

**O CONHECIMENTO *(TÁCITO)* HISTÓRICO  
*POLIFONIA DE ALUNOS E PROFESSORES***

Maria do Céu de Melo (Org.)

Definimos o *conhecimento (tácito) substantivo histórico* como um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas, sociais e escolares, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto de que os indivíduos não o reconhecerem como independente e/ou concorrente com o conhecimento científico ou curricular. A decisão de o estudar adveio da necessidade de discutir o pressuposto enraizado de que os alunos e os professores falam (ou desejam falar) da 'mesma' História, e de promover o desenvolvimento de saberes e competências adstritas ao pensamento crítico face à (nossa) construção do conhecimento histórico.

A escolha do conceito musical de *polifonia*, como definidor de uma forma de olhar (e estar no) o ensino da História, deve-se ao desejo de relevar uma postura plural que nos caracteriza enquanto grupo. Este termo musical aplica-se à sobreposição de várias linhas melódicas sendo o princípio inverso o da monodia, que não faz intervir senão uma única voz ou várias vozes em uníssono. O termo polifonia deve ser utilizado somente quando todas as vozes apresentam o mesmo "peso" dentro da estrutura musical. A palavra vem do grego e significa várias vozes.



FICHA TÉCNICA

---

TÍTULO

O CONHECIMENTO (TÁCITO) HISTÓRICO

*Polifonia de alunos e professores*

AUTORES

Maria de Cêu de Melo (Org)

DESIGN

Ana Silva

EXECUÇÃO GRÁFICA E FOTOMONTAGEM

Ana Silva

IMPRESSÃO E ACABAMENTOS

SerSilito - Maia

DEPÓSITO LEGAL

293020/09

ISBN

978-972-8746-68-1

Centro de Investigação em Educação  
Instituto de Educação e Psicologia – Campus de Gualtar  
Universidade do Minho  
1ª Edição, 500 Exemplares  
Braga, Janeiro de 2009

Tel. 253 604249, Fax. 253 604248

Pedido de Publicações via email: [cie@sep.uminho.pt](mailto:cie@sep.uminho.pt)



Publicação co-financiada pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) da União Europeia

Edição com o apoio financeiro da

 Fundação para a Ciência e a Tecnologia

## ÍNDICE

- 05 Palavras Iniciais
- 13 **Capítulo I**  
Fundamentos para a compreensão do Conhecimento Tácito Substantivo Histórico  
Maria do Céu de Melo
- 39 **Capítulo II**  
Caminhar na Bracara Augusta com os arqueólogos pelos passos dos alunos  
Sandra Freitas
- 55 **Capítulo III**  
Os olhares cristãos e muçulmanos (e dos alunos) sobre a Batalha de Covadonga  
Ana Grudinski, Hugo Martins, Amélia Samarão
- 75 **Capítulo IV**  
O Eu e o Outro no conhecimento tácito sobre o encontro entre Povos e Culturas  
Francisco Barbosa
- 95 **Capítulo V**  
Olhares tácitos históricos sobre o lançamento da bomba atômica sobre Hiroxima  
Maria do Céu de Melo
- 117 **Capítulo VI**  
Poderá alguém concordar com a Censura?  
Clarisse Ferreira
- 141 **Capítulo VII**  
O antes e o depois do 25 de Abril nas vozes de alunos do Minho e do Alentejo  
Conceição Gonçalves
- 167 **Capítulo VIII**  
A sala de aula de História, a prática dos professores e a construção de conceitos  
Lana Mara de Castro Siman
- 177 **Capítulo XIX**  
Os diários e a formação de professores de História reflexivos  
Isabel Cruz
- 197 **Capítulo X**  
Atribuições de significância histórica e pedagógica de professores de História  
Arminda Ferreira
- 223 **Capítulo XI**  
Os mapas de conceitos e o conhecimento do professor de História  
Maria do Céu de Melo, Amélia Samarão, Ana Grudinski, Cláudia Amaral, Graça Sanches,  
Hugo Martins, José Dias, Manuela Cunha, Ricardo Silva, Sandra Rodrigues
- 254 Bibliografia

A preocupação sobre o Conhecimento (tácito) Histórico advém da constatação de que ainda é frequente considerar os estudantes como agentes passivos cuja actividade primordial é adquirir uma maior ou menor capacidade de processar e armazenar informação. A abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem passou a considerar que somos construtores de realidades privadas e sociais com as quais e às quais reagimos. De acordo com esta assunção, aprender será a capacidade de 'construir' uma representação pessoal da realidade, e simultaneamente responder aos desafios nascidos no encontro com novos fenómenos e situações. No contexto escolar, a situação é específica: o novo conhecimento a ser aprendido foi já previamente construído, apesar de sempre provisório, pelos historiadores, depois delimitado com critérios políticos e culturais pelos definidores dos currículos e pelos autores dos manuais, e que por sua vez é depois transformado por cada professor ao adaptar o currículo às suas próprias decisões e discursos didácticos. Assim, este conhecimento a ser construído pelos alunos depende não apenas do seu envolvimento activo, mas também da sua disponibilidade para confrontar as suas concepções privadas e o saber apresentado pelo (do) professor e pelos (dos) seus pares. Por outro lado, há que ter em consideração que a aprendizagem não se confine a meros processos de substituição ou a processos sempre bem sucedidos de confrontação e reconhecimento das diferenças entre esses dois tipos de saberes. O processo de aprendizagem afecta esse conhecimento tácito dos alunos, que persiste, se mescla com o novo, e que voltará a ser usado em novas situações, tarefas ou problemas, escolares ou não, e com novas configurações.

A maior parte das vezes partimos do pressuposto de que os alunos e os professores falam (ou desejam falar) de História, e mais... da mesma História. Esquecemo-nos que o professor também ele possui ideias tácitas que persistem convivendo pacífica ou conflituosamente com o conhecimento histórico oriundo da sua formação científica. Também ele caldeia o saber histórico, usando crivos religiosos, políticos e culturais (públicos e privados) que na maior parte das vezes não são manifestos nem reconhecidos pelos próprios, o que origina a presença nos seus discursos de muitas generalizações 'tácitas' explícitas ou subjazendo às suas decisões didácticas, afectando a aprendizagem dos seus alunos nas suas dimensões declarativa e procedimental.

Definimos o conhecimento tácito substantivo histórico como

*Um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjetivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente e/ou concorrente do conhecimento científico ou curricular.*

Reconhecemos naturalmente neste conhecimento assim definido, a presença de conhecimentos históricos aprendidos no contexto formal de aprendizagem da sala de aula, que se manifestam de forma explícita ou implícita, umas vezes estruturados, outras fragmentados, numa pluralidade de situações, que se devem, como já referido, ao facto de que a aprendizagem não se confine a meros processos de substituição, mas que se consubstancia antes em processos complexos de negociação não apenas de sentidos mas de atribuições várias de relevância que os sujeitos vão dando à informação, e que se constitui em processos dialógicos de construção de saberes.

Este (s) conhecimento (s) é, pois, o objecto principal deste livro contemplando dois dos seus autores: os alunos e os professores. Como veremos, múltiplos são os contextos e as perspectivas que estes capítulos nos apresentam. Daí, a escolha do conceito musical da *polifonia* como definidor da nossa forma de olhar (e estar no) o ensino da História.

Este livro compõe-se pelos seguintes capítulos:

O 1º capítulo "*Fundamentos para a compreensão do Conhecimento Tácito Substantivo Histórico*" assumirá a explicitação das contribuições teóricas que sustentam não apenas a sua definição, mas também o modo como ele se relaciona com o conhecimento escolar, e as estratégias que os sujeitos desenvolvem para a sua persistência. Serão também apresentados alguns estudos que têm vindo a ser desenvolvidos e que merecem a nossa revisão crítica. A natureza teórica deste capítulo originou a decisão de que os outros se restringissem a apresentar os vários estudos evitando assim uma repetição já que o enquadramento que os sustenta é comum. No entanto, nalguns capítulos estarão presentes novas referências teóricas de acordo com a especificidade dos seus objectivos e dos seus objectos, e claro, por decisão dos seus autores.

O 2º capítulo "*Caminhar na Bracara Augusta com os arqueólogos pelos passos dos alunos*" descreve um estudo que pretendeu averiguar as ideias tácitas dos alunos sobre o quotidiano dos romanos na cidade da 'Bracara Augusta' e sobre o trabalho do arqueólogo. Procurou respostas às seguintes questões: O sítio arqueológico e o espaço museológico criam uma representação imagética da presença dos romanos na cidade de Braga? Estes espaços promovem a compreensão do trabalho do arqueólogo? Os alunos com quem se trabalhou eram em número de vinte e seis provenientes de uma escola rural de Barcelos, e de uma turma do 5º ano de escolaridade apresentando um intervalo etário entre os nove e os onze anos. Ao momento, eles encontravam-se a estudar na aula de História a temática intitulada: -A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal, e o sub -tema: "Romanos na Península Ibérica". Os instrumentos de recolha de dados consubstanciaram-se em dois questionários que os alunos responderem por escrito, um resolvido antes da visita

de estudo ao sítio arqueológico e ao Museu D. Diogo de Sousa, e outro já em contexto de sala de aula.

No 3º capítulo "*Os olhares cristãos e muçulmanos (e dos alunos) sobre a Batalha de Covadonga*" os autores apresentam um estudo que tem como conceito orientador a multiperspectiva em História. Foram facultadas, aos alunos, duas narrativas sobre a Batalha de Covadonga com diferentes perspectivas, e um questionário a preencher após a implementação de uma aula sobre a Reconquista Cristã. Ele foi desenvolvido com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º ano de escolaridade) que frequentam a disciplina de História e Geografia de Portugal de uma escola do distrito de Braga. O seu objectivo consistiu em investigar como é que os alunos distinguem (ou não) a presença de diferentes perspectivas sobre o mesmo acontecimento, e como traduzem esse conhecimento histórico multiperspectivado através da criação de textos dramáticos e poéticos, textos de natureza mais pessoal e livre logo mais permeáveis às ideias tácitas.

O capítulo 4 "*O Eu e o Outro no conhecimento tácito sobre o encontro entre Povos e Culturas*" apresenta um estudo que procurou identificar quais são as ideias tácitas que os alunos têm sobre os encontros entre povos e culturas diferentes. Contextualizou-se esta demanda no início do tema -Descobrimentos Portugueses: Encontro entre Povos e Culturas (séc. XV e XVI). Esta opção temática deve-se ao facto de nas sociedades actuais globalizadas e heterogéneas ocorrer um número crescente de contactos, de trocas e cruzamentos com outras culturas, realidade que começa a fazer-se sentir nas escolas. Esta dupla contextualização, a histórica e a vivencial, está pois objectivada na contextualização histórico espaço-temporal do passado e outras incidindo na relação entre o Eu e o Outro. Os sujeitos deste estudo foram alunos de uma escola do norte do país (Ponte de Lima), vinte e cinco inscritos no 7º ano de escolaridade /Ensino Básico e dezasseis no 10º ano de escolaridade/ Ensino Secundário. As suas idades médias encontram-se respectivamente entre os doze/treze anos e os quinze/dezassete anos.

O estudo presente no 5º capítulo "*Olhares tácitos sobre o lançamento da bomba atómica sobre Hiroxima*" pretendeu identificar as ideias tácitas que vinte e oito alunos do 9º ano de escolaridade tinham sobre os E.U.A. e o Japão, os dois países que se confrontaram no acontecimento histórico específico referido no título. Foram fornecidos aos alunos alguns documentos que lhes permitisse enquadrar este acontecimento. Esta recolha foi feita através de um questionário individual escrito seguida por entrevistas grupais onde esclareceram as respostas dadas. Foi objectivo também saber se essas ideias estariam presentes nas respostas à tarefa que colocava a seguinte pergunta: Porque é que Truman decidiu ordenar o lançamento da bomba atómica sobre Hiroxima? As respostas foram dadas após uma discussão em grupo. Pretendia-se com este último momento elaborar algumas conclusões sobre o modo

como esta estratégia colaborativa poderia ou não determinar o conteúdo substantivo da resposta pedida. A média de idade dos alunos era de catorze/quinze anos e foi feita numa escola urbana da cidade de Braga.

O capítulo 6 "*Poderá alguém concordar com a Censura?*" elegeu a empatia histórica como objecto primeiro, já que se crê que o seu exercício permite tornar inteligíveis às mentes contemporâneas determinadas práticas, instituições ou acções do passado. A escolha do tema histórico deste estudo recaiu sobre a Censura no Estado Novo em Portugal. Foram apresentados dois exemplos de documentos censurados, uma notícia de jornal e a letra de uma canção, acompanhados dos respectivos pareceres dos censores. Procurou-se indagar quais seriam os níveis de empatia histórica que alunos do 9º ano de escolaridade expressariam nas respostas a perguntas onde era pedido que se colocassem ora no papel do jornalista ora no papel do poeta/músico censurados. Os alunos tiveram acesso a uma série de documentos legais (fontes primárias) que enquadravam e normalizavam a prática da censura assim como alguns dos princípios ideológicos definidores do Estado Novo. Participaram um total de vinte e dois alunos de uma escola urbana de Guimarães com uma média de idade entre os quinze e os dezasseis anos.

O capítulo 7º "*O antes e o depois do 25 de Abril nas vozes de alunos do Minho e do Alentejo*" narra um estudo que fez um levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre este momento histórico. As perguntas colocadas foram as seguintes: Que ideias tácitas têm os alunos do Alentejo e do Minho acerca do 25 de Abril? Que diferenças e semelhanças existem entre as ideias tácitas dos alunos de uma escola de Mértola e as dos alunos de uma escola de Terras de Bouro? A amostra utilizada neste estudo compreendeu vinte e um alunos de uma escola rural de Mértola, distrito de Beja e treze alunos de uma escola rural de Terras de Bouro, distrito de Braga, todos inscritos no 10º ano (Ensino Secundário). Os alunos responderam a um inquérito e parte da amostra foi também entrevistada. A escolha desta amostra de diferentes zonas geográficas subjazeu o pressuposto de que a memória colectiva destas duas zonas do país seria diferente, logo determinando possíveis diferenças.

Os capítulos seguintes apresentam estudos que se centraram nos professores. Como será identificado, neles o conhecimento tácito substantivo histórico não é assumido como objecto primeiro (apesar de estar presente), sendo mais visível a focalização no seu conhecimento histórico e pedagógico expresso em tarefas e ou preocupações de natureza mais didáctica.

O 8º capítulo "*A sala de aula de História, a prática dos professores e a construção de conceitos*" assume o papel de iniciar os capítulos que se centrarão nos professores e na sala de aula. Ele pretende colocar em debate referências teóricas que possam orientar a



investigação as práticas pedagógica dos professores em sala de aula preocupados pela construção do conhecimento histórico pelos alunos e, mais especificamente pela construção de conceitos históricos. Tomando como pressuposto que grande parte das actividades desenvolvidas em sala de aula é orientada pelo professor e realizada em conjunto (turma), pergunta-se: Como é o que o professor através da sua fala apoia o processo de aprendizagem de seus alunos? Que tipo de interacções discursivas ocorrem nesses momentos? Como é que o professor trabalha as experiências e aprendizagens prévias trazidas pelos alunos? Como é que o professor promove a construção colectiva de significados? Enfim, qual o papel das interacções discursivas e dos objectos mediadores (fontes históricas) na passagem dos conceitos quotidianos /senso comum para os conceitos históricos /científicos?

O 9º capítulo "*Os diários e a formação de professores de História reflexivos*" apresenta uma experiência de formação desenvolvida no ano do estágio pedagógico, pondo a tónica no projecto pessoal e numa interacção contínua entre a experiência vivida e a análise reflexiva. Aos estagiários foi proposta a escrita de um diário ao longo de todo o ano lectivo e a sua partilha entre pares, pois cria-se que o confronto dessas múltiplas vozes promoveria o caminhar para um desenvolvimento pessoal e profissional mais crítico e transformador. As perguntas que se colocaram ao desenvolver este estudo foram as seguintes: Poderão os diários, como estratégia reflexiva explicitar as concepções dos professores em contexto de formação? Poderão os diários explicitar a evolução das concepções dos estagiários em processo de formação? Os participantes neste estudo são três alunas /estagiárias do 5º ano do Curso de Licenciatura em Ciências Históricas -Ramo Educacional de uma universidade privada e a orientadora de estágio (a autora) adoptou a qualidade de investigadora -participante.

O estudo, que nos é partilhado no 10º capítulo "*A atribuição de significância histórica e pedagógica dos professores*" procurou compreender as atribuições de significância histórica e pedagógica de professores estagiários, aquando da construção de uma planificação sobre o tema -Entre a Ditadura e a Democracia: a edificação do Estado Novo, que é leccionada no 9º ano de escolaridade. Definiu-se Significância Histórica como um conceito estrutural da História que intervém na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, personagens e narrativas históricas. Por Significância Pedagógica entendemos ser o conceito estrutural que determina ou explica os argumentos que subjazem à operacionalização do saber histórico em saber curricular, e são enformados pelas diferentes dimensões que a planificação do processo ensino-aprendizagem contempla. Os professores -estagiários frequentavam o 5º ano da licenciatura em Ensino da História de uma universidade estatal, e pertenciam a dois núcleos diferentes, cada um composto por três elementos. Estes foram primeiramente entrevistados individualmente. De seguida, e em cada núcleo, os seus elementos discutiram os planos de aulas construídos.

O capítulo 11 intitula-se *“Os mapas de conceitos e o conhecimento do professor de História”*. Este estudo teve como objecto os mapas de conceitos como representações do conhecimento do professor de História. A construção dos mapas e a sua discussão foram contaminadas pelo critério de didacticidade dos conceitos eleitos e das relações possíveis que esse constrangimento determina. Eles são, pois, fruto de um compromisso entre o conhecimento histórico académico que os professores tinham sobre o tema, e o conhecimento histórico escolar considerado suficiente e relevante para os alunos. O tema dos mapas de conceitos versou o ‘Neolítico’, que é leccionado no 7º ano de escolaridade / Ensino Básico. De todos os professores envolvidos apenas dois tinham já construído mapas de conceitos, tendo alguma familiaridade com a teoria que a eles subjaz e com o seu modo de construção. Privilegiou-se o trabalho colaborativo e autónomo em todos os momentos deste trabalho. Estes professores ao momento deste trabalho estavam inscritos no Mestrado em Educação /Supervisão Pedagógica do Ensino da História leccionado na Universidade do Minho. Como co-autores, a sua identificação é assumida.

A implementação destes estudos foi enquadrada pelo espírito de responsabilidade social, daí que, para além da dessimação e escrutínio públicos, houve a preocupação de apresentar aos professores e alunos envolvidos os seus resultados. Na maior parte dos casos, esta partilha foi feita de forma informal não havendo pois evidências dos comentários então realizados; noutras, ela foi objecto de análise. Cremos, que no futuro, esse retorno deverá ser operacionalizado no desenho dos estudos de um modo mais efectivo e estruturado, procedimento este que já está ser adoptado nos estudos em curso que esta equipa desenvolve.

A maioria dos autores pertence à equipa de investigação de um projecto colectivo inscrito no Centro de Investigação de Educação da Universidade do Minho intitulado: *“Construção do conhecimento em contextos educativos formais: práticas e discursos”* coordenado pela autora destas palavras. Este projecto inscreve-se numa linha de investigação mais ampla *“Literacias -Práticas e Discursos em Contextos Educativos”* coordenada por Rui Vieira de Castro. Da apresentação e registo público do projecto citaremos um excerto que esperamos clarificador dos nossos pressupostos:

«A construção dos conhecimentos escolares pode ser vista, na perspectiva que se adopta neste projecto, como uma prática discursiva que é constituída por, mas também constitui uma dada literacia. Nesta perspectiva, uma literacia escolar é definível tanto pelo universo de referência de uma dada disciplina escolar -dele fazendo parte os saberes, as competências, os processos, os recursos linguísticos e materiais para a

sua apropriação, transformação e/ou desenvolvimento – como pelas práticas sociais que realizam, pelo discurso, o seu ensino e aprendizagem e avaliação; nestas últimas, as práticas de avaliação externa assumem um papel determinante na conformação dos 'limites' de cada literacia. Ser 'letrado' num dado domínio escolar é, assim, ter condições (entre elas, também, as relativas ao saber como aprender e manipular os géneros discursivos que especializam o contexto) para a participação plena num dado domínio discursivo; o mesmo é dizer, ter desenvolvido uma 'identidade' reconhecível pela 'comunidade de prática' que conforma esse domínio. Compreender o que é ser 'letrado' em diversos domínios disciplinares (como por exemplo, História e Português) e criar condições para o desenvolvimento desta 'identidade' são os objectivos centrais deste projecto que toma como seus objectos: desde os programas e manuais escolares à interacção na sala de aula, às linguagens, textos e artefactos que especializam as disciplinas de História e de Português, passando pelos modos como esses recursos materiais são explorados a par de recursos cognitivos que são usados».

A decisão de escolher como subtítulo o conceito Polifonia deve-se à necessidade de relevar uma postura plural que nós caracteriza como grupo. Eis a sua definição:

*«Este termo musical aplica-se à sobreposição de várias linhas melódicas. O princípio inverso é o da monodia que não faz intervir senão uma única voz ou várias vozes em uníssono. O termo polifonia deve ser utilizado somente quando todas as vozes apresentam o mesmo "peso" dentro da estrutura musical. A palavra vem do grego e significa várias vozes».*

**Maria do Céu de Melo, 2008**