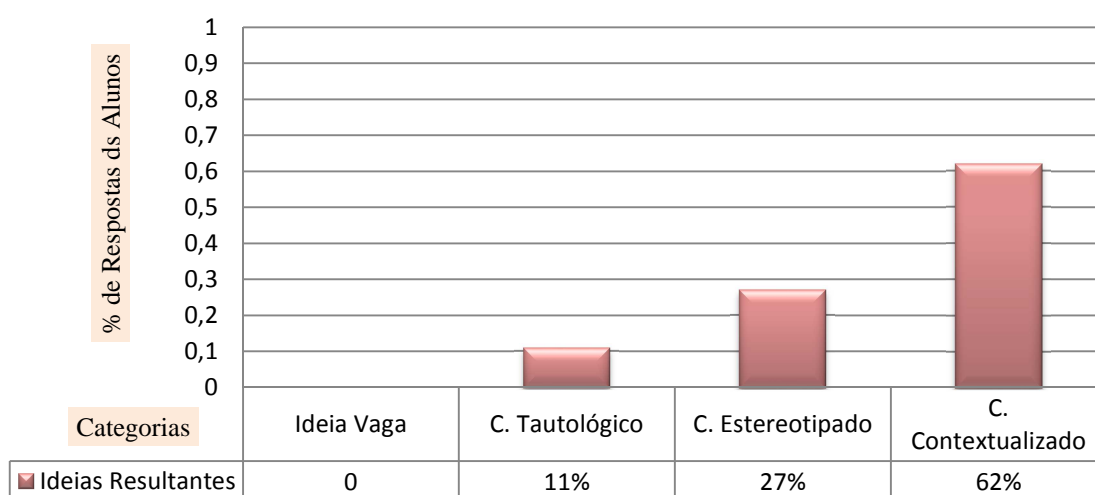


Figura 2 – A Expansão Portuguesa - Mudança Concetual

Pelos dados obtidos podemos concluir que se registou um alargamento da compreensão histórica relativa ao conceito substantivo em estudo, ou seja verificou-se uma progressão do conhecimento dos alunos.

De facto, no Questionário Final, as respostas dos alunos apresentam níveis de explicação mais sofisticados atingindo, nalguns casos, um nível de contextualização.

Como verificamos, no primeiro nível – Ideia Vaga - não se registam frequências e no segundo e terceiro nível os valores, embora distantes entre si (11% e 27%), apresentam-se relativamente baixos em comparação com os dados obtidos no quarto nível onde se

integra a maioria das respostas dos alunos (62%), contrariamente ao que obtivemos na análise das ideias tácitas.

Tentando fazer uma análise mais pormenorizada sobre a mudança concetual apresentada nas respostas dos alunos constatamos que alguns dos que tinham ideias vagas, ideias repetidas e ideias estereotipadas do conceito de expansão portuguesa no questionário inicial, apresentaram ideias contextualizadas ou do quarto nível no Questionário Final. Senão vejamos:

Acerca da questão: *Diz o que entendes por expansão portuguesa*

Ex. Susana (13 anos)

Questionário Inicial	Questionário Final
[A Expansão] “Foi uma guerra que ocorreu em Portugal”	“Expansão foi as terras que os portugueses descobriram e [...] também os costumes, cultura de Portugal que foram levados para todo o mundo”

Neste exemplo verificamos que ocorreu uma mudança concetual pois a aluna no primeiro questionário apresenta uma ideia vaga acerca do tema em estudo e no questionário final evidencia, com algumas imperfeições, uma ideia mais ou menos contextualizada e explicativa.

Ex. Jéssica (13 anos)

Questionário Inicial	Questionário Final
“O que entendo por expansão é procurar terras”	“ A expansão não é só encontrar terras mas também encontrar novos povos com culturas diferentes da nossa”

Consideramos que na resposta desta aluna ocorreu mudança concetual, porque a primeira resposta sugere a categoria das ideias tautológicas e a do questionário final é uma resposta que se pode enquadrar na categoria das ideias contextualizadas, porque apresenta alguma explicação para o conceito em estudo.

Uma outra aluna apresentou também na nossa opinião uma mudança concetual, porque conseguiu depois do trabalho com as fontes históricas, passar de uma resposta da



categoria das ideias estereotipadas ou de senso comum para a categoria de quarto nível correspondente às ideias contextualizadas.

Ex. Ana M.(13 anos)

Questionário Inicial	Questionário Final
“A expansão foi a altura em que os portugueses resolveram partir para a descoberta de novas terras”	“A expansão foi a descoberta e conquista de terras mas também a relação dos povos de outros continentes com os portugueses”

Após o trabalho com fontes históricas diversificadas verificamos que a maioria dos alunos evidenciou uma progressão de ideias no Questionário Final.

As respostas revelam, como vemos na figura em baixo, uma análise mais contextualizada do tema em estudo.

De facto no Questionário Final não nos surgiram respostas do primeiro nível (Ideia Vaga) e verificou-se que dos vinte e cinco alunos que inicialmente apresentaram ideias do segundo nível (Nível Tautológico) apenas dez aí permaneceram. Os restantes alunos enquadram-se no quarto nível (Nível Estereotipado/Senso Comum) ou no terceiro nível (Conceito Contextualizado).

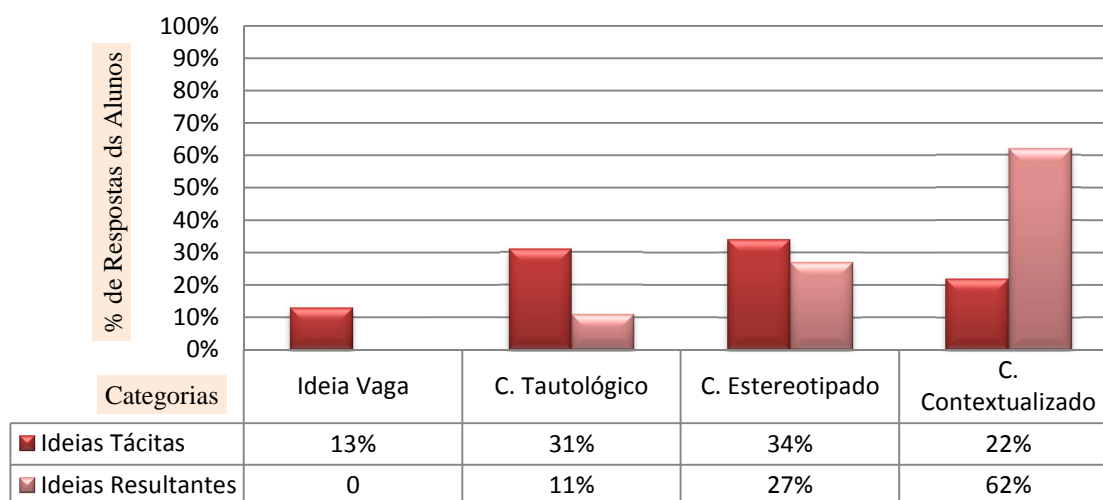


Figura 3- Comparação entre as ideias tácitas /ideias resultantes do trabalho com fontes históricas diversificadas

Pela análise da figura 3 verificamos que o número de respostas dos alunos a integrar no nível das Ideias Vagas registou uma acentuada descida após a realização do

trabalho com as fontes históricas diversificadas. Também as ideias que se integram no nível dos conceitos tautológicos registam uma diminuição face às registadas no início da atividade em sala de aula.

Em relação às ideias que se integram no nível dos conceitos estereotipados verificamos que apresentam igualmente uma descida após a realização da tarefa proposta. Contrariamente, o número de respostas que se integram no último nível, o dos conceitos contextualizados, apresentam uma acréscimo o que demonstra que se registaram progressos no conhecimento histórico por parte dos alunos.

Para esta evolução de ideias históricas pouco desenvolvidas para ideias mais sofisticadas, refletindo padrões mais elaborados de compreensão histórica, pensamos que terá contribuído a abordagem metodológica baseada no modelo de aula oficina que, ao possibilitar o contacto direto dos alunos com fontes históricas, permitiu a mudança concetual.

Nenhum dos alunos apresentou respostas do primeiro nível após o trabalho com as fontes históricas, seguindo a metodologia referida. As respostas dos alunos que se enquadravam no nível dois e três diminuíram muito após o trabalho com as fontes e verificou-se um grande aumento de respostas que se integram no nível quatro.

Sentimo-nos em condições de poder corroborar a opinião de investigadores na área da Educação Histórica, nomeadamente Magalhães (2002. p. 22) ao considerar que o documento escrito na sala de aula de História pode ser *um instrumento extremamente interessante, que permite desenvolver com os/as alunos/as esquemas de aprendizagem orientada e simultaneamente, potencialmente autónoma.*

Nesta perspetiva, os alunos podem ser eles próprios os agentes da sua aprendizagem com ideias e experiências prévias como refere Barca (2004) e o professor, o investigador social que estimula a realização de atividadesdesafiadoras.

Saliente-se ainda que os progressos que verificámos no conhecimento histórico dos nossos alunos teve como ponto de partida as suas próprias experiências, adquiridas em contextos formais ou informais, ou seja as suas ideias tácitas, tal como é defendido por Ashby (2003, p.51) *os professores podem trabalhar a partir das compreensões existentes (ideias tácitas) e contestar as ideias alternativas que impedem o progresso posterior.*

Ao propor-se um trabalho direto do aluno com as fontes históricas que incluiu a sua interpretação, análise e confrontação com vista à elaboração de conclusões, pensamos estar a contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania e autonomia.

#### 4. Apresentação e análise dos dados do exercício de metacognição

No contexto de uma perspectiva construtivista pretendemos que os alunos tenham consciência das suas aprendizagens e que sejam capazes de *participar ativamente na construção das mesmas* (Fernandes, 2001, p.95).

Neste sentido e tentando alcançar um dos nossos propósitos inicialmente estabelecidos pretendemos que, na segunda parte do Questionário Final, os alunos fizessem uma autorreflexão sobre os conteúdos aprendidos na aula oficina e sobre as suas próprias aprendizagens.

De acordo com a análise dos dados considerámos as novas ideias que os alunos aprenderam acerca do conceito de expansão portuguesa, as ideias que consideraram mais importantes, o que mais lhes agradou e em que momentos da aula consideraram que aprenderam mais.

Em relação a estas questões pretendemos verificar até que ponto os alunos atingiram os objetivos da metacognição, e para isso dividimos os dados obtidos em quatro categorias:

- I. **Conhecimentos adquiridos**
- II. **Nível de significância**
- III. **Agrado**
- IV. **Valorização de momentos**

Consideramos que na **categoria dos conhecimentos adquiridos** se enquadram as ideias novas que os alunos aprenderam nas aulas oficina.

Na categoria do **nível de significância** enquadramos as ideias novas com mais significado para os alunos.

Na terceira categoria – **agrado** – integrámos as ideias dos alunos sobre o que mais lhes agradou durante as aulas oficina.

Na categoria de **valorização de momentos** inserimos as ideias dos alunos acerca dos momentos em que aprenderam mais.

## I - Conhecimentos Adquiridos

Na categoria dos **Conhecimentos Adquiridos**: alguns dos alunos continuam a considerar que a expansão portuguesa foi apenas um processo de conquista territorial, outros, um período em que se registou um desenvolvimento económico resultante da atividade comercial. Outros ainda consideraram que a expansão portuguesa teve além desses aspectos uma dimensão cultural e mais ampla.

Face a estes resultados e para melhor analisarmos as respostas, sentimos a necessidade de nos focar em determinados aspetos que nos remeteram para as seguintes subcategorias:

- i. **Encontro de culturas**
- ii. **Opinião multiperspetivada**
- iii. **Riqueza Comercial**
- iv. **Expansão Territorial**

Assim, quando analisámos as respostas à Questão 1 da II parte do Questionário Final *Indica as novas ideias que aprendeste acerca da expansão portuguesa que estudámos nas aulas*, obtivemos os seguintes dados:

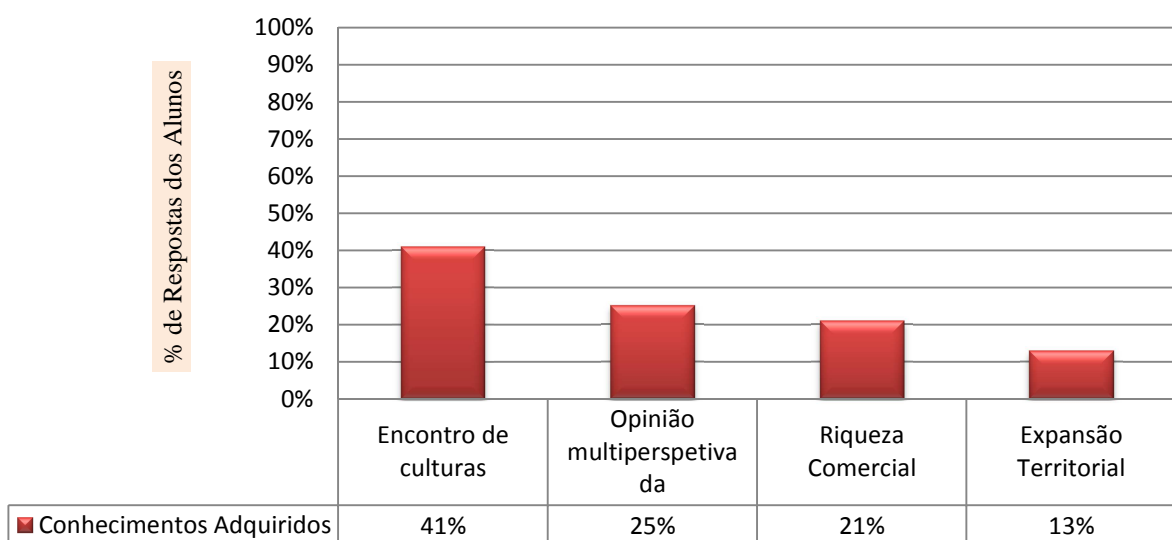


Figura 4 – Apresentação dos dados obtidos na categoria dos conhecimentos adquiridos

Em relação a esta categoria – Conhecimentos Adquiridos - constatamos que trinta e três alunos (41%) consideram que os novos conteúdos aprendidos acerca da expansão portuguesa se relaciona com o encontro de culturas.

**Uma das ideias que mais me espantou foi o contato com os outros povos**  
(Carolina C.13 anos)

**Aprendi as relações entre os portugueses e os outros povos** (Carolina P.13 anos)

Vinte dos alunos (25%) evidenciaram uma opinião abrangente revelando uma opinião multiperspetivada quando se referem às novas ideias aprendidas acerca da expansão portuguesa.

**A expansão não foi só conquistas territoriais. Foram também conquistas no comércio e conhecimentos. Por vezes com erros descobriram-se novas coisas.** (Tomás, 13 anos)

**Nas aulas aprendi a forma como os portugueses administravam os novos territórios, como foi o encontro de culturas entre os portugueses e os outros povos, o que era o comércio intercontinental e os produtos que os portugueses comercializavam** (Henrique, 13 anos)

Dezassete alunos (21%) referiram que aprenderam que a expansão portuguesa permitiu riqueza comercial a Portugal proveniente do comércio realizado com os outros povos.

**Aprendi que os portugueses se queriam expandir por causa do comércio nos outros continentes.** (Alexandra, 13 anos)

**Aprendi que os portugueses deram início à expansão no século XV para fazerem comércio e trazerem especiarias para Portugal.** (Tiago, 13 anos)

O conceito de *expansão portuguesa* como sendo apenas expansão territorial continua presente nas respostas dadas por dez alunos (13%).

**A expansão portuguesa foi a descoberta de terras.** (Miguel, 13 anos)

Embora algumas respostas apresentem apenas uma das perspetivas de abordagem do conceito de expansão portuguesa, grande número de alunos evidencia uma aprendizagem mais abrangente do que a possuíam no início do estudo.

Saliente-se que algumas respostas apresentadas mostram a multiplicidade de factores na explicação histórica, o que só foi possível de concretizar com a interpretação e análise de fontes diversificadas em contexto de aula oficina em que foi possível também a partilha de ideias e opiniões entre os alunos e a professora.

## II- Nível de Significância

Na categoria **nível de significância** enquadrámos as ideias novas aprendidas pelos alunos e que eles consideraram mais importantes.

Tendo por base aquelas ideias novas que dizem ter aprendido os alunos consideraram que umas têm mais significado do que outras, por isso dividimo-las em subcategorias, no sentido de compreender a qual dos conceitos aprendidos atribuíram mais significado.

- i. **Opinião multiperspetivada**
- ii. **Encontro de Culturas**
- iii. **Riqueza Comercial**
- iv. **Expansão Territorial**

Assim, quando analisámos as respostas à Questão 2 da II parte do Questionário Final *Das novas ideias que aprendeste indica quais as que consideras mais importantes*, obtivemos os seguintes resultados:

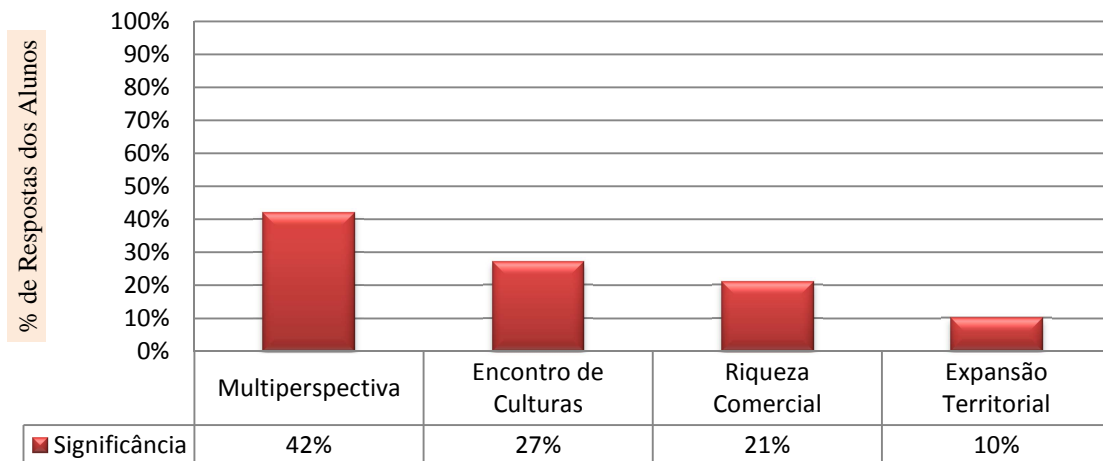


Figura 5 - Apresentação dos dados obtidos na categoria de significância

A maior parte dos alunos (42%) consideraram como ideias mais importantes aprendidas acerca da expansão portuguesa as que integram as diferentes perspetivas de abordagem do conceito, ou seja reconhecem que há **várias perspetivas** de explicação para um acontecimento histórico.

**Quando os portugueses descobriram o Oriente, a sua opinião sobre o Oriente e a quantidade de produtos que trouxeram dos vários sítios que visitaram.** (Ana Rosa, 13 anos)

**Perceber as razões que levaram os portugueses a iniciarem a expansão, as relações que estabeleceram com os outros povos, as técnicas que utilizavam...** (Ângela, 13 anos)

**Acho importante aprender como foram administradas as terras conquistadas, os contactos entre as culturas, as condições políticas e económicas de cada região, também incluindo os costumes, crenças e religiões.** (Bruno, 13 anos)

Vinte e dois alunos (27%) consideraram como mais importante nas ideias aprendidas o que diz respeito ao encontro de culturas.

**A expansão não é só encontrar terras, mas também encontrar novos povos com culturas diferentes e maneiras de viver distintas das nossas.** (Jessica, 13 anos)

**Foi o convívio e a interação com outros povos como índios, africanos e orientais.** (Luís, 13 anos)

**A forma como interagimos com outros povos e como evoluiu a nossa relação com eles.** (Ana Patrícia, 13 anos)

Dezassete alunos (21%) consideraram como ideia mais importante das que aprenderam a que se relaciona com a dimensão económica da expansão portuguesa.

**A chegada do ouro e da prata** (Carolina Ch.13 anos)

**Quando os portugueses chegaram ao Oriente e trouxeram especiarias**  
(Ana Sofia, 14 anos)

**Ficar com os produtos na Europa para vender** (Artur, 13 anos)



Apenas oito alunos (10%) continuaram a considerar como ideia mais importante na expansão portuguesa, a dimensão territorial.

**Conquistas de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral.** (Ana Rita, 13 anos)

**Que o principal objectivo era chegar à Índia.** (Samuel, 13 anos)

**A passagem do Cabo da Boa Esperança e os territórios conquistados**  
(Beatriz S. 13 anos)

Apesar de alguns alunos continuarem com a ideia de que a expansão portuguesa significou sobretudo expansão territorial, como no início do nosso estudo, a maioria refere os outros factores aprendidos ao longo da resolução das tarefas, como mais significativos.

O facto de haver alunos que mantêm a sua ideia inicial revela, sem dúvida, a dificuldade da tarefa de qualquer professor. O sucesso pedagógico tem de passar, pensamos nós, por um ensino individualizado que consiga apoiar cada aluno nas suas dificuldades específicas, garantindo que todos conseguem resolver as tarefas propostas de forma eficaz.

Apesar disto, parece-nos que o trabalho realizado durante as aulas oficina com fontes históricas diversificadas permitiu à maioria dos nossos alunos construir o seu próprio conhecimento, tendo chegado a conclusões mais abrangentes acerca de um tema já estudado.

### III – Agrado

Na categoria **Agrado** pelas atividades realizadas em sala de aula e depois de analisadas as respostas dos alunos concluímos que a estratégia utilizada durante as aulas oficina, envolvendo o trabalho de pares, foi sentida por todos como sendo um elemento de grande satisfação.

O facto de lhes ser permitido trocar opinião com o colega à medida que iam resolvendo as questões, facilitou o trabalho e agradou a todos.

Nas diversas respostas que analisámos era referido esse facto, como exemplificamos com alguns fragmentos que apresentamos:

**...Gostei mais do trabalho de pares porque em conjunto podemos interpretar os documentos e aprender mais.** (Carolina, 13 anos)

**Gostei de realizar a ficha em trabalho de pares porque no fim pudemos confirmar as respostas...** (Carolina A.13 anos)

**Gostei quando estávamos a trabalhar em pares [...] porque podíamos trocar opiniões sempre que era preciso.** (Bruno R., 13 anos)

Como vimos, pelas justificações apresentadas os alunos gostaram de resolver as tarefas com os colegas, porque mesmo os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem conseguiram concretizar o que lhes era solicitado.

Esta estratégia de parcerias consegue em nosso entender motivar todos os alunos a participar sem ter medo de errar, pois sabem que o seu trabalho está a ser acompanhado pelo colega e pela professora que os supervisiona.

Em relação às atividades que lhes foram propostas preferiram as tarefas que envolveram a sua participação ativa, como foi o caso da **Leitura e Análise das Fontes Históricas** e a **Realização das Fichas de Trabalho** ambas em trabalho de pares como passamos a demonstrar.

Para melhor interpretarmos os dados obtidos criámos duas subcategorias em que se integram as respostas dadas pelos alunos:

- i. **Leitura e Análise de Fontes Históricas em trabalho de pares**
- ii. **Realização das Fichas de Trabalho em pares.**

Quando analisámos as respostas à Questão 3 da II parte do Questionário Final *Indica os momentos das aulas de que gostaste mais. Justifica a tua resposta.*, obtivemos os seguintes resultados:

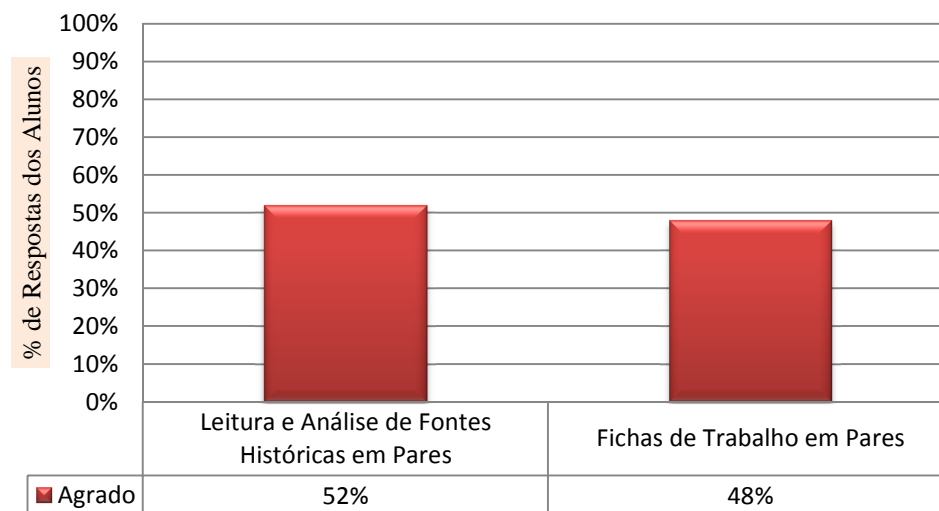


Figura 6 - Apresentação dos dados obtidos na categoria de agrado

Quarenta e dois alunos (52%) preferiram as actividades de leitura e análise de fontes históricas em trabalho de pares, incluídas no Dossiê Temático e trinta e oito alunos (48%) preferiram realizar as fichas de trabalho com o colega.

i. **Leitura e Análise de Fontes Históricas em trabalho de pares**

Os alunos que preferiram realizar a **Leitura e Análise das fontes históricas em pares** apresentaram as seguintes justificações:

**Quando interpretámos documentos e imagens e percebermos como viviam os outros povos.** (Alice C. 13 anos)

**Quando podemos interagir com as imagens e os textos interpretando-os.** (Henrique, 13 anos)

**Quando fizemos a análise dos documentos e imagens e pudemos dar a nossa opinião.** (Pedro A., 14 anos)

**Quando lemos documentos e imagens porque foram feitos por pessoas daquela época.** (Ângela, 13 anos)

Com base nas justificações apresentadas criámos quatro campos de análise que enunciamos:

- Melhor compreensão do passado.
- Possibilidade de interagir com fontes históricas.
- Poder opinar sobre as fontes históricas.
- Confirmar a veracidade dos acontecimentos.

Assim, quando analisámos as respostas à Questão 3 da II parte do Questionário Final *Indica os momentos das aulas de que gostaste mais. Justifica a tua resposta.*, obtivemos os seguintes resultados:

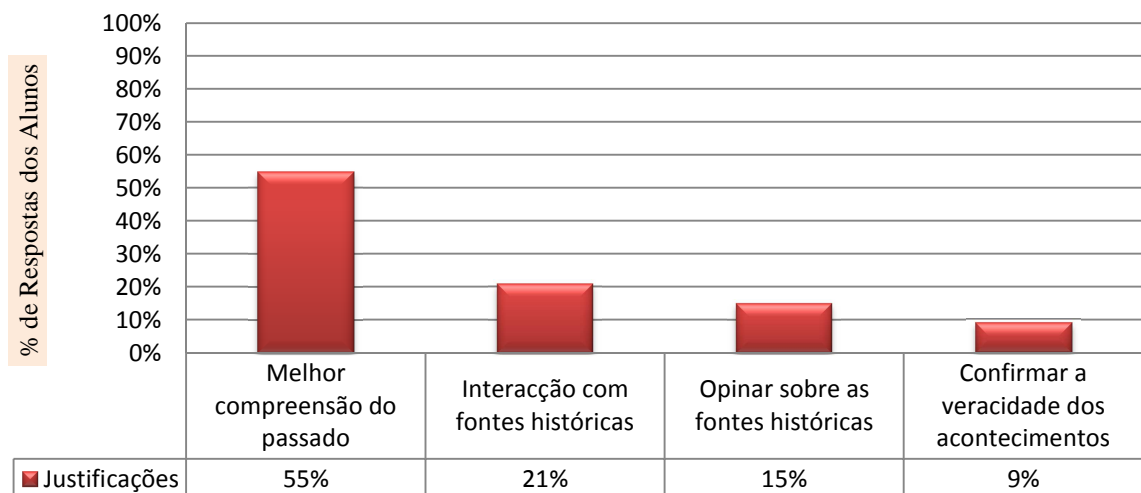


Figura 6 a) - Apresentação dos dados obtidos sobre as justificações para preferência da Leitura e Análise de Fontes Históricas em Trabalho de Pares

Vinte e três alunos (55%) consideraram que a leitura e análise dos documentos em trabalho de pares lhes permitiu compreender melhor o passado.

Nove alunos (21%) referiram que gostaram de trabalhar com fontes históricas em parceria, porque puderam interagir com elas.

Seis alunos (15%) consideraram que trabalhar com fontes históricas com outro colega lhes permitiu a interpretação de fontes históricas, destacando sobretudo as iconográficas, e puderam assim opinar sobre um documento do passado

Finalmente, quatro dos alunos (9%) referiram que esta actividade lhes permitiu confirmar os acontecimentos da época em estudo.

Com base nas justificações apresentadas podemos concluir que a maioria dos alunos tomou consciência de que utilizando documentos escritos e iconográficos conseguiu compreender melhor o passado. Outros afirmaram que gostaram sobretudo de interagir com os documentos, isto porque lhe foram colocadas atividades desafiantes que os levaram a interrogar os próprios documentos. A possibilidade de opinar sobre um documento foi também uma justificação revelando uma atitude investigativa por parte dos alunos, pois o documento passa a ser visto como revelador de informação preciosa mas apresentada de forma discreta.

Por último, a possibilidade de confrontar os documentos entre si, no sentido de verificar a sua veracidade foi também referida por alguns alunos como sendo do seu agrado. Esta justificação apresenta em nosso entender a possibilidade que deve ser facultada aos alunos de comparar as diferentes fontes históricas tentando compreender as diferentes perspectivas de abordagem no estudo de qualquer temática histórica. O número reduzido de alunos que apresentou esta justificação indicia a dificuldade desta tarefa, no entanto estamos convictos que a prática continuada desta metodologia poderá vir a ter maior número de registos no futuro.

## ii. **Realização das Fichas de Trabalho em Pares**

Os alunos que preferiram a **Realização das Fichas de Trabalho em Pares** apresentaram as seguintes justificações:

**Enquanto estive a resolver a ficha estive mais concentrado e percebi melhor a matéria.** (Rogério, 13 anos)

**Estudar a nova matéria agora é mais fácil.** (Luís, 13 anos)

**Resolver a ficha ajuda a estudar para o teste.** (Ana M., 13 anos)

**A ficha de trabalho contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto alunos.** (Tomás, 13 anos)

Com base nas justificações apresentadas criámos três campos de análise:

- Compreensão dos conteúdos
- Facilita o estudo
- Contribui para a avaliação.

Assim, quando analisámos as respostas à Questão 3 da II parte do Questionário Final *Indica os momentos das aulas de que gostaste mais. Justifica a tua resposta.*, obtivemos os seguintes resultados:

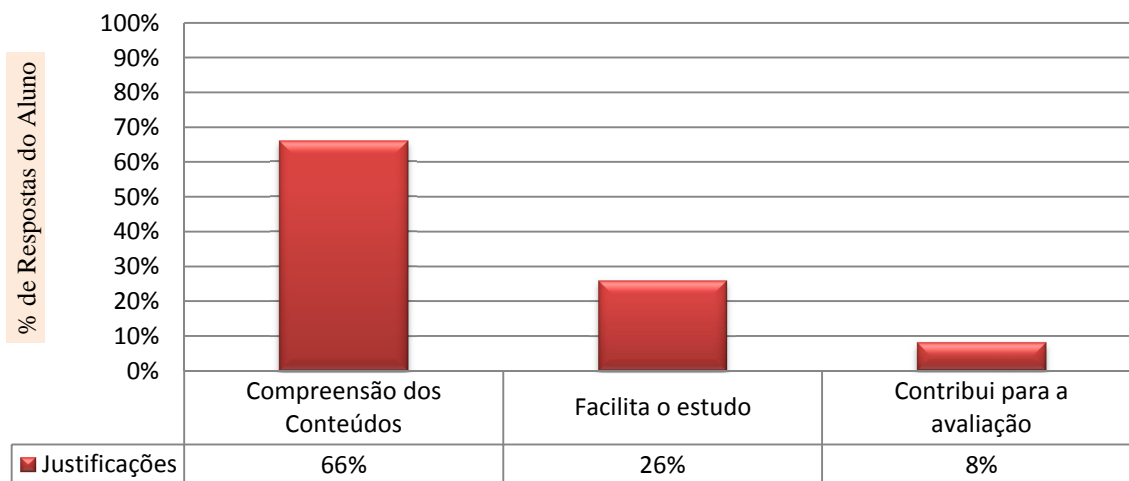


Figura 6 b) - Apresentação dos dados obtidos sobre as justificações para preferência da Realização das Fichas de Trabalho em Pares

Os alunos que preferiram o momento de realização das Fichas de Trabalho em trabalho de pares apresentaram diferentes justificações. Na sua maioria, vinte e cinco alunos (66%) revelam que a realização das fichas de trabalho com o colega os ajudou a compreender melhor o essencial dos novos conteúdos.

Dez alunos (26%) afirmam que estas atividades lhes podem facilitar o estudo e pode servir nomeadamente como preparação para o estudo dos novos conteúdos.

Finalmente, três alunos (8%) concordam que as fichas de trabalho realizadas em pares contribuíram para a sua avaliação e para o seu desenvolvimento.

De salientar que os alunos têm a consciência de que o trabalho do seu agrado contribuiu para as suas aprendizagens não só quando estão a ser realizadas tarefas específicas como o caso das fichas de trabalho, mas também a análise das fontes históricas.

Parece-nos ser uma conclusão pertinente pois com este exercício confirmamos que a aprendizagem com fontes históricas implica a produção de conhecimento histórico de forma construtivista e pode ser simultaneamente uma tarefa agradável para os alunos.

#### IV - Valorização dos momentos de aprendizagem

Para analisar a categoria – **Valorização de momentos de aprendizagem** baseamo-nos nas respostas dos alunos à Questão 4 da II Parte do Questionário Final *Indica em que momentos das aulas consideras que aprendeste mais. Justifica a tua resposta.*, e criámos duas subcategorias:

- i. **Leitura e Análise de Fontes Históricas em Trabalho de Pares**
- ii. **Realização das Fichas de Trabalho em Trabalho de Pares**

Apresentamos os resultados obtidos na figura que se segue.

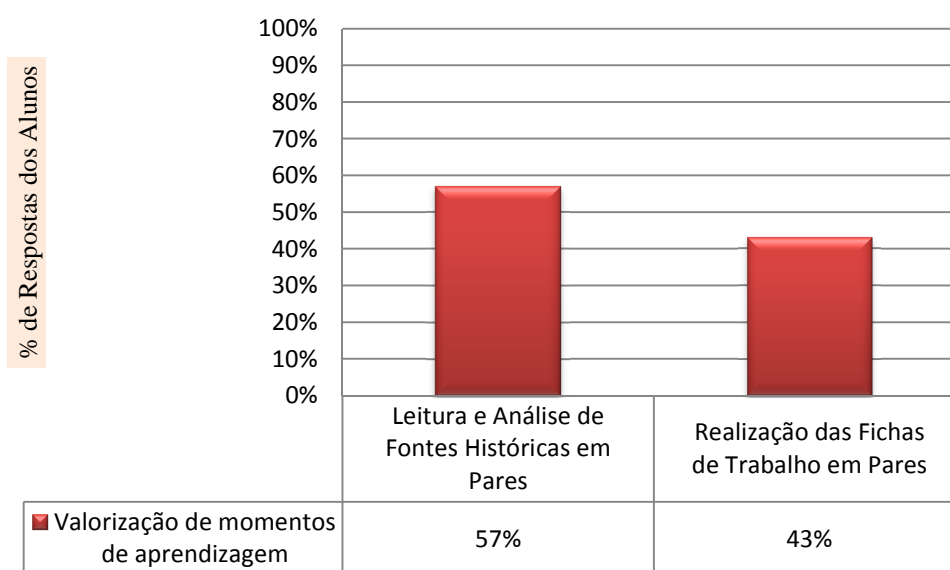


Figura 7 – Apresentação dos dados obtidos sobre a Valorização de Momentos de Aprendizagem

Quarenta e seis alunos (57%) consideraram que o momento em que mais aprenderam foi quando fizeram a **Leitura e Análise das Fontes Históricas** em colaboração com o colega de mesa. Os restantes trinta e quatro alunos (46%) consideraram que aprenderam mais nos momentos em que estavam a resolver as **Tarefas/Fichas de Trabalho** com o colega.

As respostas dos alunos evidenciam que a aprendizagem implica estudo e algum esforço de interpretação e análise, neste caso das fontes históricas que foram apresentadas. Parece-nos ser um sinal revelador de que é possível aliar o processo de aprendizagem a momentos agradáveis nos quais os alunos são os protagonistas.

i. **Leitura e Análise de Fontes Históricas em Trabalho de Pares**

Em relação às justificações apresentadas pelos alunos para considerarem que aprenderam mais quando fizeram a leitura e análise de fontes históricas em trabalho de pares apresentamos alguns excertos das opiniões pessoais:

**Aprendi mais quando [...] fizemos com o colega do lado a interpretação e análise dos documentos.** (Tiago, 13 anos)

**Quando analisámos os documentos e trabalhámos em par porque nos ajudámos uma à outra.** (Ana B., 13 anos)

**Quando analisámos os documentos a dois e dois, porque pudemos entender melhor as relações entre os acontecimentos.** (Henrique, 13 anos)

**Quando vimos e analisámos os documentos em trabalho de pares porque pudemos trocar ideias com os colegas.** (Mª João, 13 anos)

ii. **Realização das Fichas de Trabalho em Trabalho de Pares**

Em relação às justificações apresentadas pelos alunos para considerarem que aprenderam mais quando realizaram as fichas de trabalho em trabalho de pares apresentamos também alguns excertos das suas opiniões:

**Quando fizemos as fichas com exercícios, porque estávamos mais sossegados.** (Rodrigo, 13 anos)

**Quando analisamos os documentos a dois e respondemos às questões das fichas.** (Daniela, 13 anos)

**Quando escrevemos as respostas das fichas em trabalho de pares.** (Ana R., 13 anos)

**Quando trabalhámos a pares e escrevemos as respostas completas nas fichas de trabalho.** (Mª Inês, 13 anos)



Como verificamos os alunos compreenderam que a sua aprendizagem se processou quando tiveram uma atitude ativa face aos conteúdos, embora uns considerem que ela aconteceu na durante a leitura e análise dos documentos e outros que aconteceu quando estavam a resolver as fichas de trabalho.

Parece-nos pertinente relacionar o conteúdo das duas últimas questões do exercício de metacognição em que nos referimos ao agrado dos alunos pelas atividades propostas e à valorização de momentos de aprendizagem.

Ao analisarmos os dados da figura 6 verificamos que foi na **Leitura e Análise de Fontes Históricas em Trabalho de Pares** que recaíram as preferências da maior parte dos alunos (52%) e foi essa mesma categoria apresentada na figura 7, que a maioria dos alunos (57%) considerou como sendo o momento em que as aprendizagens aconteceram.

Os alunos consideraram que os momentos de aprendizagem aconteceram quando se sentiram mais satisfeitos com a tarefa que estavam a desempenhar.

As justificações dadas pela maioria dos alunos (55%) evidentes na figura 6 a) para preferirem a Leitura e Análise de Fontes Históricas, mostram que a compreensão dos conteúdos lecionados na aula de História é um factor determinante para o empenho e progresso nas aprendizagens.

Não podemos querer que os alunos tenham sucesso ou progridam nas suas aprendizagens se não compreendem o que estão a estudar. O levantamento das ideias tácitas dos alunos, antes do início da lecionação de qualquer temática, é essencial para permitir essa progressão de ideias pois permite a desconstrução de ideias que possam obstruir a formação de novo conhecimento.

A resolução das **Tarefas/Fichas de Trabalho** propostas pela professora foram igualmente determinantes para o sucesso destas aulas, se tivermos em atenção que os alunos (66%) que preferiram a sua realização o justificaram afirmando que dessa forma compreenderam melhor os conteúdos programáticos, como verificamos pelos dados da figura 6 b).

Nesta fase do nosso estudo corroboramos a opinião de Fernandes (2001, p. 96) que defende:

As tarefas são a pedra de toque de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores são ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula.

Quando foi distribuído aos alunos o Questionário Inicial para que confrontassem as respostas dadas inicialmente com as que foram feitas posteriormente, no Questionário Final, foi visível a tomada de consciência do processo de aprendizagem por que tinham passado.

Na sua maioria os alunos perceberam que tinham inicialmente uma ideia muito limitada acerca do conceito de expansão portuguesa, pois tinham-se limitado a referir apenas uma das várias perspectivas de abordagem do tema.

Foi com muito agrado que os alunos perceberam que todo o processo de aprendizagem tinha estado sempre nas suas mãos, que foram eles que desencadearam e promoveram a criação do seu próprio conhecimento.

## 5. Discussão

Quando na conceção do nosso estudo pensámos em aplicar os questionários aos alunos das turmas de oitavo ano encarámos a possibilidade de surgirem respostas completamente descontextualizadas e outras que parecessem demonstrar conhecimentos que realmente os alunos não dominavam.

Tendo em atenção a faixa etária com que trabalhamos e o conhecimento dos seus comportamentos, tomámos como precaução estratégias de preparação para o tema em estudo sabendo no entanto *que cada sujeito nos diz apenas o que pode e quer dizer* (Machado, 1996, p.278).

Ao aplicarmos os questionários em sala de aula a recolha dos dados foi facilmente concretizada, pois todos os alunos responderam nas mesmas condições. Os alunos que constituem a amostra deste estudo têm uma média de idades de treze anos e apenas três deles se encontravam a repetir o oitavo ano de escolaridade.

Todos os respondentes se mostraram recetivos às atividades propostas, no entanto alguns mostraram mais empenho em resolvê-las do que outros.

Embora o tema em estudo fosse do conhecimento de todos os alunos fez despertar interesses e desânimos, consoante as vivências de cada um aquando da abordagem do assunto nos ciclos de escolaridade anteriores.

Seria interessante tentar analisar de que forma as conceções dos professores destes alunos terão influenciado as suas ideias sobre a expansão portuguesa, no entanto tal abordagem não faz parte dos objetivos do nosso estudo.

Na forma como os alunos responderam aos dois questionários, nomeadamente o rigor científico, construção frásica e cuidado na apresentação não vislumbrámos diferenças no género, como comprovamos pelos exemplos apresentados ao longo do nosso estudo.

Com base nas ideias dos alunos fomos encontrando respostas à nossa primeira questão de investigação - **Quais as ideias tácitas que os alunos têm acerca do conceito de expansão portuguesa?**

Fomos constatando que os alunos possuíam ideias mais ou menos explicativas, pouco contextualizadas e abordavam o tema sob uma única perspetiva, omitindo entre outra, a vertente cultural das viagens dos portugueses.

De modo a modificar esta situação e numa perspetiva construtivista foram desenvolvidas aulas oficina com o objetivo de alargamento do conhecimento substantivo na aula de História, no sentido de facilitar a progressão da compreensão histórica a partir do conhecimento tácito dos alunos.

Estas atividades de ensino da História pressupõem que se tenha como ponto de partida as experiências e ideias dos alunos, considerando que é importante que se sintam sujeitos da História e da produção de conhecimento. Por outro lado é igualmente importante que a aprendizagem seja significativa para os próprios alunos.

Neste sentido o trabalho em sala de aula dirigiu-se para duas direções, como refere Schmidt (2004)

Na primeira, o conteúdo precisa de ser desenvolvido na perspectiva da sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com as suas representações já construídas; e na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes (p. 50).

Para que este processo se desenvolva é pois necessário proceder a um negociação de significado sem que o processo de ensino-aprendizagem seja encarado como uma reconstrução do conhecimento e não uma justaposição do mesmo (Sacristan & Gomez, 1998 cit in Magalhães, 2002).

O ensino da História partindo de um trabalho sistemático com as experiências dos alunos, permite operacionalizar uma das funções da História que é a de permitir um diálogo contínuo entre alunos e professores e entre o passado e o presente, com vista a uma participação ativa na realidade em que ambos se inserem.

A sala de aula transforma-se assim num espaço de partilha de conhecimentos, no qual o professor é facilitador da aprendizagem. É ele que tendo acesso aos instrumentos da ciência, enriquece a reflexão e o debate, facilitando a participação de todos e de cada um.

No nosso estudo, partindo das ideias tácitas dos alunos considerámos a sua experiência como um referencial para a construção do conhecimento histórico na sala de aula.

Este tipo de avaliação diagnóstica é uma parte essencial do processo ensino – aprendizagem para que o professor se possa relacionar mais adequadamente com os

alunos e possibilitar-lhes o acesso a ideias mais sofisticadas, no sentido da progressão do conhecimento (Ashby, 2003).

As atividades que propusemos pretendiam orientar os alunos na problematização do conhecimento histórico e ao mesmo tempo proporcionar um ensino mais reflexivo, dinâmico e desafiador.

Na opinião de Schmidt (2004, p. 53) *a problematização dos conteúdos é uma maneira de iniciar o planeamento de ensino e organizar a aprendizagem.*

No processo de trabalho em modelo de aula oficina foi disponibilizado aos alunos um Dossiê Temático constituído por Fontes Históricas diversas relativas aos contactos estabelecidos pelos portugueses, durante o período da epopeia dos descobrimentos, com africanos e japoneses.

O trabalho dos alunos com as fontes históricas facilita o contacto com as diversas representações do passado, sejam elas escritas e iconográficas, como as constam do dossiê temático que já apresentámos.

Consideramos que desta forma o aluno se habitua a associar a análise documental a um determinado conceito, motivando-o e fortalecendo a sua capacidade de raciocinar para resolver uma situação concreta da sua vida social.

A utilização sistemática de fontes históricas na sala de aula pressupôs assim uma relação interativa entre os alunos e professora. A forma como cada um interpretou a fonte histórica e a forma como confrontou as diversas fontes apresentadas, permitiu um enriquecimento contínuo e partilhado.

As fontes históricas não foram tratadas como um fim em si mesmo, mas sim alvo de interrogação e problematização por parte de todos.

Barca & Gago (2000) sugerem que o trabalho com fontes históricas na aula de História não deverá ser uma tarefa mecânica. Deve ser uma atividade contextualizada e adequada às reais necessidades dos alunos. O professor deverá também ter em atenção a clareza e objetividade das questões, para que os alunos saibam muito bem qual a tarefa a desempenhar.

Para que isso acontecesse foi essencial orientar o trabalho dos alunos através de duas tarefas/fichas de trabalho com questões alusivas a cada uma das fontes históricas.

As questões presentes nas fichas de trabalho pretenderam conduzir os alunos a interpretarem a expansão portuguesa, para além do expansionismo territorial, nas suas diferentes dimensões, como um processo de enriquecimento cultural a que apenas alguns deles se referiram no Questionário Inicial.

É pois nossa intenção que os alunos ao abordarem o conceito de expansão portuguesa o façam de forma contextualizada e abrangente recorrendo para isso à análise das fontes históricas como fonte de informação, sabendo que para formularem as suas explicações necessitam de integrar a informação resultante das evidências extraídas das diferentes fontes.

Pensamos que este nosso propósito vai ao encontro das ideias de Rowe (2006), pois em sua opinião utilizar as fontes em História não implica apenas a compreensão das palavras ou imagens que a fonte tem. O essencial da avaliação de uma fonte é a análise das intenções de quem originou aquelas palavras ou imagens. Deverá haver um olhar multiperspetivado onde uma fonte é posta em confronto com outras que tratem as mesmas questões mas sob outros pontos de vista.

De modo a concretizar esta atitude foram selecionadas fontes diversificadas e adequadas à idade dos alunos, de modo a despertar algum interesse, em torno de um tema comum que era a expansão portuguesa. Em relação a cada uma das fontes históricas foi colocada uma ou mais questões claras e objetivas de forma a evitar respostas generalistas.

Segundo Barton (2004) a escola e a educação histórica devem fomentar o espírito crítico dos alunos levando-os assim a refletir sobre o passado. Usando várias fontes como já expusemos, o professor dispõe de meios para contribuir para esse pensamento crítico.

Só desta forma os nossos alunos poderão compreender historicamente, sabendo como as pessoas do passado viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer e o que sentiram.

As aulas de História em que os alunos absorvem simplesmente as conclusões que foram alcançadas por outros – pelos historiadores, professores ou pelo autor do manual – não preparam os estudantes para se comprometerem num pensamento crítico.

Uma outra maneira de contribuir para a cidadania é ajudar os estudantes a desenvolver uma visão alargada da humanidade. (...) Os estudantes podem aprender que há muitas formas do ser humano agir e que as suas próprias ideias sobre as combinações sociais adequadas podem simplesmente ser um jogo das práticas entre um leque de alternativas razoáveis (Barton (2004, p. 20-23).

No início do nosso estudo propusemo-nos criar situações de interpretação e análise de fontes históricas e, de facto privilegiando a metodologia do trabalho de pares, a maior parte dos alunos conseguiu apresentar no Questionário Final uma resposta mais explicativa e contextualizada do conceito substantivo em estudo.

Parece-nos ter sido possível concretizar o objetivo do modelo de progressão das ideias dos alunos em História referido por Peter Lee, que *é o de ajudar os alunos a desenvolver ideias mais poderosas que permitam que o estudo da História seja uma tarefa inteligível* (Lee, 2005,p.40).

As conclusões a que chegámos vão também ao encontro das posições assumidas por Isabel Barca (2004 cit. in Costa, 2007) ao afirmar que

Ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (p. 65).

Por outro lado consideramos ainda que este modelo de trabalho tem um alcance mais amplo no sentido de contribuir para a construção da cidadania multiperspetivada dos nossos alunos, daí reportarmo-nos novamente a Peter Lee quando afirma *A razão para ensinar História não é porque esta muda a sociedade, mas sim porque muda os alunos; muda o que eles vêem no mundo e a forma como vêm* (Lee, 1991,p.65).

Constata-se pela análise dos dados obtidos que houve uma progressão das ideias históricas dos alunos ao trabalharem com fontes diversificadas. Alguns alunos revelaram uma atitude empática nas suas narrativas ao perceberem e explicarem os motivos das ações realizadas no passado. Refira-se que esta conclusão está consonante com o estudo de Ashby e Lee (1987) que referem que esta atitude empática é difícil de adquirir pelo aluno, porque exige que ele seja capaz de transmitir opiniões sobre valores e crenças diferentes e/ou contrárias às suas.

Os poucos alunos que revelaram ter esta atitude poderão, segundo Melo (2000), integrar-se no grupo por si intitulado 12+ ao tentarem projetar-se em situações do passado e no grupo 14+ quando tentam compreender o comportamento do passado de acordo com o perfil dos agentes históricos, analisando a situação no seu contexto.

Os resultados obtidos ao longo deste estudo inserem-se nas conclusões de alguns trabalhos na área da investigação em Educação Histórica, nomeadamente o de Barton e Levstik (2001) que demonstram a importância de propor, aos alunos, tarefas que permitam a confrontação de opiniões diferentes acerca da mesma situação histórica.

No que diz respeito à progressão das ideias, as narrativas dos alunos apresentaram uma multicausalidade, reconhecendo diferentes pontos de vista na explicação histórica depois do trabalho com as fontes históricas, enquadrando-se nos níveis traçados por Barca (2000), nível quatro: explicação consensual e nível cinco: perspectiva.

Os resultados obtidos no nosso estudo mostram também o que é referido no estudo de Isabel Barca (2000) onde se refuta a teoria da invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget.

De facto, ao longo do estudo constatámos que, a par de alunos que mantiveram um nível simplesmente descritivo, outros houve que atingiram um nível explicativo, o que contraria a ideia de que a idade é determinante para a elaboração de conceções históricas dos alunos. Concluimos pois que a aprendizagem se processou de forma construtivista independentemente das suas idades.

O objetivo de criar conhecimento histórico a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, estimulando as suas capacidades investigativas, foi alcançado no sentido em que nos parece termos contribuído para a formação da consciência individual e coletiva sob uma perspectiva crítica.

Nós próprias fomos confrontadas com as nossas ideias tácitas acerca do desempenho de alguns alunos, pois à medida que desenvolvemos um processo de ensino construtivista, onde a partilha e o feedback foram aplicados de forma sistemática, fomos conduzidas também a refletir sobre a nossa própria prática.

Este modelo construtivista a que nos referimos apela à evidente participação do aluno na construção do seu conhecimento e simultaneamente ao desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Stenhouse (1975, cit in Day, 2001) *ensinar* é mais do que uma arte.<sup>13</sup> Refere ainda que o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel de professor como professor. Ensinar é, nesta perspectiva uma busca contínua de condições para que as aprendizagens aconteçam.

---

<sup>13</sup> A frase do autor parece-nos vir no seguimento da expressão “*Professional artistry*” utilizada por D. Schön quando refere que as competências do professor em situação são incertas, únicas e de conflito.



Na nossa sociedade o conceito de *ensinar* está muito associado a uma dupla transitividade e a um lugar de mediação na opinião de M<sup>a</sup> do Céu Roldão (2007), pois a sua atuação faz-se sentir na atividade de fazer aprender algo a alguém.

A acrescentar a isso, segundo alguns autores, (ver Keiny, 1994; Loudon, 1991 cit. in Oliveira e Serrazina, 2002) esta nossa atitude reflexiva poderá também ter reflexos na nossa própria aprendizagem, ou seja, com esta prática podemos estar a contribuir para o nosso desenvolvimento profissional.

No entanto para que se consiga de facto adquirir o conceito de prática reflexiva é necessário, segundo Perrenoud (2002) que se tome uma postura permanente de indagação e análise da situação. Neste sentido o ato de reflexão não pode ser esporádico, pressupõe nas palavras do autor *uma forma de identidade, um habitus* (p. 13).

Na sociedade e na escola atuais em constante mudança, pensamos que o professor terá de se encarar como um aluno/aprendiz em aprendizagem contínua, ou seja, refletir sobre as práticas docentes e/ou outros problemas, de forma sistemática e colaborativa. Estas aprendizagens provocarão consequentemente mudança, mas isso só acontecerá se o professor estiver predisposto para ela.

Apesar das dificuldades inerentes ao processo de mudança, a atitude reflexiva do professor é fundamental. Kelchtermans (1995) salienta o papel da experiência e da reflexão sobre a prática de sala de aula.

A atitude reflexiva e questionante que adotámos para melhorar e aprofundar a compreensão das nossas práticas, são defendidas por Alarcão (2001, pp.8,9) ao afirmar que a investigação assenta, primeiro que tudo, em atitudes.

A autora lembra Dewey: *Cumpra-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas* (Dewey, 1959, p.25).

A nossa forma de estar na profissão tem – se pautado por um questionamento crítico não só em relação às metodologias utilizadas em sala de aula, mas também em relação às razões que sustentam as decisões educativas, ao insucesso dos alunos, à análise crítica dos manuais e à forma como as funções da escola estão ou não a ser realizadas.

Consideramos ainda que esta reflexão pode contribuir, se bem que de forma modesta, para a mudança e, como verificámos pelo nosso estudo, pode ajudar-nos a

aperceber de aspectos que nós próprias que até então desconhecíamos (Schön, 1983, cit. in Saraiva e Ponte, 2003).

Ao considerarmos os alunos como são agentes ativos, com capacidade de tomar consciência dos seus atos, melhorar os seus desempenhos e aprender a partir dos seus erros, procurámos encontrar respostas para a segunda questão de investigação que norteou o nosso estudo:

### **De que forma se processam as mudanças conceituais nos alunos após a análise de fontes históricas?**

O nosso foco, nesta fase do estudo, enquadra-se no contexto teórico de que devemos procurar, de forma sistemática, a melhor forma de propiciar condições aos alunos para que o conhecimento surja e progrida. Falamos pois numa perspectiva de ensino com base no diálogo e na contínua reflexão na e sobre a ação, tentando analisar o que está a acontecer e compreender as situações vividas pelos alunos.

Para Flavell (1987, cit. in Neto, 1998) o conhecimento sobre a própria cognição é alcançável através de experiências metacognitivas<sup>14</sup> com que cada indivíduo contacta de forma consciente, afetiva e cognitiva.

No nosso estudo seguimos também a recomendação de Lafortune e Saint-Pierre (2001 cit. in Afonso, s.d.) de que os alunos e professores deverão ser capazes de fazer uma viagem retrospectiva ao interior do seu pensamento de forma a conseguir ter consciência sobre os processos cognitivos utilizados, verbalizá-los e fazer sobre eles um juízo de valor acerca da sua eficácia.

As respostas obtidas às questões *Indica as novas ideias que aprendeste, quais os momentos de que mais gostaste e em que aprendeste mais*, evidenciam que os alunos refletiram sobre os seus conhecimentos revelando o que é afirmado por Brown (1978, cit in Neto, 1998, p. 128)

Os aspectos importantes do conhecimento nos quais o que fundamentalmente interessa é o conhecimento acerca das próprias cognições e não as cognições em si mesmas.

---

<sup>14</sup>O autor caracteriza este conceito como algo que implica que um indivíduo tenha a sensação ou dialogue consigo mesmo sobre: a) se aquilo que está a fazer é de fácil execução, compreensão ou memorização; b) se está mais perto ou longe de atingir a meta cognitiva ou c) se a tarefa passou a ser mais fácil ou difícil.

O facto de os nossos alunos manifestarem uma boa capacidade metacognitiva, levou-os a um melhor conhecimento de si mesmos acerca do conhecimento histórico permitiu-lhes avaliar melhor a tarefa que lhe foi proposta e conseqüentemente uma melhor resolução da mesma (Flavell, 1979).

No nosso estudo seguimos também o pensamento de Guzmán (1999) ao referir que quanto melhor nos conhecermos a nós mesmos, mais eficazmente podemos utilizar os recursos que possuímos. Salema (1997) acrescenta que à medida que os alunos adquirem maior consciência acerca dos seus processos de pensamento, mais possibilidades tem de os controlar.

Ensinar, nesta atitude dialogante e metacognitiva, implicou resolver de imediato as dificuldades dos alunos para que a progressão do conhecimento se efetivasse para níveis superiores.

Oliveira & Serrazina (2002), ao definirem ensinar como um processo de reflexão na ação, mas orientada para a própria ação, preconizam que desta forma se permite ao aluno construir conhecimento, em vez de consumi-lo apenas.

O que foi proposto aos alunos foi ultrapassar o conceito de uma aprendizagem baseada no “saber que “ para o “saber como” através da auto regulação e monitorização por parte da professora.

Este paradigma construtivista não recebeu o erro, antes pelo contrário, ele fez parte integrante do processo de aprendizagem, pois pôde emergir dele um novo conhecimento.

Novais e Cruz (1987 cit. in Afonso, s. d.) salientam que há uma relação direta entre a metacognição e a resolução de problemas, referindo que essa resolução provoca o treino da metacognição e aumenta as capacidades cognitivas envolventes. Borrvalho (1990) acrescenta que esta relação leva a uma melhoria da qualidade das decisões tomadas no momento da resolução dos problemas.

Na metodologia utilizada neste estudo os alunos tiveram à vontade para trabalhar com os seus pontos fracos e ultrapassá-los era uma das metas. Para que isso acontecesse foi sem dúvida importante o papel desempenhado pelo feedback constante entre alunos e a professora.

Saliente-se que nesta análise se atribuiu grande importância à linguagem como fator que contribuiu para o desenvolvimento do pensamento de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Apoiando-nos em Vygostsky pensamos que só através da partilha e da interação dentro da sala de aula, estabelecida pela comunicação, é possível incentivar a atividade cognitiva dos nossos alunos e contribuir para a formação da sua consciência individual.

Estes mecanismos da aprendizagem auto refletida, pelos quais Piaget se interessou, na fase final da sua carreira, têm como epílogo a promoção do desenvolvimento cognitivo e da própria aprendizagem (Neto, 1998).

Baseamo-nos também em Ponte (1994) quando entendemos que a monitorização consiste em tudo aquilo que o professor pensa e decide fazer durante a aula. Assim recorreremos muitas vezes à explicação das questões reforçando a atividade investigativa dos alunos ao mesmo tempo observando e avaliando o seu trabalho.

Esta monitorização constante teve como objetivo a realização de tarefas que podiam impedir os alunos de progredir nas aprendizagens e como referem Favinha e al. (2011, p.130 in Fialho, I. & Salgueiro, H. 2011) *a monitorização assente na regulação tem como objetivo a complementaridade associada ao ato de aprender e de ensinar.*

Apercebermo-nos contudo que algumas questões se podem colocar acerca deste tipo de trabalhos em Educação Histórica e atividades metacognitivas:

Como conseguir acompanhar todos os alunos nesta perspetiva dialogante e de partilha de saberes com um elevado número de alunos por turma como temos hoje nas nossas escolas?

Como ultrapassar as diferentes formações de base dos professores em que alguns se regem apenas pelo cumprimento exaustivo dos conteúdos programáticos, sem atender às especificidades e contextos que cada aluno traz consigo para dentro da sala de aula?

Pensamos que estudos deste género poderão trazer alguma luz sobre a importância que deve ser dada aos conhecimentos tácitos dos alunos e a partir deles conseguir desocultar o verdadeiro conhecimento gerador de novas questões em direção ao sucesso educativo.

Por outro lado a adoção de novas metodologias que impliquem o aluno na produção do seu próprio conhecimento parece-nos ser uma via para motivar os aprendentes evitando a atitude passiva própria de velhos paradigmas do processo de ensino - aprendizagem.

Finalmente, a relevância cada vez maior que é dada à reflexão sobre as aprendizagens pode vir a desempenhar um papel desbloqueador para a compreensão de dificuldades na aprendizagem e consequentemente apontar vias para a sua resolução. Ter a consciência do não saber é estar no caminho para o adquirir. Ao professor de

História cabe a missão de auxiliar a formação desta consciência, que poderá vir a ocorrer quando ele próprio adotar uma atitude reflexiva, colaborativa e investigativa sobre a sua própria prática.

Apesar de a opinião de Lobo (1989) não se reportar às aulas da disciplina de História, concordamos que pode servir para descrever o que em muitas delas se passa:

É frequente observar que os nossos alunos seguem as instruções dos professores sem se interrogarem porque o fazem, raramente questionam as suas estratégias de aprendizagem e avaliam a sua eficiência nas atividades e são incapazes de explicar porque usam determinadas estratégias para resolver um problema (Lobo, 1989, p.4).

Os resultados obtidos no nosso estudo mostram que os alunos adotaram uma atitude reflexiva consciente sobre o conhecimento histórico que eles próprios construíram de forma partilhada.

Brown (1979, 1980, cit. in Neto, 1998) salienta que a metacognição implica auto consciência, ou seja, saber que se sabe e saber o que se sabe. Neste sentido, os nossos alunos conheceram os seus processos cognitivos, tomaram consciência deles e controlaram e regularam os seus processos mentais, pois conseguiram identificar os novos conhecimentos que aprenderam, selecionaram os que consideraram mais importantes e ainda enunciaram os momentos que mais contribuíram para a sua aprendizagem e que foram do seu agrado.

Ao concluírem que aprenderam mais nos momentos que consideraram como mais agradáveis, ou seja, quando analisaram as fontes históricas diversificadas, os alunos refletiram conscientemente sobre os seus atributos cognitivos pessoais, as estratégias desenvolvidas e os esquemas de conhecimento. Parece-nos ser este o modelo do esquema apontado por Lawson (1984, cit in Neto, 1998) para a explicação do conhecimento metacognitivo como resultado dos processos executivos e como resultado da reflexão sobre si mesmo.

Concluimos com Vygostky (1962, 1978 in Brown, 1987) que o desenvolvimento do controlo cognitivo e metacognitivo é um processo social adquirido através de aprendizagem. O contexto familiar pode ser encarado como uma primeira forma de promover o conhecimento metacognitivo, mas sem dúvida que o papel desempenhado pela escola e professores é decisivo para o incremento das atividades metacognitivas.

O professor é o mediador que transforma, reordena, organiza, regula as atividades das crianças e jovens com vista à resolução de uma determinada tarefa. Nesta linha de pensamento, a qualidade da mediação determina a aquisição e o desenvolvimento metacognitivo por parte dos aprendentes (Morais, 1988).

O grande desafio que se coloca aos professores é o de adquirirem a capacidade de reflexão, a que já nos referimos, sobre os seus desempenhos metacognitivos, com o objetivo de melhorar a sua prática e contribuir para o melhor desempenho dos seus alunos.

Desenvolver estratégias como a que adotámos no nosso estudo, nas quais se reforce o saber pensar instruindo de forma direta e explícita o pensamento, poderá ser uma das formas de desenvolvimento do pensamento metacognitivo. A confrontação de fontes históricas diversificadas, a partilha com os colegas e a professora de opiniões por vezes contraditórias contribuiu, cremos nós, para que fossem os próprios alunos a encontrar o erro e a resolver as tarefas propostas.

O processo de aprendizagem que promovemos no nosso estudo parece-nos ter conduzido os alunos à produção de conhecimento histórico de forma ativa, agradável e favoreceu simultaneamente a metacognição que poderá vir a surtir efeitos, de forma significativa, no exercício da sua cidadania. Tentámos ilustrar esta interacção de diversos factores no esquema da figura 8.

A nossa principal preocupação foi muito mais do que avaliar o produto das tarefas realizadas pelos alunos, foi sobretudo a de promover a compreensão dos conteúdos bem como a análise do processo de ensino aprendizagem.

Esta nossa metodologia pode vir a possibilitar aos alunos, segundo Valente e al. (1989a), não só uma aprendizagem de conteúdos, como permite a sua transferência para qualquer situação de aprendizagem da vida real.

Concluimos que cabe ao professor um papel determinante de incentivo e motivação para que nas suas aulas os alunos se sintam predispostos a discutir, questionar, interpretar e discutir criticamente diversos pontos de vista acerca de uma temática. Desta forma poderemos caminhar para uma transformação visível na prática docente, em que haja uma partilha de responsabilidades entre os intervenientes na sala de aula, no sentido de preparar os alunos para a vida em sociedade.

## Para uma Aprendizagem Ativa e Significativa...

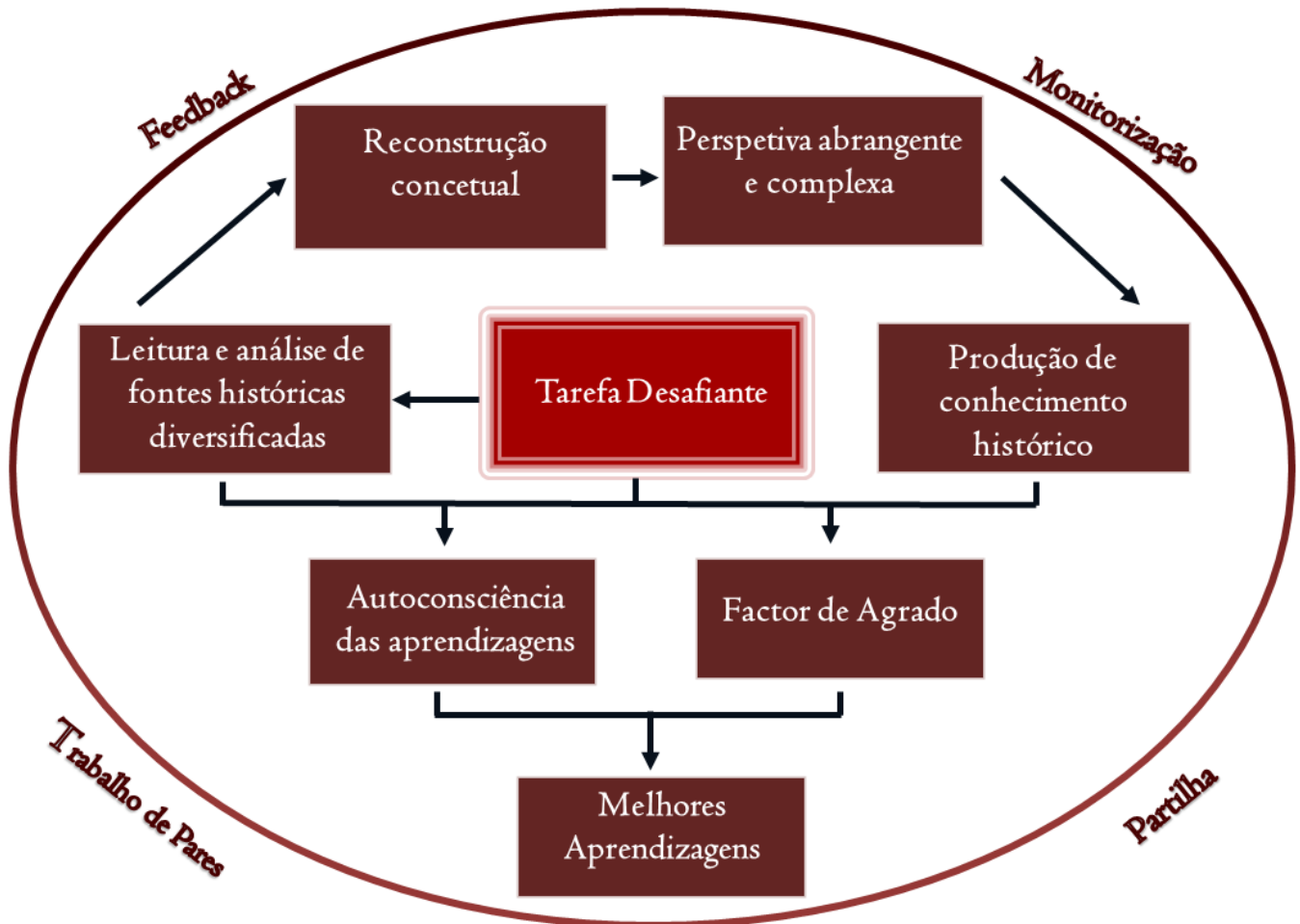


Figura 8 – Esquema ilustrativo das conclusões finais

## Reflexões Finais

O desenvolvimento de estudos acerca do trabalho de alunos sobre fontes históricas diversificadas poderá vir a demonstrar a necessidade da alteração de alguns paradigmas na sala de aula. O papel do professor transmissor de conhecimentos faz cada vez menos sentido nas nossas sociedades e para os nossos alunos.

Entendemos por isso que compete à escola o papel de promover situações de aprendizagem que possam permitir aos alunos um enriquecimento do seu sentido de análise, síntese e espírito crítico a novas situações.

Se queremos formar cidadãos ativos e responsáveis teremos de os preparar para resolver pequenas tarefas que são indicadores de grandes desafios.

A escola de hoje deve permitir que os alunos reflitam sobre o que sabem, o que não sabem e sobre a forma como podem aprender o que não sabem. Na opinião de Lobo (2002)

Hoje exige-se uma nova escola, que esteja virada para o “pensar sobre o pensar” e não tanto para a mera memorização ou, até mesmo, para o simples conhecimento factual ou conceptual (p. 21).

A correta utilização de fontes históricas na aula de História pode permitir aos nossos alunos a formação de uma conceção abrangente e multiperspetivada que lhes facilitará a compreensão do mundo global em constante mutação. Só a compreensão torna possível a ação consciente dos indivíduos.

As metodologias, os conteúdos programáticos, o factor tempo são decisivos para um ensino e aprendizagem eficazes, no entanto a formação dos professores parece-nos ser a pedra de toque para o sucesso deste processo.

Parece-nos que é fundamental a consciencialização de que a disciplina de História é muito mais do que uma simples disciplina. Sem deixar de o ser tem um alcance mais vasto, porque o estudo do passado permite uma ação mais consciente no presente.

Na perspetiva da Educação Histórica de Rüsen (2006) a relevância do estudo da História é a compreensão das diferenças entre o passado e o presente, perceber os



movimentos de permanência e ruptura com vista a preparar melhor o futuro. A leitura e análise de fontes são importantes, não pelo conteúdo que aportam, mas sobretudo pelo confronto de perspetivas que suscitam.

Consideramos muito importante o trabalho de análise e interpretação das fontes na sala de aula, para a construção do saber histórico, pois permitem o desenvolvimento de competências específicas da disciplina e vemos esta constatação nos documentos da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular que refere que “*A compreensão histórica [...] desenvolve-se tendo em atenção a capacidade de interpretar fontes diversas e de realizar inferências históricas, a nível menos ou mais elaborado tendo em atenção as experiências e conhecimentos prévios de cada aluno*” (DGIDC, 2010).

Para que os nossos alunos possam fazer progressos na compreensão histórica devem ser capazes de “*construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas*” (Ashby, 2003, p.38). Devem ser capazes de dar significado e organizar os factos e fenómenos históricos de modo a elaborarem narrativas ou explicações que envolvam *mudança, desenvolvimento e continuidade*.

“*Também lhes é pedida a compreensão de como as particularidades da história são estabelecidas com base na evidência e de como a evidência é usada para construir narrativas e interpretações do passado*” (Ashby, 2003, p.38).

Parece-nos ainda importante que os professores possam servir de exemplo aos alunos, na forma como trabalham com as fontes históricas. Devem aportar uma atitude reflexiva questionando-se a propósito daquilo que eles próprios selecionaram/rejeitaram, por exemplo uma determinada(s) fonte(s) iconográfica(s) e apresentarem mais aptidão para trabalharem com fontes escritas. Poder-se-ão inscrever neste grupo preocupações relacionadas com a intencionalidade e natureza das fontes, com a proposta do manual não se adequar aos seus interesses e/ou ao dos seus alunos ou com a sua formação académica, numa perspetiva de reflexão na ação.

Barca (2002, p.31) refere que “*o processo de seleção e organização de conteúdos deve ser orientado pela explicitação de critérios de consistência com o conhecimento temperado pelo bom senso – que não significa senso comum*”.

Alerta ainda para a necessidade de um debate epistemológico atualizado em Portugal, a nível da formação de professores.

Conscientes de que o nosso estudo se enquadra numa perspetiva construtivista poderemos concluir que esta atividade resultou por ser relevante, interativa e

significativa para os alunos pois envolveu-os na aplicação dos conhecimentos, de forma contextualizada e orientou-os nas aprendizagens.

Aproximámo-nos do paradigma em que a avaliação é sobretudo encarada *para* as aprendizagens e não só das aprendizagens, preconizada por autores que nos orientaram no nosso estudo empírico e a que nos referimos no enquadramento teórico.

Considerámos os nossos alunos como fazendo parte integrante do processo da sua própria aprendizagem e obtivemos informações recorrendo a instrumentos que não foram os usuais testes de avaliação.

Consideramos que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados a partir da desconstrução das ideias que os alunos tinham sobre os conceitos em estudo. As ideias tácitas podem ser, como descrevemos, impeditivas do progresso do conhecimento histórico e consequentemente do sucesso dos alunos.

Aceitamos como Fernandes (2005) que a avaliação tem por objetivo melhorar as aprendizagens, identificar as dificuldades que os alunos vão sentindo e através do contínuo feedback ajudar a ultrapassá-las.

Ao propormos estas tarefas aos alunos estamos conscientes que nenhuma técnica permite obter dados sobre todos os elementos essenciais dos diferentes tipos de aprendizagem, por isso concordamos com Ferreira (2007) ao referir a importância da criação de tarefas e situações problema que sirvam como estímulo ao aluno e ao mesmo tempo forneçam elementos para a sua avaliação. Só desta forma poderemos assumir a complexidade que é a avaliação e conseguir olhar o aluno sob diferentes ângulos.

As tarefas que apresentámos aos nossos alunos revelaram-se como a *pedra de toque* para o desenvolvimento do currículo e foi através delas que se aprendeu, ensinou, avaliou e regulou a atividade dentro da sala de aula (Fernandes, 2011, in Fialho & Salgueiro, (org.), 2011).

Para que os alunos aprendam com significado é importante a seleção de tarefas, o que exige dos professores uma preparação como profissionais de ensino, práticas colaborativas dentro dos órgãos de gestão da escola, sobretudo dos órgãos intermédios e ainda uma atitude proativa de apoio às aprendizagens e ao ensino dentro da sala de aula.

Nas condições atuais é importante rever e compreender os constrangimentos que impedem a mudança: os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e dos alunos; os contextos e dinâmicas que se constroem nas escolas e nas salas de aula; a natureza e diversidade de tarefas apresentadas aos alunos e o papel que professores e alunos desempenham no processo pedagógico.

Com este estudo quisemos contribuir dentro das nossas limitações, para a transformação das práticas pedagógicas dando atenção ao processo de ensino e de aprendizagem dentro da nossa sala de aula.

A nossa breve abordagem à área da metacognição fez-nos refletir sobre a sua importância enquanto variável a ter em consideração no estudo do processo de ensino aprendizagem da História. Assim, se incentivarmos os nossos alunos a reconhecer e avaliar as dificuldades na compreensão de uma determinada tarefa, podemos estar a ajudá-los a melhorar o seu desempenho individual.

Com base em estudos como o de Valente et al. (1989b) inferimos que indivíduos com competências metacognitivas bem desenvolvidas compreendem bem os objetivos das tarefas, planificam a sua execução, aplicam e avaliam de forma consciente as estratégias e os resultados obtidos. Foi nessa perspetiva que este estudo por nós elaborado se pautou por incentivar os alunos a perceber como se processou o seu conhecimento histórico, isto é, como foi possível fazer aprendizagens de forma autónoma, se bem que partilhada, partindo de ideias tácitas e baseada em fontes diversificadas.

Pensamos ter contribuído com este exercício de metacognição para o desenvolvimento de competências auto reguladoras e de auto organização dos alunos e em última instância para o desenvolvimento do sentimento de domínio pessoal. (McCombs, 1988, Wang, 1983, in Figueira, 1994).

Dado o carácter limitado deste estudo não nos atrevemos a fazer generalizações, mas poderemos lançar pistas para que o ensino da disciplina de História seja interessante e motivador.

Se o professor adotar uma atitude própria de um processo ensino aprendizagem dinâmico e ativo, os alunos poderão vir a encarar as atividades propostas como desafios para os quais desenvolverão um espírito de análise e reflexão crítica. Ao ser-lhes delegado um papel ativo na sua própria aprendizagem, o trabalho autónomo dos alunos, tenderá a implementar-se no sentido da descoberta, do saber, do saber-fazer e saber ser.

## Limitações e implicações do estudo

Para finalizar, gostaríamos de referir que este trabalho, sendo apenas um estudo exploratório, não possibilita a generalização. Ao optarmos por uma metodologia que se insere num paradigma qualitativo pudemos obter um conhecimento efetivo do processo de construção do conhecimento histórico e isso parece-nos muito importante para a consecussão dos nossos objetivos enquanto profissional de educação inserido numa realidade muito específica.

Consideramos, no entanto que muito há a fazer no campo da Educação Histórica, no sentido de contribuir para despertar nos alunos a consciência histórica e a compreensão do tempo presente. Julgamos que pela perceção dos atos do passado os nossos alunos poderão vir a compreender melhor o que fazer quando forem chamados a intervir socialmente.

No entanto, as realidades em que nos movimentamos levam-nos a deixar algumas questões que poderão servir de ponto de partida para outros estudos.

Sabendo que a formação inicial dos professores influencia decisivamente as suas práticas questionamo-nos acerca do tipo de formação contínua que é normalmente disponibilizada para o corpo docente.

Os paradigmas alteraram-se. Não faz sentido continuarmos a apostar em formação que aposta no professor como sendo o protagonista do processo ensino aprendizagem. Perante o manancial de informação a que cada vez mais os alunos têm acesso, ao professor compete gerir esses conhecimentos em proveito da formação dos seus alunos, valorizando-os e a partir deles criar novos patamares de saberes. A formação contínua dos professores não pode esquecer o elemento principal do ensino: os alunos.

Uma outra questão que nos parece pertinente no âmbito da Educação Histórica prende-se com a adoção dos manuais escolares.

Estarão os professores despertos para a reflexão crítica que é necessário realizar em torno das fontes históricas presentes nos manuais escolares por si adotados?

A escolha de manual escolar é feita tendo em atenção diversos critérios que apelam ao rigor científico, carater apelativo entre outros... Pensamos que, as fontes históricas apresentadas nos manuais devem também ser alvo de análise e reflexão.

Os alunos com que trabalhamos são muito recetivos à imagem, que por vezes esclarece mais do que longos documentos escritos. É importante que esses documentos

iconográficos estejam corretamente legendados nos manuais, de forma a poder fazer-se o seu estudo e contextualização. Além disso, que fontes históricas são apresentadas nos manuais: Fontes históricas primárias, fontes históricas secundárias? Qual dos tipos se adequará melhor à idade dos alunos? A linguagem é adequada à faixa etária a que se destina? O número de fontes históricas é suficiente ou exagerado para os objetivos a atingir com aquele grupo de alunos?

Parece-nos também que se deveria apostar na apresentação de fontes históricas com pontos de vista diferentes e até contraditórios, sem receio que os alunos não os compreendam. Quantas vezes no seu quotidiano não se depararão os nossos alunos com perspectivas divergentes e terem de decidir por qual das opiniões optar?

A importância de trabalhar com fontes históricas não se pode esgotar apenas na leitura e interpretação de textos e /ou imagens como um fim em si mesmo. É uma atividade que implica uma atitude investigativa, por isso devidamente orientada, com o objetivo mais alargado da compreensão histórica e da produção de conhecimento histórico e de preparação para a tomada de decisões futuramente.

Regressando às conclusões do estudo aqui apresentado, a escolha do manual escolar pode ter grandes implicações no sucesso dos alunos, pois quanto melhor eles compreenderem os conteúdos, mais motivados se sentirão para as tarefas propostas e melhores resultados escolares e pessoais poderão obter.

Para que isso seja possível é necessário operar-se mudanças nas estruturas, nos conceitos e sobretudo nas atitudes que deverão ser cada vez mais centradas nas práticas colaborativas, reflexivas e auto reflexivas, por parte de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem, com vista à obtenção de aprendizagens significativas para todos.

**Pelo Sonho é que vamos,  
comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não haja frutos,  
pelo sonho é que vamos.  
[...]**

**Chegamos? Não chegamos?**

**- Partimos. Vamos. Somos.**

Sebastião da Gama, in *Pelo Sonho é que vamos* (1953)

## Referências Bibliográficas

- Afonso, P. (s.d.). *A Formação metacognitiva de Futuros Professores de Matemática*, ESECB (Instituto Politécnico de Castelo Branco). In repositório.ipcb.pt/bitstream/10400.11/912/1/PA\_ formação metacognitiva. Pdf (acedido em 20.06.2013)
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, pp.21-30.
- Alface, H. C. A. (2009) *O cinema como recurso pedagógico na aula de História* (2009) Dissertação de Mestrado, Évora: Universidade de Évora.
- Ashby, R. e Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in History. In C. Portal, (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp.62-88). Londres: The Falmer Press.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. *Educação Histórica e Museus. Actas das 2<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 37-57. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barca, I. & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião da aula de história e Geografia de Portugal*. Lisboa: A.P.H.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barca, I. & Gago, M. (2001a). Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261.
- Barca, I. (2001). Concepções dos adolescentes sobre múltiplas explicações em História. *Actas das I Jornadas Internacionais em Educação Histórica*.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em história. *Perspetiva*, 22 (2), 381-403.
- Barca, Isabel (2004). Aula oficina: Do projecto à avaliação. In Barca, I, (org.) *Actas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131- 144). Braga: Universidade do Minho.

- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículos sem fronteiras*, 7 (1), 115-126.
- Barca, I. (2011, out-dez). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, 42, 59-71.
- Barton, K. Levstik, L. (1996). They still use some of their past. Historical Salience in elementary Children's Chronological Thinking. *Curriculum Studies*, 128, (5), 531-576.
- Barton, K. (2001). Children's ideas on change over time: Findings from research in the United States and Northern Ireland. *Actas das I Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 55-61) – CEEP -Universidade do Minho.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributo do Ensino da História para a Cidadania. In I. Barca, (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.11-27). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bogdan, Robert & S. Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bloch, M. (s.d.). *Introdução à história*. Publicações Europa América.
- Borrvalho, A. (2001). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Borrvalho, A. (1990). *Aspectos metacognitivos na resolução de problemas de Matemática: proposta de um programa de intervenção*. (Tese de Mestrado da Universidade de Salamanca). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Borries, B. V. (2012). Competência do pensamento histórico, Domínio de um panoramahistórico, ou conhecimento do cânone histórico? *Revista de Educação Histórica- REDUH- LAPEDUH-UFPR*, (01), pp.187-214.
- Brown, A. L. (1977). *Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition* (Report N° 47). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading. (ERIC, Serviço de Reprodução de Documentos N° ED 146562).
- Caramez, C. S. (2012) Unidade Temática Investigativa como procedimento na construção da narrativa histórica em sala de aula, *Revista de Educação Histórica - REDUH- LAPEDUH-UFPR*, (01), pp.122-131.

- Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain*. Given at the Symposium Creating Knowledge in the 21 century: Insights from Multiple Perspectives – AERA Conference. New Orleans.
- Coimbra, L. (1987). *Dispersos: II. Filosofia da Ciência*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Collingwood, R. G. (1981). *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença.
- Campione, J. C., Brown, A. L. & Connel, M. L. (1989). Metacognition: On importance of understanding what you are doing. In Randall Charles & Edward Silver (Eds.), *Research Agenda for Mathematics Education: The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp.177-140.
- Castro, Júlia I. C. C. Alves de (2006) *A interculturalidade e o pensamento histórico dos jovens*, Tese de doutoramento em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cortina, A. (1999) *El quehacer ético Guia para la educación moral*, Madrid: Santillana.
- Costa, A. L., (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57 - 62.
- Cruz, A. (1989). *Utilização de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas - um estudo com alunos de Física e Química do 10º ano*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Costa, A. (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dickinson, A. Lee, P. (1978). Understanding and Research. In A. Dickinson & P. Lee, (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, (pp. 94-120). Londres. Hienemann.
- Dickinson, A. Lee, P. (1984). Making sense of history. In A. Dickinson & P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp.117-153). Londres: Hienemann.



- Dinis, M.E., A. Tavares, A. Caldeira (2011). *História Oito*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Fernandes, E.M. & Almeida, L. (2001). *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a Prática e Investigação Psicológicas*. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- Fernandes, A. (2002). *O olhar dos Alunos e dos Professores sobre a História e o seu ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (1991) Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Fernandes, D. (2005) *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D.(2008) *Avaliação: um conceito em evolução A Avaliação das Aprendizagens: da Teoria à Prática*, Centro Nacional de Formação de Formadores do IEFP.
- Ferreira, C. (2004). *A empatia histórica ao tema da “Censura no Estado novo em Portugal”*: um estudo com alunos de 9º ano de escolaridade. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Figueira, A. P. C. (1994). Metacognição e os seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (ISSN: 1681-5653). <http://www.rieoei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf> (acedido em 21.06.2013)
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scandura & C. J. Brainerd (Eds.), *Structural process theories of complex human behavior*. Alphen a. d. Rijn: Sijthoff and Noordhoff, pp.213-245.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. F. Dickson (Ed.), *Children’s oral communication skills*. New York, NY: Academic Press.
- Fialho, I. & Salgueiro, H. (org.) (2011) *TurmaMais e Sucesso Escolar contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

- Fialho, I. & J. Verdasca (org.) (2012) *TurmaMais e Sucesso Escolar fragmentos de um percurso*, Escola de Ciências Sociais CIEP. Évora: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gago.M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Garofalo, J. & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 (3), 163 – 176.
- Gaspar, A. (1987). Metacognição: Estratégias de desenvolvimento. In Maria Odete Valente (Ed.), *Aprender a Pensar*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Gevaerd, R. T. F. (2012, jul- nov). Manual didático de História: O processo de escolha em escolas municipais de Curitiba. *Revista de Educação Histórica - REDUH- LAPEDUH-UFPR*, (01), pp.32-65.
- Gusmão, L. P. (2012, julh -nov). O movimento estudantil a partir de fotografias pesquisadas on-line. *Revista de Educação Histórica - REDUH- LAPEDUH-UFPR*, (01), pp.132-145.
- Guzmán, M. (1999). *Para pensar mejor. Desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos*. Madrid: 4ª Ed. Ediciones Pirámide,
- Hobsbawn, E. (1998). *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Iwai, Y. (2011, abril). The effects of metacognitive reading strategies: pedagogical implications for efl/esl teachers. *The Reading Matrix*, vol. 11(2), [http://www.readingmatrix.com/articles/april\\_2011/iwai.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/april_2011/iwai.pdf). (acedido em 20.06.2013)
- Lee, P. (1984). Historical Imagination, In A. Dickinson, P. Lee (Eds.), *Learning History* (pp.85-116). Londres: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. In Aldrich, R. *History in the National Curriculum* (pp.39-65). Londres: Kogan Page.

- Lee, P. Dickinson, A. Ashby, R. (1998). Research Children`s Ideas about History. In Voss, J. Carretero, M. (Eds.), *Learning and Reasoning in History* (pp. 227-251). Londres: Woburn Press.
- Lee, P. (2000). *History Education Research in the UK: a schematic commentary*. Comunicação apresentada no Encontro Annual da Educational Research Association.
- Lee, P. Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and rational Understanding, In O. Davies, A. Yaeger, S. Foster (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lee, P. R. Ashby, A. Dickinson (2001). Signs of time: The State of History Education in UK. In A. Dickinson, P. Gordon, P. Lee, (Eds.) *Raising Standards in History Education* (pp. 190-218). *International Review of History Education*, Vol. 3, London: Woburn Press.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Isabel Barca (org.) *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). “Nós” fabricamos carros e “eles” tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado. *Educação histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.19-36.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History, In *How Students learn. History, Mathematics, and Sciences in the classroom* (pp. 31-78). Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Lee, P. (2011). Why learn history? Trad. M<sup>a</sup> Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza. *Educar em Revista*, (42), 19-42.
- Lobo, A. (1989). *Estratégias metacognitivas no desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento envolvidas na resolução de problemas*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Lobo, A. & Cruz, A. (1989). O ensino das ciências, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e a resolução de problemas. *Revista de Educação*, 1 (3), 65 – 75.
- Machado, C. (1996) *Tornar-se professor – da idealização à realidade* – Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.

- Machado, E. (2006). *Mudança em História: concepção de alunos de 7.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de história e de ensino da história - um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri/CIDEHUS.
- Mangerico, P. (2012) *Da Utilização de fontes à comunicação em História: um estudo com alunos de 9º ano*, Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Manique, A., M. Proença (1994). *Didática da História. Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, E. (2008). A exemplaridade da História: práticas e vivências do ensino. In Martins, I.C. Gohl, J.W. (Eds) *História e Historiografia Brasileira. -Colóquio Nacional de História e Historiografia do Vale do Iguaçu-3*, Brasil: Editora UFPR, pp. 13-21.
- Martins, E. (2011). História: consciência, pensamento, cultura e ensino. *Educar em Revista*, (42), 43-58.
- Melo, M. C. (2003). *O Conhecimento Tácito dos Adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Mendes, J. M. Amado (1989). *A História como Ciência, Fontes, Metodologia e Teorização*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Morais, M. A. (2005). *Formação para a Cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de Professores em formação*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Morais, M.M. (1988). *Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de Português*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Moreira, M. G. (2004). *As Fontes Propostas no manual e a Construção do Conhecimento Histórico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física – conceitos processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2001). Os tempos da escola no espaço Portugal – Brasil - Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2), 131-150.

- Oliveira & Serrazina (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pais, J.M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: Os jovens Portugueses num contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Patrício, M.F. (1983). *Teoria da Educação*. Évora: Edição da A.E.U.E.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (1994). *Saberes profissionais, renovação curricular e prática letiva, Projeto DIF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Popper, K. R. e Lorenz, K. (1990). *O futuro está aberto* (2ª edição). Lisboa: Editorial Fragmentos. (Tradução do original alemão)
- Prats, J. (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. In Educar em Revista (edição especial). Paraná: Editora UFPR. pp.191-218.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Rowe, C. (2006). *A Multiperspectiva através da utilização de fontes históricas*. Conferência apresentada no Congresso da A.P.H. (Texto policopiado)
- Salema, M. (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, L. (2000). *O Ensino da História e a Educação para a Cidadania. Concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Saraiva, M. & Ponte, J.P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática, *Quadrante*, 12 (2), 25-52.
- Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61 (1), pp. 22-27.
- Shemilt, D. (1980). *Evaluation Study: schools council hystory 13-16 Project*. Edinburg: Holmes McDougal.

- Schmidt, M. A. & M. Cainelli (2004). *Ensinar História*, São Paulo: editora scipione
- Schmidt, M. A. (2011). Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica dos jovens brasileiros. *Educar em Revista*, 42, pp.107-125.
- Schmidt, M. A. (2012). Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica: Uma experiência de Investigação Colaborativa, *Revista de Educação Histórica 1*, pp.16-31.
- Silva, E. (2008). A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação. *Estudos em avaliação educacional*, v.19, nº 39, pp.91-113.
- Simão, A. C. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Slater, J. (1995). *Teaching History in the new Europe*. Londres: Cassell.
- Torgal, L.R. (1996). O Ensino da História in L. R. Torgal, J. A. Mendes, F. Catorga, (org), *História da História em Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 431-489.
- Vala, J. (2005). “A análise de conteúdo”. In A. Silva & J. Pinto (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed.) Porto: Edições Afrontamento, pp. 101 – 127.
- Valente, M.O., A. Gaspar, A.N. Lobo, M.H. Salema, M.M. Morais, M.N. Cruz (1989a). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, (5), 69-79.
- Valente, M.O., M.H. Salema, M.M. Morais, M.N. Cruz (1989b). A Metacognição. *Revista da Educação*, 1 (3), 2-6.
- Veyne, P. (1983). *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70.

## Legislação

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (s.d.). Organização Curricular e Programas. Ensino básico, 3º ciclo. V.1. Lisboa. Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Lei nº 46/86

*Decreto-lei 286/89*

Despacho nº 124/ME/91

Decreto-lei 6/2001

Despacho nº 17169/2011

Despacho nº 5396/2012

Despacho nº 10874/2012

# Anexos





**Anexo nº 2**

**Dossiê Temático**

**Parte I**

NOME \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Lê atentamente os seguintes documentos históricos e depois em trabalho de pares responde às questões da ficha de trabalho em anexo.

**1 A chegada dos Europeus vista pelos Africanos...**

*O povo da tribo Pende, que vivia na costa angolana nos séculos XV e XVI mas que emigrou depois para o interior, manteve, através da tradição oral, relatos da conquista pelos Portugueses da sua terra natal:*

Nossos pais viviam confortavelmente no planalto de Luabala. Tinham vacas e culturas, tinham salinas e bananeiras. Um dia, eles viram sobre o grande mar surgir um barco. Este barco tinha asas todas brancas, que brilhavam como facas ao sol. Os homens brancos saíram da água e disseram palavras que ninguém compreendia. Os nossos antepassados tiveram medo, dizendo que eram Vumbi, espíritos vindos do outro mundo. [...] Os homens brancos conquistaram as suas salinas e o rei N'Gola fugiu para o interior.

Alguns dos seus súbditos mais corajosos ficaram junto do mar e, quando os homens brancos voltaram, trocaram ovos e galinhas por tecidos e contas de vidro. Os homens brancos voltaram outra vez ainda. Trouxeram-nos milho e mandioca, facas e enxadas, amendoim e tabaco. Desde então, até aos nossos dias, os Brancos não nos trouxeram mais nada senão guerras e misérias.

Tradições orais recolhidas nos séculos XIX e XX

**2 ... E os Africanos vistos pelos Europeus**

Depois de passarmos o cabo Branco, navegámos mais para sul e chegámos a um rio chamado de Senegal, que é o primeiro rio das terras dos negros, naquela costa.

[...] Não há no reino do Senegal nenhuma cidade nem lugar murado, senão aldeias e casas de palha (que eles não sabem fazer casas de paredes, porque não têm cal e têm grande falta de pedras). [...] O rei tem sempre muitos escravos negros que manda capturar não só no seu país como nos outros países vizinhos. Destes escravos ele se serve por muitos modos: obriga-os, principalmente, a trabalhar no cultivo de certas terras e propriedades. Muitos vende-os aos mercadores muçulmanos que lá aparecem com cavalos e outras coisas e também os vende aos Cristãos, desde que os ditos Cristãos começaram a mercadejar nas terras dos negros.

[...] As mulheres desta região são muito asseadas de corpo, pois lavam-se completamente quatro ou cinco vezes ao dia; e assim também os homens; mas no comer são porcalhões e sem nenhuma educação: comem no chão, como as alimárias, sem regra nenhuma. São pessoas muito simples e rudes nas coisas de que não têm prática (que são muitas), mas, naquelas em que estão práticos, sabem tanto como qualquer de nós. São todos homens de muitas palavras e nunca acabam de falar [...]. São caritativos, porque dão de comer e de beber a qualquer estrangeiro que, de passagem, chegue a sua casa por uma refeição ou por uma noite, sem qualquer pagamento.

A. Cadamosto<sup>(1)</sup>, *Navegações*. Séc. XV

<sup>(1)</sup>Marinheiro veneziano (1432-1483); participou em várias expedições portuguesas ao longo da costa de África.

**Anexo nº 2**



**3 Habitantes da Guiné.**

Esta gravura do século XVI é uma das primeiras representações europeias de povos africanos.



**4 Saleiro de marfim proveniente do Benim (Nigéria). Século XVI.**

Documentos apresentados no Caderno Desenvolver Competências do manual do aluno, *História Oito* de M<sup>a</sup> Emília Diniz e outros, Lisboa Editora, p.8 e 9.

**Anexo nº 2**

FICHA DE TRABALHO

**Parte I**

1. De acordo com o doc.1 qual foi a primeira atitude dos africanos em relação aos europeus?

---

---

- 1.1 Como evoluiu depois essa relação?

---

---

---

2. O que estranha o autor europeu nos povos africanos? Na tua opinião porquê?

---

---

---

3. Que aspetos da vida africana quis destacar o artista europeu na gravura do doc. 3?

---

---

---

4. A figura do doc. 4 dá-nos uma ideia da forma como um artista africano via os portugueses. Quais são os aspetos que mais o impressionaram?

---

---

---

5. De uma forma geral, é mais positiva a opinião dos africanos em relação aos europeus ou dos europeus em relação aos africanos? Como explicas isso?

---

---

---

**Anexo nº 3**

Dossiê Temático

Parte II

NOME \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Lê atentamente os seguintes documentos históricos e depois em trabalho de pares responde às questões da ficha de trabalho em anexo.

Documento nº 1

Os Portugueses vistos pelos Japoneses

Estes homens [os Portugueses] são comerciantes. Compreendem, até certo ponto, a distinção entre superior e inferior, mas não sei se existe entre eles um sistema próprio de etiqueta. Bebem em copo, sem o oferecerem aos outros. Comem com os dedos<sup>1</sup> e não com pauzinhos como nós. [...] Não compreendem o significado dos caracteres escritos<sup>2</sup>. São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem, mas no fundo não são má gente.

Crónica japonesa Teppo-ki. Séc. XVI

1 No século XVI, os Europeus só muito raramente usavam garfo.

2 Os Portugueses não conheciam, naturalmente, a complicada escrita japonesa, da mesma forma que os japoneses desconheciam o alfabeto.

**Anexo nº 3**

Documento nº 2

A gente do Japão é pouco cobiçosa e muito educada. Quando se vai à sua terra, os mais ricos convida-vos para comer e dormir em suas casas; parece que vos querem meter na alma. São muito desejosos de saberem de nossas terras e de todas as coisas. Em casa, é costume estarem assentados com as pernas cruzadas. [...] Comem no chão como os Mouros, com pauzinhos como os Chineses e cada pessoa em sua tigela.

Estimam muito falar baixo e têm-nos a nós por destemperados porque falamos alto. Cada dia se lavam duas vezes [...]. As mulheres são muito bem proporcionadas e muito alvas e são muito maviosas e meigas. São mulheres muito limpas e fazem em casa todo o trabalho como tecer, fiar e coser. As mulheres honradas são muito veneradas de seus maridos; os maridos são mandados por elas. São mulheres que vão onde querem, sem o perguntarem a seus maridos.

Jorge Álvares, Informação sobre o Japão. 1547

Documento nº 3

...e os Japoneses vistos pelos Portugueses



Desembarque de portugueses no Japão

Na história da arte japonesa designam-se por *namban* as obras de arte dos séculos XVI e XVII que resultaram dos primeiros contactos entre Japoneses e Europeus (sobretudo os Portugueses). *Namban* significa em japonês “bárbaros do sul” (os navegadores vinham da Índia ou de Malaca, a sul do Japão). Nessas obras de arte, são frequentemente representados missionários e mercadores portugueses vistos pelos artistas japoneses.

**Anexo nº 3**

Documento nº 4

Algumas palavras portuguesas introduzidas no vocabulário japonês	
<b>Palavra portuguesa</b>	<b>Palavra japonesa</b>
Botão	Botan
Capa	Kappa
Católico	Katorikku
Copo	Koppu
Cristão	Kirishitan
Jesus	Esu
Missa	Misa
Oratório	Oratorio
Padre	Patere
Pão	Pan
Sabão	Shabon
Salada	Sarada
Tabaco	Tabako
Varanda	Beranda

**Anexo nº 3**

Algumas palavras japonesas que passaram para a língua portuguesa	
<b>Palavra japonesa</b>	<b>Palavra portuguesa</b>
Banzai	Banzé
Byôbu	Biombo
Judo	Judo
Kimono	Quimono
Nippo	Nipónico
Nippon	Japão
Samurai	Samurai
Tchá	Chá
Tchawan	Chávena

A. Martins Janeira, *O impacte português sobre a civilização japonesa*, Lisboa. 1970.



**Anexo nº 3**

FICHA DE TRABALHO

**Parte II**

1. Tendo em atenção o documento nº 1 qual te parece ser a opinião geral dos Japoneses em relação aos Portugueses? Porquê?

---

---

---

---

---

---

2. De acordo com o documento nº 2 qual era a opinião dos Portugueses em relação aos Japoneses? Porquê?

---

---

---

---

---

---

3. Depois de observar e ler com atenção o documento nº 3 e a explicação que o acompanha, diz quais os aspectos que pareceriam mais estranhos aos artistas que pintaram o biombo.

---

---

---

---

---

---

4. Tendo em atenção os quadros incluídos no documento nº 4 como explicas que as palavras portuguesas recebidas pelo japonês tenham a ver sobretudo com o quotidiano e com a religião?

---

---

---

---

---

---

História

Atividade em sala de aula

**A Expansão Portuguesa**

NOME \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

**1ª Parte**

1. O \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ entendes \_\_\_\_\_ por  
expansão \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

**2ª Parte**

1. Indica as novas ideias que aprendeste acerca da expansão portuguesa que estudámos nas aulas.

---

---

---

---

---

---

---

2. Das novas ideias que aprendeste indica quais as que consideras mais importantes.

---

---

---

---

---

---

---

3. Indica os momentos das aulasde que gostaste mais. Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Indica em que momentos das aulas consideras que aprendeste mais. Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---