



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

ALUNOS PARA A HISTÓRIA:

**Percepções de Estudantes da UÉ sobre a História
e o seu Ensino.**

Vítor Queiroz Prates

Orientação: Prof^a Doutora Olga Magalhães

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação.

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

ALUNOS PARA A HISTÓRIA:

Percepções de Estudantes da UÉ sobre a História e o seu Ensino.

Vítor Queiroz Prates

Orientação: Prof^a Doutora Olga Magalhães

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação.

Évora, 2014

AGRADECIMENTOS

Muitos são os dignos de agradecimentos. Entretanto, em um primeiro momento, agradeço a minha Criança interior, vontade, espírito, potencial, vontade de potência, libido ou como queira o conhecimento humano denominar essa curiosidade inata pela Vida que vem junto à essência do Ser, propulsora do saber pelo não saber, numa busca constante para em Harmonia se encontrar em meio ao caos.

De forma incondicional agradeço aos meus Doutores da Vida: aos meus Avós, que apesar da ausência física, ainda assim são memoráveis. Gabriela Guedes – A Mestra, José Paulino Prates – O Tropeiro, Armezinda Santiago – A Materna, Juventino Queiroz – O Camponês; à minha Mãe, Maria Helena, mulher entregue à Criação dos filhos; ao meu Pai, António Eustáquio, homem de conduta exemplar e Criador de caminhos; ao meu Irmão, Hugo, companheiro de infância, idade especial na Vida, momento de Fantasia onde somos todos um pouco poetas e pagãos; à minha Tia Íris, sempre disponível e investidora da minha educação; à toda a minha família, colaboradores de alguma modo, Tios(as), Primos(as), Primos Irmãos – Paulina e Leandro, coincidência rara na Vida; aos meus Amigos, os de passagem e os sempre presentes. Amo vocês!

Agradeço aos aproximadamente 150 professores ao longo da minha Vida. Destaco, porém, alguns: Tia Xaninha, que no pré-primário, na escola católica Arnaldinum São José recorrentemente ‘sorteava’ a minha Mãe para auxiliar as excursões ao jardim zoológico; Professora Berenice, lecionava na escola pública Bueno Brandão, onde só estudei devido às consequências das primeiras eleições diretas no Brasil; Professora Renata, e os primeiros contatos com a História; Professor Reinaldo, que ao ser questionado (Porque estudamos história, uma coisa passada, que já aconteceu? Porque é que nós não estudamos o futuro?) se negligenciou e talvez tenha me impulsionado até aqui; Professor Jaques; físico maluco que me despertou a vontade por aprender a aprender; Professora Rita Laje, que me desvendou e conduziu à História; Professores do Centro Universitário de Belo Horizonte e da UÉ. Todos, sem dúvida alguma, parte integrante do meu Ser. Professores esses, possíveis já que o ‘bolsa família’ havia sido desenvolvido na nossa casa bem antes ao programa do governo federal.

Recordo e agradeço também, algumas pessoas que normalmente não são mencionadas, mas que comprova o fato de uma Criança Criativa insistir, persistir e

sobreviver a sua própria Criação, condução fora da ‘caixa’. Aos diretores e às supervisoras do ensino fundamental e médio, Fernando, Humberto, Vânia, Nilma e Simone e aos disciplinários, Glanderson e Nancibe com os quais também muito aprendi.

Agradeço aos professores da Universidade de Évora: Professora Antónia Conde, responsável por me receber e tutora na minha estadia; Professora Fátima Nunes, iluminou caminhos a se explorar.

Com enorme gratidão felicito a Professora Olga Magalhães, que dotada de clareza e método, pacientemente deu-me autonomia e me conduziu magnificamente bem pelas veredas desta dissertação.

Um duplo agradecimento pelo momento à Dom Manuel – como era costumeiro em cartas doutros tempos! Por ter sido e inspirado o espírito aventureiro que permitiria a colonização de fato do Brasil constituindo uma História em que nós, povos sul americanos, passaríamos a integrar. Também devido ao seu palácio e jardim construídos ao fim do século XV, numa espécie de retiro em Évora. Privado outro dia, público hoje, aqui, da Ala das Damas, vos escrevo e agradeço aí, ali, algures e além.

É ainda Inverno, porém um belo dia de Sol, “uma flor fora da primavera”, outrora, noutro contexto dito pelo Papa João XXIII. Portanto, agradeço ao Hoje, ao ressoar das badaladas vindas dos altos sinos das igrejas, anunciando às 13 horas, do dia 13 de março de 2014 – som também despertador dos Voos das Cegonhas, que mesmo ali domesticadas há anos, talvez há séculos, saltam para esticar as Asas. Reverencio a Natureza, que em extrema Harmonia se revela por um Céu límpido, num tom ‘azul alentejano’, com o Sol a brilhar próximo do seu ápice e a Lua, ainda que pálida, noutro Horizonte desponta como um presságio de bons tempos, o Alvorecer da Primavera! Entre a Paisagem seca agradeço às Flores, que relutam por sobrevivência e já dão um tom mais colorido às Vistas. Sou grato à Relva, que em verde profundo, parece já apta a Fertilizar e Celebrar novos tempos. Saúdo os Melros, que parecem Brincar e correr por ali – Pássaros típicos portugueses, que assim como os Rouxinóis embelezam os Ouvidos juntamente às Águas correntes nas fontes, numa espécie de Canto Silenciador. Fico lisonjeado com a suavidade da Brisa, que assim como a Sombra produzida pela Árvore do incenso homogeneízam o Ambiente. E por último, dou graças à Percepção e a Consciência Humana, sem as quais jamais Sentiríamos e Seríamos capazes de Tudo isso.

EPÍGRAFE

Se a ciência é a constelação dos factos, teorias e métodos coligidos nos textos actuais, os cientistas são aqueles que, obtendo ou não resultados se esforçam por contribuir com um ou outro elemento para esta constelação. O desenvolvimento científico converte-se no processo gradual pelo qual esses itens foram adicionados, separadamente ou em combinação, à reserva em crescimento que constitui a técnica e o conhecimento científicos. (Kuhn, 2009, p. 20)

RESUMO

Esta dissertação teve como finalidade conhecer a percepção de alunos da Licenciatura em História da Universidade de Évora, sobre a História e seu ensino. A adaptação e reaplicação de um questionário anteriormente aplicado aos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário no Alentejo (Magalhães, 2002), permitiu a recolha de dados sólidos e diversos de natureza quantitativa e qualitativa, tratados através de análise de conteúdo e estatística descritiva simples. A amostra foi constituída por 37 estudantes. As leituras dos resultados oferecem uma compreensão geral sobre o que pensam os alunos da UÉ sobre a História e o seu ensino. Assim como as teorias aqui abordadas e como as concepções de professores, também os alunos, tendencialmente percebem a História enquanto uma disciplina científica em toda a sua complexidade e veem o seu ensino como meio promotor pelo respeito ao outro e suas ideias.

ABSTRACT

STUDENTS FOR THE HISTORY:

UÉ student's perceptions of History and your teaching.

This dissertation aimed to understand the perception of students majoring in History at the University of Évora, about history and its teaching. Adaptation and reapplication of a questionnaire previously applied to teachers of the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education in Alentejo (Magalhães, 2002), allowed the collection of solid and diverse data, of quantitative and qualitative nature, treated with content analysis and simple descriptive statistics. The sample was comprised of 37 students. The results provide a general understanding of what the students of the UE think about the history and its teaching. Like theories discussed here and the conceptions of teachers, students also tend to perceive history as a scientific discipline in all its complexity and see its teaching as a mean for promoting respect for others and their ideas.

ÍNDICE

| | |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| EPÍGRAFE | v |
| RESUMO | vii |
| ABSTRACT | vii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xi |
| ÍNDICE DE QUADROS | xi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E SUAS FUNÇÕES | 3 |
| 1. A SUPERVISÃO NA PEDAGOGIA | 5 |
| 1.1 PROFESSORES E ALUNOS | 8 |
| 1.1.1 PROFESSORES | 9 |
| 1.1.2 ALUNOS | 10 |
| 2. FUNÇÕES SUPERVISIVAS; COOPERAÇÃO, LIDERANÇA – ORIENTAÇÃO..... | 11 |
| 2.1 AÇÕES E EFEITOS SUPERVISIVOS | 13 |
| 2.2 ENSINO SUPERVISIONADO - INTERDISCIPLINARIDADE..... | 14 |
| 3. REFLEXÃO CAPITULAR..... | 16 |
| CAPÍTULO II – A HISTÓRIA; TEORIAS E ENSINO | 19 |
| 1. HISTÓRIA E METAHISTÓRIA | 21 |
| 2. A HISTÓRIA CIÊNCIA | 23 |
| 2.1 FUNÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA HISTÓRIA | 25 |
| 3. SOBRE O SIGNIFICADO DO ENSINO DA HISTÓRIA | 27 |
| 3.1 A HISTÓRIA PELOS PROFESSORES | 28 |
| 3.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA | 30 |
| 4. REFLEXÃO CAPITULAR..... | 33 |
| CAPÍTULO III – SOBRE A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO | 37 |
| 1. SOBRE A METODOLOGIA..... | 38 |
| 2. DECISÕES METODOLÓGICAS..... | 39 |
| 2.1 PROBLEMAS E QUESTÕES DA PESQUISA | 40 |
| 2.2 OBJETIVOS..... | 41 |
| 3. SOBRE A RECOLHA DOS DADOS..... | 41 |
| 3.1 DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA RECOLHA..... | 42 |
| 3.1.1.1 CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO..... | 44 |
| 3.1.1.2 POPULAÇÃO ALVO | 46 |

| | |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.1.1.3 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO | 47 |
| 4. REFLEXÃO CAPITULAR | 47 |
| CAPÍTULO IV – DA LEITURA DOS RESULTADOS..... | 51 |
| 1. O PERFIL DOS INQUIRIDOS | 52 |
| 2. AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A HISTÓRIA..... | 60 |
| 3. AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA | 66 |
| 4. ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS RESPOSTAS ABERTAS..... | 76 |
| 5. REFLEXÃO CAPITULAR | 82 |
| CAPÍTULO V – APRENDER A SER..... | 87 |
| 1. OS ALUNOS E A TEORIA DA HISTÓRIA | 88 |
| 2. OS ALUNOS E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES..... | 91 |
| 3. APRENDER A PERCEBER – A RELEVÂNCIA DA PESQUISA | 92 |
| 4. PARA APRENDER A SER – EDUCAÇÃO HISTÓRICA | 94 |
| 5. REFLEXÃO TRANSITÓRIA | 96 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 101 |
| APÊNDICE 1 – O QUESTIONÁRIO | |
| APÊNDICE 2 – CONTEÚDO DESCRITIVO DAS SEIS QUESTÕES ABERTAS | |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Os Seis Conceitos/The Historical Thinking Project..... | 32 |
| Figura 2 – Distribuição por idade..... | 53 |
| Figura 3 – Distribuição por Sexo..... | 53 |
| Figura 4 – Distribuição por Região | 54 |
| Figura 5 – Distribuição por Ano de Conclusão do Secundário | 55 |
| Figura 6 – Distribuição por Ano de Início da Licenciatura | 56 |
| Figura 7 – Distribuição por Tempo de Contato com a História | 56 |
| Figura 8 – Distribuição por Posicionamento Político..... | 57 |
| Figura 9 – Desvio Padrão Idade/Espectro Político..... | 59 |
| Figura 10 – Médias das Respostas às Citações sobre a História | 62 |
| Figura 11 – Desvio Padrão sobre a História..... | 64 |
| Figura 12 – Médias das Respostas às Afirmações sobre o Ensino da História | 68 |
| Figura 13 – Desvio Padrão sobre o Ensino da História..... | 70 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Teste t de Student Grupos Sexo e Idade Agrupada..... | 65 |
| Quadro 2 – Teste t de Student Grupo Idade Agrupada..... | 71 |
| Quadro 3 – Teste t de Student Grupo Sexo | 73 |
| Quadro 4 – Teste t de Student Grupo Espectro Político Agrupado | 75 |

INTRODUÇÃO

Teorias a idealizam enquanto produto racional de um conhecimento científico. Professores, quando do seu ensino a concebem como um conjunto de competências de interpretação do mundo e de si mesmo. São essas algumas características sobre o ensino e aprendizagem da História. Na outra ponta do desse processo, como os alunos percebem a História e o seu ensino? Seleccionados os estudantes da Licenciatura em História Universidade de Évora para responder tal questão, constituíram-se as seguintes perguntas de partida.

Qual a percepção dos alunos da Licenciatura em História da Universidade de Évora, sobre a História e o seu ensino? O que é a História? Como se dá o seu ensino? Foram estas as perguntas que deram partida e norte para a objetivação e realização dessa dissertação de mestrado em Ciências da Educação.

Investigação essa, desenvolvida junto à Escola de Ciências Sociais, no Departamento de Pedagogia e Educação, na Universidade de Évora, está organizada em cinco capítulos: I – Da Supervisão Pedagógica e suas Funções; II – A História; Teorias e Ensino; III – Sobre a Metodologia da Investigação; IV – Da Leitura dos Resultados e V – Aprender a Ser.

Observado o fato de o mestrado estar inserido na área de especialização em Supervisão Pedagógica, coube, em um primeiro momento, desenvolver um capítulo teórico e reflexivo sobre a Supervisão; Capítulo I - DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E SUAS FUNÇÕES. Além de ser o próprio, ponto fundamental e limite conceitual no que toca a formação docente.

Em seguida, retomado o ponto central das perguntas de partida, fez-se luz sobre os autores e os conceitos da História e do seu ensino, focados, todavia, na capacidade de orientação e realização desta pesquisa. Limita-se, portanto, no Capítulo II – A HISTÓRIA; TEORIAS E ENSINO, os conceitos da História e do seu ensino envoltos à uma matriz disciplinar e aqui apropriados.

No capítulo III – SOBRE A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO, está descrita a estrutura metodológica que sustenta e operacionaliza toda a pesquisa. De caráter misto, porém associada ao questionário enquanto instrumento de inquérito, essa dissertação é majoritariamente quantitativa, embora ainda houvesse questões abertas contidas no questionário, as quais permitiram também uma análise do seu conteúdo.

Recolhidos os dados, dá-se início a fase da organização e leitura destes. O capítulo IV – DA LEITURA DOS RESULTADOS, tem seu início ao descrever o perfil dos alunos respondentes e as percepções destes sobre a História e o seu ensino, e assim perfaz todo o capítulo.

Já o último capítulo V – APRENDER A SER, em jeito de conclusão, numa reflexão transitória, se desenvolve determinadas proximidades teóricas e práticas idealizadas por pensadores da educação, professores, alunos e os demais agentes envolvidos no contexto educativo.

Reflexão transitória, síntese da dissertação, que observado os objetivos da História, permite compreender a si mesmo em constante convivência com os outros e suas distintas crenças, valores e ideais, objetivo comum na busca pelo conhecimento humano, conseqüentemente responsável pelo despertar da curiosidade, conduzindo-o com consciência e em harmonia a orientar-se entre todos os seres.

CAPÍTULO I – DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E SUAS FUNÇÕES

Para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação, as escolas precisam ser dinâmicas e questionadoras. Isso não se cumpre se a docência é exercida de forma rotineira. (Alarcão, 2011)

Neste capítulo apresentamos as ideias e concepções sobre Supervisão. Ao decorrer desta seção nota-se o desenrolar em torno do conceito de supervisão e algumas competências que lhe são atribuídas, entretanto aqui limitado e centrado na formação do professor, a supervisão e o tratamento deste conceito regressam, sem desconsiderar as demais abordagens, à sua preocupação original, fundamentada na formação do professor.

São várias as investigações realizadas recentemente na área da educação e em especial na formação dos professores. Resultam, todavia, dessas investigações, para além do impacto positivo da visão colaborativa do trabalho docente, questões referentes aos agentes externos, à cultura escolar, suas regras conservadoras, estratégias, aspectos motivadores, a busca pela harmonia neste espaço e, sobretudo, os riscos que se devem enfrentar ao querer intervir neste ambiente burocrático.

Os Pilares da Educação são parte integrante do documento elaborado e expedido pela UNESCO (1996) “Learning: the treasure within”, a respeito da aprendizagem e suas estruturas mais essenciais e edificadoras do ser. Degrau a degrau, este documento está elaborado em quatro passos; 1º aprender a aprender; 2º aprender a fazer; 3º aprender a conviver e 4º aprender a ser.

Portanto, e tomando-o como referência positiva, esse direcionamento proposto pela ONU, através da UNESCO (1996), fica clara sua orientação atenta e fundamentada às necessidades básicas das escolas e do ensino, o que por sua vez leva a pesquisas mais

centralizadas no processo de aprendizagem. Cabe, porém, cada contexto estar preparado a aprender e investigar de acordo com suas particularidades.

Para além das especificidades do contexto diretamente influentes no ensino como bem lembra Paulo Freire (1985), enquanto virtude deste processo supervisivo e do professor, deve ser preciso aprender e viver a tensão entre o aqui e o agora do educador e o aqui e o agora dos educandos. “Porque na medida em que não compreendo a relação do “meu aqui” e do “aqui” dos educandos é que começo a descobrir que o “meu aqui” é o lá dos educandos. Não existe “lá” sem “aqui”, o que é óbvio.” (Freire, 1985, p. 5).

Consideradas tais abordagens construtivistas, o meio está diretamente relacionado ao processo de ensino aprendizagem. Portanto, boas condições para a prática docente criam-se centradas, em reflexões do contexto no qual se está arraigado. Logo despontando e esclarecendo o propósito das práticas, gerando melhores resultados de aprendizagens e a, provável, formação de seres críticos nas mais variadas conjunturas.

Todavia, o conceito mais restrito da supervisão parte de princípios comuns para o aperfeiçoamento da prática letiva rumo às ações colaborativas entre pares. Pode também, de modo muito relevante, contribuir no processo de formação profissional de professores, a partir da reflexão crítica da prática educacional e das investigações teóricas recentes, promovendo a transformações dentro das salas de aula e em todo ambiente escolar.

Através de estudos e debates, orientados pela busca à compreensão do conhecimento contemporâneo, determinam-se as características fundamentais a serem observadas quando da elaboração e planejamento objetivo da supervisão pedagógica. Processo dinâmico e sobrecarregado de funções, mas que deve, sobretudo, estar atento à qualidade e continuidade da formação docente e seus respectivos resultados no aprendizado.

O “Ofício do Professor”, título da conferência proferida por Nóvoa (2011), em escola da rede pública em São Paulo, no Brasil, é claramente um ponto essencial na conduta da educação recente. A “formação, a profissão, a escola e a sociedade” segundo Nóvoa (2011), são partes distintas, porém integrantes a volta dos professores.

1. A SUPERVISÃO NA PEDAGOGIA

Possivelmente, e prevenindo desde já uma objecção, a pedagogia pedagógica é talvez ainda científica em certos momentos e metafísica em outros, mas diferente: não absorve a pedagogia em qualquer ciência ou teoria, mas serve-se da ciência, e também da metafísica, para tornar pedagógica a pedagogia, (Santos, 1946, p.10).

A necessidade de observar todos os lados e as características positivas e negativas envolvidas à educação e seus consequentes impactos no campo pedagógico, aproximou os mais variados debates e investigações nessa área. “Acumularam-se demasiadas atribuições às escolas e aos professores” (Nóvoa, 2011) e os alunos ainda que objetivos finais, juntamente aos docentes, por suas vezes deixaram de ter a centralidade nestes estudos.

Todos os conteúdos, as funções e as responsabilidades excessivamente absorvidos pelas escolas ao longo dos anos tornou sua dinâmica e seus objetivos pedagógicos em objeto de estudos em outras áreas do conhecimento e campos de investigação, o qual por sua vez procura, tendencialmente, contribuir para o melhor desenvolvimento da educação.

Avaliações do desempenho docente, avaliações externas e internas das escolas, e a busca permanente por encontrar um equilíbrio entre esses conceitos e suas respectivas ações práticas no meio escolar, são características fundamentais, segundo Soares (2008, p.3), que nos conduziu à utilização do conceito de “supervisão, até aos anos 1990, utilizado apenas em contexto de formação inicial de professores, função atribuída ao

orientador de estágio e apenas também nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio.”

A orientação, agora, entretanto, observados os conceitos de Trindade (2007, pp. 117 - 118), “é um processo voluntário e confidencial no qual profissionais competentes, planeiam, observam e discutem as suas actividades, partilhando ideias, experiências e, eventualmente especializações.”

Aproximam-se, portanto, os envolvidos diretamente neste contexto, evitando o distanciamento imposto pelas avaliações. Esta técnica permite, segundo Trindade (2007, p.118) “que cada um dos elementos do par forneça ao outro, a oportunidade de reflectir sobre as suas práticas, apoiado no “feed-back” fornecido por um colega em quem deposita confiança. (...) cada elemento faz, à sua vez, o papel de orientador.”

Observada por este ângulo e tendo em conta a reflexão de Soares, (2008) a respeito dos riscos e limites deste trabalho, que embora permita certa auto-regulação é realizado de forma colaborativa – a pares, o que dificulta a legitimação da avaliação e sugere:

Parece-nos que talvez fosse de considerar uma solução intermédia entre o externo e o interno através da qual fosse possível introduzir alguma exterioridade no sentido da construção crítica e como instrumento de legitimação dos intervenientes, dos processos e das decisões inerentes ao processo de avaliação. (2008, p.4).

São muitos os fatores somados à supervisão pedagógica, a qual busca conhecer e investigar os diversos pontos de vista envolvidos no ensino. Há, contudo, entre os vários debates conceituais referentes à supervisão, uma ideia mais alargada, como relembra, em conferência, o Professor António Nóvoa (2011), “a organização escolar, as reformas curriculares, os professores e os alunos são partes integrantes deste estudo holístico”, que em analogia a teoria da história apontada por Rüsen (2010a) “busca conhecer a floresta, mas que precisa também da consideração das árvores”.

Será de se considerar também, enquanto síntese desse conceito de supervisão, a elaboração filológica descrita por Alarcão (2007), quando busca ao longo do seu estudo sobre a formação e supervisão dos professores, esclarecer a evolução do conceito desde “a suposta primeira vez – finas da década de 80” em que o termo surge em meio ao contexto da investigação em nível escolar (2007, p.119).

A ideia deste contexto supervisivo em Portugal ao final dos anos 80, em 1987 exatamente, diz respeito ao quadro de formação contínua, onde, segundo Alarcão e Tavares (1987, citado em; Alarcão, 2007, p.p 119-120), “emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino.”

A evolução deste conceito, contudo, fica manifesto na própria Alarcão (2007), e sua própria reflexão a respeito do uso e apropriação anteriores do conceito da supervisão em seus estudos passados. Fica assim evidente, e percebe-se uma maior abrangência do conceito quando Alarcão (2002, citado em: 2007, p. 120), escreve:

Mantendo o objectivo essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria, como organização qualificante, que, também ela aprende a se desenvolver.”

E em uma aplicação ainda mais recente da supervisão, Alarcão e Tavares (2003, citado em; Alarcão, 2007, p.120-121), revisionando e reeditando a versão do estudo de Alarcão e Tavares de 1987, redefinem-na não apenas enquanto o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, porém, mais alargado de fato, apresenta-o como processo “de dinamização e acompanhamento do

desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes.”

São todas essas, portanto, funções e objetivos da supervisão pedagógica, acumuladas ao longo da sua história. Conceito em constante adaptação no tempo e no espaço, mas que apresenta constantemente em seu eixo estruturante a necessidade de inter-relacionar todas as partes, agentes e propósitos envolvidos na educação.

Ratifica-se, ao longo do tempo e do estudo do conceito da supervisão no decorrer da história, a urgência por partes integrantes, cooperativas e novas lideranças capazes de dinamizar e aperfeiçoar os objetivos e as práticas na educação.

1.1 PROFESSORES E ALUNOS

Quando o alfaiate faz uma roupa – escrevia eu em 1905 – acerta-a pelo corpo do freguês, e, quando este é baixo e gordo, não lhe impõe um terno apertado, sob pretexto de ser a largura que corresponde à sua altura. O sapateiro, fazendo um sapato, começa por traçar num papel os contornos do pé que vai calçar, e consigna suas particularidades e até suas deformações. O chapeleiro adapta seus chapéus ao mesmo tempo à forma e à dimensão dos crânios... (Claparède, 1905)

As duas pontas, talvez as mais relevantes do processo do ensino e aprendizagem, as quais dão de fato uma dimensão humana a todo este processo, professores e alunos são as principais preocupações contidas nos estudos concernentes à busca por melhorias no sistema educacional. Mesmo com toda a dispersão sobre as pesquisas educacionais ao longo das décadas, visto em Nóvoa (2011), “O Regresso aos Professores” deve ser objetivo na pesquisa e na formação destes.

1.1.1 PROFESSORES

Falar da “Formação prática e a supervisão da formação” dos professores como ressalta Neves (2007, p. 81), “implica que esta sirva para melhorar as pessoas. Não basta, portanto, formá-las segundo um perfil profissional *standard*, ou fornecer-lhe uma bagagem de conhecimentos, tendo em vista um posto de trabalho.”

A formação do professor procura prepará-lo para lidar com os problemas que a profissão apresenta. Como dito por Sérgio Niza, notório pedagogo português, citado por Nóvoa (2011), o professor deve “aprender, como na medicina, a fazer diagnósticos, a saber, o que faz falta a uma criança, ao em vez de empurrá-la da escola, em vez de excluí-la da sociedade. Os médicos não podem fazer isso.”

É preciso que a formação dos docentes consiga organizar um conjunto de fatores e ações capazes de superar os obstáculos no caminho da educação, um trabalho com liderança e mais cooperativo, que possa “assim criar uma comunidade de aprendizagem, num espírito de aprendizagem realmente colaborativa entre os docentes todos.”, (Alarcão, 2007, p. 124), sem deixar ninguém, nem sequer um aluno, sem o diagnóstico.

Outro sentido para esse processo ininterrupto na formação dos professores e que é parte das pesquisas realizadas nesta área diz respeito ao “Professor Investigador”, título do artigo produzido por Alarcão (2001), no qual se debatem as dinâmicas do ambiente escolar em torno do professor, “baseado na investigação sobre seu ensino, defende a ideia de uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica.” (Stenhouse, 1975, citado em; Alarcão, 2001, p. 4).

1.1.2 ALUNOS

As bases teóricas pedagógicas do século XX, enquanto base para o discurso da educação no século XXI servem para nos orientarmos na pedagogia moderna, porque, segundo Nóvoa (2011), “a infância não era objeto de atenção muito especial, nem do ponto de vista científico, nem do ponto de vista social, não era objeto de um olhar especial sobre a infância nas suas diversas configurações.”

A infância, nos novecentos, segundo a psicologia desta mesma, “torna-se centro das atenções e como forma de compensação desta pouca atenção, até então, em inícios do século XX” (Nóvoa, 2011). O que acaba por ser uma compensação e uma centralização excessiva da criança. E é essa centralização da criança um eixo a ser trabalhado em torno do discurso pedagógico, e ainda, segundo Nóvoa (2011) “é preciso retirar um pouco a criança deste centro (...). A escola é onde todos aprendem, o aprendizado é o centro, o núcleo, o coração da profissão.” Mesmo com toda a centralização, o aluno do século XXI tem continuamente sua participação neste processo enquanto resultado das avaliações da aprendizagem. Não esqueçamos, entretanto; “los niños son científicos naturales” (Redación, 2011).

Resultados da avaliação da aprendizagem que podem ser medidos através de diversos métodos. Travassos (2001), ao revisar o desenrolar dos métodos avaliativos, desde Alfred Binet, Jean Piaget até Howard Gardner aponta a necessidade de um olhar do pensamento humano mais amplo e mais abrangente do que aqueles vistos pelos estudos cognitivos tradicionais. E como lembra Rubem Alves (1997); "As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo".

2. FUNÇÕES SUPERVISIVA: COOPERAÇÃO, LIDERANÇA – ORIENTAÇÃO

A partir de este punto de apoyo teórico, es posible postular algunas líneas de trabajo pedagógico (...). La apertura de La escuela a las demandas sociales no significa reproducir las experiencias que ya existen fuera de ella ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes.(...). Las reflexiones y las prácticas que se derivan de estos postulados teleológicos pueden dividirse en dos grandes categorías: las relaciones con la dimensión institucional de la educación y las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tedesco, 2008, pp. 21-22)

As recentes pesquisas, atentas à capacidade supervisiva nos ambientes escolares, demonstram que os fatores externos à formação como as *Professional Learning Communities*, abordados em Vescio e Ross (2008), e a discussão revisada acerca das novas concepções de liderança no seio escolar, tema trabalhado por Lieberman, e Friedrich (2007), publicados respectivamente nas Universidades da Flórida e de Chicago, nos EUA, contribuem para o estímulo docente e para o bom andamento das escolas.

As principais características dessas investigações giram em torno do ensino aprendizagem e na utilidade da transposição e revisão de conceitos inseridos na cultura escolar, como liderança, profissionalismo e colaboração. De maneira geral, apresentam esses agrupamentos docentes – comunidades profissionais; formações continuadas; e demais projetos coletivos, como propulsores no desenvolvimento da educação.

Como desenvolver novas performances nas classes? Quanto diversificar e experimentar? Porque inovar e arriscar? São questões também levantadas. As pesquisas procuram evidenciar ao máximo seus métodos, fundamentando-os de modo a iluminar a investigação, seus resultados e, sobretudo, a necessidade de estudos contínuos nessa área, sempre os direcionando rumo a melhor aprendizagem.

Essas e outras tantas investigações (Vescio e Ross 2008; Lieberman, e Friedrich, 2007; Alarcão e Roldão, 2008; Formosinho e Machado, 2008; Fullan e Hargreaves, 2001; Horn e Little, 2009) evidenciam que melhores resultados de aprendizagem podem ser alcançados a partir da colaboração entre pesquisa, ensino e prática, os quais devem sempre ter em consideração seus próprios contextos, legislações, normas, valores e necessidades.

Portanto, perspectivada e em profundidade, estas investigações em torno do tema da educação, seja sobre o ambiente de sala de aula, ou das legislações, ou das organizações e comunidades externas, ou da formação dos professores, ou sobre as avaliações, são condições indispensáveis para criar uma base sólida e sustentável para o desenrolar da educação, amparada pelo conhecimento contemporâneo desta mesma.

No ambiente escolar, entretanto, cooperação, liderança e orientação prática, são os princípios que regem as teorias e as funções desenvolvidas dentro da escola. Teorias e funções práticas essas que veem se tornando cada vez mais úteis e viáveis. E segundo as próprias investigações, aparentam demonstrar excelentes resultados para o processo de ensino e aprendizagem e são interconectores internos e externos às escolas, desde que a atuação ocorra enquanto ser integrante.

Assim como na História, a interdisciplinaridade e capacidade de orientação no tempo são funções do conhecimento histórico, na Supervisão Pedagógica, também há uma assente necessidade em inter-relacionar suas diferentes formas e funções, com o objetivo exclusivo rumo à orientação social do ser em seu tempo e espaço.

2.1 AÇÕES E EFEITOS SUPERVISIVOS

Pesquisas recentes sobre a educação (Alarcão e Roldão, 2008; Formosinho e Machado, 2008; Fullan e Hargreaves, 2001; Horn e Little, 2009) apontam o que já há muitos anos se vem a dizer. Os modelos cooperativos, as lideranças compartilhadas, as novas formas de avaliação e a elaboração dos recursos didáticos em sala de aula como, por exemplo, a “aprendizagem à base de projectos” (ABP), descrito em Alarcão (2007, p. 122), são as bases descritas como fundamentais a fim de superar a cultura escolar tradicional.

Mesmo centrados na supervisão do processo de ensino e aprendizagem, não se pode deixar de mencionar inúmeras outras ações que influenciam diretamente os espaços escolares. Legislações, reformas curriculares e dos programas, avaliações internas e externas e os efeitos sóciopolíticos são também de fundamental importância para a compreensão deste universo.

Focados, contudo, na formação docente e seus consequentes resultados, como lembra Neves (2007), a supervisão institucional e o supervisor cooperante em uma escola reflexiva são fundamentais na dinâmica do ambiente escolar e na construção de profissionais capacitados à novos desafios da educação.

Os exemplos de pesquisas com bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, como os já acima citados, são e devem ser parte integrante deste processo da supervisão pedagógica, observado a “abrangência” deste conceito (Alarcão, 2007, p. 119-122), agora mais alargado e situado no seu contexto, o que a levou “a conceptualizar e a designar: escola reflexiva.”

2.2 ENSINO SUPERVISIONADO - INTERDISCIPLINARIDADE

Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente. (Nóvoa e Bandeira, 2005, p.14)

A fragmentação e as mais variadas pesquisas nos campos da educação levam a investigações, avaliações e formações externas à própria. “É preciso passar a formação de professores para dentro da própria profissão, reforçar as lógicas de partilha e cooperação. A escola deve ser o lugar de aprendizagens e do futuro.” (Nóvoa, 2011)

Há, evidentemente, a necessidade de conjugar os diversos significados atribuídos ao longo do tempo à supervisão pedagógica, como se pode ver em Alarcão (2007, p.119-121). Conceito, que ao longo do tempo modificou e adaptou-se às necessidades locais e do tempo.

Desde a centralidade deste conceito na formação docente, onde “o professor mais experiente orienta o candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão, 2007, p. 120), a apropriação da supervisão serviu tanto para a supervisão colegial, institucional e colaborativa, à supervisão entre pares, as aulas supervisionadas e também a “hetero e auto-supervisão” (Alarcão, 2007, p.121).

Entre os distintos modelos supervisivos, há ainda uma fragmentação quando do seu uso. Contudo, o conceito torna-se mais pontual quando parte de princípios comuns para o aperfeiçoamento da prática letiva rumo às ações colaborativas entre pares. O que pode também, de modo muito relevante, contribuir no processo de formação profissional de professores.

Citando Huberman (1995, citado em Day, 2001, p.195), “grande parte do desenvolvimento não é nem programado externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade nem ordem e, por vezes, é completamente fortuito.” Sendo assim, a formação continuada, as condições estruturais das escolas e as consequentes práticas docentes, são partes integrantes e fundamentais na condução profissional do professor.

Os professores investigadores, já apreciados em Alarcão (2001), os que fazem da sala de aula um laboratório, os que são capazes de trabalhar a pares, àqueles que compartilham são os que apresentam uma tendência aos melhores resultados na aprendizagem. Por consequência, os programas, os projetos disciplinares tornam-se o programa, o projeto, articulado e compartilhado entre todas as partes envolvidas.

Encontra-se, portanto, neste ensino supervisionado, não apenas um conceito gerencial, mas há aí também aplicabilidade prática na formação dos professores e uma crescente, e cada vez mais constante reflexão sobre as condições das dinâmicas pedagógicas e as prováveis formas de aumentar, ou ao menos estimular, a aprendizagem.

A interdisciplinaridade entre as matérias e os conteúdos busca por um projeto comum à escola. O professor investigador compartilha os resultados da sala de aula – ou “laboratório” (Alarcão, 2001). A “auto e a hetero-supervisão” (Alarcão, p.121, 2007) contribuem com uma reflexão mais aprofundada e o gerenciamento administrativo busca criar as melhores condições.

Aspectos supervisivos, que extrapolam as salas de aula, até mesmo os muros das escolas e são intervenientes diretos no ensino. Os quais, inter-relacionados visam claramente o desenvolvimento pessoal e profissional de todos aqueles envolvidos.

3. REFLEXÃO CAPITULAR

Sabe-se que a capacidade perceptiva do homem não consiste em registrar passivamente os aspectos circunstanciais da vida, mas que, pelo contrário, qualquer pressupõe uma capacidade selectiva (...). toda a actividade perceptiva implica a capacidade de aperceber, na totalidade confusa que o real apresenta, aspectos de maior interesse que, por sua vez, orientam a percepção. De outra maneira, só percebemos o que nos interessa (...). E este, (o interesse), como já vimos, é o motor da aprendizagem. (Santos, 1946, p.49).

Desenvolver o interesse em todo o ambiente educacional e escolar, dentro e fora dos muros das escolas podem ser o motor não apenas para a aprendizagem, mas também para o bom funcionamento administrativo, técnico e humano, o qual busca “aperceber a totalidade”, ação e efeito que busca também a supervisão pedagógica.

Como podemos observar ao longo deste capítulo, a Supervisão Pedagógica enquanto conceito e ação prática, sofreu ao longo do tempo alterações e adaptações do seu uso e apropriação. Alarcão (2007, p. 125), ainda adverte para os tipos de supervisão envolvidos neste processo e apresenta “nitidamente três: uma supervisão hierárquica, uma hetero-supervisão e auto-supervisão”.

As pesquisas recentes também corroboram para essa compreensão das diversas características da supervisão e buscam formas de relacioná-las. Liderança e cooperação são fundamentais e cada vez mais apontam do mesmo modo e claramente os rumos norteadores da educação.

Pressupondo, aqui, uma “capacidade seletiva” (Santos, 1946, p.49), buscamos compreender as ações e os efeitos mais centrados no processo de ensino aprendizagem. Para tanto a observância em relação à formação dos professores, os quais podem trabalhar orientados por tais princípios, de forma a fortalecer a cultura de partilha e lideranças na

escola. Assim como a ideia do professor investigador (Alarcão, 2001), o qual transforma a sala de aula em um laboratório e que busca constantemente melhores resultados com base nas experiências.

Noutra ponta deste processo, procuramos observar os alunos, os quais por sua vez tiveram suas posições em relação ao processo de ensino aprendizagem alteradas. Da marginalização da infância à “centralização excessiva destes”, como relembra Nóvoa, (2011), as escolas e os professores ficaram sobrecarregadas de funções e as crianças expostas à um contingente inumerável de informações.

Michel Serres (1991), em sua obra sobre a formação pessoal do ser, o “Terceiro instruído” deixa evidente como a educação é um caminho ininterrupto, que ocorre em todo lugar, é uma travessia, uma trajetória que se divide em partes. Cabe, portanto, a escola a sua parte.

Citado por Nóvoa (2011), Albert Jacquard, célebre biólogo e cientista francês diz: “À escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade”. Percebe-se aí a necessidade social em assumir determinados espaços públicos de aprendizagem, fora das salas de aulas, que possam suprir essa ausência social de forma equilibrada junto às escolas.

É evidente a necessidade de que os professores tomem seus espaços enquanto professores, que as escolas ocupem o seu lugar enquanto escolas e os alunos enquanto alunos. É evidente o apelo pela conjugação entre a pesquisa, o saber e a prática. E é, evidentemente, o tempo de centrar a escola em sua missão mais específica, o aprendizado.

CAPÍTULO II – A HISTÓRIA: TEORIAS E ENSINO

De facto, não basta afirmar que, apesar de a História se dever praticar como ciência, pode igualmente, continuar a ser uma arte. Não basta, também, para explicar que assim se deva ser, invocar a importância do sentido estético e mesmo de uma certa emotividade na busca do sentido da História, ou apelar para o facto de ela, em última análise, fazer parte da busca da totalidade, para aludir a uma tentativa de superação das regras de construção do discurso. (Mattoso, 1988, p.32)

Parte do enquadramento teórico desta investigação, assim como procuramos estabelecer os limites para apropriação e uso do conceito da Supervisão, estabeleceu-se ao longo deste capítulo as características e princípios que regem o conceito da História e do seu ensino aqui apresentados.

Grande parte do discurso teórico interno à História fez-se e ainda se faz em torno da cientificidade que esta traz consigo. Entretanto, este estatuto científico, só é almejado ao longo século XIX, conforme lembra Mattoso (1988, p.32), “a História reivindica, desde a época positivista, o estatuto de ciência, com uma metodologia determinada e com uma problemática sucessivamente mais exigente.” Mattoso (1988, p.32) ainda ressalta “que são aquisições relativamente recentes, mas nem por isso deixam de condicionar por completo a produção de estudos e de escritos, agora e para o futuro.”

Saber o que é a História para além de um conhecimento de situações do passado e dos fatos pode tornar-nos seres menos desorientados e menos suscetíveis diante da variedade de informações que invadem o nosso dia a dia, segundo Eco (2011) “um excesso de informações e de visões redutoras e, por vezes, ausentes e desconfiguradas da realidade.”

A História enquanto busca pela compreensão geral das sociedades passadas procura “estabelecer campos de referência/experiência” (Reis, 2009) o que por sua vez permitem filtrar, selecionar, interpretar e explicar fenômenos históricos de forma clara, organizada e fundamentada, “método, técnica e clareza” (Weber, 1979b). Enquanto função prática são elementos indispensáveis ao desenvolvimento de uma consciência cívica e histórica, com consequentes impactos no desenvolvimento pessoal.

Neste intuito de estabelecer a “matriz disciplinar”, que visa compreender o desenvolvimento dos conhecimentos humanos ao longo do tempo, sua construção epistemológica, sua evolução filológica/conceitual e seus efeitos e funções, Rüsen (2010) em uma obra dividida em três livros, (a, b, c), intitulada “Razão Histórica”, desenvolve um estudo aprofundado das diversas teorias em busca de um encontro entre estas, é a Metateoria da História, conceito aqui apropriado e debatido a seguir.

Outro ponto fundamental para o desenvolvimento deste capítulo diz respeito à aprendizagem em História. Recorrendo a autores preocupados com tal questão e também centralizado, de modo geral, nos conceitos estabelecidos por Rüsen (2010c, p.103-116) consideramos as distintas dimensões do aprendizado em História: “I-aumento de experiência no quadro de orientação da vida prática; II- aumento da competência interpretativa; III- aumento da competência de orientação.”

Assim, estabelecemos a seguir, o que é a História e por consequência como se dá seu ensino e aprendizagem, sempre é claro, tendo em vista os conceitos aqui expostos e observados.

1. HISTÓRIA E METAHISTÓRIA

Geschichte: História Geral, sem a pretensão e o controle científicos. Sentido do processo temporal do agir racional do humano em geral.

Geschichtswissenschaft: Ciência da História, História-ciência. Sentido da história como produto da operação científica da História acadêmica ou investigativa. No sentido do processo histórico de regulação metódica da pesquisa que leva o conhecimento genérico à plausibilidade racional controlável da ciência. (Rüsen, 2010a, p. 11)

Oriundo de uma escola alemã e aluno do grande historiador Reinhart Koselleck, Rüsen não foge as origens. Logo ao início do seu trabalho deixa evidente a preocupação conceitual pertinente à sua investigação científica e teórica da História. Distinguiu primeiramente e com razão, as diferenças entre a História Geral, popularmente conhecida e a História-ciência, trabalho realizado por especialistas.

Corroborando com esta questão conceitual, Mattoso (1998, p. 15) diz que “apoiar no terreno conceptual e de as opções aí tomadas serem explicitas, obriga o esclarecimento prévio de muitas questões teóricas.” Assim evidencia-se a necessidade de esclarecer tais pontos conceituais aqui trabalhados.

A teoria da História é assim, segundo Rüsen (2010a, p. 15), “uma metateoria da ciência da História (...). Com efeito, é possível tratar a ciência da História (meta)teoricamente de diversos modos e com diferentes objetivos.”

Segundo Catroga (2003, pp.12-13), há um momento de reatualização das concepções holísticas da sociedade, “óptica que as suas leituras sistemáticas, organicistas, sociologistas, funcionalistas ou estruturais, feitas durante o século XIX e XX, se limitaram a prolongar, em consonância, aliás, com a evolução dos paradigmas que legitimariam as diversas teorias sobre a realidade social.” Segundo Fitas, “foi só nos

finais do século XIX, ou nos inícios do século XX, que a História das Ciências se definiu como disciplina.”

Momento também, de afirmação das demais ciências e de acordo com Rudolf Stichweh (2002, p.169-211) em ‘El científico - El hombre del siglo XX’, só é possível falar do Cientista, “no conceito moderno da palavra, a partir dos finais do século XIX. E desde então se tem visto um grande e ininterrupto crescimento desses cientistas, os quais passaram a ser uma profissão comum durante o século XX”. No entanto, como ainda recorda Stichweh, (2002, pp.169-211), “não significa dizer que em torno desse crescimento se tenha também desenvolvido uma melhor qualidade da ciência.”

Os conceitos aqui desenvolvidos e avaliados são os princípios basilares que tornam a História em uma ciência, principalmente, ao longo do século XIX. Modo esse de encarar a História que coincide com o atual pressuposto para o ensino desta mesma, o qual se verá mais adiante.

Para Lee (2002, p. 4) é de grande importância para a educação histórica a aproximação entre a Ciência da História enquanto Meta-História: “The content of history; what historians research and write books – about events, people, societies; concepts like: revolution, peasant, nation, wealth, impressionist (substantive ideas)” e a disciplina da História: “tacit ideas historians use in doing history – about knowledge and explanation; concepts like: historical evidence, narrative, change, empathy (second-order ideas)”. Revelando assim, uma consciência entre o pesquisar, o fazer e o aprender a História.

Ainda, observado os pontos concernentes à educação da História enquanto ciência, e suas dimensões de aprendizado, “com suas pretensões de racionalidade a ciência da História é eficaz na prática como formação histórica.” (Rüsen, 2010c, p.103)

Aproximado, portanto, os conceitos que aqui se trabalhou, limitamos a História ao que dizem as teorias, em especial em Rüsen e focado ainda mais nesta investigação, foi-se constituído um limite para a abrangência da aprendizagem em História.

2. A HISTÓRIA CIÊNCIA

Convém, para isso, abordar a questão tão debatida da inclusão da História no campo das ciências. Michel Foucault nega-a sem hesitação, mas reconhece que ela, assim como as outras ciências humanas, ou a um título mais paradoxal do que elas, adopta os seus métodos por transferência de modelos que lhe são próprios, nomeadamente os modelos da biologia, da economia e da linguística. (Mattoso, 1998, p. 32)

Para além de admitir a pertinência das observações de Foucault e, “portanto a necessidade de dissipar a ilusão da atribuição de cientificidade à disciplina histórica” Mattoso (1988, p. 33) diz não poder, “actualmente, regressar a concepção como género literário baseado sobre os monumentos que os homens deixaram para a posteridade com o intuito de perpetuarem sua memória.”

Este novo género em substituição ao tradicional vem, segundo Mattoso (1998, p. 33):

Desde o momento em que o Homem procurou tomar consciência de si mesmo por meio da análise da sua própria existência sobre a terra, do seu trabalho e da sua forma de se exprimir, e que tentou equacionar os problemas que esta análise lhe suscitou, situando os factos segundo coordenadas do tempo e do espaço, e tentando, até, descobrir as raízes inconscientes do comportamento humano, a história deixou de estar prisioneira da fala ou da escrita, para se debruçar também sobre dados empíricos fornecidos por vestígios materiais da passagem e da acção do homem sobre a terra, não só os que ele próprio gravou para tentar fixar a memória na posteridade, mas também os que deixaram involuntária ou inconscientemente marcados na paisagem, nas pedras, no pergaminho ou no papel.

Definem-se e configuram-se assim, portanto, algumas características comuns ao que outros autores em suas teorias chamarão de História ciência. Definição essa que fomos

buscar em especial em Rüsen e Lee, quando estes evidenciam a importância de se trabalhar o ensino da História em acordo com aquilo que se discute nas academias e demais espaços científicos.

A História enquanto ciência passa a desempenhar funções distintas daquelas previstas em seu início, já não são mais os grandes feitos, os grandes homens, datas e histórias passadas de apropriação política que regem as regras do fazer História. Ao longo do século XX, em particular, pós Escola dos Annales, o alargamento das teorias, dos métodos, objetos e fontes possibilitaram novas possibilidades para se fazer história.

Suas funções teóricas e prévias deixam de ser exclusivamente reconhecer o passado. São agora de caráter cognitivo e empírico. Seu significado para o estudo, pesquisa, escrita e formação históricas tornam-se mais concretos, mensuráveis. E não é, segundo Mattoso (1998, p. 33-34) “(...) na impossibilidade de proceder à verificação experimental peculiar das ciências empíricas, que pode dispensar o historiador actual de usar sistematicamente a crítica para seleção dos seus dados” devendo também usar as “categorias das ciências humanas para descobrir os nexos susceptíveis de exprimir a relação que os une ou opõe.”

Sendo assim, o sentido histórico dos significados expressos pela racionalidade do pensamento histórico e por outros princípios basilares da história ciência se conjugam na Consciência Histórica, segundo Rüsen (2010a, p. 56), “constituem-na como fundamento de todo conhecimento histórico.” Sendo relevante também aqui ao menos mencionar as distintas formas de consciência histórica: tradicional; exemplar, crítica e genética.

2.1 FUNÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA HISTÓRIA

A sabedoria não é o último trunfo da sabedoria.

(Pato Donald, 1978, citado em Rüsen; 2010c, p.135)

São diversas as funções teóricas da ciência da História. Autores da teoria da História, como o próprio Rüsen, Peter Seixas, Peter Lee entre outros, tem se debruçado sobre as potencialidades teóricas desta, mas, sobretudo, e de acordo com a investigação aqui formulada, com a integração da História à vida prática, moderna.

Modernidade quer dizer que o homem desenvolveu a capacidade de organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e à pesquisa científica. Essa capacidade foi combinada com a promessa de erigir por via da racionalização o império do homem (*regnum hominis*). Corre que entrementes estamos vivenciando um fenômeno oposto. Temos a sensação de estar perdendo progressivamente as fontes do sentido e da significância de nossa própria vida. As fontes do sentido e do significado na vida cultural estão secando. (Rüsen, 1997, p. 82).

As funções teóricas e o seus significados tem impacto direto para o estudo, para a pesquisa, para a escrita e para a formação histórica. “Auto-reflexão, como retorno ao processo cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho quotidiano de qualquer historiador.” (Rüsen, 2010a, p. 25).

Em meio às teorias, a função e o ofício do historiador, consiste basicamente na conciliação entre a prática e a teoria. Busca-se fundamentar modelos de pensamento histórico científico, o qual requer o conhecimento prévio de um conjunto de regras e métodos, e também deve ser capaz de esclarecer a si e aos demais a forma como se construiu tal pensamento.

Em Rüsen (2010a), ficam claras tais funções e tarefas teóricas da História, pois é essa mesma o fio condutor da argumentação, na intenção de descrever e demonstrar que a reflexão do pensamento histórico sobre seus fundamentos emerge no trabalho prático. São essas, tarefas e funções, atreladas aos métodos, partes que consubstanciam a Matriz da História-Ciência.

Nessa Matriz disciplinar, proposta em Rüsen (2010a, p.48), o significado da teoria para a formação histórica, campo extremamente heterogêneo, “exerce uma função didática de orientação. (...). Inerente à sua pretensão de racionalidade, pertence às tarefas da teoria da História.”. Formação que ocorre também fora dos ambientes escolares, seja na sociedade ou através de meios de comunicação em massa que influenciam a consciência histórica.

No campo da empiria, em contraposição a teoria, porém interdependentes como já mencionado, as funções práticas do saber histórico como a seguir demonstra-se, não apenas busca suprir a carência de orientação na vida prática, senso norteador entre os objetivos, mas procura também aumentar as competências interpretativas e de percepção, produzindo por sua vez sentido prático para a consciência histórica.

Consciência histórica que é também uma função prática objetivada pela teoria, e segundo Rüsen (2010a, p. 58) é “o modo pelo qual a relação dinâmica da experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.”, ressaltando que o conceito de vida, para além do processo biológico designa de modo mais amplo o processo social, e continua; “para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas.”

Esta articulação de experiências e intenções é segundo Rüsen (2010a, p. 58-59) uma operação que “pode ser descrita como orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo.” São, portanto, essas as funções, tanto as teóricas quanto as práticas da História-Ciência, as quais estão sempre correlacionadas e dependentes uma à outra.

3. SOBRE O SIGNIFICADO DO ENSINO DA HISTÓRIA

Potencialmente, de qualquer modo, a experiência vicária a ser encontrada no ensino de história é libertária. Ela pode expandir nossa concepção do que o “homem” é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou. Mais diretamente, supre uma imensa gama de exemplificações concretas de ideais individuais, manifestações do modo de vida que é possível se levar. Pessoas podem assumir diferentes modos de vida (ativa, contemplativa, prática etc.), objetivos diferentes (poder, aprendizagens, riqueza etc.), papéis diferentes (cientista, soldado etc.) e diferentes estilos de vida (“responsável”, iconoclástico, artístico etc.). Desde que faça sentido falar de pessoas fazendo escolhas, a história supre alguma base concreta sobre a qual as decisões são tomadas. (Lee, 2011, pp.39-40)

O ensino da História é interpretado e orientado através de conceitos como alguns estabelecidos por Lee, Seixas, Rüsen e Barca enquanto um conjunto de competências cognitivas e literárias. Conceitos que extrapolam a concepção de uma disciplina curricular, onde a preocupação está embutida na “identidade nacional, no estudo comparado e num acentuado privilégio a história recente, pós 2ª Guerra Mundial.” (Moreira, 2001, p. 34).

Enquanto a História, tendo em conta a distinção realizada ao início do capítulo, está atenta aos conteúdos, aos grandes feitos e grandes biografias, a Meta-História como bem diz Lee (2002, p. 4) se preocupa com a “disciplina da história, com suas ideias tácitas usadas ao fazer história sobre determinado conhecimento e sua explicação”. E é dessa forma, através da Meta-História, do questionamento interno a própria ciência que vem se intensificando cada vez mais o ensino desta.

Entre os vários motivos para justificar o porque deste método, Lee (2002, pp. 4-5) destaca os seguintes pontos: “First, accounts address different themes and timescales, and answer different questions. Second, the past can always be re-describe.” Portanto, o ensino fica assim vinculado diretamente a prática do historiador, como uma ponte em movimento entre a pesquisa acadêmica e o ambiente escolar.

3.1 A HISTÓRIA PELOS PROFESSORES

Poder-se-á eventualmente considerar que os professores que participaram neste estudo, ao escolherem preferencialmente as fontes históricas que conheciam e os materiais que dominavam, indicaram uma possível adesão formal a princípios educacionais mais divulgados, mas ainda não interiorizados. Estes resultados estão em consonância com os obtidos por Galindo (1997) e Guimerà (1992), alinhando-se nos princípios construtivistas que consideram como factor importante na cognição a familiaridade com a tarefa e as experiências prévias. (Magalhães, 2002, p. 248)

A fim de criar as bases comparativas para a aprendizagem em História, usamos os conceitos formulados por teorias aqui expostas e cabe ainda descrever, mesmo que de maneira breve, o que pensam e como agem os professores de História, observados alguns trabalhos e revistas sobre tal ensino e de especial modo centrado na concepção dos professores de História do Alentejo, concebida em tese de doutoramento por Magalhães (2002).

Tendo em conta a História e sua escrita, há tendencialmente uma confluência, por parte dos professores, em torno da ideia científica da História. Em relação ao ensino da História, como podemos observar em Magalhães (2002, p. 273), é possível constatar entre os professores, por um lado “uma grande preocupação com os contextos e vivências dos alunos. (...) características específicas dos seus alunos e, por outro, ajudá-los a desenvolver um conjunto de competências cognitivas.”

No que diz respeito ao ensino em sala de aula e os recursos a serem utilizados, há entre os professores, observada a tese de Magalhães (2002, pp. 273-274), quando confrontados a respeito de uma situação concreta em sala de aula, a escolha por prevalecer-se de fontes consideradas mais “apelativas e adequadas e ignoraram aquelas que, pelo menos aparentemente, desconheciam ou consideraram, difíceis” para os seus alunos.”

Observada a rapidez e a constante reatualização tecnológica os docentes “evidenciaram algum desinteresse por materiais tecnologicamente mais avançados preferindo utilizar materiais com cujas regras de funcionamento estão seguramente mais familiarizados e ainda no que diz respeito à centralidade letiva do professor “manifestaram disponibilidade para partilhar com os seus alunos o protagonismo na sala de aula”. (Magalhães, 2002, p. 274)

Investigação essa, que segundo Magalhães (2002, p. 273) consta de resultados que “parecem ser consonantes com as recomendações internacionais sobre a formação de professores de História e sublinham a necessidade de incluir componentes de formação histórica numa visão bastante ampla (...)”.

Reforçam tais argumentos, demais pesquisas realizadas entre professores de História e alunos. Alves (2001, pp. 29-30) “acredita em sentido prospectivo e global da História” e vê nesse ensino a possibilidade de efetivar o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos a partir dos pilares da educação, documento expedido pela UNESCO (1996).

Barca (2001, p. 13), ratifica a importância do ensino da História “enquanto disciplina de charneira para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria.” E continua sua reflexão, ao descrever a necessidade desta História-Ciência estar “ancorada em áreas de conhecimento com a Epistemologia da

História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica.” Assim corroborando com a ideia do ensino com base nos pressupostos científicos internos a História e já dando indícios da aprendizagem, a ser tratada adiante.

3.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita uma “grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes frutos de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada quando os pontos de vistas de autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contactos cada vez mais fáceis e rápidos. (Barca, 2006, pp. 95-96)

O trecho acima reproduzido reflete parte daquilo que é considerado aprendizagem em História. Barca (2006), ao tratar a aprendizagem, ateu-se as questões de literacia e consciência histórica, formulando um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado devido a necessidade de orientação temporal.

Competências essas de interpretação e compreensão também apontadas ao longo das obras de Rüsen, particularmente em 2010b (pp.101-154). São caracterizadas, todavia, enquanto regras da pesquisa como Operações Processuais e Operações Substanciais, também válidas no que diz respeito à aprendizagem. Entre as Processuais estão a Heurística, a Crítica e a Interpretação, já as Substanciais são a Hermenêutica, a Analítica e a Dialética. Operações estas que estão preocupadas, do ponto de vista do aprendiz,

em desenvolver nos alunos competências técnicas e habilidades metodológicas em resolver problemas de interpretação e compreensão.

Para Rüsen (2010c, p. 95) a aprendizagem é capaz de “articular as competências com níveis cognitivos e, inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos às dimensões de seu uso prático.” E é nessa articulação que irá conceber a ideia da formação em História, conseqüente a consciência histórica.

Formação em História significa a aquisição do conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, “que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de esforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e a subjetividade.” (Rüsen, 2010c, p. 95)

No intuito de aludir as possibilidades mensuráveis para avaliar os alunos, buscamos em Seixas e seu trabalho “The Historical Thinking Project” (2014) alguns conceitos que visam responder esta questão. O projeto do pensamento histórico trabalha com seis distintos, porém inter-relacionados, conceitos para o ensino e aprendizagem em História Segundo Seixas (2014) e de acordo com a Figura 1, a qual serve para ilustrar tais conceitos da aprendizagem histórica, é preciso compreender que para “To think historically, students need to be able to:

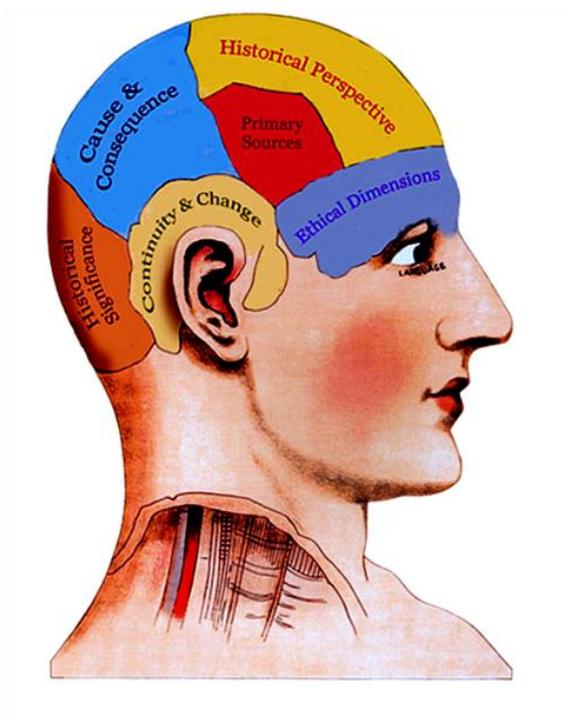


Figura 1 - ‘The Historical Thinking Project.com’ – Peter Seixas
(Fonte: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>)

Ou seja, para pensar historicamente, os alunos precisam ser capazes de:

- 1) Estabelecer o significado histórico: incluem aqueles que resultaram em grandes mudanças ao longo de grandes períodos de tempo, para um grande número de pessoas;
- 2) Usar as evidências das fontes primárias: cartas, documentos, registros, diários, desenhos, relatos de jornais;
- 3) Identificar continuidades e mudanças: compreender a história como uma mistura complexa de continuidade e mudança;
- 4) Analisar causas e consequências: como e por quê? Essas perguntas começam a busca de causas: quais foram as ações, crenças e circunstâncias que levaram a estas consequências;

- 5) Assumir as perspectivas históricas: significa entender os contextos sociais, culturais, intelectuais e emocionais que moldaram a vida e as ações das pessoas no passado;
- 6) Compreender as dimensões éticas das interpretações históricas: entender as diferenças entre o nosso universo ético e aqueles das sociedades passadas.

Conceitos esses de extrema relevância para a avaliação da aprendizagem por parte dos alunos. Criam-se assim as bases cognitivas e de interpretação observáveis pelos docentes. Refere-se, como bem diz Rüsen (2010c, p. 95), “à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente. (...) A formação leva muito a sério esse direcionamento à carência de orientação.”

Orientação que busca conjugar os saberes, pondo a frente a carência do “sujeito agente”, o qual deve se fazer valer como pessoa, na articulação e uso destes saberes “para fins de orientação de sua própria vida prática, de afirmar-se como instância de legitimação dos modos práticos de viver.” (Rüsen, 2010c, 95).

4. REFLEXÃO CAPITULAR

Ao decorrer deste capítulo procuramos estabelecer o conceito da História e as possibilidades em seu ensino-aprendizagem. Baseado em autores recentes, (Rüsen, Lee, Seixas) aqui desenvolvemos o conceito da História abarcado nessas teorias, as quais tornam o saber histórico em um saber científico.

A História dentre a sua teoria, em um quadro ainda mais amplo, em sua MetaTeoria como podemos observar ao longo do capítulo tem diversas funções, seja no estudo, na pesquisa, na escrita ou na formação a correlação direta ou indireta à prática é evidente.

Tanto o trabalho do investigador, historiador, quanto o aprendizado devem estar atentos às questões funcionais das teorias.

No ensino por sua vez, procuramos observá-lo de uma ótica dos professores, visto na tese de Magalhães (2002), e nos trabalhos de Barca, Moreira e Lee. Deste, averiguamos que o desenvolvimento está, de certa forma, apto ao que se requer, já que apesar da resistência à tecnologia, docentes veem demonstrando disponibilidade em interagir com os alunos, os quais são preocupações devido às suas vivências e pelos quais os docentes buscam desenvolver suas competências cognitivas.

A História-Ciência, distinta da História, é um ponto chave desta questão. Seja para a percepção do que a História – escrita, e suas funcionalidades. Seja do ponto de vista da formação e aprendizagem em História. Fica evidente a necessidade de articulação entre a produção científica da História e os métodos de ensino que visam uma melhor e mais completa aprendizagem histórica.

As funções teóricas e práticas da História, como já dito anteriormente, têm impacto direto na pesquisa, no estudo na escrita e na formação dos sujeitos. Visam, contudo, suprir as carências de orientação, sempre inter-relacionando teoria e a condução prática das pessoas.

Sobre o significado do ensino, a disciplina da História – a Meta-História, conforme visto em Lee (2002), tem suas próprias ideias tácitas usadas ao fazer história sobre determinado conhecimento. Sendo assim, é dessa forma, através da Meta-História, da discussão sobre a elaboração científica, do questionamento interno a própria ciência que vem se intensificando cada vez mais o ensino desta.

É de tal forma evidente que o ensino é vinculado à prática do historiador, que quando observado o ponto de vista dos professores, seja nas teses acima trabalhadas ou nos artigos explorados, os quais buscaram de certa forma, compreender a visão dos professores de História quanto a sua visão desta ou o seu ensino, a confluência pela visão científica, tanto para a pesquisa e escrita quanto para o aprendizado.

Por fim, ao descrever as possibilidades de aprendizagem histórica, observados, sobretudo em autores como Rüsen, Lee, Barca e Seixas, ficou patente um conjunto de competências que se espera do aprendiz. Interpretação, compreensão, aumento no quadro de experiências são dimensões a serem apreendidas, as quais por sua vez podem levar o sujeito a aumentar o nível da competência de orientação.

Seja no ensino, na pesquisa ou na aprendizagem, são as dimensões cognitivas que giram em torno das suas funcionalidades. A aprendizagem histórica é o ato de interpretar e compreender movidos pela linguagem, pela atenção, pela memória, pelo raciocínio, por imaginação, por pensamento ou pela percepção o que torna a História um saber e um agir sobrepostos em busca de modos práticos para se orientar na vida.

CAPÍTULO III – SOBRE A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Discurso sobre o método; para bem conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências. (Descartes, 1637).

Neste capítulo está descrita e enquadrada a metodologia desta investigação; o modo com o qual se organizou, estruturou, operacionalizou e orientou este estudo de caráter misto – quantitativo, devido aos dados descritivos e qualitativos, via análise do conteúdo, ambos recolhidos via inquérito por questionário.

Em um primeiro momento de organização, são apresentados os pontos referentes às decisões metodológicas da investigação, juntamente às questões de partida e os problemas estruturantes da pesquisa fundamentados e conjugados aos objetivos.

A dar continuidade ao capítulo, são descritas as formas da operacionalização da recolha dos dados; sobre a construção e validação dos instrumentos e seus devidos procedimentos, e, por último, porém não menos importante, está a reflexão a cerca do capítulo.

Sabe-se, contudo, que os limites e inconvenientes são intransponíveis uma vez adotadas tais estratégias metodológicas. E como bem apontado por Weber (1979b, p. 100), “o seu resultado é um constante processo de transformação dos conceitos através dos quais tentamos apreender a realidade.”

De fato, é uma pesquisa estruturada em uma ciência – ciência social, em constante transformação, a qual busca encontrar resultados de aprendizagem em outra ciência – História – também com as suas mutações recorrentes, no campo das Ciências da Educação – conhecimento avaliado sobre permanente movimento.

1. SOBRE A METODOLOGIA

As precauções a tomar na observação dos fatos, a maneira como os principais problemas devem ser colocados, o sentido no qual as pesquisas devem ser dirigidas, as práticas especiais que podem permitir chegar aos fatos, as regras que devem presidir a administração das provas, tudo isso permanecia indeterminado. (Durkheim, 2002, p.9).

Assim como as teorias e definições das ciências sociais foram ao longo do tempo alteradas e reconstruídas e são as mais variadas, são também as suas formas e métodos de construção científica. E de acordo com Weber (1979a, p.125) junto à descoberta do espírito helênico “aparece, como fruto do Renascimento, o segundo grande instrumento do trabalho científico: a experimentação racional, como meio de uma experiência controlada e digna de confiança, sem a qual não seria possível a ciência empírica atual.”

Ainda, conforme Weber, (1979b, p.11) “é uma ciência, original e historicamente, de considerações práticas.” E que busca através dos fenômenos sociais e dos acontecimentos históricos compreendê-la enquanto uma ciência de caráter objetivo e funcional.

Conforme estabelece a UNESCO (2014), em setor próprio e especializado sobre as ciências humanas sociais, são objetivos destas; “The social and human sciences have a vital role to play in helping to understand and interpret the social, cultural and economic environment. They provide research, identify and analyze trends, propose paths of action.”

E é nessa capacidade de gerar pesquisas, identificar e analisar tendências que aqui se estruturaram as bases metodológicas realizadoras desta investigação. Tendo, sobretudo, em conta; a “propose paths of action” (UNESCO, 2014, p. online), visto a orientação e a carência desta, serem objetivos tanto teóricos quanto metodológicos aqui explicitados.

2. DECISÕES METODOLÓGICAS

A ciência carece de sentido, dado que não tem respostas para as únicas questões que nos interessam, ou seja, o que devemos fazer e como devemos viver. (...). Existirá tal coisa? Qualquer trabalho científico tem sempre como pressuposto a validade da Lógica e da Metodologia, que são os fundamentos gerais da nossa orientação no mundo. (Weber, 1979a, p. 129).

As ideias da natureza do estudo nas ciências sociais pressupõem uma dicotomia entre as abordagens qualitativas e quantitativas. Aqui, efetivamente, foram miscigenados esses dois modelos – por muito discutidos, enquanto paradigma das estruturas científicas – conceitos descritos em Kuhn (2009) e evidentemente essenciais para a construção do saber científico, optando-se assim por um estudo de caráter misto.

Faz-se, portanto, um estudo que permeia entre dados quantitativos e qualitativos, devido aos subsídios obtidos através da elaboração de um questionário semiestruturado – o que permite uma análise descritiva das componentes fechadas e uma análise do conteúdo das componentes abertas, discursivas. Assim, permitiu-nos conciliar ambas as abordagens envolventes e exigentes à investigação como bem lembra Neto (1995, p.4);

Ambas as posturas são convergentes em aceitar uma definição geral de investigação educacional do seguinte teor: *investigação* é o termo utilizado para descrever aquilo que se pode designar de "pesquisa sistemática", isto é, pesquisa caracterizada por alguma exigência de rigor e governada por conjuntos de princípios e regras característicos de cada paradigma em causa.

Inserido, o tema desta dissertação – aprendizado em História, ao contexto da Supervisão Pedagógica, esta investigação governa-se pelas “regras características do paradigma em causa” (Neto, 1995, p.4).

Em causa, portanto, decidiu-se ao longo desse estudo por instrumentos capazes de operacionalizar os dados – e já previamente testados (Magalhães, 2002), e por

consequência reforçar, ratificar ou mesmo contrariar o que dizem previamente as teorias e seus respectivos resultados no saber prático.

2.1 PROBLEMAS E QUESTÕES DA PESQUISA

Ao buscarmos assegurar unidade à investigação, tornando-a o mais coerente possível, tendo sempre em atenção os requisitos mínimos; a) Praticidade, b) Amplitude crítica, c) Interesse, d) Valor teórico, e) Valor prático (Tuckman, 2005, pp. 54-55), para a escolha de um tema, precisamos a pergunta central do trabalho.

O que por sua vez permitiu progredir nesse fio condutor – a questão de partida, com objetividade e clareza, e ainda extrapolar em demais questões específicas. “Alem disso, é “moldando” a sua pergunta de partida que o investigador inicia a ruptura com os preconceitos e com a ilusão da transparência” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.46).

Sendo assim, a questão inaugural e orientadora desta investigação é:

- I. Qual é o significado da História e do seu Ensino, na percepção dos estudantes do 1º Ciclo, da Licenciatura em História, da Universidade de Évora?

Consequentemente, para responder a esta pergunta, foi necessário esclarecer previamente quais as concepções da História e do Ensino, visto o contexto deste estudo estar abarcado às ciências sociais – especificamente, à Supervisão-pedagógica. Assim formularam-se as seguintes questões específicas:

- II. O que é a Supervisão-pedagógica?
- III. Quais são suas formas e funções?
- IV. Quem são os agentes envolvidos?
- V. Quais são as ações e os efeitos esperados?
- VI. O que é a História?

- VII. Quais as concepções dos professores e dos teóricos?
- VIII. Como se dá seu ensino?
- IX. Qual o aprendizado esperado?

Como se pode notar, as questões específicas foram divididas em dois grandes grupos; o primeiro, questões II à V, tratadas no Capítulo I, referentes os conceitos teóricos e práticos da supervisão-pedagógica, e o segundo, questões VI à IX, assentados no Capítulo II, sobre a História, suas concepções teóricas e o seu ensino.

2.2 OBJETIVOS

O objetivo orientador desta pesquisa, como acima observado na formulação da pergunta de partida, consistiu em conhecer a percepção dos alunos da Licenciatura em História, da Universidade de Évora, sobre a História e seu ensino.

A fim de estabelecer uma relação, mesmo que de maneira breve, ao conjunto de teorias da História e a concepção dos professores, tornou-se imprescindível comparar, 1) as percepções dos estudantes, obtidas através do questionário, entre os próprios – separados em grupos por sexo, região, idade e espectro político, e também 2) observar as diferenças e similaridades mais aparentes às estas concepções e conjuntos teóricos.

3. SOBRE A RECOLHA DOS DADOS

Com efeito, para o homem, enquanto homem, nada tem valor a menos que ele possa fazê-lo com paixão. Outra coisa, entretanto, é igualmente certa: por mais intensa que seja essa paixão, por mais sincera e mais profunda, ela não bastará, absolutamente, para assegurar que se alcance êxito. (Weber, 1979a, p. 24).

A importância da crítica na formulação e observação da recolha dos dados nas ciências sociais é de grande valor para a realização da investigação. Portanto, e para além

da paixão, buscando assegurar algum êxito e como bem lembra Quivy e Campenhoudt (2005, p.155);

A observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo dessa fase são reunidas numerosas informações. Serão sistematicamente analisadas numa fase ulterior.

De acordo com as necessidades formuladas ao longo da investigação e, sobretudo, em fase de projeto, foi indispensável a construção/adaptação de instrumentos capazes de fornecer dados consistentes à pesquisa. Dados esses, em seus resultados, debatidos no capítulo seguinte, propiciadores de leituras quantitativas e qualitativas, devido à formulação do questionário consistir em questões de respostas fechadas e abertas.

Assim, descrevemos aqui os instrumentos e procedimentos da recolha; a elaboração/adaptação/validação do questionário à população alvo pretendida e sua respectiva seleção e caracterização, o que nos permitiu no capítulo seguinte fazer uma leitura consistente dos dados obtidos.

3.1 DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA RECOLHA

A necessidade de recolha de dados coerentes à pesquisa, conforme descrito acima, levou-nos a fase de construção de instrumentos capazes de atender tal demanda. Visto a proximidade do tema à Tese da Professora Olga Magalhães (2002), acercamo-nos do questionário inserido nesta, fazendo-se as alterações necessárias – discutidas logo a frente, de acordo a população alvo, tornando-o o instrumento desta investigação.

Os procedimentos da recolha estão dispersos e interligados em seis etapas distintas:

- a) Construção/Adaptação do questionário em plataforma digital, operacionalizado no Google Drive/Google/Doc-Form | <https://docs.google.com/forms>;

- b) Disponibilização direta à população pretendida do questionário online entre outubro de 2013 e fevereiro de 2014 – via endereços eletrônicos concedidos pelo Departamento e pelo Núcleo de Estudantes de História, | <https://docs.google.com/forms/viewform;>
- c) Recepção dos dados em plataforma digital do Google Drive | <https://docs.google.com/spreadsheet;>
- d) Transposição dos dados recebidos no Google Drive para o Excel;
- e) Criação da base de dados no Excel, compatível à migração e adaptação dos dados a serem inseridos no SPSS;
- f) Organização/Categorização dos dados recolhidos via questionário, adaptados para as posteriores frequências e testes realizados no SPSS.

3.1.1 O QUESTIONÁRIO

A importância dos instrumentos, afinados à necessidade de obter determinados dados condizentes à pesquisa levou-nos à ferramenta aparentemente mais apropriada, ao inquérito por questionário. Elaborado de tal forma a “considerar não apenas os tipos de dados a serem recolhidos, mas também circunscrito ao campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo.” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.157)

A elaboração do questionário, condicionado à Tese da Professora Olga, (Magalhães, 2002), está descrita nos itens seguintes, assim como sua validação, população alvo, seleção e caracterização da amostra. Instrumento esse elaborado e adaptado de modo semiestruturado, mesclado de componentes abertas e fechadas, o que possibilitou uma leitura dos resultados quantitativos e qualitativos.

3.1.1.1 CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO

Considerar e consultar as partes envolvidas na realização da investigação foi de forma e constituiu um instrumento de fundamental relevância e profundidade à pesquisa, as quais segundo Magalhães (2002):

A partir das reflexões sugeridas pelas entrevistas e das opiniões de autores entretanto compulsados (entre os quais importa salientar Ares, 1996; Bermejo, 1987; Bloch, 1965 e 1997; Boutier & Julia, 1995; Burke, 1990, Iggers, 1997; Jenkins, 1997; Mitre, 1997; Noiriél, 1996; Remond, 1998; Southgate, 1996 e Windschuttle, 1996), foi possível partir para o desenho de um instrumento de recolha de dados que se desejava consistente com as preocupações manifestadas pelos entrevistados e com os próprios objectivos do estudo. Optou-se, deste modo, por construir um questionário, dividido em quatro grandes partes: I. Dados pessoais/profissionais; II. A disciplina de História; III. O ensino da disciplina de História; IV. Uma situação concreta. (Magalhães, 2002, p.134)

O trecho acima, referente à tese da professora Olga Magalhães (2002), demonstra a correlação entre as investigações; Percepções dos Estudantes e Concepções dos Professores, ambas realizadas no espaço geográfico do Alentejo, com o propósito comum de compreender o papel da História em meio ao ensino levou ao uso e adequação do questionário já previamente testado e devidamente validado em Magalhães (2002).

A primeira reformulação que se fez necessária, diz respeito a parte I, quando da substituição das informações profissionais por estudantis; (Ano de Conclusão do Secundário; Escola de Conclusão; Ano de Início da Licenciatura; Anos de Contacto com a História). Foi acrescida também, uma questão aberta nesta parte; “De forma breve, descreva porque escolheu o curso de História”.

A parte II, composta por questões fechadas sobre a História – elaborada com base em citações específicas às determinadas correntes historiográficas, manteve-se tal como estava. As componentes fechadas, tanto na parte I e II quanto na III, foram realizado em

uma escala de 1 a 5, conhecida como escala de Likert; (de totalmente em desacordo a totalmente de acordo). O que, apesar da tendência à neutralidade, permite uma maior precisão das respostas.

Já a parte III, sobre o Ensino da História, foi acrescida às questões discursivas para além da opinião sobre o 3º Ciclo e do Secundário, que os alunos também opinassem a respeito da História e seu Ensino no ensino superior. Alterações ocorridas também, devido à necessidade de adaptação à população alvo e visto a precisão dos conteúdos discursivos e sua respectiva análise.

Em relação à quarta parte – “Uma situação concreta”, constituinte da tese da Professora Olga Magalhães (2002), foi considerada desnecessária sua manutenção, já que a percepção dos estudantes esperada não diz respeito diretamente às situações didático-pedagógicas, enquanto recursos e meios facilitadores, concebidas pelos professores.

Ao final do questionário, ainda foi colocada uma nova pergunta aos alunos; “Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem em história, como é possível refleti-la em seu quotidiano e quais são as oportunidades profissionais esperadas?”. Pergunta essa, que juntamente aos comentários possibilitou aos inquiridos uma reflexão final a respeito do tema da investigação que então se realizava.

A construção do questionário, entretanto, observada sua matriz – (Magalhães, 2002), está estruturada em distintas fases e em conformidade às diferentes correntes ideológicas estruturantes dos paradigmas, teorias e funções da História. O modelo do pensamento Positivista, o Marxista, o de Caráter Relativo, de Cariz Sociológico, o da Escola dos Annales e o dos autores que não consideram a História uma Ciência são apresentados de forma a correlacionar as distintas concepções sobre a História e apresentar as tendências dos inquiridos.

O processo que deu origem à inclusão de diferentes perspectivas procurou simultaneamente ter em consideração “correntes” de pensamento e autores específicos, de forma a tentar encontrar um equilíbrio entre o peso de umas e a representatividade de outros. Tendo em conta os objectivos do estudo e a procura de equilíbrio referida, afigurou-se pertinente incluir definições de influência positivista, tendo sido escolhidas frases de K. Windschuttle, L. von Ranke e E. Mitre; definições dadas por autores da chamada escola dos Annales, em diferentes fases da sua publicação, representados por M. Bloch, P. Veyne e R. Remond; definições que sublinhavam o carácter relativo do conhecimento histórico, através de citações de W. Walsh, B. Southgate e J. Appleby; afirmações de autores que consideram que a História não é uma ciência, com citações de P. Veyne, K. Popper e P. Novick; citações de cariz sociológico, representadas por G. Noiriel e G. Iggers; e ainda uma concepção assumidamente marxista de J. B. Ares. (Magalhães, 2002, p.138)

“Sobre os ombros de gigantes”, citando Isaac Newton, estruturou e adaptou-se de modo vigoroso e rigoroso o questionário em ambas as investigações realizadas.

3.1.1.2 POPULAÇÃO ALVO

Enquanto a tese sobre a concepção dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do secundário em Magalhães (2002), sobre a História, seu ensino e as didáticas – enquanto recurso facilitador, cercou-se das assimilações percebidas nos Professores de História – aproximadamente 300 docentes, do secundário, no Alentejo, em Portugal, aqui, na antípoda, do processo de ensino e aprendizagem estão as vozes dos alunos, resultado final de todo o sistema educativo.

Assim sendo, foram seleccionados os Estudantes da Licenciatura em História, da Universidade de Évora. Salvo, contudo, que aqui, pretendeu-se verificar a capacidade perceptiva destes alunos. Segundo definições de dicionários e etimológicas, a percepção pode ser uma função cerebral que dá significado aos estímulos sensoriais a partir das vivências passadas.

A percepção, em um indivíduo, consiste na aquisição, interpretação, organização e seleção das informações obtidas pelos sentidos para atribuir significado ao seu ambiente. E ainda, a percepção, no que se refere aos aspectos cognitivo ou psicológico, envolve também os processos mentais, a memória e outras feições que podem influenciar na interpretação dos dados percebidos. Conceito de extrema proximidade para se trabalhar conjuntamente aos conceitos e funções da História aqui apresentados.

3.1.1.3 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

A partir da lista de contatos emitidos pelo Departamento de História, através do Professor Manoel Patrocínio, o número seria de 86 estudantes da licenciatura em seus cadastros. Outra lista de contatos, porém, emitida pelo Núcleo dos Estudantes História, atualizada segundo o próprio núcleo, constava de 71 alunos matriculados na licenciatura.

Em um Universo que variou entre 86 e 71 alunos, por uma regra de proporção direta, $(86 + 71 / 2)$, temos um número aproximado a 78,5, o que nos faz creditar um Universo de 78 estudantes da Licenciatura em História.

Dentre esse Universo, foram todos contatados via e-mail, tendo a porcentagem de retorno rondado os 50%, já que 37 alunos responderam ao questionário disponibilizado em formato digital. Um público com características a serem tratadas no capítulo a seguir.

4. REFLEXÃO CAPITULAR

A construção deste capítulo estabelece relação direta às propostas referenciais para a elaboração de uma pesquisa com caráter científico social, fundamentado por consequência em seu rigor técnico e metodológico. Para tanto, ao longo da elaboração deste capítulo recorreu-se à autores de relevância acadêmica para o esclarecimento quanto alcance e os limites da pesquisa social.

A reflexão sobre os problemas e avanços da ciência em detrimento da busca pela verdade, tem início em Descartes, que em 1637 elabora o famoso discurso sobre o método. Questões essas debatidas ao longo dos séculos em torno da construção do conhecimento. Weber, já no século XX, ainda questionava os métodos e seus princípios, no entanto compreendia sua grande importância.

Em Kuhn (2009), ficam evidentes as constantes modificações sofridas nas estruturas que sustentam a construção do saber científico, em especial a “revolução” ao longo do século XIX. Recorreu-se também nesta etapa, a tese de Doutorado do Professor António Neto, (1995), devido à forma clara de evidenciar a necessidade de superação das dicotomias quantitativa, qualitativa na investigação científica.

A tese de Doutorado da Professora Olga Magalhães (2002), é a base desta investigação e estrutura primordial na aplicação do questionário. Um inquérito construído e aqui adaptado com capacidades de suprir dados quantitativos e qualitativos, um estudo misto que supera esta ideia dicotômica.

Em Tuckman, (2005) e em Quivy e Campenhoudt, (2005) foram estruturadas as partes e o modo de organização deste capítulo referente às decisões metodológicas. Autores os quais, em trabalhos aqui referenciados, elaboram verdadeiros manuais para orientação em pesquisas de cariz social.

A UNESCO revela a preocupação internacional que recai sobre a educação e os pesquisadores das áreas das ciências sociais. Exalta suas funções e descreve a importância de organizar e interpretar através de pesquisas, os fatores sociais, econômicos e culturais, que tem como objetivo identificar e analisar tendências, além de propor orientação, caminhos de ação.

Assim foi estruturado este capítulo, o qual evidencia os modos e os instrumentos utilizados na construção e adaptação do questionário, a forma e os programas adequados para coleta e seu seguinte tratamento dos dados. A partir da questão inicial, passando pelos objetivos, foram aqui esclarecidos, os caminhos que este trabalho seguiu ao longo da sua realização.

CAPÍTULO IV – DA LEITURA DOS RESULTADOS

Afirmar, por exemplo, que o determinado tem mais valor que o indeterminado, a aparência menos valor que a ‘verdade’: tais valorizações, apesar da importância reguladora que têm para nós, poderiam ser apenas valorizações superficiais, uma espécie de *niaiserie*, útil talvez para a conservação de seres tal como nós. Admitindo, bem entendido, que não é justamente o homem a ‘medida das coisas’... (Nietzsche, 1886, p.17)

Ao longo deste capítulo estão expostas, analisadas e debatidas as respostas obtidas via o questionário on-line disponibilizado diretamente à população alvo, entre outubro de 2013 e fevereiro de 2014. E de acordo com o já mencionado, recolhido através do Google – drive e operacionalizado via Excel e SPSS.

Vale relembrar que o Universo trabalhado, de aproximadamente 78 estudantes da licenciatura em História da Universidade de Évora, nos possibilitou uma taxa de retorno que girou em torno dos 50%, já que 37 desses alunos responderam o questionário.

A leitura dos resultados é apresentada em quatro distintos momentos:

1º Perfil dos Inquiridos;

Análise generalizada feita ao conjunto dos dados pessoais e estudantis dos inquiridos: Ano de nascimento; Sexo; Cidade/Região; Ano de conclusão do secundário; Ano de Início da Licenciatura em História; Anos de contacto com a história (desde o 3º ciclo); Posicionamento frente ao espectro político.

2º A Percepção dos Estudantes sobre a História;

Através de um conjunto de citações sobre a História, descritas por historiadores, estruturaram-se questões que pudessem fazer referências às percepções dos estudantes da licenciatura, sobre a História.

3º A Percepção dos Estudantes sobre o Ensino/Aprendizagem da História;

Questões referentes ao ensino da História, as quais foram apresentadas enquanto afirmações, e buscou reconhecer a percepção destes estudantes quanto aos métodos, técnicas, práticas e clareza sobre a rotina em sala de aula.

4º Análise do Conteúdo das Respostas Abertas.

As questões discursivas situadas ao longo do questionário nos possibilitou refletir de modo mais alargado a percepção destes estudantes sobre o que os mesmos compreendem a respeito da História, do seu ensino e seus objetivos.

1. O PERFIL DOS INQUIRIDOS

Nesta parte do questionário, constituída com a finalidade em obter dados mais genéricos, conforme lembra Magalhães (2002, p. 161), “destinava-se a recolher indicadores que permitissem responder às questões relacionadas com a eventual influência de aspectos do percurso pessoal e profissional dos professores nas suas concepções sobre a História e o ensino da História.” Entenda-se, porém, que o “percurso profissional dos professores e as concepções” dão lugar respectivamente ao percurso estudantil e as percepções sobre a História e o seu ensino.

Dentre estes dados recolhidos, estão as seguintes categorias que dão forma ao perfil dos estudantes de História da Universidade de Évora:

1.1 Ano de nascimento;

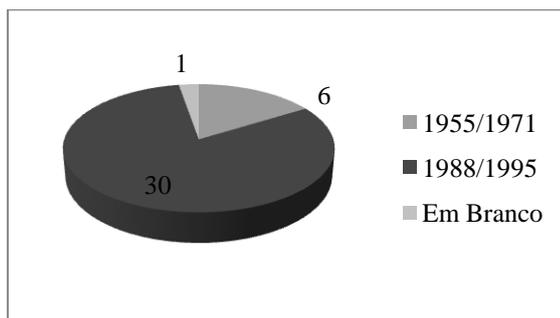


Figura 2 – Distribuição por idade

Parte integrante ao perfil dos entrevistados, o ano de nascimento e a grande diferença de idade evidenciada entre os participantes levou-nos a considerar esse grupo como uma possível fonte de análise. Para tanto, associamos em dois distintos grupos.

O primeiro grupo representou os estudantes nascidos entre o ano de 1955 e 1971, com um total de seis pessoas. Já no segundo agrupamento verificamos que majoritariamente os alunos, 30 deles, haviam nascido entre os anos 1988 e 1995, tornando o perfil do grupo em análise jovem, com a média de idade de 26 anos. Mais uma resposta em branco fecha os 37 participantes do inquérito.

1.2 Sexo;

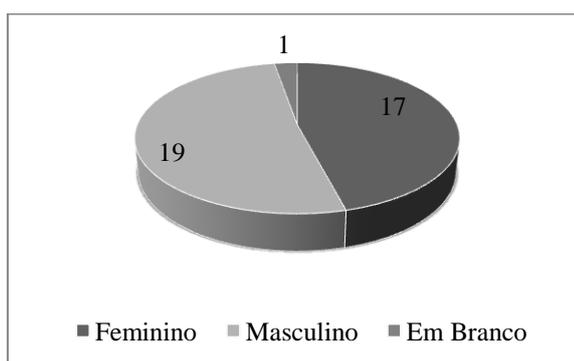


Figura 3 – Distribuição por Sexo

Importa aqui, a criação deste grupo enquanto possibilidade de análise em relação aos gêneros. Estudo este, dos Gêneros, cada vez mais presentes e necessários nas academias e

socialmente, tendo em conta a distinção de atores, agentes e funções históricas acumuladas ao longo do tempo.

Dentre todos os inquiridos, 19 são representantes do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Um dos estudantes não respondeu a esta pergunta. Soma-se portanto, mais uma resposta em branco, perfazendo o total das 37 respostas acolhidas.

1.3 Cidade/Região;

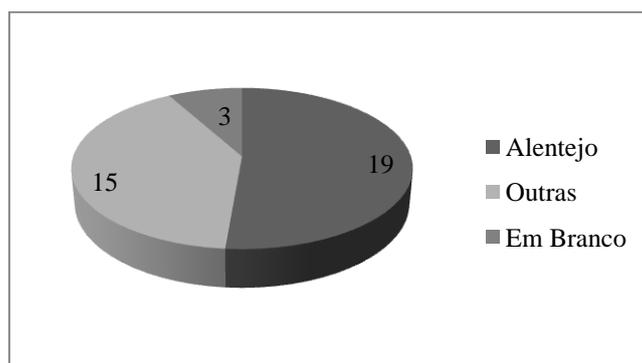


Figura 4 – Distribuição por Região

A possibilidade da influência, nas pessoas, das cidades de conclusão do ensino secundário, posteriormente agrupadas em regiões influir nos resultados, fez interrogar-nos este ponto no questionário.

Dos 37 questionários que obtivemos o retorno, separamo-los em um primeiro momento por cidades, sendo que 10 são de Évora, três de Viana do Alentejo, dois de Leiria, dois de Lisboa, dois de Portalegre, um de Alcochete, um de Almada, um de Arouca, um de Badajóz – na Espanha, um de Funchal, um de Lagos, um de Macedo de Cavaleiro, um de Maia, um de Ponte de Sor, um de Redondo, um de Santiago do Cacém, um de Setúbal, um de Vila Verde, um de Tavira, um de Viana do Castelo e três em branco.

Em seguida os separamos em grupos por região. Devido a grande concentração de pessoas originais da região do ‘Alentejo’, criamos dois grupos de comparação. O primeiro

o grupo da região alentejana que é composto por dez estudantes de Évora, três de Viana do Alentejo, dois de Portalegre, um de Ponte de Sor, um de Santiago do Cacém, um de Redondo e ainda acrescentamos Badajóz, cidade da Estremadura espanhola – somando um total de 19 integrantes a esta região.

No segundo grupo – ‘Outras’, associamos as demais cidades e regiões num único grupo. Das 15 respostas integrantes a este grupo, cinco são oriundas da região de Lisboa, dos quais dois são propriamente de Lisboa, um de Almada, um de Alcochete e um de Setúbal. Da região central de Portugal, dois estudantes são de Leiria. Do norte são cinco os alunos, sendo um de Macedo de Cavaleiro, um de Maia, um de Arouca, um de Vila Verde e um de Viana do Castelo. Ainda complementando este grupo, encontramos dois destes estudantes algarvios, um de Lagos e um de Tavira e um da Madeira – do Funchal.

1.4 Ano de Conclusão do Secundário;

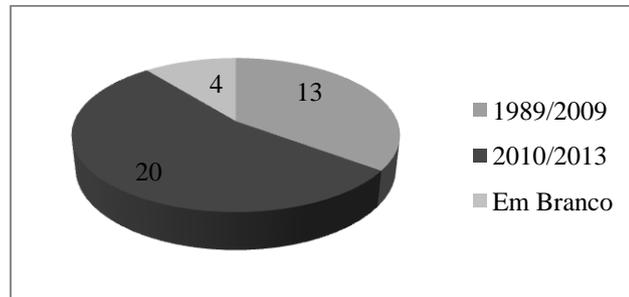


Figura 5 – Distribuição por Ano de Conclusão do Secundário

Visto o intuito desta pesquisa, que consistia em aprender as percepções sobre a História e o seu ensino através dos estudantes da licenciatura em História da Universidade de Évora, considerou-se importante descrever o intervalo de tempo entre o ensino secundário e o ensino superior.

Portanto, dos 37 alunos respondentes, 20 concluíram o ensino secundário entre os anos de 2010 e 2013, desse total, 13 concluíram entre os anos de 1989 e 2009 e quatro dos inquiridos deixaram a resposta em branco.

1.5 Ano de Início da Licenciatura em História;

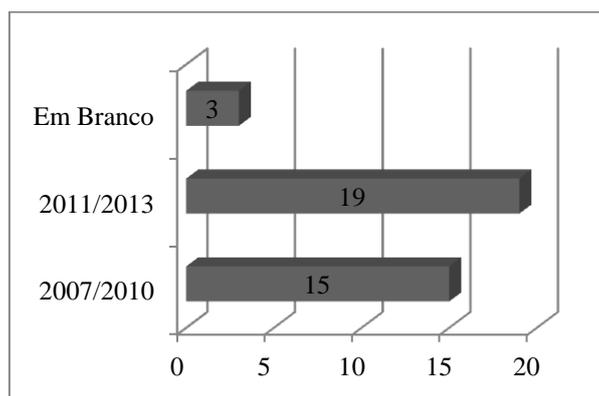


Figura 6 – Distribuição por Ano de Início da Licenciatura

A observação em relação ao ano de início da licenciatura permitiu-nos conhecer o intervalo de tempo entre o ano de conclusão do ensino secundário e o ingresso ao ensino superior. Questão esta, que pode ser no mínimo curiosa, observada a constante necessidade imediata de transposição do secundário à universidade. Necessidade essa, muitas das vezes por tendências externas ao ensino.

Distintos em dois grupos, 19 dos estudantes ingressaram na Universidade entre os anos de 2011 e 2013, enquanto 15 desses alunos ascenderam o ensino superior entre os anos de 2007 e 2010. Contabilizando os 37 participantes do questionário, deve-se ainda acrescentar mais três respostas que estavam em branco.

1.6 Anos de contato com a história (desde o 3º ciclo);

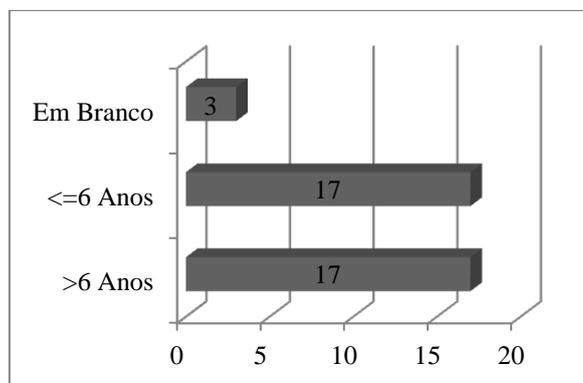


Figura 7 – Distribuição por Tempo de Contato com a História

Pareceu-nos importante também, esclarecer o tempo de contato estabelecido entre as pessoas questionadas e a História. Considerando o ensino básico seriam no mínimo cinco anos em contato com o ensino da História. Pedimos, contudo, que os alunos respondessem somente a partir do 3º Ciclo do ensino secundário.

Entre os estudantes, 17 declararam ter mais de seis anos de contato com a História, e outros 17 disseram ter menos ou seis anos de contacto com a História. Para além destas respostas, três pessoas deixaram-na em branco.

1.7 Posicionamento frente ao espectro político;

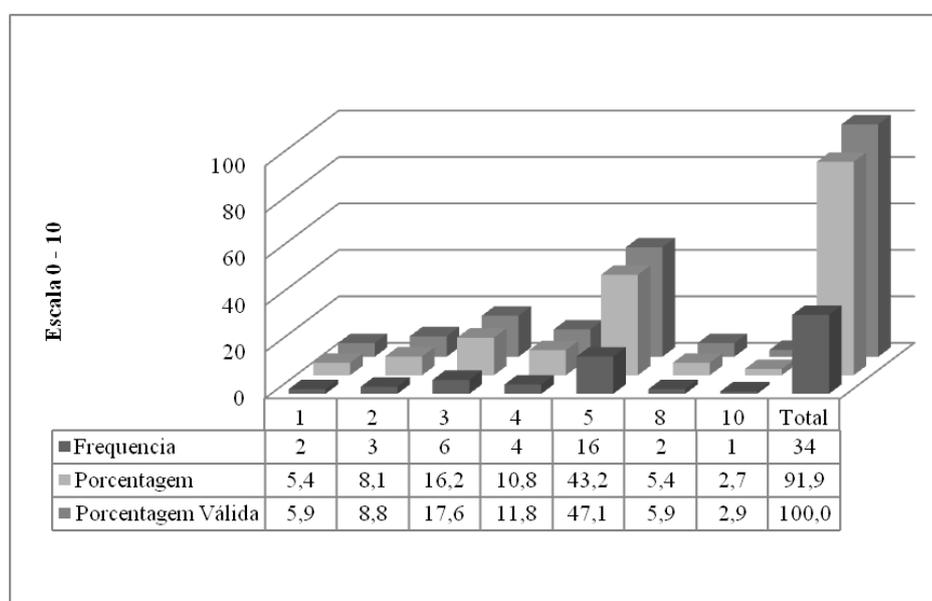


Figura 8 – Distribuição por Posicionamento Político

A relevância para abordar esse ponto é, conforme lembra Magalhães (2002, pp. 134-135, ao citar Evans, 1994), devido o por “que alguns estudos apontam para a existência de alguma relação entre as concepções de História e o posicionamento político dos professores.” O que achamos que seria também pertinente observar em relação aos estudantes e suas percepções.

Utilizamos uma escala ampla, de dez pontos, de um (extrema esquerda) a 10 (extrema direita), e solicitamos “aos respondentes que considerassem que ela

representava o espectro político e que nela assinalassem a posição correspondente ao seu posicionamento político” (Magalhães, 2002, pp. 134).

Procurando associar o posicionamento político dos respondentes em relação as suas percepções sobre a História e o seu ensino verificamos que dos 37 participantes, dois se posicionaram na extrema esquerda, nível um da escala, três se encontraram no nível dois, seis estavam no três na escala, quatro no nível quatro, 16 se posicionaram ao centro da escala – no nível cinco, dois situaram-se no nível oito e um no nível 10 – extrema direita da escala.

De acordo com o SPSS, a média estabelecida para o posicionamento político diante do espectro apresentado foi de 4,35, enquanto a moda, a resposta foi a cinco.

1.8 O Perfil Geral dos Estudantes

Consideramos, portanto, entre os participantes do questionário – 37 ao todo, que o perfil geral é formado por 47% dos respondentes do sexo feminino e 53% do sexo masculino. Pertencem ao grupo do Alentejo 55% e os outros 45% às demais regiões. Entre os anos de 2010/2013, 56% dos estudantes concluíram o secundário e 46% entre os anos de 1989/2009. Iniciaram a Licenciatura em História entre os anos de 2007/2010 53% dos inquiridos e 47% entre os de anos 2011/2013. Desde o 3º ciclo do secundário 51% dos alunos estiveram mais de seis anos em contato com a História e 49% desses estiveram durante seis anos ou menos em contato com a História.

O posicionamento político dos estudantes, revelou uma acentuada concentração no nível cinco da escala – 47% dos respondentes, a qual variava de um a 10. Congregação essa, reveladora de uma acentuada tendência ao posicionamento central, de acordo com a Figura 9.

Tendo em conta, porém, a acentuada tendência em relação ao posicionamento político mais a esquerda, já que 44% se reconheceram a esquerda do espectro, enquanto apenas 9% se posicionou a direita deste.

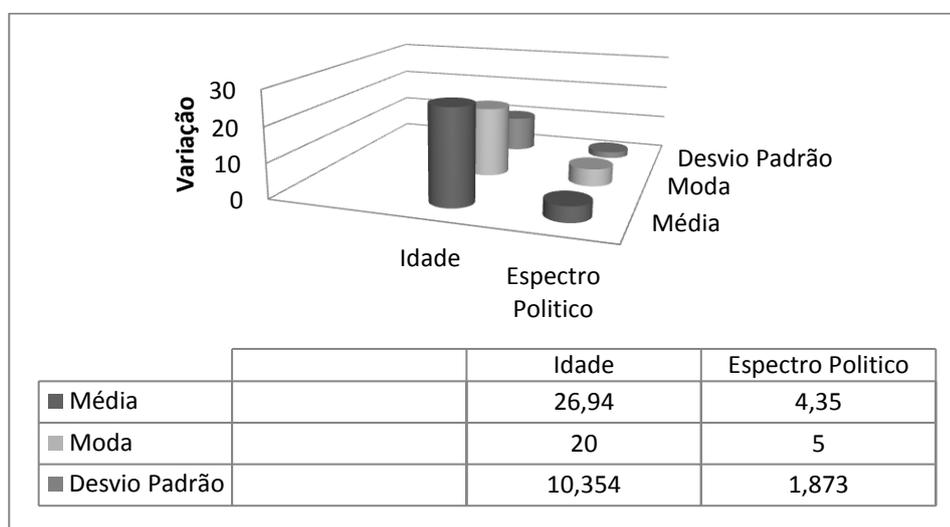


Figura 9 – Desvio Padrão Idade/Espectro Político

Calculado o desvio padrão conforme a Figura 8, a média geral da idade dos respondentes gira em torno dos 27 anos, porém a moda revela uma grande concentração nos 20 anos. Em relação ao desvio padrão referente ao espectro político, 1,8 revelou um reduzido significado, assim como a média e a moda não foram tão discrepantes.

Porém, ao avaliar que 30 dos respondentes são nascidos entre os anos de 1988 e 1995 e apenas seis são dos anos de 1955 a 1971, somado mais uma resposta em branco, o desvio padrão apresentou um alto índice, 10,3. Desvio este, resultado desse pequeno grupo de idade mais avançada, que fez consequentemente elevar também a média etária do perfil geral dos participantes.

2. AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A HISTÓRIA

Conforme a elaboração do questionário em Magalhães (2002), acreditamos aqui, que a reaplicação, devidamente adaptada, deste questionário juntamente aos estudantes seria capaz de nos revelar uma possível:

“aproximação às concepções das pessoas, pedindo-lhes a sua opinião relativamente a diferentes conceitos de História e de ensino da História (...) ou seja, que era permissível seleccionar um conjunto de afirmações, reflectindo cada uma delas uma certa concepção sobre a História ou sobre o seu ensino, solicitando uma apreciação, favorável ou desfavorável, dessas afirmações.” (Magalhães, 2002, p. 135)

Ainda, “e porque não se pretendia apenas saber da aceitação ou desaprovação de uma determinada concepção, para o que bastaria uma escala dicotômica, mas obter uma informação mais matizada” (Magalhães, 2002, p.135), optou-se por manter uma escala de cinco pontos (de totalmente em desacordo a totalmente de acordo), isto é, segundo (Morales, 1988, citado em Magalhães, 2002, p.135) “uma escala tipo Likert, sugerida pela literatura para este tipo de questionários, tendo-se ponderado o eventual inconveniente de ela comportar uma posição intermédia (associada implicitamente a —nem discordo, nem concordo).”

As citações utilizadas e seleccionadas em forma de afirmações na tese de doutoramento de Magalhães (2002, pp. 181-182) e aqui reutilizadas foram as seguintes:

A História...:

H1. “é o relato objectivo do passado, construído a partir de fontes documentais fidedignas” (K. Windschuttle, 1996);

H2. “é uma ciência social sobre a actividade dos homens num espaço e num tempo determinado” (J. Ares, 1996);

- H3. “não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto” (P. Veyne, 1971);
- H4. “dá-nos uma série de imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflecte um ponto de vista diferente” (W. Walsh, 1951);
- H5. “não é uma ciência porque não pode formular leis, apenas deduzir tendências” (K. Popper, 1936);
- H6. “apenas pode atingir a plausibilidade, mas nunca a objectividade” (P. Novick, 1988);
- H7. “é a ciência dos homens no tempo” (M Bloch, 1941);
- H8. “é o conjunto de actividades de saber, de memória e de poder em que estão implicados todos os indivíduos que exercem o ofício de historiador” (G. Noiriel, 1996);
- H9. “deve preferir a longa duração ao acontecimento, atentando nas estruturas sociais ou nas mentalidades” (R. Remond, 1998);
- H10. “deve mostrar as coisas tal como na realidade sucederam” (L. von Ranke, 1824);
- H11. “é um corpo de factos verificados: primeiro averiguam-se os factos, depois deduzem-se as conclusões” (E. Mitre, 1997);
- H12. “é mais uma tarefa de compreensão do que de explicação” (P. Veyne, 1971);
- H13. “é o relato do que os historiadores julgam ter acontecido no passado, interpretado à luz dos seus preconceitos e opiniões” (B. Southgate, 1996);
- H14. “é sempre a história de alguém, contada por esse alguém do seu ponto de vista parcial” (J. Appleby, 1994);
- H15. “é um conjunto de ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos” (H. White, 1978);

H16. “é a disciplina científica que ambiciona conhecer, de forma verificável e em toda a sua relatividade, a evolução no tempo dos fenômenos e das sociedades humanas” (G. Epanya, 1995).

Colocadas estas questões, procuramos analisar as possíveis percepções dos alunos da licenciatura em História na Universidade de Évora sobre a História. Observar e compreender as percepções propícias às tendências mais elevadas, mais inferiores e mesmo aquelas ditas neutras, proporcionou-nos uma base, a qual amparamos junto às teorias e às concepções – dos professores, sobre a História.

Calculamos, para cada uma das citações, em uma primeira abordagem dos dados, de natureza descritiva, a frequência – respostas válidas e perdidas, a média, a moda e o desvio padrão.

A Figura 10 mostra as médias e as modas resultantes das pontuações atribuídas pelos alunos participantes a cada afirmação sobre a História.

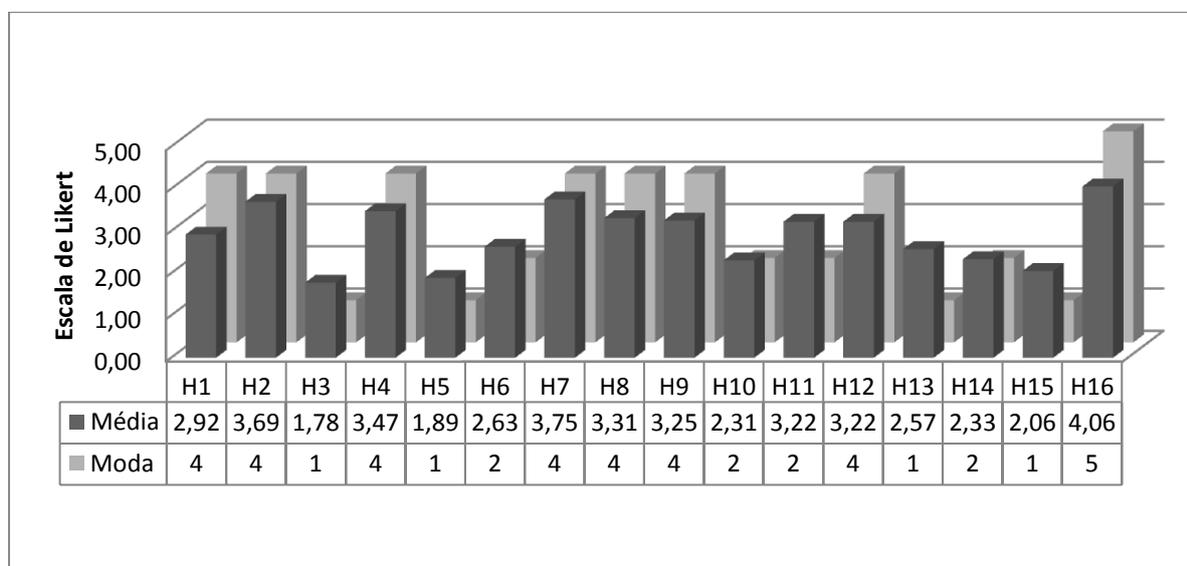


Figura 10 – Médias das Respostas às Citações sobre a História

Uma análise breve e descritiva da Figura 10 como se pode acima observar, permiti-nos constatar as médias e as modas referentes às citações sobre a História.

Em (H16) encontramos a média mais elevada, 4,06, seguidos por (H7) com média de 3,75 e (H2) com 3,69. Já as médias mais inferiores estão representadas em (H3 e H5) com valores inferiores a 2,0 na escala aplicada.

A média mais elevada, 4,06, observada em (H16), apresentou uma moda, uma tendência de cinco pontos na escala, já que 15 dos respondentes, 41,7%, concordaram totalmente. E ainda, se agregarmos aos que concordam – mais 11, somamos 72,3% dos participantes.

Em (H3), além da menor média, 1,78 pode-se observar uma entre as menores modas, visto que 19 dos participantes do questionário, 52,8%, responderam discordar totalmente da citação proposta. Ainda apresentaram moda um, (H5 e H15).

Pode-se também observar a moda um atribuída em (H13), no entanto, houve equivalência dos valores conferidos, 10 dos participantes optaram por um e outros 10 por três, criando assim duas modas. Da mesma maneira pode-se observar em (H6), com modas de dois e três, e em (H11) com modas de dois e quatro.

À semelhança da tese de Magalhães (2002), podemos verificar uma aproximação entre as pontuações mais e menos elevadas atribuídas por professores e alunos. As afirmações (H2, H7, H9) e, sobretudo, (H16), vistos em (Magalhães, 2002. P. 183) “apresentavam médias relativamente elevadas, iguais ou superiores a 3,5, enquanto que, no polo oposto, as afirmações (H3, H5 e H15) apareciam com médias inferiores a dois.”

Significa dizer que tanto professores quanto alunos tendem a perceber a História enquanto disciplina científica e refutar opiniões contrárias a sua cientificidade.

Para além da descrição dessas 16 citações, tornou-se necessário avaliarmos o desvio padrão, calculado via SPSS, como se pode observar na Figura 11, elaborada em Excel.

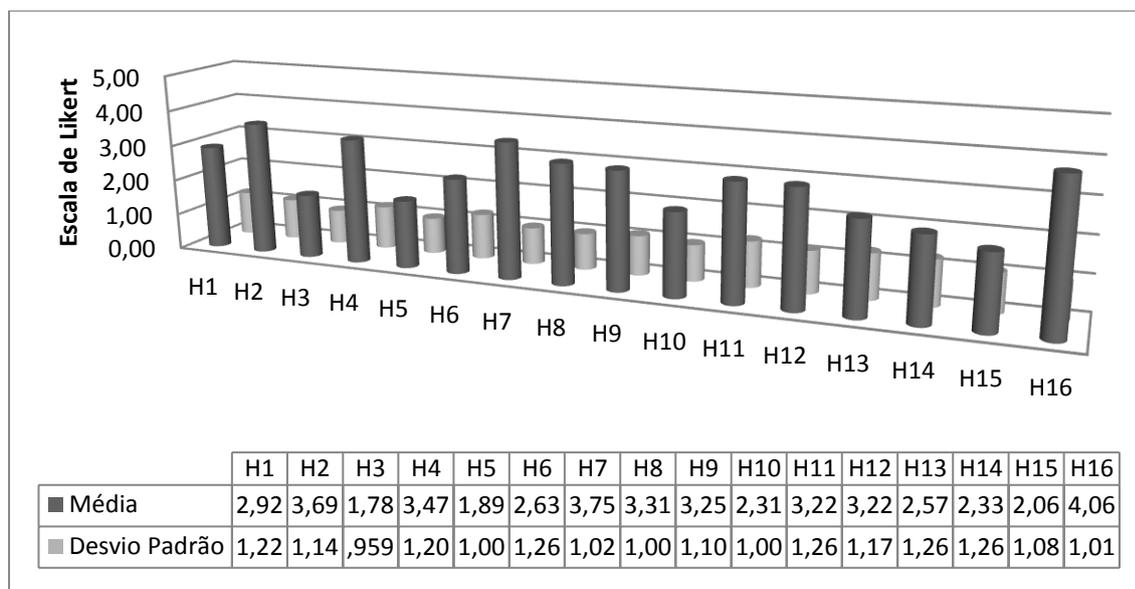


Figura 11 – Desvio Padrão sobre a História

Como podemos apreciar na Figura 11, o desvio padrão obtido entre as questões referentes à História foi tendencialmente baixo, o que revela determinada tendência em relação às afirmações propostas através do questionário.

Os maiores desvios observados estão em (H6, H11, H13 e H14), ambos com desvio apontado de 1,26. Afirmações essas, críticas quanto à objetividade da História. Com médias também bastante baixas, tendencialmente, os respondentes discordaram parcialmente ou totalmente com as citações. As modas foram no máximo dois no que se refere às estas questões.

Por outro lado, onde houve uma menor dispersão, podemos apontar os menores desvios apresentados. Em (H3); “não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto” (P. Veyne, 1971), encontramos o menor desvio, ou a maior coerência entre os respondentes, já que o desvio padrão, 0,95 e moda um, demonstra uma discordância quase completa sobre a afirmação.

Percepções da História e seu Ensino: Estudantes da UÉ

Com os desvios padrões próximos a um, o que se pode notar é a tendência dos respondentes em discordar das afirmações expostas quando julgada em sua desvalorização científica e a concordarem com aquelas favoráveis ao seu valor científico.

Em seguida emergem do teste *t de Student* – Quadro 1, diferenças estatísticas significativas. Entre o grupo de sexo nenhuma diferença foi apontada. Já o grupo de idade mais jovem, relativamente às citações (H1e H4) discordou menos do que os mais velhos, os quais em (H10) discordaram menos que os mais jovens.

Quadro 1 – Teste *t de Student* | Grupos Sexo e Idade Agrupada

| | Sexo | N | Méd. | Sig. | Idad.Agrup | N | Mean | Sig. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----|------|------|-------------|----|------|------|
| É o relato objectivo do passado. | Feminino | 17 | 2,88 | ,792 | até 26 anos | 30 | 2,93 | ,037 |
| | Masculino | 19 | 2,95 | | acima de 26 | 6 | 2,83 | |
| É uma ciência social sobre a actividade dos homens num espaço e num tempo determinados. | Feminino | 17 | 3,65 | ,351 | até 26 anos | 30 | 3,77 | ,983 |
| | Masculino | 19 | 3,74 | | acima de 26 | 6 | 3,33 | |
| Não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto | Feminino | 17 | 1,59 | ,834 | até 26 anos | 30 | 1,77 | ,943 |
| | Masculino | 19 | 1,95 | | acima de 26 | 6 | 1,83 | |
| É uma série de imagens do passado, diferentes mas não incompatíveis, cada uma das quais o reflecte de um ponto de vista distinto. | Feminino | 17 | 3,35 | ,818 | até 26 anos | 30 | 3,53 | ,034 |
| | Masculino | 19 | 3,58 | | acima de 26 | 6 | 3,17 | |
| Não é uma ciência porque não pode formular leis, apenas deduzir tendências. | Feminino | 17 | 1,76 | ,215 | até 26 anos | 30 | 1,83 | ,526 |
| | Masculino | 19 | 2,00 | | acima de 26 | 6 | 2,17 | |
| Só pode atingir a plausibilidade, mas nunca a objectividade. | Feminino | 16 | 2,63 | ,862 | até 26 anos | 29 | 2,69 | ,797 |
| | Masculino | 19 | 2,63 | | acima de 26 | 6 | 2,33 | |
| É a ciência dos homens no tempo. | Feminino | 17 | 3,71 | ,772 | até 26 anos | 30 | 3,83 | ,371 |
| | Masculino | 19 | 3,79 | | acima de 26 | 6 | 3,33 | |
| É o conjunto de actividades de saber, memória e poder em que estão implicados todos os indivíduos que exercem o ofício de historiador. | Feminino | 17 | 3,29 | ,692 | até 26 anos | 30 | 3,33 | ,735 |
| | Masculino | 19 | 3,32 | | acima de 26 | 6 | 3,17 | |
| Prefere a longa duração ao acontecimento, atentando nas estruturas sociais ou nas mentalidades. | Feminino | 17 | 3,06 | ,332 | até 26 anos | 30 | 3,23 | ,748 |
| | Masculino | 19 | 3,42 | | acima de 26 | 6 | 3,33 | |
| É o relato das coisas tal e qual como na realidade aconteceram. | Feminino | 17 | 2,35 | ,202 | até 26 anos | 30 | 2,27 | ,012 |
| | Masculino | 19 | 2,26 | | acima de 26 | 6 | 2,50 | |
| É um corpo de factos verificados: primeiro averiguam-se os factos, depois deduzem-se as conclusões. | Feminino | 17 | 3,29 | ,773 | até 26 anos | 30 | 3,20 | ,290 |
| | Masculino | 19 | 3,16 | | acima de 26 | 6 | 3,33 | |
| É mais uma tarefa de compreensão do que de explicação. | Feminino | 17 | 2,94 | ,626 | até 26 anos | 30 | 3,20 | ,860 |
| | Masculino | 19 | 3,47 | | acima de 26 | 6 | 3,33 | |
| É o relato do que os historiadores acreditam ter acontecido no passado, interpretado à luz dos seus próprios preconceitos e opiniões. | Feminino | 17 | 2,29 | ,471 | até 26 anos | 30 | 2,57 | ,469 |
| | Masculino | 18 | 2,83 | | acima de 26 | 5 | 2,60 | |
| É sempre a história de alguém, contada por esse alguém, de um ponto de vista parcial. | Feminino | 17 | 2,24 | ,251 | até 26 anos | 30 | 2,37 | ,771 |
| | Masculino | 19 | 2,42 | | acima de 26 | 6 | 2,17 | |
| É um conjunto de ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos. | Feminino | 17 | 2,00 | ,113 | até 26 anos | 30 | 2,13 | ,078 |
| | Masculino | 18 | 2,11 | | acima de 26 | 5 | 1,60 | |
| É a disciplina científica que ambiciona conhecer, de forma verificável e em toda a sua relatividade, a evolução no tempo dos fenómenos e das sociedades humanas. | Feminino | 17 | 4,00 | ,741 | até 26 anos | 30 | 4,10 | ,539 |
| | Masculino | 19 | 4,11 | | acima de 26 | 6 | 3,83 | |

3. AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA

O terceiro momento do questionário, parte primordial desta investigação, está estruturado em 30 afirmações referentes ao ensino da História. E assim como na parte relativa à História, foi também utilizada uma escala de cinco pontos, (de totalmente em desacordo a totalmente de acordo).

Conforme a tese de Magalhães (2002) “as frases propostas resultaram fundamentalmente da observação continuada de aulas de História e da pesquisa na literatura e constituíam um conjunto de práticas habituais nessas aulas.” (Magalhães, 2002, p. 200).

Portanto, e com base nesses critérios para seleção das afirmações, visto em Magalhães (2002, pp. 200-201) julgou-se de grande utilidade para essa investigação e foram assim rerepresentadas:

No ensino da História, deve-se...:

EH1. Privilegiar uma visão global da História.

EH2. Apresentar as matérias de forma neutra.

EH3. Suscitar a discussão entre os/as alunos/as.

EH4. Apresentar versões contraditórias do mesmo facto /acontecimento.

EH5. Relacionar o presente com a matéria em estudo.

EH6. Integrar aspectos da história da vida quotidiana.

EH7. Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo.

EH8. Habituá-los/as a trabalhar com fontes primárias.

Percepções da História e seu Ensino: Estudantes da UÉ

EH9. Evitar tomar posição sobre um determinado tema /acontecimento.

EH10. Relacionar a História com as outras Ciências Sociais.

EH11. Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos).

EH12. Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes.

EH13. Privilegiar a memorização de datas e factos.

EH14. Apresentar a matéria como a verdade.

EH15. Utilizar pequenas narrativas históricas.

EH16. Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional.

EH17. Promover a memorização de fatos/datas de especial importância.

EH18. Privilegiar o manual como instrumento de trabalho na aula.

EH19. Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorretos.

EH20. Promover o domínio do vocabulário específico da História.

EH21. Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial.

EH22. Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados.

EH23. Apresentar versões divergentes do mesmo tema /matéria.

EH24. Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram.

EH25. Evitar expor a matéria.

EH26. Privilegiar o estudo das estruturas da História.

EH27. Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações históricas.

EH28. Evitar a referência a datas e personagens concretas.

EH29. Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos.

EH30. Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate.

Procurando conhecer a ideia do ensino da História, entre os alunos da licenciatura de História na Universidade de Évora, esta parte do questionário analisa há existência das percepções dominantes e divergentes entre os participantes do inquérito.

Em um primeiro instante, foi feita a análise descritiva dos dados; a frequência – respostas válidas e perdidas, a média, a moda e o desvio padrão.

A Figura 12 mostra as médias e as modas das pontuações atribuídas pelos estudantes a cada uma das 30 afirmações sobre o Ensino da História.

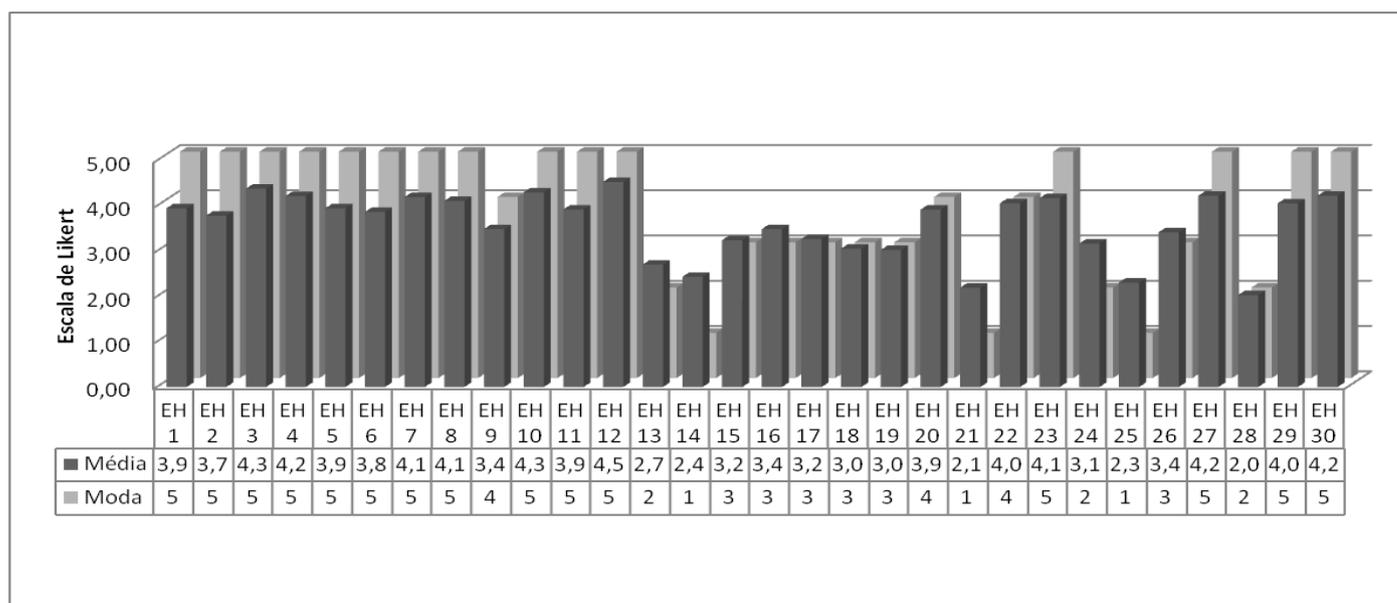


Figura 12 – Médias das Respostas às Afirmações sobre o Ensino da História

Avaliamos, através de uma leitura descritiva da Figura 10, como se pode acima verificar as médias e as modas referentes às citações sobre a História.

Foram diversas as médias mais elevadas encontradas. As frases sobre o ensino da História (EH3, EH4, EH7, EH8, EH10, EH12, EH22, EH23, EH27, EH29, EH30) apresentaram médias igual ou superior a quatro valores, as mais elevadas. Os valores mais baixos, entretanto, menor ou igual a três valores estão em (EH13, 14EH, 18EH, 19EH, 21EH, 25EH e 28EH).

Analisadas as modas, podemos notar em 15 das frases propostas para avaliação da percepção do ensino da História as atribuições mais elevadas. As pontuações com moda cinco estão em (EH1, EH2, EH3, EH4, EH5, EH6, EH7, EH8, EH10, EH11, EH12, EH23, EH27, EH29 e EH30).

Por outro lado, as modas pontuadas menores ou iguais a três perfazem 12 das frases, encontras em (EH14, EH15, EH16, EH17, EH18, EH19, EH21, EH24, EH25, EH26 e EH28). Sendo que encontramos duas modas, três e quatro para as questões (EH16 e EH17), dois e quatro em (EH24) e um e três em (EH25).

Em comparação a tese de Magalhães (2002, p 202) os resultados são um tanto divergentes. Porém, vale ressaltar as menores médias exibidas, (EH13, EH14 e EH28) ambas pontuadas em discordância por professores e alunos. Entre as pontuações atribuídas com médias mais elevadas – acima de quatro, se assemelham a concepção dos professores em (EH12 e EH29).

Analisada as afirmações, constitui uma elevada concordância entre professores e alunos quanto a promoção do respeito ao outro e suas ideias, assim como o interesse pela aprendizagem através da leitura e interpretação de gráficos.

Contudo, fez-se necessário, também, avaliar o desvio padrão entre as respostas atribuídas pelos estudantes da licenciatura em História da Universidade de Évora, sobre o ensino desta. Desvio padrão esse apresentado na Figura 13.

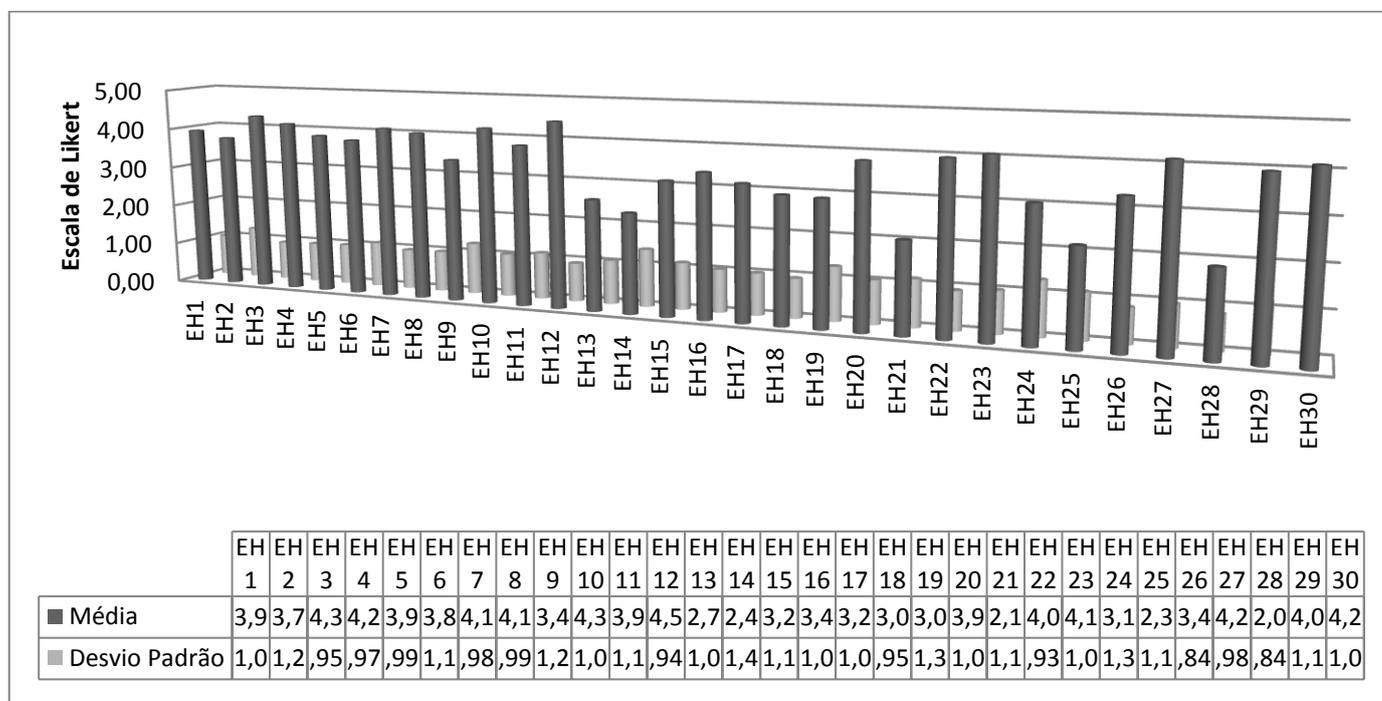


Figura 13 – Desvio Padrão sobre o Ensino da História

Como podemos observar na figura acima, o desvio padrão referente ao ensino da História esteve tendencialmente baixo, nunca ultrapassando a casa dos 1,4 valores. Enquanto o menor desvio padrão observado está em (EH26 e EH28), desvios estes também muito baixos vistos em Magalhães (2002, p. 203).

Podemos certificar-nos, ao que aparenta o baixo resultado do desvio padrão, haver uma determinada consonância dos respondentes às afirmações. Em (EH13, EH14, EH21, EH25 e EH28) onde as médias foram inferiores a três, as mais baixas, o desvio padrão não apresentou nenhuma anormalidade. Mesmo em (EH14) o maior desvio, já apreciado, obteve média de 2,4 e a moda de um, foram, portanto, os fatores deste desvio.

Em contrapartida, as médias mais altas, aquelas pontuadas iguais ou superiores a quatro, (EH3, EH4, EH7, EH8, EH10, EH12, EH22, EH23, EH27, EH29 e EH30), com moda cinco, exceto (EH22) com moda quatro, também não apresentaram grandes desvios de padrão. Apresentaram como se pode notar, uma tendência à coerência na pontuação das afirmações.

Assim, por consequência, cabe destacar que são as ideias com maior concordância e com menores desvios, aquelas em que a interação interpessoal, o respeito, a alteridade, a busca por novas dinâmicas e a interdisciplinaridade, que constituem as afirmações.

E em maior desacordo quanto às afirmações, o que não significa um maior desvio padrão haja vista a adesão dos respondentes, estão as afirmações elaboradas com base em um ensino *tradicional*, onde o professor é o responsável pela transmissão da verdade, a memorização de fatos e nomes seriam funções dos alunos e privilegiar-se-ia a História de Portugal em detrimento de uma História mais abrangente.

Em seguida, foi aplicado o teste *t de Student* – Quadro 2, para averiguar da eventual existência de diferenças entre os grupos de idade, sexo e espectro político. Constatou-se, tendo em conta o grupo de idade, que relativamente a algumas questões (EH3, EH4, EH6, EH12, EH16, EH22, EH24, EH25 e EH29) se registram diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 2 – Teste *t de Student* | Grupo Idade Agrupada

| | | Idade Agrupada | N | Méd. | Sig. |
|-----|-----------------------------------------------------------------|----------------|----|------|------|
| EH1 | Privilegiar uma visão global da História. | até 26 | 30 | 3,97 | ,421 |
| | | acima 26 | 6 | 4,00 | |
| EH2 | Apresentar as matérias de forma neutra. | até 26 | 30 | 3,73 | ,652 |
| | | acima 26 | 6 | 3,83 | |
| EH3 | Susitar a discussão entre os/as alunos/as. | até 26 | 30 | 4,50 | ,015 |
| | | acima 26 | 6 | 3,83 | |
| EH4 | Apresentar versões contraditórias do mesmo facto/acontecimento. | até 26 | 30 | 4,27 | ,031 |
| | | acima 26 | 6 | 3,83 | |
| EH5 | Relacionar o presente com a matéria em estudo. | até 26 | 30 | 3,97 | ,059 |
| | | acima 26 | 6 | 3,83 | |

Percepções da História e seu Ensino: Estudantes da UÉ

| | | | | | |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----|------|------|
| EH6 | Integrar aspectos da história da vida cotidiana. | até 26 | 30 | 3,97 | ,000 |
| | | acima 26 | 6 | 3,33 | |
| EH7 | Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo. | até 26 | 29 | 4,24 | ,424 |
| | | acima 26 | 6 | 3,83 | |
| EH8 | Habituar os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias. | até 26 | 30 | 4,17 | ,313 |
| | | acima 26 | 6 | 4,00 | |
| EH9 | Evitar tomar posição sobre um determinado tema/acontecimento. | até 26 | 30 | 3,57 | ,276 |
| | | acima 26 | 6 | 3,00 | |
| EH10 | Relacionar a História com as outras Ciências Sociais. | até 26 | 30 | 4,37 | ,214 |
| | | acima 26 | 6 | 4,17 | |
| EH11 | Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos). | até 26 | 30 | 4,00 | ,355 |
| | | acima 26 | 6 | 3,67 | |
| EH12 | Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes. | até 26 | 29 | 4,62 | ,002 |
| | | acima 26 | 6 | 4,00 | |
| EH13 | Privilegiar a memorização de datas e factos. | até 26 | 30 | 2,87 | ,476 |
| | | acima 26 | 6 | 2,17 | |
| EH14 | Apresentar a matéria como a verdade. | até 26 | 30 | 2,57 | ,448 |
| | | acima 26 | 6 | 2,00 | |
| EH15 | Utilizar pequenas narrativas históricas. | até 26 | 30 | 3,27 | ,748 |
| | | acima 26 | 6 | 3,00 | |
| EH16 | Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional. | até 26 | 30 | 3,50 | ,029 |
| | | acima 26 | 6 | 3,33 | |
| EH17 | Promover a memorização de factos/datas de especial importância. | até 26 | 30 | 3,37 | ,411 |
| | | acima 26 | 6 | 2,67 | |
| EH18 | Privilegiar o manual como instrumento de trabalho na aula. | até 26 | 29 | 3,14 | ,985 |
| | | acima 26 | 6 | 2,67 | |
| EH19 | Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorrectos. | até 26 | 30 | 3,10 | ,326 |
| | | acima 26 | 6 | 2,67 | |
| EH20 | Promover o domínio do vocabulário específico da História. | até 26 | 29 | 3,90 | ,451 |
| | | acima 26 | 6 | 4,00 | |
| EH21 | Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial. | até 26 | 29 | 2,24 | ,489 |
| | | acima 26 | 6 | 1,83 | |
| EH22 | Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados. | até 26 | 28 | 4,14 | ,015 |
| | | acima 26 | 6 | 3,83 | |
| EH23 | Apresentar versões divergentes do mesmo tema/matéria. | até 26 | 28 | 4,25 | ,061 |
| | | acima 26 | 6 | 3,83 | |
| EH24 | Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram. | até 26 | 29 | 3,07 | ,029 |
| | | acima 26 | 6 | 3,50 | |
| EH25 | Evitar expor a matéria. | até 26 | 29 | 2,45 | ,047 |
| | | acima 26 | 6 | 1,50 | |
| EH26 | Privilegiar o estudo das estruturas da História. | até 26 | 29 | 3,48 | ,432 |
| | | acima 26 | 6 | 3,17 | |
| EH27 | Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações históricas. | até 26 | 29 | 4,28 | ,351 |
| | | acima 26 | 6 | 4,00 | |
| EH28 | Evitar a referência a datas e personagens concretas. | até 26 | 29 | 2,03 | ,126 |
| | | acima 26 | 6 | 1,83 | |
| EH29 | Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos. | até 26 | 29 | 4,21 | ,003 |
| | | acima 26 | 6 | 3,50 | |
| EH30 | Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate. | até 26 | 29 | 4,28 | ,305 |
| | | acima 26 | 6 | 4,17 | |

Questões as quais para além das médias aproximadas, revelaram através do teste *t de Student*, que tendencialmente o grupo com idade mais elevada, por exemplo, no Quadro 2, quando da afirmação (EH24), concordou mais que o outro grupo. Enquanto as demais diferenças significativas emergidas, por exemplo, em (EH25) – “Evitar expor a matéria”, foram, tendencialmente, sempre mais concordantes entre o grupo de menor faixa etária.

Aplicado o teste *t de Student* ao grupo dos sexos, conforme se pode observar no Quadro 3, insurgiram algumas questões com diferenças estatisticamente significativas entre o grupo. Em (EH10, EH15, EH20 e EH27), para além de ambos os sexos tendencialmente concordarem com as afirmações, houve uma maior adesão do grupo do sexo masculino, o qual atribuiu uma média mais elevada as questões. Já em (EH28), também com diferença estatisticamente significativa, os respondentes do sexo masculino discordaram menos que o grupo do sexo feminino.

Quadro 3 – *t de Student* | Grupo Sexo

| | | Sexo | N | Média | Sig. |
|------|------------------------------------------------------------------------|-----------|----|-------|------|
| EH1 | Privilegiar uma visão global da História. | Feminino | 17 | 3,76 | ,133 |
| | | Masculino | 19 | 4,16 | |
| EH2 | Apresentar as matérias de forma neutra. | Feminino | 17 | 3,76 | ,988 |
| | | Masculino | 19 | 3,74 | |
| EH3 | Suscitar a discussão entre os/as alunos/as. | Feminino | 17 | 4,18 | ,191 |
| | | Masculino | 19 | 4,58 | |
| EH4 | Apresentar versões contraditórias do mesmo facto/acometimento. | Feminino | 17 | 3,94 | ,536 |
| | | Masculino | 19 | 4,42 | |
| EH5 | Relacionar o presente com a matéria em estudo. | Feminino | 17 | 4,00 | ,778 |
| | | Masculino | 19 | 3,89 | |
| EH6 | Integrar aspectos da história da vida quotidiana. | Feminino | 17 | 4,06 | ,831 |
| | | Masculino | 19 | 3,68 | |
| EH7 | Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo. | Feminino | 16 | 4,13 | ,317 |
| | | Masculino | 19 | 4,21 | |
| EH8 | Habituar os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias. | Feminino | 17 | 4,06 | ,897 |
| | | Masculino | 19 | 4,21 | |
| EH9 | Evitar tomar posição sobre um determinado tema/acometimento. | Feminino | 17 | 3,94 | ,665 |
| | | Masculino | 19 | 3,05 | |
| EH10 | Relacionar a História com as outras Ciências Sociais. | Feminino | 17 | 4,06 | ,045 |
| | | Masculino | 19 | 4,58 | |
| EH11 | Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos). | Feminino | 17 | 3,82 | ,520 |
| | | Masculino | 19 | 4,05 | |
| EH12 | Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes. | Feminino | 17 | 4,47 | ,419 |
| | | Masculino | 18 | 4,56 | |
| EH13 | Privilegiar a memorização de datas e factos. | Feminino | 17 | 3,06 | ,319 |
| | | Masculino | 19 | 2,47 | |
| EH14 | Apresentar a matéria como a verdade. | Feminino | 17 | 3,00 | ,072 |

Percepções da História e seu Ensino: Estudantes da UÉ

| | | | | | |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----|------|------|
| EH15 | Utilizar pequenas narrativas históricas. | Masculino | 19 | 2,00 | |
| | | Feminino | 17 | 3,18 | ,000 |
| EH16 | Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional. | Masculino | 19 | 3,26 | |
| | | Feminino | 17 | 3,47 | ,623 |
| EH17 | Promover a memorização de factos/datas de especial importância. | Masculino | 19 | 3,47 | |
| | | Feminino | 17 | 3,53 | ,081 |
| EH18 | Privilegiar o manual como instrumento de trabalho na aula. | Masculino | 19 | 3,00 | |
| | | Feminino | 17 | 3,24 | ,087 |
| EH19 | Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorrectos. | Masculino | 18 | 2,89 | |
| | | Feminino | 17 | 3,06 | ,350 |
| EH20 | Promover o domínio do vocabulário específico da História. | Masculino | 19 | 3,00 | |
| | | Feminino | 17 | 3,59 | ,013 |
| EH21 | Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial. | Masculino | 18 | 4,22 | |
| | | Feminino | 17 | 2,47 | ,695 |
| EH22 | Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados. | Masculino | 18 | 1,89 | |
| | | Feminino | 16 | 3,81 | ,342 |
| EH23 | Apresentar versões divergentes do mesmo tema/matéria. | Masculino | 18 | 4,33 | |
| | | Feminino | 16 | 4,00 | ,526 |
| EH24 | Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram. | Masculino | 18 | 4,33 | |
| | | Feminino | 17 | 3,18 | ,454 |
| EH25 | Evitar expor a matéria. | Masculino | 18 | 3,11 | |
| | | Feminino | 17 | 2,18 | ,465 |
| EH26 | Privilegiar o estudo das estruturas da História. | Masculino | 18 | 2,39 | |
| | | Feminino | 17 | 3,24 | ,985 |
| EH27 | Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações históricas. | Masculino | 18 | 3,61 | |
| | | Feminino | 17 | 3,88 | ,018 |
| EH28 | Evitar a referência a datas e personagens concretas. | Masculino | 18 | 4,56 | |
| | | Feminino | 17 | 1,88 | ,019 |
| EH29 | Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos. | Masculino | 18 | 2,11 | |
| | | Feminino | 17 | 4,12 | ,975 |
| EH30 | Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate. | Masculino | 18 | 4,06 | |
| | | Feminino | 17 | 3,94 | ,052 |
| | | Masculino | 18 | 4,56 | |

Aplicamos também o teste *t de Student*, para o grupo Espectro Político notado no Quadro 4. Após agrupá-los em grupos a esquerda e a direita do espectro, conforme já acima mencionado, pudemos constatar duas questões com diferenças estatisticamente significativas.

Quando questionados em (EH21) se concordariam em – “Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial”, os dois grupos discordaram majoritariamente, entretanto o grupo a direita do espectro discordou mais do que o grupo a esquerda do espectro.

Em (EH30), quando os respondentes foram interrogados se deveriam “Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate”, uma diferença

significativa se evidenciou, já que o grupo a esquerda do espectro concordou de maneira mais elevada que o grupo a direita do espectro.

Quadro 4 – *t de Student* | Grupo Espectro Político Agrupado

| | | esp.pol.agrup. | N | Méd. | Sig. |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----|------|------|
| EH1 | Privilegiar uma visão global da História. | Esq. | 31 | 4,00 | ,774 |
| | | Dir. | 3 | 4,33 | |
| EH2 | Apresentar as matérias de forma neutra. | Esq. | 31 | 3,77 | ,890 |
| | | Dir. | 3 | 3,33 | |
| EH3 | Susitar a discussão entre os/as alunos/as. | Esq. | 31 | 4,45 | ,681 |
| | | Dir. | 3 | 4,33 | |
| EH4 | Apresentar versões contraditórias do mesmo facto/acontecimento. | Esq. | 31 | 4,23 | ,082 |
| | | Dir. | 3 | 4,00 | |
| EH5 | Relacionar o presente com a matéria em estudo. | Esq. | 31 | 3,97 | ,327 |
| | | Dir. | 3 | 3,67 | |
| EH6 | Integrar aspectos da história da vida quotidiana. | Esq. | 31 | 3,87 | ,125 |
| | | Dir. | 3 | 3,67 | |
| EH7 | Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo. | Esq. | 30 | 4,27 | ,403 |
| | | Dir. | 3 | 4,33 | |
| EH8 | Habituar os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias. | Esq. | 31 | 4,19 | ,418 |
| | | Dir. | 3 | 4,67 | |
| EH9 | Evitar tomar posição sobre um determinado tema/acontecimento. | Esq. | 31 | 3,65 | ,365 |
| | | Dir. | 3 | 2,00 | |
| EH10 | Relacionar a História com as outras Ciências Sociais. | Esq. | 31 | 4,39 | ,134 |
| | | Dir. | 3 | 4,00 | |
| EH11 | Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos). | Esq. | 31 | 4,06 | ,474 |
| | | Dir. | 3 | 3,67 | |
| EH12 | Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes. | Esq. | 31 | 4,58 | ,454 |
| | | Dir. | 2 | 4,00 | |
| EH13 | Privilegiar a memorização de datas e factos. | Esq. | 31 | 2,84 | ,560 |
| | | Dir. | 3 | 2,00 | |
| EH14 | Apresentar a matéria como a verdade. | Esq. | 31 | 2,58 | ,378 |
| | | Dir. | 3 | 1,67 | |
| EH15 | Utilizar pequenas narrativas históricas. | Esq. | 31 | 3,35 | ,208 |
| | | Dir. | 3 | 2,33 | |
| EH16 | Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional. | Esq. | 31 | 3,48 | ,999 |
| | | Dir. | 3 | 3,67 | |
| EH17 | Promover a memorização de factos/datas de especial importância. | Esq. | 31 | 3,29 | ,175 |
| | | Dir. | 3 | 3,33 | |
| EH18 | Privilegiar o manual como instrumento de trabalho na aula. | Esq. | 30 | 3,10 | ,080 |
| | | Dir. | 3 | 3,00 | |
| EH19 | Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorrectos. | Esq. | 31 | 3,06 | ,415 |
| | | Dir. | 3 | 2,00 | |
| EH20 | Promover o domínio do vocabulário específico da História. | Esq. | 31 | 3,97 | ,156 |
| | | Dir. | 2 | 3,50 | |
| EH21 | Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial. | Esq. | 30 | 2,13 | ,017 |
| | | Dir. | 3 | 2,33 | |
| EH22 | Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados. | Esq. | 29 | 4,03 | ,717 |
| | | Dir. | 3 | 4,67 | |
| EH23 | Apresentar versões divergentes do mesmo tema/matéria. | Esq. | 29 | 4,17 | ,816 |
| | | Dir. | 3 | 4,33 | |
| EH24 | Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram. | Esq. | 30 | 3,20 | ,663 |
| | | Dir. | 3 | 3,00 | |
| EH25 | Evitar expor a matéria. | Esq. | 30 | 2,17 | ,185 |
| | | Dir. | 3 | 2,67 | |
| EH26 | Privilegiar o estudo das estruturas da História. | Esq. | 30 | 3,37 | ,403 |
| | | Dir. | 3 | 4,33 | |
| EH27 | Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações históricas. | Esq. | 30 | 4,23 | ,317 |
| | | Dir. | 3 | 4,33 | |
| EH28 | Evitar a referência a datas e personagens concretas. | Esq. | 30 | 1,90 | ,059 |
| | | Dir. | 3 | 2,00 | |
| EH29 | Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos. | Esq. | 30 | 4,13 | ,317 |
| | | Dir. | 3 | 4,00 | |
| EH30 | Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas | Esq. | 30 | 4,33 | ,007 |

4. ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS RESPOSTAS ABERTAS

Como já acima dito, as cinco questões abertas e um espaço para comentários situadas ao longo do questionário nos permitiu refletir os dados emersos de uma maneira mais discursiva a percepção destes estudantes sobre o que os mesmos compreendem a respeito da História e do seu ensino.

Com o intuito de avaliar o percurso destes alunos universitários e a compreensão destes mesmos sobre o ensino básico e secundário, concordamos em manter, quando da elaboração do questionário, as questões referentes a estes ciclos do estudo.

Sendo assim, as questões discursivas apresentadas foram:

- De forma breve, descreva porque escolheu o curso de História;
- Em sua opinião, os objectivos do ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico são;
- Em sua opinião, os objectivos do ensino da História no Ensino Secundário são;
- Em sua opinião, os objectivos do ensino da História na Licenciatura são;
- Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem em História, como é possível refleti-la em seu quotidiano e quais são as oportunidades profissionais esperadas?;
- Comentários.

Ao descreverem os motivos impulsionadores pela escolha da Licenciatura em História, os estudantes¹ apresentaram em sua maioria inspirações pessoais. Assim pode-se observar nas seguintes afirmações realizadas pelos estudantes:

¹ Mantendo-se o anonimato dos inquiridos, nomeamos os estudantes com base em personagens e características comuns à grande obra de Luís Vaz de Camões – Os Lusíadas. Referentes aos personagens de

Percepções da História e seu Ensino: Estudantes da UÉ

Os Doze de Inglaterra I – *Sempre apreciei o estudo de história e da cultura.*

Os Doze de Inglaterra II – *Escolhi o curso de história porque amo historia (...)*

Vénus – *Sempre tive fascínio pelo passado.*

Alguns respondentes acrescentariam ainda relações com seu passado escolar e também com aspectos teóricos fundamentais da História – compreender o passado, interpretar o presente e projetar o futuro:

Os Doze de Inglaterra III – *Foi a área de estudo que sempre tive em vista desde o 5.º ano de escolaridade. É aquilo que realmente gosto de fazer.*

Adamastor – *O curso de História surge na minha escolha por corresponder a uma das minhas melhores notas no liceu (...)*

Dona Inês de Castro – *Porque era uma das minhas disciplinas favoritas no secundário.*

Júpiter – *Interesse em estudar o passado de forma a compreender o presente.*

Os Doze de Inglaterra IV – *Adoro história. "permite conhecer o passado que ajuda perceber o presente para construir um futuro melhor".*

sexo feminino foram: 1) Vénus: pois vê os portugueses como herdeiros dos seus amados romanos e sabe que será celebrada por eles; 2) D. Inês de Castro: amante trágica de D. Pedro. O seu amor é ilícito, proibido pelos poderes – puro amor, e censura o rei; 3) As Ninfas: seduzem os ventos para os acalmar, dissipa tempestades, os capitães agradecem a mercê. (Usamos aqui Ninfas I, II, III e IV); 4) Sirena: profetiza os feitos dos portugueses no Oriente, profecia para contar o que se passou entre 1498, o ano da descoberta do caminho marítimo para a Índia; 5) Tétis; a Sirena que profetiza ao som de música. Já os do grupo de sexo masculino: 1) Os Doze de Inglaterra: Fernão Veloso sempre contava o episódio lendário e cavaleiresco sobre a desonra às damas. (Representamos aqui seis deles). Sendo o sexto o Magriço, que resolveu ir até às Flandres. Depois de algumas aventuras, já no local da no preciso momento em que esta ia começar e, com a sua ajuda, todos os cavaleiros ingleses foram derrotados, salvando-se a honra das damas ofendidas; 2) Júpiter: no concílio dos deuses olímpicos, abre a parte narrativa, surge a orientação laudatória do autor, toma a palavra em diversas ocasiões; 3) Adamastor: durante a viagem ao cabo das Tormentas em meio da uma tempestade, se orienta, tem não só o papel de reforçar o positivismo da viagem, também dá ênfase ao mais que humano feito; 4) Vasco da Gama: conta como os poderosos do mundo, especialmente gregos e romanos, eram amantes das letras. E lamenta que os seus contemporâneos desprezem a língua, a poesia e o cantar e louvar de heróis e povos; 5) Mouro Piloto: que os leve à Índia, mas as suas verdadeiras intenções são a destruição dos portugueses. A inspiração do soberano mouro vem de Baco.

Outros indicadores, emergidos nesta questão aberta e como se pode ver abaixo, também demonstraram determinada preocupação profissional futura como consequência dos estudos na Licenciatura em História:

Ninfa I – *Gosto por ensinar e porque gosto de história.*

Ninfa II – *Porque é a área que sempre gostei e que quero seguir profissionalmente.*

Ninfa III – *Porque sempre quis ser professora de História ou investigadora no ramo da História Contemporânea.*

Para além dos motivos pessoais, predominantes nos relatos, questões envoltas as teorias da História e as preocupações com as expectativas profissionais futuras moldaram as bases no que diz respeito aos motivos pelos quais levaram-os a optar pela Licenciatura em História.

Em relação a segunda questão, sobre os objetivos do ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico, a opinião dos alunos respondentes em sua maioria descreveram-na, a categorizando, enquanto um conhecimento geral e a base para futuros estudos em História, conforme abaixo pode-se notar:

Vasco da Gama – *Transmitir o passado de uma forma evolutiva criando os alicerces para o futuro estudo histórico.*

Dona Inês de Castro – *Dar a conhecer as bases da história mundial como rampa de lançamento para um nível superior que é o secundário.*

Outros respondentes apontaram ainda o objetivo no 3º Ciclo do Ensino Básico restrito à História de Portugal:

Tétis – *Conhecer a história de Portugal.*

Vénus – *História geral de Portugal.*

Mouro Piloto – *Dar uma orientação geral no tempo e no espaço dos principais acontecimentos da História de Portugal.*

Podemos observar ainda, resultado das questões, opiniões quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas: interpretar, conhecer, pensar, refletir e memorizar também são características recorrentes nos discursos dos alunos.

E assim como na avaliação referente ao 3º Ciclo, a terceira questão sobre o ensino no Secundário também apresentou alguns indicadores que demonstram a relação feita pelos estudantes – o ensino presente serve de base para uma próxima etapa deste mesmo. Entretanto, em sua maioria, os respondentes correlacionaram as bases do 3º Ciclo e seu possível aprofundar dos estudos no Secundário. Abaixo vemos alguns destes exemplos:

Vasco da Gama – *O ensino da história de uma forma global, aguçando o intelecto para um estudo mais profundo.*

Júpiter – *Dar aos alunos as bases necessárias para uma boa adaptação ao ingresso no ensino superior.*

Dona Inês de Castro – *Aprofundar o que se deu no 3º ciclo, dar-lhe contexto, ensinar aos alunos uma maior capacidade de interpretação.*

Foram referenciados, não muitas vezes, mas vale ressaltar, que ao longo das respostas discursivas, resultadas na análise do conteúdo, alguns respondentes apontaram a necessidade do desenvolvimento do espírito crítico ser objetivo nos alunos do Secundário.

A quarta questão aberta, solicitava a opinião dos estudantes sobre os objetivos do ensino da História na Licenciatura. Aprofundar os estudos anteriormente realizados foi mais uma vez aqui lembrado:

Sirena – Criar uma mentalidade crítica, uma visão mais aprofundada dos factos históricos, entender que a história não é apenas uma visão dos factos, mas sim um estudo das sociedades, perceber melhor a sociedade em que vivemos.

Os Doze de Inglaterra V – Através da matéria, dada nos anos anteriores, aprofundar os temas de forma geral e acabando por se dedicar a um tema ou período específico a dada altura. Uma preparação para o mundo do trabalho.

Os respondentes acrescentaram aos objetivos do Ensino da História na Licenciatura o desenvolvimento de saberes, competências e técnicas fundamentais para a compreensão e o trabalho do Historiador e assim foram comentadas:

Mouro Piloto – Capacidade de dominar e compreender a terminologia da História (...).

Adamastor – Preparação dos alunos para a promoção e capacitação metodológica de leituras e interpretação das diferentes correntes de investigação histórica.

Os Doze de Inglaterra / O Magriço – Os objetivos do ensino da história na licenciatura são proporcionar uma formação sólida na área de história. Adquirir conhecimentos, instrumentos, técnicas, saberes, competências que permitam intervir de forma eficaz e profissional nos universos cultural e social.

As expectativas futuras com os estudos da História foram sempre recorrentes. E novamente descreveram a possibilidade de o ensino superior ser a base preparatória para um futuro profissional da História, como assim podemos perceber:

Os Doze de Inglaterra V – Através da matéria, dada nos anos anteriores, aprofundar os temas de forma geral (...). Uma preparação para o mundo do trabalho.

Júpiter – Formar uma futura geração de historiadores e professores, com o melhor nível de conhecimentos que for possível e com uma mentalidade aberta.

A quinta e última pergunta, visou recolher as opiniões sobre a importância da aprendizagem em história refletida em seu cotidiano e as expectativas profissionais esperadas.

As percepções dos alunos sobre a aprendizagem em História e o seu respectivo uso prático – reflexo cotidiano, giraram principalmente em torno da capacidade em observar, interpretar, compreender e intervir no presente, com base no passado. Também foram expostas as perspectivas profissionais futuras, nem sempre muito otimistas devido à conjuntura, mas que por vezes objetivaram o ensino, a investigação e áreas culturais.

E assim pode-se notar abaixo junto às afirmações descritivas dos estudantes de Licenciatura em História:

Dona Inês de Castro – É importante porque conhecendo o passado podemos melhorar o futuro e evitar cair nas mesmas asneiras. E é também por isso que se reflete no cotidiano. A história é um ciclo, existem sempre causas que levam a acontecimentos e que por sua vez trazem consequências.

Júpiter – A aprendizagem da história é fundamental para compreendermos o complexo mundo em que vivemos. Embora não seja uma área com um nível exemplar de empregabilidade, especialmente na atual conjuntura de crise, o conhecimento histórico é um importante auxiliar para o exercício de qualquer cargo, especialmente na política.

Vénus – É importante saber de onde vem as nossas tradições, que por vezes usamos no cotidiano. Espero poder trabalhar em novas descobertas arqueológicas.

Ninfa IV – A aprendizagem da história é muito importante para a compreensão do presente e para uma reflexão do futuro. É neste enquadramento que se deve, igualmente, reflecti-la no cotidiano. Relativamente às oportunidades profissionais esperadas, infelizmente, são praticamente nulas.

Outras opiniões emitidas revelaram que no entender dos alunos inquiridos, alguns pensam que a aprendizagem em História consiste na capacidade de leituras e interpretações, uma ferramenta capaz de estimular o raciocínio e o espírito crítico dos estudantes, desenvolvendo suas capacidades mentais e por consequência tornando-os conscientes do presente que lhes cerca.

Já os comentários, momento final da parte descritiva, pouco teve a acrescentar, visto a pouca adesão a essa parte do questionário. No entanto, vale ressaltar as críticas realizadas no sentido da falta de conciliação da teoria à prática, ou mesmo ausência desta, com dito pelo seguinte aluno:

Aluno anônimo, (Perfil em Branco) – *Em algumas vertentes as aulas práticas seriam essenciais e deviam ser obrigatórias.*

De modo geral, a análise do conteúdo aqui exposta, vem para corroborar e, eventualmente, divergir das opiniões expressas ao longo de todo o questionário. Fica evidente a conexão feita pelos alunos para uma formação continuada, assim como a necessidade de compreender o presente, através dos estudos do passado a projetar-se no futuro. Fica também eminente uma compreensão e uma percepção por uma História científica, onde as capacidades de interpretação, memorização e espírito crítico a tornam uma disciplina consciente.

5. REFLEXÃO CAPITULAR

Interpretar os resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário que incluiu questões abertas implica, conforme recorda Magalhães (2002, p. 249) “naturalmente, algumas precauções. Em primeiro lugar, “é necessário ter em conta que, conscientemente ou não, cada sujeito nos diz apenas o que pode e quer dizer” (Machado, 1996, p. 278)”, e continua, “isto é, que as respostas obtidas poderão reflectir quer o que, efectivamente, a

pessoa pensa, quer o que julga ser desejável ou correcto dizer que pensa”. Por isso inclusive, mantivemos as questões abertas.

Ao inicio deste capítulo, foi delineado o perfil dos estudantes inquiridos a partir da leitura dos resultados. Portanto, entre o Universo – 78 estudantes ao todo, o perfil geral ficou estabelecido da seguinte maneira.

A taxa de retorno girou por volta dos 50% – 37 alunos responderam ao questionário. Formado por 47% dos respondentes do sexo feminino e 53% do sexo masculino, os alunos com média de 26 anos, haviam nascido entre os anos 1988 e 1995, 30 deles e 1955 e 1971, seis dos entrevistados, gerando um elevado desvio padrão em relação à idade.

Em relação às cidades oriundas dos inquiridos, estabelecidas em grupos, são do Alentejo 55% e os outros 45% das demais regiões. Concluíram o secundário 56% dos estudantes entre os anos de 2010 a 2013 e 46% nos anos de 1989 a 2009.

A Licenciatura em História em sua maior parte foi iniciada entre os anos de 2007 e 2010, 53% dos participantes da pesquisa e 47% destes iniciaram o curso superior entre os de anos 2011 e 2013. Desde o 3º ciclo do secundário 51% dos alunos estiveram mais de seis anos em contato com a História e 49% desses estiveram durante seis anos ou menos em contato com a História.

Frente ao espectro político o posicionamento, dos alunos, revelou uma elevada concentração – moda cinco da escala a qual variava de um a 10, já que 47% dos respondentes mantiveram seu posicionamento central, de acordo com a Figura 9.

Elaborado o perfil dos participantes, avaliamos a médias, as modas, os desvios padrões e aplicamos o teste *t de Student*, para aqueles grupos acima já com os resultados

expostos. Com tal procedimento, traçamos as percepções dos estudantes sobre a História e o seu ensino.

Percepções essas marcadas por uma ampla tendência em pensar e conceber a História enquanto uma ciência, e da mesma forma refuta-la quando questionado seu grau de cientificidade, conforme mostra a Figura 10. Médias e modas estiveram quase sempre aproximadas e foram baixos os desvios padrões. O que por sua vez resultou, quando do teste *t de Student*, o não surgimento de dados que revelassem diferenças estatisticamente significantes entre os grupos avaliados.

Quando avaliados sobre a percepção do Ensino da História, foram muitas as médias e modas elevadas, acima dos quatro, o que demonstra por um lado a coerência entre os estudantes, mas quando avaliados juntamente aos grupos propostos apresentaram desvios padrões e diferenças estatisticamente significativas. Um grande conjunto de questões com médias baixas também emergiu, sendo dessas, as mais baixas coincidentes com a tese de Magalhães (2002).

Após aplicarmos o teste *t de Student*, constamos algumas pequenas diferenças estatisticamente significativas. Quando agrupados em sexo, idade e espectro político como acima já apreciados e vistos nos Quadros 2, 3 e 4, houve sempre um grupo que concordou ou discordou mais que o outro.

Por último, avaliamos as questões abertas. Ao tratar os dados, procuramos questão a questão evidenciar os indicadores, conseqüentemente formadores de categorias de análise. Aproximamos ao máximo os trechos e os categorizamos de acordo com os objetivos de cada questão.

Para além da reflexão sobre a importância da aprendizagem em História e a praticidade desta, este questionário permitiu-nos revelar quais são as percepções dos alunos sobre os objetivos do Ensino da História ao longo dos estudos Básico Secundário e Superior, e ainda quais as percepções destes mesmos para a própria História.

As conclusões extraídas e a se extrair são muitas e diversas. Aqui evidenciamos as, aparentemente principais, sobretudo, aquelas mais incisivas. No próximo capítulo, contudo, em jeito de conclusão foram ainda abordadas e deixaram abertas novas perguntas, para a realização de novas pesquisas, que aprofundem as ideias aqui trabalhadas.

CAPÍTULO V – APRENDER A SER

O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. (UNESCO, 1996)

Os Pilares da Educação (UNESCO, 1996) estruturam os processos de aprendizagem em todas as esferas que cercam o mundo da educação. As bases para aprender a ser: aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver se coadunam e dotam os ‘sujeitos agentes’ de capacidade de orientação, do saber agir.

Para a História, os objetivos são bem similares, em Rüsen (2010c, p. 95) “a categoria da formação articula as competências com níveis cognitivos e, inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos às dimensão de seu uso prático.” Considera a aprendizagem, ‘formação’ enquanto um conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio.

Assim, articulando o máximo de orientação de agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. “Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade.” (Rüsen, 2010c, p. 95)

Preocupados, todavia, aqui com o aprendizado em História, consideremos a concepção de Rüsen (2010c, p. 104) sobre a orientação histórica da vida “aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida.”

A carência de orientação, para além das dimensões cognitivas, seja na pedagogia, na História ou nos Pilares, é sempre propulsora da aprendizagem, do agir, do ser humano.

1. OS ALUNOS E A TEORIA DA HISTÓRIA

Buscou-se ao longo deste estudo, lembrando a ideia central desta investigação, conhecer as percepções dos alunos da Licenciatura em História da Universidade de Évora, sobre a História o seu Ensino. Para tal foi reutilizado e adaptado o questionário elaborado para a tese de doutoramento de Magalhães (2002).

Pode-se notar uma grande adesão dos alunos quanto à ‘História-Ciência’, tendo em vista o conceito apropriado para a pesquisa. O percurso teórico contudo, estruturante desta ciência da História nos remete em particular aos novecentos,” de acordo com a generalidade da literatura, foi no século XIX que a disciplina se autonomizou enquanto conhecimento específico e se afirmou enquanto disciplina universitária.” (Magalhães, 2002, p. 268)

Segundo Dosse (1994) a definição de História, desde Tucídides, historiador helênico, à criação da Escola dos Annales, não havia sofrido alterações substanciais. “Em 1694, o dicionário da Academia Francesa definia a história: ‘a narração das ações e das coisas dignas de memória.’” Em 1935, já na oitava edição apresentava significado similar: “o relato de ações, de acontecimentos, de coisas dignas de memória.” (Dosse, 1994, p. 28)

Reforça, contudo, a disciplina científica da História o grande impulso da reorganização da Universidade Alemã. Wilhelm Von Humboldt, Leopold Von Ranke e Auguste Comte são figuras do século XIX, “no quadro da qual a História se institucionalizou como disciplina científica, a que cabia relatar o passado “tal como tinha acontecido”.” Para Ranke a História pretendia a fidelidade ao documento e a descrição minuciosa; Comte queria deduzir leis gerais a partir dos factos provados por documentos. (Magalhães, 2002, pp. 268-269)

Aproximação do conhecimento e apropriação de distintas correntes de pensamento são cada vez mais presentes no ato de fazer História, em especial na historiografia. Karl Marx ao longo século XIX, Max Weber e Émile Durkheim possibilitariam ainda mais o uso de métodos oriundos das ciências sociais na busca por uma História científica.

Está, portanto, imbricada nessas questões internas, teóricas e funcionais da História a percepção dos estudantes da Licenciatura em História da Universidade de Évora. Como visto na Leitura dos Resultados, os alunos tendem a perceber e a conceber a História enquanto disciplina científica.

Em (H16) “é a disciplina científica que ambiciona conhecer, de forma verificável e em toda a sua relatividade, a evolução no tempo dos fenômenos e das sociedades humanas” (G. Epanya, 1995, citado em Magalhães, 2002) verificamos a média mais elevada, 4,06, seguidos por (H7) “é a ciência dos homens no tempo” (M Bloch, 1941, citado em Magalhães, 2002); com média de 3,75 e (H2) “é uma ciência social sobre a actividade dos homens num espaço e num tempo determinado” (J. Ares, 1996, citado em Magalhães, 2002) com média de 3,69.

Questões reveladoras quando da importância da ‘Razão Histórica, estruturada em uma Matriz científica disciplinar’ (Rüsen, 2010a). Para Mattoso como já acima citado (1997, p. 33) ao discutir a cientificidade da História diz que:

desde o momento em que o Homem procurou tomar consciência de si mesmo por meio da análise da sua própria existência sobre a Terra, do seu trabalho e da sua forma de exprimir, e que tentou equacionar os problemas que esta análise lhe suscitou, situando os factos segundo as coordenadas do tempo e do espaço, e tentando, até descobrir as raízes inconscientes do comportamento humano, a História deixou de estar prisioneira da fala ou da escrita, para se debruçar também sobre os dados empíricos fornecidos por vestígios materiais da passagem e da acção do homem sobre a terra, não só os que ele próprio gravou

para tentar fixar a memória da posteridade, mas também os que deixou involuntária ou inconscientemente marcados na paisagem, nas pedras, no pergaminho ou no papel.

Fica expressa a percepção dos alunos, tendencialmente voltadas para essa História-Ciência, a qual segundo Rüsen (2010a, p. 85) “quer-se obter certo resultado, um determinado objetivo de validade da narrativa histórica: a verdade de cada história narrada.”, fazendo da História, ‘pura e simplesmente, ciência’.

Em contrapartida, o que só faz somar a esta percepção científica da História, foram as médias mais inferiores emergidas no questionário. Representadas em (H3) “não é uma ciência porque não pode dar explicações de conjunto” (P. Veyne, 1971, citado em Magalhães, 2002) e (H5) “não é uma ciência porque não pode formular leis, apenas deduzir tendências” (K. Popper, 1936, citado em Magalhães, 2002) com valores atribuídos inferiores a 2,0 na escala aplicada, faz-nos compreender a valorização da História enquanto ciência e mesmo a discordância desta quando questionada a sua valorização científica.

O aluno é o reflexo do homem científico do século XX. Relembrando Stichweh (2002, p.169-211), o cientista só é possível, no conceito moderno da palavra, a partir dos finais do século XIX. E desde então se tem visto um grande e ininterrupto crescimento desses cientistas, os quais passaram a ser uma profissão comum durante o século XX, o que não significa dizer, segundo o mesmo, que a ciência venha a se desenvolver com maior e melhor qualidade.

Entretanto, é essa a percepção dos alunos da Licenciatura em História da Universidade de Évora, quando questionados sobre os conceitos e funções que a História tem. A compreendem como um conhecimento balizado por estruturas científicas sociais,

verificável em toda a sua relatividade, capaz de compreender a evolução no espaço - tempo dos fenômenos e das sociedades humanas.

2. OS ALUNOS E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Trata-se de um contexto que tem requerido esforços pacientes e incontestes no aprendizado dos caminhos que envolvem a difícil relação com o conhecimento, bem como a assunção de compromissos com princípios direcionados à construção democrática da educação, na tecitura do sentido e significado social das pesquisas em educação, particularmente na área do ensino de História. (REDUH, 2012, p. 16).

Pode-se notar na passagem acima descrita e elaborada pela Revista em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná um ponto muito relevante sobre a relação professores e alunos, que é a dificuldade de transposição do conhecimento produzido enquanto investigadores ou por terceiros e a forma como levam ou devem levar determinados conteúdos produzidos na academia às salas de aula.

Contudo, são cada vez mais as pesquisas referentes ao ensino da História e, ao que indica a literatura, são cada vez mais esclarecedores os resultados, tonando eficiente o ensino desta. E como revela Juliá (2000, p. 78, citada em REDUH, 2012, p. 18), enquanto disciplina escolar, a História tem a necessidade de um investimento sistemático em:

las finalidades, las prácticas reales de enseñanza (con sus exposiciones didácticas y sus ejercicios), en la vida diaria de la clase para conocer las apropiaciones de las lecciones realizadas por los alumnos, para podremos captar el funcionamiento preciso de una disciplina escolar. E evidentemente, todo esto es mucho más fácil para el período más reciente, en el que la mirada antropológica y los enfoques sociológicos nos han enseñado mucho (Juliá, 2000, p. 78, citado em REDUH, 2012).

Enfoque sociológico também observado quando comparados os resultados entre alunos e professores. Em comparação a tese de Magalhães (2002, p 202) as menores médias atribuídas, ou com maior grau de discordância estão em (EH13) “Privilegiar a

memorização de datas e factos.”, (EH14) “Apresentar a matéria como a verdade.” e (EH28) “Evitar a referência a datas e personagens concretas.” ambas pontuadas em discordância por professores e alunos.

Já as pontuações atribuídas com médias mais elevadas – acima de quatro, e que se assemelham a concepção dos professores em Magalhães (2002) estão presentes em (EH12) “Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes.” e (EH29) “Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos.”

A promoção pelo respeito ao outro e suas ideias, assim como o interesse pela aprendizagem através da leitura e interpretação de mapas e gráficos aproximam os ideais entre professores e alunos quando das afirmações sobre o Ensino da História. Constitui também a percepção desses alunos, em comparação a concepção dos professores uma elevada discordância sobre a História apresentada enquanto conhecimento finalizado, factual, personificada e produto da verdade.

3. APRENDER A PERCEBER – A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Vale relembrar que o objetivo aqui foi compreender a percepção dos alunos da Licenciatura em História da Universidade de Évora, sobre a História e o seu ensino. Percepções essas, aqui recolhidas, que só foram possíveis devido à estruturação metodológica percorrida ao longo de toda pesquisa e devido também à apropriação, à adaptação e ao uso dos instrumentos de inquéritos mais apropriados.

Relembramos também que a percepção, nas pessoas, incide na cognição, interpretação, organização e seleção das informações obtidas pelos sentidos para atribuir significado ao seu ambiente. Como bem lembra Santos (1946, p.49) “ toda a actividade

perceptiva implica a capacidade de aperceber, na totalidade confusa que o real apresenta, aspectos de maior interesse que, por sua vez, orientam a percepção.”

Há ainda a percepção, no que se refere aos aspectos cognitivo ou psicológico, envolve também os processos mentais, a memória e outras características que podem influenciar na filtragem e interpretação dos dados percebidos conscientes ou inconscientes. “Sabe-se que a capacidade perceptiva do homem não consiste em registrar passivamente os aspectos circunstanciais da vida, mas que, pelo contrário, qualquer pressupõe uma capacidade selectiva.” (Santos, 1946, p.49)

Aprender a aprender, aprender a conhecer ou aprender a perceber são algumas formas comumente apresentadas ao primeiro pilar da educação, base estrutural com função de conduzir ao objetivo final, aprender a ser. Base essa que podemos ter em analogia ao desenvolvimento metodológico e à relevância da pesquisa.

Em primeiro lugar, Aprender a conhecer. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida. (UNESCO, 1996, p. 101)

Portanto, são essas as “bases para se aprender ao longo da vida”, aprender a perceber tudo que nos cerca, questionar as bases e as doutrinas, questionar a percepção dos outros e buscar beneficiar o maior número de pessoas. Estrutura-se assim a metodologia, que dará sustentação ao segundo pilar da educação, aprender a fazer, ou seja, o próprio desenvolvimento da pesquisa.

Além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão pouco explorada pelos métodos de ensino, “na aprendizagem continuada de uma profissão,

convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis.” (UNESCO, 1996, p. 101). Sem dúvida mais um ponto relevante a se perceber a importância da realização da pesquisa.

Aprende-se a conhecer e aprende-se a fazer e ainda cria o entorno para o terceiro pilar estruturante da educação, aprender a conviver. Conforme a UNESCO (1996, p.102) parte-se pela “descoberta progressiva do outro”, pois, o que se desconhece é fonte de estereótipos e preconceitos, “depois e sempre, a participação em projetos comuns que surge como veículo preferencial na diluição de atritos e na descoberta de pontos comuns entre povos, pois, se analisarmos a História Humana, constataremos que o Homem tende a temer o desconhecido e a aceitar o semelhante.”

4. PARA APRENDER A SER – EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 1996, p. 102)

Finaliza-se assim, conforme acima citado, o quarto e último pilar da educação, a aprendizagem para ser. Seres os quais necessitam orientar-se e atuar em um mundo em movimento, onde o conhecimento e as identidades estão em constante transição. O ‘sujeito agente’ busca a orientação no meio do caos.

A educação histórica tem função complementar à ausência de orientação, busca compreender e suprir tal carência. Conforme Rüsen (2010c, p. 121), tal educação tem o seu início no campo de “interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano. (...)”

determinantes de consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo.”

Aprender a ser, portanto, para além da estrutura constituinte dos pilares da educação, caracteriza também “o papel específico que a ciência da História pode desempenhar, como potencial de racionalidade dessas operações, é necessário distinguir (artificialmente) o campo cognitivo coberto por esse potencial do não cognitivo.” (Rüsen, 2010c, 121).

Aqui, sobretudo, preocupados em compreender os aspectos cognitivos capazes de criar sentido de orientação nos ‘sujeitos agentes’, no caso os alunos, pode-se claramente identificar no conjunto das respostas, abertas e fechadas, uma pretensão à racionalidade e à consciência histórica enquanto fruto dessa matriz científica orientadora do ser.

Para Seixas (2014) o que constitui as bases para a aprendizagem em História está em torno de seis princípios, acima já mencionado – Figura 1 (ver p.32), constituintes do ‘pensamento histórico’. Lee (2011) crê na discussão e ensino da história enquanto produto e construção científica, denominado por ‘Meta-história’.

Para Rüsen (2010c, p.135) “a formação histórica aumenta as chances de racionalidade da cultura histórica pela abertura à experiência, pela sensibilidade estética pela reflexão política e pelas fundamentações discursivas.” Porém, há ainda de se acrescentar, como relembra o próprio, que se deve por intermédio da consciência histórica, introduzir “os critérios de sentido que orientam o agir, objetivamente inseridos nas circunstâncias da vida.”

Enfim, na educação histórica existe a capacidade de se conhecer e conhecer o outro, de aprender, de se orientar e de conviver. Conjunção de saber, fazer e conviver, que tornam o sujeito em um ser orientado e com capacidade ética no seu agir.

5. REFLEXÃO TRANSITÓRIA

Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois. No aprendizado histórico dá-se a apropriação da “história”: um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo. Passa, assim, a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. (Rüsen, 2010c, p.106)

Papel orientador da História e da Educação os quais também, buscou-se elucidar ao longo dessa dissertação. Nessa dinâmica constante e intensiva que é a produção do conhecimento, revelou-se aqui, parte daquilo que reflete a aprendizagem em História. Fez-se luz sobre a percepção dos alunos da Licenciatura em História da Universidade de Évora, com resultados condizentes a demais pesquisas e passíveis de comparação e úteis enquanto base de dados para futuras investigações.

Se anteriormente à investigação partia de um ponto obscuro, posteriormente fez-se luz sobre outro ponto. É, na verdade, um novo ponto de partida para uma nova travessia, como bem diz Serres (1990) a instrução dos seres aprendizes é uma eterna transição, chega-se a um determinado ponto e um novo caminho se abre.

A reflexão sobre a própria investigação aqui exposta abre novas possibilidades para questionar novos problemas, novos objetivos. Por exemplo, a comparação sistemática a demais pesquisas desenvolvidas na mesma área, ou também, enquanto base de dados comparativa sobre as percepções dos alunos de Licenciatura sobre a História e seu ensino.

Cabe ressaltar, que para além do objetivo final desta dissertação, que foi compreender a percepção dos alunos da Licenciatura da Universidade de Évora sobre a História e o seu ensino, fica também esclarecida parte do que é ou pode ser a História. Aqui apresentada enquanto Ciência da História ressaltou-se a utilidade que esta pode ter ou vir a ter na vida prática.

Para Curto (2013, p. 63), ao justificar a resposta do filho de Bloch, ao lhe questionar o para que serve a História, diz que o que “mais lhe interessava compreender era a vida real, no seu quotidiano e nas suas práticas mais repetitivas e não tanto uma concepção morta do passado.”

Para Rüsen (2010c, p. 95) a História serve “à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois se insere na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com os seus problemas.” Carência de orientação esta que é a base para a formação histórica e direcionamento que visa a suprir na orientação prática da vida.

Constituída a Consciência Histórica, amparada pelas bases do Pensamento Histórico, dota os sujeitos de autonomia em sua vida prática, cria-se um campo de experiência que lhe atribui sentido e cria uma interdependência entre o saber e o agir nas variadas situações da vida concreta.

Consciência, outrora já conceituada como alma, continua a ser investigada nos diversos campos do conhecimento do homem pelo próprio. Uma busca constante para compreensão de si e do mundo. A História, assim como as Neurociências buscam atualmente pela compreensão do funcionamento do ser e da consciência humanas. Lógica, razão, emoção e sentimento, segundo Damásio (1994) atuam correlacionados nas resoluções dos problemas da vida e assim como a História tem a finalidade orientadora.

As abordagens, para interrogar e analisar o cérebro e a História progridem conforme o desenvolvimento do conhecimento humano. Sobre o cérebro são várias as teorias concebidas. A partir de uma visão mais geral, averiguou-se uma divisão aparente, devido, sobretudo, a estrutura orgânica do próprio, o apresentado separado por hemisférios, esquerdo e direito.

Os avanços científicos – tecnológicos, revelaram uma anatomia cerebral com funções interdependentes, repartidas em sete grandes áreas. Essas são constituídas em mapas neurais, os quais, por sua vez, são construídos pelo mundo de fora e de dentro do corpo. Portanto, produtos da natureza humana que sente, pensa e age, criando estruturas sociais, éticas, políticas, econômicas, técnicas, científicas e artísticas sempre a definir o ser humano e “a consciência de si” (Damásio, 1994).

Já as abordagens que interrogaram e analisaram a História também variaram e variam conforme o desenvolvimento do conhecimento humano. De maneira geral, entre as várias teorias concebidas, percebe-se a partir do século XIX uma divisão aparente, devido, sobretudo, a estrutura orgânica das sociedades e suas relações sociais. Apresentava-se assim, de modo bem geral, separadas por hemisférios ideológicos e metodológicos.

A busca ininterrupta pela cientificidade da História, com o passar do tempo e os avanços científicos – tecnológicos, parecem revelar uma anatomia histórica com funções práticas e teóricas também interdependentes. Concebida sob a luz da praticidade específica da História enquanto ciência, a teoria da História se aproxima gradualmente das neurociências, assim como em outros contextos se aproximou dos conhecimentos de momento.

Para Seixas (2014) são seis as grandes repartições que constituem o pensamento histórico (ver Figura 1, p. 32). Barca (2006), de modo complementar questiona a

relevância da literacia histórica e suas respectivas competências de cognição linguística. Linguagem que, aliás, compõe a mesma Figura 1, porém configura ali uma percepção externa aos seis conceitos do pensamento histórico.

Para Lee (2011), deve-se discutir a História por dentro da História. Para Lee é necessário uma conjugação entre o pesquisar e o fazer. A estrutura teórica e prática são dependentes, como na consciência cerebral, razão, lógica e emoção determinam o fazer.

Os estudos da História e suas funções avançam, com algumas de suas características e funções já categorizadas. Hoje, a Consciência Histórica, “fenômeno do mundo vital, uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática.” (Rüsen, 2010a, p. 57), emerge talvez enquanto o grande objeto de estudo centrado na aprendizagem histórica, resultado em meio a um debate teórico e prático da história.

A aprendizagem em História busca despertar o pensamento e a consciência histórica. Por sua vez, essa viagem trilha os caminhos do conhecimento, da curiosidade, das percepções e dos comportamentos humanos. A História e a pedagogia desenvolvem-se em paralelo ao estudo do cérebro e da consciência, e ambos os estudos tem a finalidade de nos dar o senso de guia, orientador de agir e ser.

Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte: sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e as paisagens juvenis. Ao vento e a chuva: lá fora, faltam todos os abrigos. As tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância. (Serres, 1990, p. 23).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que Formação?* Aveiro: INAFOP.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina, pp.80 -101.

Alarcão, I. (2011). *Refletir faz a diferença*. Gestão escolar. Ed. Abril. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml>. Acesso em: 25/03/2014.

Alves, L. (2001). O Estado da História – O Ensino. *Revista da Faculdade de Letras, III, Série, vol.2*, pp. 23-31.

Alves, R. (1997). *Cenas da Vida*. São Paulo: Papirus Editora.

As PLCs- Comunidades de Aprendizagem Profissional e o NWP- Escrevendo o Projeto Nacional. História do National Writing Project. Disponível em; <http://www.nwp.org>. Acesso em; 02/12/12.

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras, III Série, vol.2*, pp. 13-21.

Barca, I. (2006). *Literacia e Consciência Histórica*. Curitiba: Editora UFPR, Especial, pp. 93-112.

Barom, W. e Cerri, F. (2012). A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. *Rev. Educ. Real. v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez.*

Benninghaus, C. et. Al. (2002). *El Hombre del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.

- Catrogra, F. (2003). *Caminhos do Fim da História*. Coimbra: Ed. Quarteto.
- Curto, D. (2013). *Para que serve a história?* Lisboa: Ed. tintas da china Lda.
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes; emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Descartes, R. (1996). *Discurso Sobre o Método*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dosse, F. (1994). *A História em Migalhas*. Campinas: Editora Ensaio.
- Durkheim, E. (2002). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Ed. Martin Claret.
- Eco, U. (2011). *O excesso de informação provoca amnésia*. Entrevista -30/12/2011 Revistaepoca: Luís Antônio Giron, de Milão.
- Fitas, A. (2011). *História e Filosofia das Ciências*. Colectânea de textos. Évora: Universidade de Évora.
- Freire, P. (1985). *Virtudes do educador*. São Paulo: Vereda Centro de Estudos.
- Hameline, D. (2010). *Édouard Claparède*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana.
- Kuhn, T. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.
- Lee, P. (2002). *Understanding history and orientation in time*. London: Institute of Education, School of Arts and Humanities.

Lee, P. (2011). Porque Aprender História. *Educar em Revist*, n. 42, p. 19-42, out./dez.
Editora UFPR.

Lieberman, A, e Friedrich, L. (2007). *Changing Teaching from Within: Teachers as a Leaders*. Paper presented to American Educational Research Association Annual Meeting. Chicago.

Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino de História. Um estudo no Alentejo*. ed.1: Lisboa, Colibri/CIDEHUS.

Mattoso, J. (1988). *A Escrita da História: teorias e métodos*. Lisboa: Editora Estampa.

Moreira, J. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras, III Série*, vol.2, pp. 33-39.

Neto, A. J. (1995). Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de Física do ensino secundário. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.

Nietzsche, F. (2004). *Para Além de Bem e Mal*. Lisboa: Guimarães Editores.

Nóvoa, A. (2011). Seminário Mais Sucesso – Projeto Fenix – *Regresso ao Professor*. Lisboa. Acesso em: 18/09/2013, através <http://goo.gl/9nJZyg>.

Nóvoa, A. Bandeira, F. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto : Asa.

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris.

ONU. (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers, adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers*. Paris: UNESCO.

Quivy, R. e Campenhoudt, R. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.

Redaccion. (2011). *Los niños son científicos naturales ¿cómo mantener viva su curiosidad?* 13 Diciembre. Disponível em: <http://www.mamanatural.com>. Acesso em: 17/04/14.

Reis, J. (2009). *História, a ciência do homem no tempo*. Londrina: Eduel.

Revista de educação histórica (2012). REDUH – LAPEDUH – UFPR Número 01/ Julh.– Nov.

Rüsen, J. (1997). A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. *História: questões e debates, jan./dez v. 14, n. 26/27*, p. 80-101.

Rüsen, J. (2010a). *Razão Histórica, Teoria da História; os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB.

Rüsen, J. (2010b). *Reconstrução do Passado, Teoria da História; os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora UNB.

Rüsen, J. (2010c). *História Viva, Teoria da História; formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB.

Rüsen, J. (2010d). *O ensino de história*. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca & Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR.

Santos, D. (1946). *Fundamentação Existencial da Pedagogia*. Lisboa: ed. Livros Horizontes.

Seixas, P. (2014). *The Historical Thinking Project*. Columbia: University of British Columbia. Disponível em: <http://www.historicalthinking.ca>. Acesso em: 11/02/14.

Serres, M. (1990). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.

Soares, M. (2008). A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. *Ozarfarxinas*, n°12.

Tedesco, J. (2008). *Calidad de la Educación y Políticas Educativas*. Saber e Educar, n° 13.

Travassos, L. (2001). Inteligências múltiplas. *Revista de biologia e ciências da terra* Volume 1 - número 2.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1996). *Learning: the treasure within*; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris.

UNESCO. (2014). *Mission: Think tank, standard-setter, catalyst for cooperation*.

Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/>

Acesso em: 25/02/2014.

VESCIO, Vicki, ROSS, Dorene, ADAMS, Alyson. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *ScienceDirect, Teachig and Teacher Education*, n° 24, Flórida, pp. 80-91.

Weber, M. (1979a). *O Político e o Cientista*. Vila da Feira: Editora Presença.

Weber, M. (1979b). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Vila da Feira: Editora Presença.