

Capítulo 1

Conhecimento Tácito dos alunos e o sentido da História

1.1 - Na senda do Construtivismo

Embora o construtivismo não constitua uma teoria de ensino, aponta para a adoção de uma abordagem da educação radicalmente diferente daquela que normalmente é utilizada na maior parte das escolas (Fosnot, 1996). Deste modo, os professores que fundamentam as suas práticas pedagógicas neste paradigma construtivista, abandonam a ideia de um ensino centrado neles próprios, mas também a visão de que os alunos são meros receptores das informações e conhecimentos por eles transmitidos. Pois segundo esta perspectiva da aprendizagem o ensino oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar levantar as suas próprias questões, construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias.

Fosnot (1996:10) refere que: “Neste modelo, a sala de aula é encarada como uma mini-sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na actividade, no debate, e na reflexão.”

Aquela ideia do professor tradicional como possuidor autocrático do conhecimento e do aluno como sujeito ignorante que estuda para aprender aquilo que o professor lhe ensina, começa a diluir-se cada vez mais à medida que os professores vão assumindo o papel de facilitadores e os alunos adquirindo um maior domínio sobre as ideias. A autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e a responsabilização são os principais objectivos. Os professores devem assim proporcionar aos seus alunos oportunidades e incentivos para que estes construam os conhecimentos. Nesta perspectiva caberá também ao professor, não somente conhecer as representações que os alunos já possuem sobre o que lhes vai ensinar, mas ainda, analisar todo o processo de interacção entre o conhecimento novo e o que os alunos já possuem.

Deste modo nesta teoria de ensino/aprendizagem, existem segundo Fosnot (op. cit.) alguns princípios que se devem ter em conta, à medida que repensámos e reformulámos as nossas práticas educativas:

- A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento, ela é desenvolvimento.

Requerendo por parte do aluno auto-organização, os professores devem pois permitir que os alunos levantem as suas questões, giram as suas hipóteses e modelos:

- Os próprios erros dos alunos não devem ser evitados, mas sim devem ser entendidos como resultando das suas próprias concepções.
- A abstracção reflexiva é a força motriz da aprendizagem. Enquanto construtores de significado, os seres humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional.
- A sala de aula deve ser considerada como uma comunidade de debate empenhada em actividade, reflexão e conversão. Neste sentido, os alunos devem ser responsáveis por defender, provar, explicar e comunicar as suas ideias à comunidade da aula.
- A progressão da aprendizagem faz-se em direcção ao desenvolvimento de estruturas. Enquanto os alunos se esforçam por criar significado, são construídos desvios estruturais graduais de perspectiva, que tomam o nome de grandes ideias. Estas grandes ideias não são mais do que princípios que os alunos constróem e que por vezes exigem a anulação ou até mesmo a reorganização dos conceitos anteriores.

Embora este paradigma não funcione como um livro de receitas, é sempre importante que os professores reflectam nas suas práticas educativas, e proporcionem, de facto aos seus alunos situações de verdadeiras aprendizagens. Assim, os que adiram ao modelo construtivista, devem partir do pressuposto que a construção do conhecimento resulta de uma construção pessoal, que depende de factores internos (experiências, disposições, inteligência) e externos (área disciplinar, interacção social, familiaridade da tarefa e outros). Também para ensinar a aprender devem procurar conhecer a estrutura da disciplina (dimensão epistemológica) e as ideias tácitas dos alunos, os processos e estratégias utilizados por estes para dar sentido aos conceitos (dimensão psicológica).

Esta teoria considera a aprendizagem como um processo de construção interpretativa por parte dos alunos, do mundo físico e social, ou seja, valoriza o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profundas.

Neste estudo de investigação, centrado no levantamento das ideias tácitas, faz todo o sentido convocar a importância deste paradigma. É necessário ter em conta que os alunos ao longo do processo de ensino/aprendizagem convocam ideias muito

personais, resultantes do seu meio, das suas experiências e vivências quotidianas. São por vezes estes conhecimentos por eles construídos que lhes permitem dar sentido e significado às suas aprendizagens. Mas para o seu conhecimento são necessários instrumentos de recolha tais como os questionários, entrevistas e ou o diálogo entre os alunos e alunos/professores. É necessário também que o professor crie as condições necessárias para que os alunos consigam mais facilmente verbalizar ou explicitar as suas ideias acerca dos temas em estudo.

Carretero (1993) refere que convém recordar que estas ideias têm um carácter implícito, e que para além de ser necessário que o professor as conheça, é também importante que os alunos tomem consciência delas. Assim, o professor deve gerar situações de ensino orientadas para a introdução dos novos conceitos mas também para a contradição com as ideias espontâneas dos alunos. Este autor defende assim, que o professor deve ser promotor de um conflito cognitivo, mostrando também as limitações, deficiências e as insuficiências que por vezes essas ideias contêm. Estas ideias devido ao facto de estarem tão arraigadas no indivíduo não se modificam com muita facilidade. O professor deve assim consciencializar-se que o aluno tem um longo caminho a percorrer antes de abandonar as suas ideias prévias e adquirir outras mais complexas.

Segundo Carretero (op. cit.), este caminho está repleto de provas, repetições, contradições, reformulações etc., mas é neste percurso que a intervenção do professor é insubstituível. Para este investigador, o conflito cognitivo não produz necessariamente um avanço na mudança conceptual. Em alguns dos seus trabalhos realizados com grupos de alunos de 10-15 anos, e perante situações de conflito cognitivo, constatou-se que alguns alunos mudaram as suas ideias, mas adoptando uma ideia mais simples e incorrecta cientificamente; e ainda outros mantiveram as mesmas ideias que já possuíam anteriormente e outros melhoraram as suas ideias mas depois de terem passado por alguns retrocessos. Na sua perspectiva, os efeitos do conflito cognitivo ou apresentação de contradições, como ele chama, não parecem tão unívocos como se pensava. Pode-se assim concluir, que para este autor, o fenómeno da mudança conceptual tem as suas dificuldades.

Estes estudos da mudança conceptual também foram abordados por Santos (1991:19), que defende a necessidade de:

(...) examinar em que medida o conhecimento aprofundado das representações que se constituem na escola, como alternativa aos conceitos científicos - concepções alternativas - pode guiar o professor na construção do seu ensino.

Neste sentido, o conhecimento das ideias prévias e o processo desenvolvido ou orientado pelo professor para as alterar, constituem o caminho para a mudança conceptual, ou seja para a construção dos conceitos científicos.

No domínio da mudança conceptual, muitas investigações têm demonstrado como as explicações particulares que os alunos possuem, se tornam obstáculos à apropriação dos conceitos científicos. Esses derivam do facto das pessoas terem visões do mundo e visões de si próprias inseridas nesse mundo. Assim, a realidade é sempre apercebida de forma pessoal de acordo com as representações pré-existentes de cada um.

Estes estudos realizados têm assim contribuído para que o ensino seja perspectivado como uma situação de interacção professor/alunos. O aluno é um agente da sua formação, em que a responsabilidade não é toda sua mas também dos agentes educativos, tais como os pais e professores entre outros. O papel do professor é o de investigador permanente nos domínios da sua especialidade, mas também do mundo conceptual e afectivo do meio onde trabalha (investigar a escola, os alunos, as características do meio etc.). Esta interacção tem assim de ter um carácter investigativo.

Ao abordarmos o processo de ensino/aprendizagem, segundo este modelo construtivista, a concepção do saber é de um saber divergente, multiperspectivado e que já não tem a concepção de saber único e dogmático. O saber deve ser pensado a níveis diferentes, e é necessário saber que se comunica a um nível de senso comum, científico e epistemológico. A ideia de desenvolvimento de aula interactiva é a de “aula--oficina”, em que as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras são realizadas pelos alunos e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004). Com este modelo, pretende-se formar agentes sociais, participativos e intervenientes na resolução dos problemas da sociedade.

Miras, (2001:54) afirma que:

As mentes dos nossos alunos estão longe de se parecerem com lousas em branco e a concepção construtivista assume este facto como elemento central na explicação dos processos de aprendizagem e ensino na aula.

Segundo o paradigma construtivista aprender um determinado conteúdo supõe atribuir um sentido e construir os significados implicados nesse conteúdo. Esta construção não se faz do nada, pois o aluno constrói pessoalmente um significado com base naqueles significados que já tinha construído previamente. Segundo a autora, é

esta base prévia que possibilita a aprendizagem e a construção de novos conceitos. Esta afirma que segundo a concepção construtivista existe três elementos básicos que determinam o chamado estado inicial do aluno, no momento de se iniciar qualquer processo de aprendizagem.

Primeiro, os alunos mostram uma determinada disposição para levar a cabo a aprendizagem que lhes é proposta. Nesta disposição estão presentes vários aspectos de índole pessoal que desempenham um papel importante: a sua auto-estima, suas experiências anteriores de aprendizagem, a sua capacidade de assumir riscos e esforços, de pedir, dar e receber ajuda. Para além destes, refere a representação e as expectativas que os alunos têm em relação ao professor e aos colegas, a representação inicial que os alunos fazem das características da tarefa a realizar: conteúdos, actividades, material, avaliação etc., e o seu interesse por ela. Tudo isto determina o ânimo com que os alunos se posicionam face à tarefa de aprender um novo conteúdo.

Segundo, os alunos perante qualquer situação de aprendizagem dispõem de determinados capacidades, instrumentos, estratégias, competências gerais, para levarem a efeito este processo. Neste sentido, o aluno convoca um conjunto diversificado de recursos que de uma forma mais ou menos geral ou estável, é capaz de usá-los face a qualquer tipo de aprendizagem. Instrumentos como a linguagem (oral e escrita), competências como sublinhar, tirar apontamentos, fazer resumos, estratégias gerais para procurar e organizar a informação, ler um texto de forma a compreendê-lo, escrever de forma reflectida sobre um texto, constituem recursos de carácter geral que podem fazer parte do repertório inicial do aluno, e com que ele conta ou não para fazer face à aprendizagem de um novo conteúdo.

Terceiro, os conhecimentos prévios, tal como a autora os apelida, são também indispensáveis neste ponto de partida. Estes compreendem tantos conhecimentos e informações acerca do próprio conteúdo, como os conhecimentos que directa ou indirectamente se relacionam ou podem relacionar-se com ele. A aprendizagem de um novo conteúdo é em última análise, o produto de uma actividade mental construtivista levada a cabo pelo aluno, mediante o qual ele constrói e incorpora na sua estrutura mental os significados e as representações relativas ao novo conteúdo. Estes conhecimentos prévios não só permitem um contacto inicial com o novo conceito, como são, fundamentais para a construção de novos significados. Tratam-se de conhecimentos da realidade que vão desde informações acerca de factos e acontecimentos, experiências, histórias pessoais, atitudes, normas, valores e até

conceitos e explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade. Estes conhecimentos têm origem no meio familiar ou em círculos relacionados com ele, como seja o grupo de colegas e amigos. Na cultura em que nos inserimos, também é possível que algumas dessas informações sejam adquiridas através de outras fontes como a leitura, ou os audiovisuais, em especial o cinema e a televisão. Também é lógico, e à medida que os alunos avançam na escolarização, que alguns dos seus conhecimentos tenham sido adquiridos no meio escolar.

Na perspectiva da autora, os alunos podem apresentar diferenças entre si quanto à quantidade de aspectos da realidade sobre os quais conseguiram construir algum tipo de significado.

A actualização, bem como a disponibilidade de acesso aos conhecimentos prévios dos alunos, é uma condição necessária para que possam levar a efeito uma aprendizagem tanto possível significativa. Não podemos, no entanto, dar esta condição por adquirida, mesmo sabendo que os alunos possuem esses conhecimentos. Os professores podem dar o seu contributo, na medida em que tenham sempre presentes, ao longo do processo de ensino, estes conhecimentos dos alunos que consideram necessários para a atribuição de sentido e significado ao novo conteúdo. O diálogo professor/aluno, partindo de questões mais ou menos abertas, de problemas ou situações a resolver, exemplos etc., permite uma exploração mais flexível e por isso mais rica, mas permite, além disso, preservar a dinâmica da aula evitando o risco de que os alunos e professores vivam a exploração das ideias dos alunos mais como um “exame” do que com uma ajuda ou preparação para a nova aprendizagem. Os questionários, diagramas e mapas podem ser um recurso importante na exploração destas ideias de tipo conceptual, mas seja qual for o instrumento é importante usá-lo de forma clara neste processo de ensino/aprendizagem.

Na perspectiva dos alunos voltar a debruçar-se em determinados momentos sobre as suas respostas iniciais (metacognição), pode ajudá-los a consciencializarem-se das mudanças que ocorreram. Para os professores, este retorno pode lhes ser importante, na medida em que permite avaliar o caminho percorrido pelos alunos, e porque não, para ganhar forças para o caminho que ainda falta percorrer (Miras, op. cit.).

Mauri, Teresa (2001) refere, no que diz respeito a este paradigma que até agora temos vindo a contemplar, que o que nos permite falar de construção de conhecimento e não de cópia, é a ideia de que aprender algo equivale a elaborar uma representação pessoal do conteúdo objecto de aprendizagem. Deve-se partir do pressuposto que os

alunos já têm consigo ideias que lhes permite aceder ao novo conteúdo. Isto é resultado de um processo activo dos alunos que tornará possível, se surgir oportunidade, reorganizar o próprio conhecimento e enriquecê-lo. O professor é um participante activo no processo de construção do conhecimento que tem como centro já não a matéria, mas os alunos que actuam sobre o conteúdo a aprender.

Os alunos são assim considerados construtores activos pelo facto de os professores se preocuparem em ensinar-lhes a construir conhecimentos. A aprendizagem entendida como construção de conhecimentos implica entendimento tanto da dimensão do conhecimento como produto, como da dimensão do conhecimento como processo, isto é, do caminho através do qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos. Nesta ponto de vista, é importante ensinar o aluno a aprender a aprender, e de o ajudar a compreender que ao aprender deve ter em conta não apenas o conteúdo objecto da aprendizagem, mas também a forma como ele se organiza e age para aprender.

Na actualidade, defende-se, pois que a aprendizagem é um processo em permanente construção, constituindo assim um processo activo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à informação e à experiência que recebe a todo os instantes.

1.2 - Conhecimento Tácito

Antes de prosseguirmos com a apresentação de alguns contributos proporcionados por alguns investigadores através das suas reflexões e estudos neste âmbito do conhecimento tácito dos alunos, é conveniente debruçarmo-nos não apenas sobre algumas definições atribuídas, mas também sobre a sua natureza.

Primeiro, e ao fazermos uma ligeira abordagem sobre o significado que a palavra tácito acarreta, concluiu-se que esta é oriunda do latim *Tacitus* e quer dizer: sem ser expresso de um modo formal; que se subentende; que se reveste de secretismo. Transportando esta mesma palavra para o domínio da educação histórica, a carga semântica que este lexema acarreta não deixa de ter o mesmo sentido já atrás mencionado, só que agora orientado para o conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e até habilidades. Qualquer pessoa o possui através da

sua experiência de vida, dos conhecimentos adquiridos, dos seus interesses, enfim é um conhecimento que reside em cada um de nós.

Hashimoto (2003) serve-se de um exemplo para definir o que entende por conhecimento tácito. Ele refere que a mesma receita de um bolo, na mão de duas cozinheiras experientes, gera dois bolos diferentes, e isto porque elas agregam ao seu conhecimento mais formal ou explícito, que é a receita escrita, um conhecimento mais subjectivo, não mensurável. São os pormenores como o facto de retirar os ovos da geladeira com duas horas de antecedência para atingir a temperatura ambiente, a direcção e o ritmo dos movimentos para bater a massa, o tipo de forno usado, enfim tudo o que não está escrito na receita. São estas ligeiras diferenças que fazem toda a diferença no produto final, e que fazem parte daquele conhecimento que se adquire com a experiência, com as vivências, é oculto e pessoal. Conhecimento este que é contrário àquele mais formal, mais claro, como a descrição dos ingredientes com as suas quantidades, e as fases do processo de confecção do bolo. Este conhecimento é personalizado e carrega consigo as marcas do ser humano.

Polany (1983) enfatiza que um conhecimento de natureza principalmente tácita pode ser aprendido, mas não pode ser ensinado no sentido tradicional da palavra *ensinar*, ou seja, por meio de declaração ou explicitação de um conhecimento que o professor possui. Para este autor, podemos saber mais do que podemos dizer: (...) *We can know more than we can tell.* (Polany, 1983: 4).

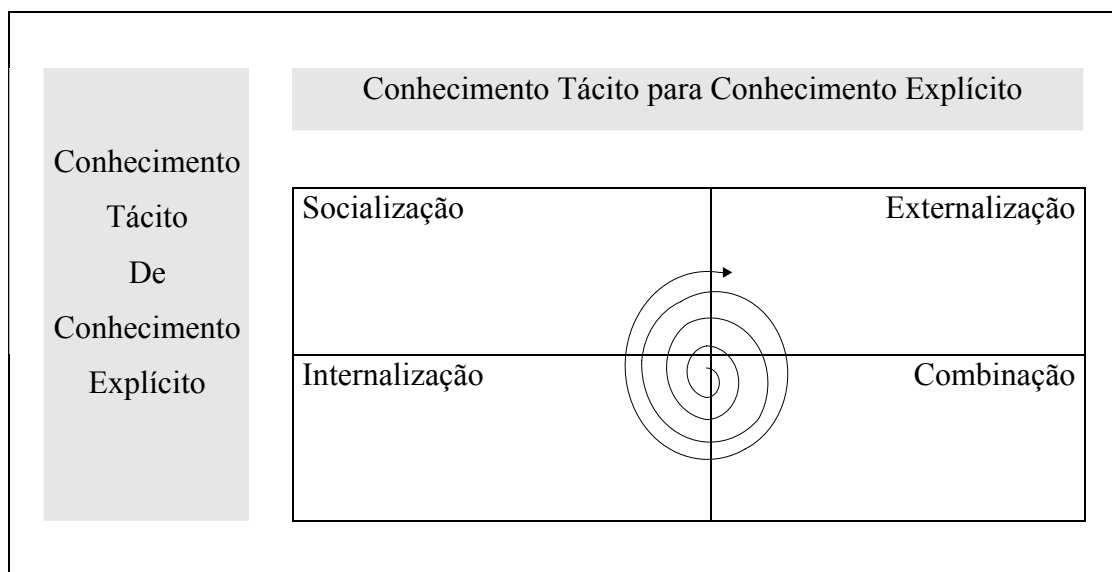
Segundo ele, os seres humanos adquirem conhecimentos criando e organizando activamente as suas próprias experiências. Assim, o conhecimento que pode ser expresso em palavras e números representa apenas a ponta do iceberg do conjunto de conhecimentos como um todo (Nonaka & Takeuchi, 1997).

Polany argumenta ainda que os seres humanos criam o conhecimento através do envolvimento e com os objectos que pretendem conhecer, resultando daqui um envolvimento muito pessoal. Esta perspectiva é contrária à epistemologia tradicional em que o conhecimento é resultado da separação entre o sujeito e o objecto a ser conhecido. Deste modo, a objectividade científica não constitui a única fonte de conhecimento. Grande parte dos nossos conhecimentos é fruto do nosso esforço voluntário de lidar com o mundo (Nonaka & Takeuchi, 1997).

O facto de um conhecimento tácito não poder ser completamente explicitado, não quer dizer que o mesmo não possa ser comunicado. Para Polany, uma pessoa pode aprender o conhecimento tácito de uma outra, a partir da apreensão de elementos mais particulares mas também de um esforço em compreender o significado desses aspectos apreendidos. Por outro lado, para que a segunda pessoa possa transmitir à primeira algumas das suas ideias tácitas, implica que existam meios adequados ao seu dispor para que essas ideias sejam expressas. Este autor considera que uma das formas de identificar o significado de um conhecimento tácito, consiste em abordar detalhadamente e meticulosamente todos os aspectos que o caracterizam, bem como declarar explicitamente a relação entre eles. Polany caracteriza o conhecimento tácito como pessoal, específico a um contexto, e assim mais difícil de ser formulado e comunicado, já o conhecimento explícito refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática.

Para **Nonaka & Takeuchi (1997)**, o modelo de criação do conhecimento parte do pressuposto de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interacção entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Na visão destes dois autores, estes tipos de conhecimentos não são entidades totalmente separadas mas sim mutuamente complementares. Esta interacção é denominada por “conversão do conhecimento”, e segundo estes autores existem quatro modos: (V. Quadro 1)

Quadro 1: Modos de conversão do conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1997)



Torna-se aqui pertinente referir que embora estes modos de conversão tenham sido identificados em contexto laborais, podem também o ser no âmbito da educação:

1- **Do Tácito para o Tácito** – Aqui um indivíduo pode partilhar o seu conhecimento tácito directamente com um outro. O processo a salientar é o da *socialização*, que permite a partilha de experiências partindo daí a criação do conhecimento tácito. O segredo para aquisição do conhecimento tácito é a experiência, e esta aquisição faz sentido quando associada às emoções, e aos contextos específicos onde as experiências são partilhadas.

Segundo **Saiani** (2004), para que este modo de conversão ocorra na escola é necessário um ambiente propício. Deste modo fala das salas de aula adequadas a cada disciplina. Contudo, o ambiente não pode ser somente físico, mas também deve ser formado por colegas e professores, funcionando como uma preciosa fonte de conhecimento tácito. A partilha entre professores e alunos é importante, mas não menos importante é a convivência entre os professores (colaboração interpares; professores das diferentes disciplinas). Este autor refere ainda que da mesma forma como ocorre com as empresas que Nonaka e Takeuchi estudam, a escola do ponto de vista organizacional deve promover espaços e momentos para troca de experiência, algo que não se restrinja unicamente às conversas na sala dos professores.

2- **Do Tácito para Explícito** – O indivíduo pode explicitar o seu conhecimento tácito através do diálogo ou mesmo através da reflexão colectiva. Este processo de conversão é chamado de *externalização*. É este modo de conversão que constitui a chave para a criação do conhecimento, na medida em que se criam novos conceitos a partir do conhecimento tácito.

Ao traduzir este modo de conversão para a prática escolar, Saiani (op. cit) refere que é importante criar-se oportunidades para que o diálogo e a reflexão colectiva aconteçam. Deste modo, exclui-se a comunicação unilateral do professor para os alunos e por outro lado é necessário fomentar esse diálogo e reflexão entre os alunos, que pode ocorrer por exemplo através de conversas informais sobre o conteúdo a tratar. Também estes autores falam na utilização de metáforas e analogias, para que a construção do novo conceito, partindo do conhecimento tácito, seja mais eficaz. Convém aqui relevar

que Melo (2003b) partilha a mesma ideia, pois ao falar sobre o conhecimento curricular (que abrange os saberes históricos, competências e interesses que os alunos têm ou devem adquirir, incluindo-se o reconhecimento da existência do Conhecimento Tácito histórico dos alunos) afirma que deste decorre a identificação e selecção pelos professores das formas apropriadas de representação do conteúdo pelo uso de metáforas, exemplos e os recursos a utilizar. Saiani afirma (op. cit.) que se tratam de recursos importantes facilitando a apreensão de uma noção de modo sintético.

3- De Explícito para Explícito – Este modo de conversão chama-se *combinação*, processo de sistematização de conceitos num sistema de conhecimento. Este modo de conversão envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento de natureza explícita.

Este mesmo autor defende que “ (...) nenhum conhecimento se constrói sem a participação tácita daquele que conhece.” (Saiani, 2004:173). Contudo, ele refere ainda que o próprio professor reproduz o “explícito de outrem”, quando se limita a cumprir um programa, mesmo que o seja na forma de sumário de um livro didáctico.

4- De Explícito para Tácito – Esta conversão é concretizada a partir do momento em que um indivíduo incorpora o conhecimento explícito ao conhecimento tácito. Chama-se a este processo *internalização* do conhecimento. Está relacionada com o “aprender fazendo”.

Na educação, esta situação pode ocorrer quando substituímos a mera transmissão dos conteúdos através de aulas expositivas, pela apresentação aos alunos de situações em que eles possam trabalhar. O professor deve assim proporcionar estes momentos aos alunos, e estar aberto às iniciativas que estes possam propor. Agindo desta forma estamos a respeitar a autonomia dos alunos, e ao mesmo tempo estamos a incitá-los à experiência da descoberta e exploração, e tal como diz Saiani, a recriar as vivências dos criadores da tradição cultural de que a escola deveria ser transmissora.

Uma outra forma de recriar vivências é traduzida noutra estratégia proposta por Nonaka e Takeuchi para a internalização: colocar os alunos em contacto com as circunstâncias em que uma descoberta científica foi realizada ou em que uma obra literária ou de outra natureza foi criada. A relação do artefacto à pessoa que o produziu,

permite ligar a obra à pessoa, fornecendo aos alunos indícios de forma a que eles possam também envolver-se.

Convém aqui salientar que estas fases de conversão são apresentadas por Nonaka e Takeuchi como fases de um ciclo, que ocorrem segundo eles de uma forma diacrónica, ou seja seguindo-se umas às outras. No caso da educação torna-se mais difícil separar estas fases de forma estanque, parecendo mais plausível que a sua ocorrência seja de modo simultâneo, se encararmos as aulas como “ (...) um laboratório de criação do conhecimento, servindo como centro irradiador de uma nova concepção do conhecimento.” (Saiani, 2004:188). De qualquer das formas a aprendizagem implica transformações, estabelecimento de relações entre o conhecimento tácito e o novo conhecimento, este processo não é linear mas sim interactivo e em forma de espiral.

Para **Saiani** (2004), as regras e modelos que os manuais contêm pouco adiantam sem o conhecimento tácito que possibilite essa compreensão. Assim muito mais que o fornecimento de regras, deve ser preocupação do professor apresentar situações que possibilitem o desenvolvimento de integrações tácitas pelos alunos. Mas o próprio professor também não pode esquecer que servir de exemplo faz parte da sua função, pois comparado a um cirurgião bem sucedido, este autor refere que este deve apoiar-se no seu conhecimento tácito para o seu trabalho pedagógico. O professor sendo um profissional de ensino, possui também um conhecimento pessoal em relação às suas práticas pedagógicas, comprometendo-se com esse conhecimento. O professor deve confiar em que cada um dos seus alunos construa o seu próprio conhecimento.

Santos (1991) ao focalizar o problema de uma pedagogia virada para a mudança conceptual, demonstrou interesse pelas ideias tácitas dos alunos, a que ela atribui o nome de representações. Define-as como representações idiossincráticas, espontâneas e imediatas, mais ou menos diferenciadas social e culturalmente, e oriundas do conhecimento do quotidiano. Estas representações interessam-lhe enquanto modo pessoal e natural de organização dos dados da percepção em relação a um problema particular, enquanto apreensão sensível, imediata do objecto pelo sujeito, logo independente e anterior a quaisquer aquisições escolares, e enquanto raciocínios espontâneos que conduzem a respostas rápidas, não reflectidas e pouco explícitas. Para

Santos (op. cit.) é com estas representações espontâneas que a criança dá início à sua aprendizagem.

Signoreli (2001), considera que antes de mais é necessário que não se confunda ideias prévias com o conjunto de conteúdos que os professores do ano anterior ensinaram e que os alunos deviam ter aprendido. É precisamente a construção do conhecimento pelo sujeito que pensa, a principal preocupação das investigações que se têm realizado no contexto da educação. É necessário compreender esse conhecimento que o sujeito tem num determinado momento da sua vida, mas também a sua relação com o novo conhecimento.

Segundo este autor *o ensino deve partir dos conhecimentos prévios* dos alunos, para isso no momento da iniciação de um determinado conteúdo programático, necessita o professor de conhecer quais são esses conhecimentos que os alunos já trazem consigo mas também as dificuldades ou lacunas por eles apresentadas. Isto para planificar e desenvolver com eles actividades no processo de ensino/aprendizagem. Na sua perspectiva sempre que há aprendizagem, os conhecimentos prévios do aluno estão em jogo, contudo não é o suficiente. É necessário ter em conta: a relação dos alunos com o esforço de aprender; como é que os alunos encaram os novos desafios e quais as vivências dos alunos, para o ajustamento das actividades planificadas.

O autor refere, deste modo, que as ideias prévias dos alunos devem ser tidas em consideração, na medida em que entram em acção durante o processo de ensino/aprendizagem. Para isso é importante, tal como já foi referenciado, que o professor preste uma maior atenção aos conhecimentos que os alunos já têm, de forma a ajustar as suas propostas ao que eles já sabem. Evita-se assim que o professor proponha actividades que os alunos já conheçam e que já saibam os seus resultados.

As ideias prévias devem assim fazer parte das planificações, de forma a que o levantamento dessas ideias seja aplicado na sala de aula. Este autor defende ainda que durante o processo de ensino/aprendizagem, o professor pode certificar-se se as actividades propostas aos alunos foram adequadas ou não, podendo assim alterar-se a planificação inicial e adaptá-la caso necessário. O professor deve assim criar questões que possam ser entendidas pelos alunos, podendo estas ser respondidas ou não de imediato, despertando nos alunos a vontade de saber. É ainda importante esclarecer que para Signoreli, se os alunos não se interessam pelas questões que lhes são feitas, então é necessário mudar essas questões, reformulando-as.

Leinhardt (1994), numa das suas investigações fala-nos do papel do conhecimento prévio dos alunos. Segundo esta investigadora, o tipo de conhecimentos que uma pessoa tem antes de defrontar-se com um conteúdo dado numa disciplina, afecta a forma como essa pessoa constrói o significado. Os resultados da aprendizagem são determinados pelo que se conhecia antes e pela nova informação dada na aula. O conhecimento prévio afecta o modo como os alunos dão sentido à aprendizagem, podendo facilitá-la, mas também dificultá-la. Por exemplo, o modo como lemos um texto é influenciado por aquilo que nós esperamos lá encontrar a partir de experiências anteriores, e como esse material é analisado. O conhecimento prévio pode assim facilitar, inibir ou transformar uma tarefa de aprendizagem comum.

Para a autora, os alunos devem continuamente ligar o seu próprio conhecimento prévio à nova informação. Este conhecimento causa impacto na aprendizagem do aluno, e tal como já foi referenciado, os conceitos errados podem de certa forma dificultar o crescimento do conhecimento ou a aplicação desse conhecimento. Aqui os professores partindo daquilo que os alunos já sabem, poderão ajudar os alunos a desenvolver o seu conhecimento prévio. Para esta investigadora um dos problemas pedagógicos com que se depara reside no facto de como deve usar o conhecimento de factos, princípios, acções, representações, disponível dentro da sala de aula para ajudar indivíduos e grupos a adquirir mais conhecimento.

Um das soluções enfatizadas são as chamadas tarefas *autênticas*, na medida em que estas fazem parte do mundo fora da escola, como por exemplo a execução de uma compra, ou até mesmo a listagem numa mercearia, mas também fazem parte da cultura de uma disciplina particular (tal como matemática ou química). Leinhardt, focalizou a sua atenção em três ideias que têm consequências importantes para o ensino. Para o estudo em causa interessa-nos apenas enunciar a seguinte que consiste no reconhecimento de que os alunos têm conhecimentos tácitos, a que ela chama de prévios, para a nova aprendizagem, sugerindo que os professores precisam de tornar este conhecimento explícito, construindo sobre ele ou se necessário desafiá-lo.

No centro das teorias de **Schon** (1997) sobre a formação profissional de professores encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito a que Schon também chama de *reflexão na acção* e o conhecimento escolar. Este autor desvaloriza este último, considerando-o um tipo de conhecimento que os professores supostamente

devem possuir e transmitir aos alunos. É tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença nas respostas exactas.

Segundo este, existe uma ligação forte entre o conhecimento tácito que o aluno traz para a sala de aula e o conhecimento também tácito que o professor constrói ao prestar atenção ao processo de aprendizagem dos seus alunos. Baseado no filósofo Polany, refere que o conhecimento tácito é um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, quotidiano, como aquele que é revelado por uma criança quando faz um bom jogo de futebol, ou que toca ritmos complicados de tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Ao convocar um exemplo de um aluno que sabe fazer trocos mas não sabe somar os números, nesta situação e segundo Schon se o professor quiser familiarizar-se com o saber do aluno, tem que lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, e actuar de forma a descobrir as razões que levam as crianças a dizer determinadas coisas. Estamos assim, perante um professor reflexivo, que a adota uma postura pautada não no saber escolar mas sim no conhecimento quotidiano dos alunos, mais propriamente no conhecimento tácito.

Carretero (1993) não deixou de avaliar a importância capital que as ideias tácitas têm no processo de ensino/aprendizagem. A questão central sobre a qual este autor se debruça reside em mostrar que o ensino do conhecimento científico à margem das próprias ideias das crianças e adolescentes não produz uma verdadeira assimilação dos conteúdos escolares, continuando a permanecer uma separação entre o conhecimento escolar ou científico e o conhecimento do quotidiano ou intuitivo.

Segundo este autor, uma das características mais claras destas ideias são o seu carácter espontâneo não sendo todas de igual natureza. Algumas simplificam uma ideia mais complexa, outras deformam ou modificam a explicação correcta de um fenómeno. Em relação a estas que podem alterar ou até deformar uma explicação correcta, é importante fazer-se notar que embora possam ser consideradas erradas cientificamente, não o são para o aluno, já que se constituem como crenças bastante enraizadas, constituindo-se também como instrumentos cognitivos com os quais ele conta para compreender a realidade. Algumas destas ideias espontâneas não são conteúdos arbitrários que aparecem e desaparecem facilmente, como qualquer outra informação passageira, constituem sim marcos de referência elaborados durante o desenvolvimento cognitivo e cuja transformação requer uma intervenção estruturada e sistemática do professor. Prova disso, Carretero, refere a coincidência encontrada entre um número

razoável de ideias espontâneas em crianças de idades e meios socioculturais diferentes. Este autor refere-se não apenas ao carácter implícito que estas ideias contêm, mas também à sua resistência à mudança.

É também frequente que os alunos não tenham uma clara consciência da sua representação em relação a um determinado fenómeno científico, já que provavelmente nunca se viram obrigados a explicitá-la. Esta afirmação vai assim de encontro à reflexão de Melo (2003), que argumenta que os alunos não reconhecem o seu conhecimento tácito como independente ou concorrente do conhecimento científico.

Segundo **Santos, B.** (2003:55):

(...) a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas, a mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar, prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida.

Para este autor faz todo o sentido darmos valor ao conhecimento do senso comum que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade. Vai mais longe ao afirmar que a ciência pós moderna ao sensocomunizar-se, não está a desprezar o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria da vida, Santos (op. cit.).

Numa relação de conflito entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico, várias situações ou estratégias podem ocorrer, Melo (2003:34), refere que:

- *A nova informação pode ser recusada, por ser considerada como inútil, ininteligível ou demasiadamente complexa;*
- *Os indivíduos podem assimilar a nova informação na estrutura semântica já existente, mas ocorrendo apenas leves modificações;*
- *Se a nova informação for relevante e significativa para o indivíduo ela pode provocar mudanças quer na informação nova quer na pré-existente e*
- *Pode ocorrer uma mudança radical. Neste caso ela interfere não apenas num ou noutra esquema mental ou núcleo, mas numa parte significativa de toda a teoria pessoal do sujeito.*

Segundo **Bachelard** (2005) os obstáculos por vezes são valores e intuições de carácter subjectivo, afectivo e dificilmente são abandonados, porque são internos ao indivíduo podendo ser definidos como factores que impedem o entendimento adequado de um conteúdo por parte do aluno. Como principais obstáculos e na perspectiva do

autor, enunciam-se os seguintes: o conhecimento geral; a experiência prévia; obstáculos verbais e o conhecimento pragmático e animismo.

Para o estudo em causa interessa-nos sim averiguarmos como, e segundo este autor, o conhecimento geral e experiência prévia impedem a compreensão do aluno. Assim, estes conhecimentos e experiências são elementos caracterizadores do aluno, e constata-se quando os leva para a aula contrariando por vezes o que lhe é ensinado.

Segundo Bachelard, (op. cit.) existe um processo de “crise” entre a aceitação de uma teoria e outra, na construção da ciência. Muitos estendem esta ideia à de que se deve levar o aluno a romper com o conhecimento anterior, como condição de aceitação do conhecimento escolar. Daqui pode resultar algumas reacções dos alunos: a assimilação de tais ideias e colocá-las ao lado daquelas que eles já possuíam ou então desinteressarem-se pela aula.

Estes conhecimentos de natureza tácita, como já referido, resistem à nova informação daí continuarem a persistir na memória do sujeito.

Melo (2003) enuncia duas características importantes a ter em conta na persistência destes conhecimentos:

- A primeira característica advém do facto deste conhecimento ser construído através da interacção com o mundo no seu uso contínuo tornando-se facilmente disponível para a interpretação de acontecimentos e para o desenho de novas expectativas. A base experiencial deste conhecimento e o seu uso frequente torna-o disponível à memória, logo também para à acção, sobretudo quando alguns dos seus elementos que o constituem são idênticos àqueles que o novo problema propõe para se resolver.
- Na segunda característica, a investigadora refere que a persistência deste conhecimento deve-se à sua funcionalidade plural, dado que recorrem ao uso de várias estratégias cognitivas

Muitos autores e segundo Melo (op. cit.) concordam unanimemente em identificar estratégias cognitivas de persistência nas narrativas dos alunos:

- A *adição* é estratégia mais frequente para reestruturar os argumentos num novo raciocínio. Assim os alunos integram a nova informação total ou parcialmente, ocorrendo apenas uma modificação na quantidade do conhecimento.

- *A procura de correspondência* entre o conhecimento tácito e o conhecimento escolar consubstancia-se quando um aluno procura elementos isolados de informação ou relações que existem na situação ou fenómeno em estudo que sejam similares ou confirme o seu conhecimento tácito.
- *A procura de evidências confirmatórias*, constata-se quando os alunos enfrentam evidências que contradizem claramente o seu conhecimento tácito. Então, procuram e só aceitam as evidências que confirmem o seu conhecimento prévio.
- *A selecção enviesada* relacionada com a estratégia anterior, consiste na rejeição das contra-evidências que contradizem o seu conhecimento tácito substantivo.
- Por vezes os alunos aceitam estas contra-evidências, mas são catalogadas como *particulares*, quer dizer, são uma excepção à regra. São assim arrumadas numa categoria paralela, evitando assim os conflitos e as contradições que elas possam causar.
- A criação de novas variáveis é uma estratégia onde o aluno inventa hipóteses a partir das evidências.
- Por vezes os alunos usam o *silêncio*, sinal de sobrevalorização e segurança do seu conhecimento, o que se traduz na recusa de o testar perante novas evidências.

Torna-se aqui pertinente lembrar que para além destas estratégias usadas pelos alunos para que o seu conhecimento tácito persista, existem alguns factores externos que também a podem reforçar. É o caso das crenças e as expectativas que os próprios professores criam face ao processo de ensino e aprendizagem e face à sua performance didáctica. É legítimo afirmar que grande parte dos professores não prestam a devida atenção ao conhecimento tácito substantivo dos alunos, ou se o fazem desvalorizam-no, classificando-o como um erro.

O conhecimento tácito dos alunos também foi analisado no domínio específico da leitura. Neste âmbito, **Wilson** (1983) no seu artigo “Teaching reading comprehension by connecting the known to the new” propôs estratégias que permitam de certa forma activar o conhecimento tácito, levando as crianças a prestarem mais atenção ao que lêem. Segundo a autora, poucos no ensino discutem a afirmação de que o objectivo do

ensino da leitura é produzir leitores que compreendam o que estão a ler. O que a recente pesquisa sobre a compreensão da leitura deixa transparecer é que este processo de compreensão ainda não foi reflectido na prática. A compreensão envolve a interligação entre a informação do texto e a informação já armazenada na cabeça do leitor. Pretende-se com isto dizer que o leitor alia e liga a nova informação ao que já sabe, resultando daqui o significado. A compreensão envolve o uso de diferentes fontes de informação, permitindo a construção do significado a partir de um texto escrito. Para que ocorra a compreensão é importante que os leitores focalizem a sua atenção no que estão a ler, mas também o professor deve:

- Ter a certeza de que as crianças estão a ler materiais com um nível de legibilidade apropriado.
- Ter a certeza que elas se apropriam de conceitos subjacentes e
- Ter a certeza que as crianças percebem que o propósito da leitura é construir significados e o que elas já sabem pode ajudar.

É conveniente referir que, e segundo a perspectiva da autora (op. cit.), os leitores não podem perceber o texto, sem os conceitos anteriores que eles trazem consigo aquando dessa leitura. Assim sendo, o tempo que passam antes da leitura construindo e activando conceitos relevantes é fundamental. Depois da leitura, é necessário ter-se em conta que as questões básicas, podem gerar nas crianças a impressão de que a leitura tem como propósito lembrar factos mais do que compreendê-los realmente. Os alunos e segundo a autora Wilson (op. cit.) devem também perceber que o que é realmente importante na leitura é retirar a informação, explorá-la para se averiguar onde é que ela assenta com o que eles já sabem. Mas também onde é que essa informação vai de encontro ao que eles acreditam e onde é diferente.

Pode-se concluir deste estudo que o conhecimento tácito das crianças é também importante para que elas possam compreender a leitura dos textos. Pois é através das ideias que elas já têm que se torna possível adquirir nova informação. Deste modo o texto não deixa de ser um elo de ligação entre o conhecimento tácito da criança e o novo conhecimento.

O contributo deste autor para o ensino da História traduz-se na medida em que aprendizagem da História faz-se essencialmente a partir da leitura de textos.

Poucos são ainda, segundo **Torff & Stenberg** (2001), os estudos focalizados nas crenças dos professores, que revelam que muitos deles têm concepções intuitivas

(tácitas) e que elas estão presentes no processo de ensino/aprendizagem. Assim, para estes autores, mesmo aqueles indivíduos que possuam uma formação em educação têm este tipo de conhecimento que por vezes exerce sobre eles uma grande influência no modo como pensam e agem na aula.

Quer as concepções intuitivas dos professores, quer as dos alunos podem influenciar os resultados no processo de ensino/aprendizagem. Para estes autores, a intuição não é mais do que uma forma espontânea e natural, de perceber e pensar, produzindo-se de uma forma pouco crítica um conhecimento que pode “soar” como verdade. Contudo, a intuição como termo científico torna-se problemática na medida em que existem vários pontos de vista acerca da sua definição. Assim e numa abordagem mais pluralista, este conceito sugere que o pensamento humano beneficia de vários modos de representar o conhecimento, operando alguns deles fora do raciocínio consciente, podendo por isso serem considerados intuitivos.

Segundo estes autores, (op. cit.) as concepções intuitivas não precisam de estar disponíveis para a reflexão consciente, mas agem de forma a facilitar ou a impedir a aquisição de um novo conhecimento.

Algumas das concepções intuitivas são de natureza secundária, ou seja, são estruturas de conhecimento que resultam da interacção aluno/ambiente, sendo por isso específicas às circunstâncias socioculturais que os produziram. Estes investigadores servem-se do seguinte exemplo para corroborar a afirmação anterior, assim: as pessoas tornam-se capazes de compreender a noção de distância, quando no seu meio cultural utilizam a polegada como medida de comprimento. Deste modo logo que a pessoa saiba o que é uma polegada e qual a sua função, avaliar distâncias poderá se tornar uma tarefa mais simplificada graças às concepções intuitivas secundárias que o indivíduo possui. São estas que podem encorajar a aprendizagem dos alunos mas também dificultá-la, dependendo isto do contexto onde ela se desenvolve.

Nesta perspectiva, uma das implicações que tem para as práticas educacionais é o reconhecimento de que o ensino e a aprendizagem nas escolas e fora delas são equivalentes a um programa de socialização e de aculturação, e todas as “lições” são extensões de cultura. Para Torff & Stenberg (2001), é necessário desenvolver intervenções educacionais de maneira a que possam dar resposta ao pensamento intuitivo do aluno, mas para isso é necessário uma prática intencional por parte dos professores.

1.3 - Conhecimento Tácito Substantivo Histórico

Até agora, a nossa atenção centrou-se no estudo do conhecimento tácito em que foram tidos em conta estudos realizados sobre ideias prévias/concepções alternativas que os alunos convocam acerca de fenómenos científicos contextualizados na educação histórica. Serão aqui analisados alguns estudos referentes à influência deste tipo de conhecimento que os alunos convocam para uma melhor compreensão da história.

Melo (2003a: 33) adoptou a expressão “Conhecimento Tácito Substantivo” ao qual adicionou a atribuição de histórico. Assim definiu-o:

O conhecimento tácito substantivo histórico é 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 adjectivante tácito deve-se ao facto de que os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular.

Para Melo (2003b:1073), este conhecimento: “baseia-se em experiências que requerem um nível primário de abstracção, que incluem um conjunto de esquemas conceptuais, afectivos, organizados por associações espaciais e temporais.” Eles são quase sempre inquestionáveis, na medida em que assentam na fé e nas crenças. O facto de estarem ancorados na própria matriz cultural dos indivíduos, podem, e segundo a investigadora, estar presentes implícita ou explicitamente.

Melo (op. cit.) refere ainda que este conhecimento é facilmente recordado e reproduzido para objectivos operacionais (tarefas) em contextos diferentes, isto a partir do momento em que é adquirido em contextos mais ricos permitindo a atribuição de uma grande relevância pelos indivíduos. A sua convocação e uso dependem do nível de similaridade entre o contexto onde foi adquirido ou vivenciado, bem como da situação onde vai ser aplicado. A sua persistência explica-se pela ausência de momentos de metacompreensão do processo de construção do conhecimento preferindo basear-se na legitimação dos seus pares e ou contexto social. Para a investigadora este conhecimento acaba por funcionar como um “teoria confirmatória pessoal” mesmo que seja encarado pelos outros como incongruente ou contraditória.

Esta investigadora acrescenta ainda que é necessário analisar a presença de certos movimentos que facilitam a explicitação e a mudança conceptual do conhecimento tácito dos alunos, assim como diminuir a interferência do conhecimento

tácito dos próprios professores. Elegem-se aqueles que expandem e trazem nova informação, os que pedem explicações ou a relação de pontos de vista diferentes. Deve-se assim evitar os que consubstanciam o evitar de certos tópicos, os que terminam de uma forma abrupta a discussão, ou os que explicitam uma manipulação dos argumentos e raciocínios.

Estas ideias, consideradas tácitas, construídas, adquiridas e convocadas, quando necessário pelos alunos, são o resultado das suas experiências quotidianas exteriores à escola, do contexto social de que fazem parte, das influências familiares, da comunidade onde estão inseridos e de pertença como por exemplo a influência da igreja à qual pertencem. Também não deixam de ser influenciadas pela cultura popular, pela classe social, pelos media como a televisão e neste âmbito pelos noticiários, documentários, referências históricas na publicidade e filmes, pelo cinema, visitas de estudo a museus, a arquivos, a lugares históricos, pelas celebrações comemorativas. Todos estes factores interferem e condicionam as ideias, os gostos, interesses e valores dos alunos contribuindo assim para a construção do seu conhecimento histórico. Curiosamente Melo (2003b) através de observações realizadas em situações de supervisão pedagógica foi possível afirmar que existem temáticas em história que facilitam uma possível presença do Conhecimento Tácito dos professores e alunos na sala de aula. Enumerou assim aquelas que são indutoras de criação de artefactos ficcionais como filmes, romances, etc: A Civilização Romana, o aparecimento do Cristianismo e o Nazismo. Outras temáticas podem ser enunciadas, e que por motivos políticos, religiosos, éticos e culturais dos professores tornam também propício a sua presença como: O Tráfico Negreiro, a Revolução de Outubro, o Estado Novo, a Revolução dos Cravos, a Reforma e a Contra-Reforma. Este Conhecimento Tácito Substantivo Histórico, tal como já foi dito, tem sentido quando em interacção conflitual com o conhecimento Histórico, embora cada um deles apresente características próprias (ver Quadro 2). É necessário tomar por base este conhecimento tácito para atingir-se o histórico, para esta conversão é importante a existência de mudança conceptual.

Quadro 2: Conhecimento Tácito Substantivo Histórico e o Conhecimento Histórico

Melo (2003b:1074)

Aspectos	Conhecimento Tácito Substantivo Histórico	Conhecimento Histórico
Contextuais	<ul style="list-style-type: none"> • Originário de experiências pessoais (privadas, familiares, culturais); • Facilmente generalizáveis a todos os sujeitos e / ou situações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção intersubjectiva; • Determinado por uma constante contextualização e temporização; • Validação pelas evidências.
Linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de termos de linguagem comum; • Utilização frequente de metáforas e analogias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de uma linguagem específica científica; • Polissemia de termos, mas sempre contextualizados.
Causalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre uma indiferenciação de causa/consequência; • Apresentam causas do tipo linear (sequências); • Apresentam a relação causa/consequência de uma forma rígida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de uma trama complexa de relações causais circulares: causa-efeito-causa.
Hipóteses	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento Tácito, ou seja, assumido como certeza/verdade; • Privilegiam observações, explicações e informação que confirmem essa “certeza” e essa “verdade”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita a provisoriedade do conhecimento construído; • Aceita a pluralidade das interpretações; • Contempla o estudo de evidências que simultaneamente as confirme e as refute.
Operativo/ Figurativo	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia as fontes icônicas e as vivenciais; • Utiliza processos de leitura e de compreensão predominantemente preceptivos; • Não utiliza persistente e intencionalmente processos de interpretação críticos e distanciados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla processos de abstracção no estudo dos fenómenos sociais e humanos; • O conhecimento histórico é um processo de construção baseado em opções metodológicas.
Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> • Tendem a “personalizar” o conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla a procura de abstracções e hipóteses explicativas gerais e a focalização em contextos e tempos específicos.

O pensamento histórico não só envolve a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico, mas também a compreensão de conceitos substantivos. Estes e devido à multiplicidade de linhas de investigação, apareceram com várias denominações tais como: conhecimento prévio, conhecimento de senso comum, concepções alternativas, representações, conhecimento intuitivo etc., o facto é que estas ideias são importantes para que a compreensão do passado seja mais significativa.

Partindo do pressuposto que o saber constrói-se a partir das vivências dentro e

fora da escola: o meio familiar, os media, bem como as vivências quotidianas fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas, sobre a História. Compete assim à escola explorar estas ideias tácitas, ajudando assim o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico.

Na perspectiva de Melo (2003a) deve-se pois contemplar outros momentos no *trajecto didáctico*, onde a presença do conhecimento tácito dos professores pode estar mais recorrente:

O primeiro momento que a investigadora apresentou contempla actividades que permitem aos alunos a explicitação das suas ideias tácitas. Aqui o professor deve proporcionar um ambiente de forma a que os alunos se consciencializem e clarifiquem o seu Conhecimento Tácito Substantivo Histórico.

O segundo momento caracteriza-se pela implementação de actividades de desenvolvimento e de reestruturação do Conhecimento Tácito Substantivo Histórico para que a aprendizagem dos conhecimentos históricos seja mais significativa. Aqui deve-se ter também em conta o conteúdo, o discurso do professor, as tarefas, os materiais, devendo ser orientados para esse objectivo específico. Neste momento do *trajecto didáctico* deve ocorrer o chamado conflito cognitivo e para isso o desenho das tarefas, os conteúdos bem como os próprios materiais devem dar o seu grande contributo. É neste momento onde existe a possibilidade de se identificar de uma forma mais clara a presença do conhecimento tácito do professor.

O Terceiro e último momento, caracteriza-se pela reflexão sobre a aprendizagem realizada, de modo a que os alunos façam uma comparação das ideias que possuíam anteriormente e as que foram adquiridas (exercício de metacompreensão), procurando identificar os porquês das mudanças ocorridas. É aqui onde a presença do Conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos professores é menos notada, talvez devido à natureza da tarefa e dos conteúdos históricos. As actividades aqui implementadas podem ser oralmente ou então em forma de uma ficha de trabalho escrita.

No trabalho de Lee (1991), “History in the National Curriculum”, ao abordar a questão da integração da história no Programa Nacional do Reino Unido em fase de construção à data, refere que a História tem que ser aprendida na escola. Mas a principal preocupação reside na questão de como deve ser transmitida a História às crianças. Pois não se pretende que elas a usem para mudar ou preservar uma forma particular de

sociedade ou mesmo para expandir a economia. Pretende-se sim, que ela mude os alunos, o que eles vêem no mundo e como eles o vêem. Para isso, e segundo este investigador, a História só o pode fazer se for História e não um certo acontecimento por conveniência para se usar num curto período como “interesse nacional”, ambição política ou moda educativa.

Para que esta mudança dos alunos seja conseguida, o papel do professor tem aqui uma importância relevante, já que deve oferecer todas as condições para que o aluno seja o agente construtor das suas próprias aprendizagens. Funcionando o professor como mero orientador, deve então estar atento às potencialidades dos seus alunos, isto é, aos conhecimentos que estes possuem intuitivamente, consciencializando-se que os alunos quando entram numa sala de aula não são uma “tábua rasa”.

Melo (2003a) de acordo com Lee refere que o professor de História deverá adoptar uma atitude didáctica diferente, de forma a proporcionar aos seus alunos situações que lhes permitam explicitar e ter consciência do Conhecimento Tácito Substantivo Histórico que têm, e os modos como ele interfere ou coexiste com o conhecimento histórico que aprendem na escola. Mas para que este objectivo se concretize, o professor deve criar condições adequadas a esta negociação. Esta investigadora advoga ainda que o desenvolvimento das competências reflexivas dos alunos, deve ser estimulado, recorrendo-se à implementação de tarefas onde explorem as diferenças, similaridades e nuances destes dois tipos de conhecimento histórico, que se consubstancia num só pensamento dos alunos.

Segundo Lee (1991) os alunos têm ideias que podem à priori parecerem erradas, mas são de importância central. A assunção de que é possível conhecer os factos históricos e só mais tarde desenvolver ideias que lhes dêem sentido é empiricamente falso. Os alunos procuram dar sentido àquilo que aprendem através das ideias tácitas. Estas podem ser imperfeitas, mas não deixam de ser tentativas positivas para dar sentido à História. Para este investigador, cabe ao professor tentar descobrir e dirigir as ideias com que os alunos trabalham. Os próprios alunos têm ideias tácitas acerca da disciplina de História mas também da substância da própria disciplina. Professor que esteja atento a estes conhecimentos tácitos dos alunos, adquire com mais certeza que os alunos estão aprender de facto aquilo que se espera que eles aprendam, bem como entender o que se espera que eles entendam. As noções que os alunos têm acerca de comércio, rei, imposto, vitória ou poder, para Lee baseiam-se nas suas próprias experiências tanto

dentro como fora da escola. E o que quer que seja que os alunos tenham aprendido na escola, muita da sua compreensão dos conceitos substantivos empregues na história são formados pela experiência fora dela. O mesmo defende **Fosnot** (1996) que quando pretendemos estimular e desenvolver a aprendizagem do estudante, não podemos esquecer que este também transporta consigo conhecimentos do seu meio envolvente.

Knight (1989) ao estudar a compreensão das pessoas do passado por parte das crianças, elegeu duas dimensões a ela necessárias: a familiaridade do conteúdo histórico e a eficácia da aprendizagem. Através dos dados obtidos no seu estudo constatou que as dificuldades demonstradas pelos alunos eram maiores quando os conteúdos da História lhes eram menos familiares. Para os alunos, a sensação de familiaridade é um factor que utilizam no acesso à informação, seja adquirida na escola formalmente, seja através de vivências pessoais que lhes pareçam similares ou com algumas semelhanças, seja ela pertença da sua herança cultural e ou mediada através de artefactos como livros, filmes etc.

Mekeowen & Beck (1990) realizaram também um estudo sobre o conhecimento tácito substantivo dos alunos. O objectivo principal deste estudo reside em detectar a informação relevante que os alunos do 2º ciclo têm acerca de um período histórico (Revolução Americana). Foi desenvolvido com estudantes do 5º ano que ainda não iniciaram o estudo desse tema e estudantes do 6º ano que já estudaram esse tema no ano anterior. O tema escolhido foi precisamente o período prévio à Revolução Americana, porque esta tem importância para os subsequentes estudos em História e temas sociais, mas também os seus princípios reflectem-se em diversos aspectos da cultura americana.

O propósito que subjazeu a este estudo de investigar o conhecimento dos alunos do 5º ano, antes de estudarem a Revolução Americana, foi saber que conhecimentos relevantes tinham estes adquirido em fontes informais como livros, televisão, e conversas com adultos. A informação obtida destes alunos do 5º ano, serve assim para caracterizar o conhecimento que os estudantes trazem para a escola mas também para estabelecer uma ponte entre os conhecimentos que eles já têm adquirido e os conhecimentos que os manuais trazem.

O trabalho com os alunos do 6º ano teve como objectivo “fazer alguma luz” sobre que História é aprendida por eles. Através da avaliação do conhecimento dos estudantes, torna-se possível reflectir sobre que aspectos deviam ter sido levados em

conta, que aspectos se deviam valorizar, ou que tipo de estratégias deviam ser desenhadas para as aulas.

O instrumento que permitiu a recolha de dados foi uma entrevista composta por oito questões, que se destinava a averiguar a informação relevante que os alunos tinham.

Como resultado deste estudo constatou-se que os alunos antes da sua aprendizagem formal, possuem um conhecimento acumulado sobre a sociedade americana, conhecimento esse que funciona como contributo para reconhecer que determinados acontecimentos passados influenciaram o desenvolvimento do seu país. Os autores aconselham os professores a considerar para além do conteúdo desse conhecimento tácito, as suas características e relações que ele estabelece com a nova informação, reconhecendo que o conhecimento tácito não é substituído se os alunos não tiverem consciência da sua existência, se não o discutirem e contraporem com evidências históricas relevantes.

Existem estudos que analisaram a ideia de que determinados aspectos do conhecimento histórico, sobretudo aqueles desenvolvidos na infância, oriundos de ambientes de aprendizagem informal, continuam a ter um poder na memória, mesmo após a aquisição de relatos históricos mais elaborados em ambientes de ensino formal.

Esta ideia é corroborada na pesquisa de **Wills** (1994), acerca da situação dos americanos nativos na História Americana. Esta ocorreu com alunos de três turmas do 8º ano e durante o ano lectivo. Este estudo foi em parte causado pela introdução de novos manuais de História, agora multiculturais, que apresentavam uma visão dos americanos nativos também como agricultores fixos, e não apenas nómadas. Isto foi motivo de acesos debates, levando os professores a usar estes materiais de forma a apresentar novos pontos de vista sobre este povo. De acordo com este autor, a tendência existente reside na associação dos mesmos a um período particular da História Americana, limitando a sua presença às grandes planícies, mas também ignorando-a no resto da História americana. O relato dos americanos nativos como caçadores nómadas é o privilegiado na cultura popular americana e é adquirido em ambientes de aprendizagem informal como a televisão e filmes. O autor através de outras observações identificou que: os professores estavam familiarizados com ambos os relatos; os professores expressaram o desejo de apresentar aos alunos o relato do agricultor fixo; e

apesar desta intenção, em momentos cruciais empregaram a representação do caçador nómada.

Wertsch & Polman (2001) perante observações feitas sobre a história popular e formal, sugerem alguns paralelismos de interesse com o conhecimento tácito e o escolar. Primeiro, tal como o conhecimento tácito, os estudantes parecem terem-se habituado à história popular sem ajuda do ensino formal. Segundo, o ensino formal ocorre em contexto de competição com o conhecimento tácito.

Os alunos chegam já ao ensino formal sobre História equipados com narrativas de história popular. O mais surpreendente é que mesmo dominando a história formal apresentada na escola, tendem a esquecer este relato e cair no relato popular podendo esta situação ocorrer com alunos e professores. Na perspectiva dos mesmos autores, a história popular está integrada no conhecimento tácito devido a três características: ambos se desenvolvem sem o apoio do ensino formal; ambos fornecem um contexto no qual o ensino formal ocorre e ambos podem persistir à margem do conhecimento formal.

Os autores referem ainda que esta pesquisa permitiu adiantar que os conceitos que os alunos transportam para as aulas, são robustos e não são facilmente substituídos pelo ensino directo, dado o processo de assimilação das novas ideias às já existentes. A omissão destes conceitos por parte dos professores pode traduzir-se num conhecimento escolar fragmentado, conduzindo os alunos à incapacidade de aplicar esse conhecimento em cenários reais. Contrariamente, os alunos consciencializando-se das suas ideias, poderão mais facilmente relacioná-las com os relatos e os conceitos científicos. Assim defendem que o professor deve promover desequilíbrios cognitivos que forcem a revisão das já existentes.

Muitos autores referiram a presença deste conhecimento no processo de aprendizagem, sublinhando assim o seu papel na compreensão pelos alunos, do passado e do presente. Contudo, poucas investigações há que o tenha escolhido como objecto principal de estudo, como o de **Melo** (2003a) acerca do Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes. Deste modo pode-se dizer que esta investigadora foi pioneira em Portugal ao cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura.

Melo (op. cit.) investigou o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos alunos sobre a escravatura, colocando-lhes posteriormente algumas situações paradoxais

e tendo por pano de fundo a escravatura em Roma. A investigadora trabalhou com três grupos etários: 12-13 anos, 14-15 anos e 16-17 anos.

Partindo do pressuposto de que os alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e que essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos, elegeu como objectivos os seguintes: Cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura; e Detectar quais as possíveis ligações entre o conhecimento tácito e a performance empática dos alunos sobre as pessoas do passado, num contexto e tempo histórico específico.

Para alcançar esses objectivos, formularam-se as seguintes questões: - Quais as ideias tácitas substantivas que os alunos convocam quando tentam compreender as práticas sociais do passado? e - Quais dessas ideias se constituem como generalizações funcionais para a compreensão dessas práticas?

Os instrumentos de trabalho consistiram numa entrevista sobre o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico, num exercício escrito de empatia histórica e numa outra entrevista pós-exercício empático. O conteúdo substantivo destes instrumentos de trabalho foi norteado por 7 áreas de ideias criadas pela investigadora, a saber: A escravatura como instituição; Razões para a sua existência; Mudanças ocorridas; Comportamento humano dos agentes históricos envolvidos; Quadro mental do passado e dos seus agentes; Julgamentos e Projecção pessoal no papel dos escravos e amos

O primeiro instrumento, que consistiu numa Entrevista sobre o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico (ECTSH), teve como objectivo recolher informação sobre as ideias substantivas que os alunos apresentam acerca da escravatura. As questões desta entrevista cobriram as áreas atrás enunciadas, onde a escravatura não foi contextualizado num tempo histórico específico. Esta foi organizada em sete grupos de questões: Conceptualização/Generalização; A relação humana entre os amos e os escravos; A escravatura vista pelos escravos; A escravatura vista pelos amos; Julgamento pessoal; Projecção pessoal e Fontes.

O segundo instrumento Exercício de Empatia Histórica a realizar por escrito (EE), destinava-se a recolher informação sobre as ideias dos alunos acerca das razões porque- escravos romanos salvaram os seus amos da morte. Este instrumento apresentava aos alunos as histórias de dois escravos romanos. A primeira fala-nos do escravo de Antius que salvou o seu amo de ser morto por soldados, a segunda história

faz um relato do escravo Panapio, que para salvar o seu amo se deixou matar em vez dele. Para além destas duas histórias, foi-lhes proposta a seguinte questão: “Porque é que o escravo de Antius/ Panapio se portaram com sentido de lealdade e dever para com os seus amos?”. Para os alunos responderem a este exercício tiveram acesso a documentos que versavam sobre vários aspectos.

O terceiro instrumento foi uma Entrevista Pós – Exercício Empático (EPEE), cujo objectivo foi apenas esclarecer e aprofundar algumas ideias expressas no exercício escrito, isto é sobre as razões dos escravos para salvarem os seus amos.

Os dados recolhidos pelos instrumentos descritos anteriormente, foram analisados, e assim procuraram-se evidências que permitissem diferenciar o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico e a compreensão empática dos três grupos de idade. Constatou-se que as comunalidades prevaleceram sobre as diferenças, o mesmo acontecendo nas generalizações formuladas.

Os resultados obtidos indiciam que existem diferenças entre os três grupos, notou-se um crescendo nas competências discursivas e linguísticas dos alunos, permitindo assim uma melhor explicitação das suas ideias. Entre os três grupos constatou-se também uma crescente compreensão da complexidade da realidade social, sobretudo em relação ao comportamento humano e às estruturas económicas e suas práticas. A discriminação é uma ferramenta cognitiva privilegiada pelos alunos mais velhos, quando tentam aprofundar o seu conhecimento e quando tentam dar sentido ao Passado e ao Presente. Quando a informação histórica é insuficiente, não compreendida ou ineficaz, os alunos desenvolvem estratégias que procuram resolver os conflitos cognitivos que nascem da coexistência entre as evidências históricas e o seu conhecimento tácito. Constatou-se ainda que os mais novos recorrem com mais frequência às suas vivências pessoais e ao uso da imaginação, enquanto os mais velhos propõem hipóteses explicativas com um certo grau de plausibilidade histórica. Para além disso existe no discurso dos alunos uma presença frequente de julgamentos. Neste sentido os alunos mais jovens endereçam os seus julgamentos para os indivíduos, enquanto os mais velhos tendem a julgar as instituições e os países.

De seguida serão analisados os resultados que se constataram em cada um dos grupos de alunos que este estudo cobriu.

Em relação aos alunos do grupo 12+ anos notou-se que estes tendem a ser mais influenciados por fontes icónicas que os media lhes oferecem. A escravatura tende a ser

vista através das características idiossincráticas dos sujeitos históricos não os contextualizando historicamente. Defendem que muitas situações ou práticas do passado ainda hoje se podem detectar, mesmo que tenham outros nomes ou tenham mudado algumas das suas características. Quando tentam projectar-se em situações do passado, baseiam as suas premissas interpretativas em situações factuais contemporâneas nos seus próprios sentimentos e valores.

Os alunos do grupo 14+ tentam compreender os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil idiossincrático dos agentes históricos, extrapolando por vezes estereótipos comportamentais e éticos contemporâneos para o passado. Os alunos reconhecem que os valores e as ideias dos agentes históricos podem ser subalternizados ou esquecidos quando determinados objectivos concretos são considerados importantes para esses mesmos agentes. Aos poucos, estes alunos vão introduzindo a noção de hierarquia de valores e ou a possível incoerência entre “o que pensa e acredita” e o que “faz”. Continua a ocorrer a extrapolação de ideias e valores contemporâneos para o passado, bem como a influência das características idiossincráticas dos indivíduos. A ocorrência de mudanças são reconhecidas nas condições materiais, nas ideias e nos valores, fazendo os alunos as depender de um tempo longo. Estes alunos deste grupo de idade quando analisam uma instituição histórica, contemplam já a sua função e os correspondentes/esperados comportamentos sociais. Os alunos tentam já analisar a situação no seu contexto e tempo histórico específicos.

Quanto aos alunos do grupo 16+ anos, estes já compreendem os comportamentos dos agentes do passado no seu contexto e tempo histórico específicos. Para além de reconhecerem a existência de um comportamento social padronizado, também reconhecem a coexistência deste com uma pluralidade de comportamentos sociais que dependem por sua vez do estatuto económico e social desses agentes. Reconhecem a existência de mudanças, salientando a necessidade de um tempo de longa duração para que algumas se tornem visíveis. Estes alunos ao projectarem-se em situações do passado, carregam consigo as suas ideias, valores e experiências pessoais, conseguindo também empatizar com os agentes do passado. Nos seus julgamentos face a situações concretas do passado, é visível a presença de elementos do presente, entrando em conflito com a sua matriz cultural e ética. Nestes momentos os alunos estão conscientes da sua contemporaneidade e individualidade dos seus julgamentos.

Este estudo realizado por Melo (2003a), permite-nos assim concluir que muitas das ideias convocadas pelos alunos procedem do seu conhecimento do quotidiano, sendo os media um dos grandes veículos desse conhecimento. Constatou-se também que é necessário que o professor, em primeiro lugar, proceda à consciencialização e explicitação do conhecimento tácito dos alunos para posteriormente promover uma construção dialéctica das novas ideias.

A autora deste estudo retirou algumas implicações para o ensino da História em Portugal. Neste âmbito, os resultados deste estudo podem fornecer algumas pistas aos professores, sobre a necessidade de terem em conta o conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos antes da tomada de decisões didácticas. Podem estes ficarem encorajados e desta forma construir instrumentos que proporcionem o acesso ao conhecimento que os alunos têm na realidade, seja ele científico ou não. Pode também este estudo servir de contributo para os autores dos manuais repensarem os conteúdos, tendo em conta o conhecimento tácito substantivo dos alunos e o papel que este desempenha na aprendizagem.

Neste contexto de levantamento das ideias tácitas dos alunos, também se insere a experiência educativa em contexto de sala de aula das mestrandas **Ferreira, A., Dinis, C., Leite, E. & Chaves, F.** (2004). Esta experiência tomou como referência o modelo construtivista e proponha-se a conhecer as ideias tácitas dos alunos acerca do Conceito de Renascimento. Este estudo foi implementado em duas turmas do 8º ano de escolaridade, de meios culturais diferentes: urbano (Guimarães) e rural (Cabeceiras de Basto). Convém ainda referir que este desenrolou-se ao longo de três aulas, tendo primeira aula a duração de 90 minutos, a segunda 45 minutos e a última noventa minutos.

A questão de investigação norteadora deste estudo foi:

- Que concepções têm os alunos acerca do Conceito de Renascimento?
 - a) Quais os processos operativos dos alunos na construção de um conceito histórico?
 - b) Que metodologia a adoptar numa aula de História orientada para a mudança conceptual?

Num primeiro momento, procedeu-se à construção de uma ficha de trabalho individual – Ficha das Ideias Tácitas – no sentido de se conhecerem as ideias que os alunos têm à priori sobre o conceito em análise. Através da análise global das respostas

dos alunos fornecidas nesse primeiro instrumento, procedeu-se à categorização das diferentes ideias tendo em conta dois níveis de ideias: Conceitos Alternativos e Conceitos Históricos. Atendendo que dentro de cada nível surgiram padrões de respostas diferenciados, houve necessidade de subdividir os Conceitos Alternativos em duas subcategorias: Conceitos Subjectivos e Conceitos do Senso Comum. Os Conceitos Históricos em: Conceitos Aproximados e Conceitos “Científicos”.

Categorizadas as ideias outros passos foram dados para projectar experiências de aprendizagem adequadas à mudança ou ao aprofundamento das ideias encontradas. O primeiro passo destinou-se a promover a clarificação e problematização das mesmas. Aqui apresentaram-se outros instrumentos de trabalho como um conjunto de transparências com ideias expressas pelos alunos acerca do Renascimento, bem como um conjunto de recursos ilustrativos dessas mesmas ideias. Após esta fase de trabalho passou-se a uma formulação provisória dos conceitos, através da avaliação oral. A partir daqui outras tarefas foram feitas (individuais, em pares e grupos de quatro /cinco alunos) de forma a proporcionar um confronto minimamente sistematizado entre as ideias apresentadas e uma conceptualização histórica fundamentada. Através de fichas de trabalho onde foram inseridos documentos históricos escritos, documentos iconográficos, os alunos clarificaram algumas das ideias de Senso Comum e foram construindo o Conceito Científico de Renascimento. Posteriormente, e após as tarefas proporcionadas pelas diferentes fichas de trabalho, procedeu-se à sua correcção oral, em grupo/turma, possibilitando uma nova formulação provisória dos conceitos através da avaliação oral. Para uma síntese conceptual, realizou-se em trabalhos de grupo uma tarefa que se destinava a explorar, interpretar e analisar um conjunto de fontes apresentadas, para identificação de épocas históricas e conceitos associados às mesmas, registando as ideias numa ficha de trabalho. Finalmente os alunos preencheram a ficha das ideias tácitas inicial sobre o conceito de Renascimento, aqui os alunos fizeram um exercício de Metacognição, pronunciando-se os alunos sobre as aprendizagens operadas.

Através desta experiência educativa constatou-se que as ideias dos alunos no primeiro momento da aula situavam-se essencialmente nas categorias Subjectiva e Senso Comum, o que reflecte um grau de conhecimento incipiente e diluído no ponto de vista histórico. No momento final constatou-se que os alunos em grande parte são detentores de um grande número de saberes construídos ao longo dessas várias aulas. Estes alunos tomaram assim consciência da sua mudança conceptual.

Outra experiência em contexto de sala de aula foi realizada por **Barbosa, A., Gonçalves, M., Oliveira, E., & Machado, E.** (2004), esta procurava saber quais as ideias tácitas que os alunos tinham acerca do Conceito de Sociedade. Este estudo realizou-se com 26 alunos do 5ºAno de escolaridade e com 25 alunos do 7º Ano, pertencendo ambas as turmas ao mesmo estabelecimento de ensino. Estas experiências decorreram simultaneamente com os dois professores das respectivas turmas. Como questões de investigação foram desenhadas as seguintes:

- Quais as ideias tácitas que os alunos de 5º e 7º anos têm acerca do Conceito de Sociedade do séc. XIII e Sociedade Ateniense do séc. V a. C. ?
- Que possíveis mudanças conceptuais ocorreram nos alunos com uma experiência de aula oficina?

Num primeiro momento da experiência procedeu-se ao levantamento das ideias tácitas sobre o Conceito de Sociedade, através de um questionário inicial distribuído aos alunos. Após a análise das ideias fornecidas pelos alunos nesse primeiro instrumento, fez-se uma categorização dessas ideias, considerando-se 4 níveis de ideias: Ideias Vazias; Ideias de Senso Comum; Ideias Aproximadas e Ideias Históricas.

Num segundo momento as ideias que os alunos convocaram, foram colocadas no quadro negro e todas elas foram aproveitadas e agrupadas. Distribuíram-se pelos alunos um conjunto de material histórico composto por fontes primárias e secundárias, nomeadamente documentos escritos e iconográficos. Estas fontes serviram de base a uma tarefa escrita, de trabalho de grupo, no 7ºano, e de pares no 5ºano, para interpretação e cruzamento de fontes. De seguida os alunos fizeram a apresentação oral das conclusões.

Num terceiro momento, com o objectivo de comparar as ideias iniciais dos alunos com as posteriores ao tratamento do tema, foi-lhes distribuído o questionário inicial para responderem novamente. Este instrumento para além das três questões iniciais continha agora um conjunto de questões que constituíam um exercício de metacognição. Pretendia-se assim que os alunos averiguassem as ideias novas que tinham adquirido, o que mais lhes tinha agradado e em que momentos da aula aprenderam mais.

Constatou-se que, no final desta experiência quer os alunos de 5º ano quer os de 7º ano, apresentavam na sua maioria ideias históricas. As ideias fundamentais que os alunos do 7º ano consideraram foram os direitos (liberdade e voto) e hierarquia (uns terem mais poder que outros) enquanto que os alunos do 5º ano não compreenderam a

questão. Outras das constatações relevantes mostrou que os alunos do 5º ano apreciaram mais as fichas de trabalho, enquanto que os alunos do 7º ano preferiram o momento da aula em que se construiu uma pirâmide humana. Foi no exercício de Metacognição que os alunos tomaram consciência das aprendizagens que realmente tinham feito.

Estas experiências em sala de aula, para além de constituírem um estudo empírico, contemplam também uma nova forma de aprendizagem que considera todo o saber que os alunos adquirem anteriormente, assim como todo o seu potencial cultural adquirido nas situações vivenciadas mais díspares.

Contudo, em relação a estas duas experiências destinadas ao levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre os conceitos de Renascimento e Sociedade, convém fazermos uma ligeira apreciação. Considerámos que as questões contempladas para saber quais as ideias tácitas que os alunos convocam sobre Renascimento e Sociedade são em número deficitário. Por outro lado, e não com a pretensão de desvalorizar as reflexões a que os autores desses dois estudos chegaram, pretendemos dizer que nessas reflexões não foram contempladas qualquer generalização das ideias dos alunos. Desta forma, continuámos de facto a desconhecer as generalizações substantivas que os alunos trazem para a escola, e que convocam quando confrontados com os conceitos de Renascimento e Sociedade.

Apesar desta ligeira apreciação, queremos também referir que estas experiências são reveladoras da postura e atitude que o professor deve tomar, de forma a valorizar as ideias tácitas que os seus alunos trazem e de por si só construírem o seu próprio conhecimento histórico. Não basta a boa vontade do professor, aliada a esta é necessário seleccionar os materiais históricos adequados, com os quais os alunos deverão trabalhar. É necessário também que o professor saiba actuar e usar as estratégias adequadas, já que só assim se pode caminhar para a verdadeira aprendizagem da História.

A este propósito, Melo (2003b:1074), afirma que: “Existem alguns domínios da compreensão histórica onde é mais possível identificar a presença do CTSH dos professores e a sua influência para a persistência e ou mudança do CTSH conhecimento dos alunos.” Refere assim que os movimentos mais frequentes, que adoptam a forma de perguntas, são aqueles orientados para a interpretação de fontes, como por exemplo: “O que é que esta passagem no texto, esta imagem,...diz?; Qual é o significado desta palavra, desta frase...?”; “O que é este texto, este parágrafo quer dizer?”. Segundo esta investigadora este tipo movimentos abertos é aproveitado para a orientação intencional

de uma resposta “ideal” que o professor previamente definiu em função do seu conhecimento histórico e do seu conhecimento tácito histórico.

Um outro domínio da cognição histórica onde o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos professores e dos alunos emerge, é o da empatia histórica, onde em tarefas a ela atribuídas estão presentes perguntas como: “Explica o ponto de vista de um dado grupo ou pessoa;” “Quais terão sido os motivos, os problemas, políticas, crenças de... ou subjacentes a...?”; “Porque é que as pessoas ou grupo se comportaram assim, sabendo que...?”, Melo (op. cit.) afirma que as respostas devem ser apoiadas em evidências históricas criteriosamente escolhidas, pois a sua discussão e correção são momentos onde o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos professores e dos alunos podem persistir devido a uma recíproca alimentação.

Uma outra reflexão sobre o conhecimento tácito no domínio da História foi levada a cabo por **Hochwald** (2002). Este analisou o papel que este tipo de conhecimento tem na compreensão da História, a partir de narrativas, produzidas por alunos (principiantes), e por historiadores (especialistas).

Segundo este autor, entre o conhecimento tácito e o conhecimento mais científico dos livros, existe uma relação de reciprocidade e de interdependência em que cada um estimula o crescimento e o desenvolvimento do outro.

Com base nas narrativas produzidas pelos historiadores, afirma que quando estes decifram o significado das narrativas históricas, o conhecimento tácito que têm acerca destas, prepara-os para prestarem mais atenção a palavras que podem ser mal interpretadas. O conhecimento tácito dos historiadores tem um papel importante na medida em que permite determinar quais as partes de um documento que constituem a evidência histórica.

De um modo geral o conhecimento tácito quando mal orientado pode impedir os alunos de assimilarem novos conceitos e informações, causando uma compreensão errada no seu todo, isto pode ser constatado na aprendizagem das ciências como a medicina, biologia e física mas também nas humanidades como a História. O autor (op. cit.) enuncia duas dimensões onde se reconhece que este conhecimento constitui-se como um óbice à compreensão da História: fragilidade na compreensão da relação causa/efeito e tendência para estereotipar agentes históricos. Refere também que os alunos na sua grande maioria aprendem os acontecimentos históricos lendo livros, e não consultando outras fontes como os documentos históricos propriamente ditos (fontes

primárias). Para o autor, os livros por vezes tendem a minimizar a complexidade estrutural das narrativas históricas, bem como rejeitar diferentes versões da História (multiperspectivismo). Para que os alunos ultrapassem algumas destas barreiras é importante confrontá-los com diversas fontes, bem como levá-los a analisar várias perspectivas do mesmo acontecimento. No entanto para que sejam capazes de fazer inferências, hipóteses, avaliar fontes, devem mobilizar um conjunto de capacidades incluindo o próprio conhecimento tácito.

Concluindo, quer se aprenda História a partir de um livro ou a partir de uma variedade de fontes o papel do conhecimento tácito é importante para alcançar a compreensão.

1.4 - Contributos de estudos e reflexões em Cognição Histórica

No Reino Unido, por volta dos anos setenta, começou a fazer sentir-se uma “crise” no âmbito da disciplina de História. O facto desta disciplina constituir uma opção curricular, levava a que muitos deles a relegassem para segundo plano, considerando-a inútil, maçadora e até complicada. Pairava assim um receio dos alunos a deixarem de estudar, o que quase aconteceu. Perante este problema, alguns investigadores ingleses começaram a desenvolver trabalhos no domínio da cognição histórica, procurando assim restituir ao ensino da História o seu verdadeiro sentido: ensinar História em termos históricos. Estes estudos centrados na investigação das ideias das crianças tornaram-se extensíveis a outros locais como América do Norte, Canadá, começando-se também a dar os primeiros passos em alguns países da Europa, como Portugal e Espanha.

Nesta secção serão apresentados estudos em cognição histórica, que de certa forma foram contributos para as reflexões deste estudo acerca do Conhecimento Tácito Substantivo Histórico.

Cooper (1991), realizou um estudo empírico com duas turmas formadas por crianças de 8 e 9 anos de idade, de escolas diferentes. Procurou compreender as ideias que estas crianças demonstravam ao serem envolvidas num processo de pensamento histórico, implementado de forma complexa e como fazê-lo. A investigadora constatou que as crianças mais novas têm capacidade de resolver problemas em termos históricos, conseguindo pensar, de forma progressivamente mais complexa. Considera como

elemento importante neste processo, o uso de uma linguagem e fontes adequadas a este nível etário. As crianças mais novas podem e devem ser ajudadas a desenvolver as suas ferramentas cognitivas. O que este estudo sublinha é o facto de que as crianças, mesmo as mais novas, podem e devem começar a pensar historicamente, devendo ser “confrontadas” com conceitos de segunda ordem, de tal forma que a compreensão seja gradual e progressiva.

Neste estudo a investigadora admite a existência de ideias tácitas nos alunos, dando assim sentido aos novos conceitos históricos. A aprendizagem activa e construtivista proporcionada aos alunos através da resolução de problemas, permite a estes operar sobre as próprias experiências e construtos mentais, aprender através dos sentidos: sentir, tocar, ver, aplicar a aprendizagem a novos contextos de modo a tornar os factos menos “maçudos”.

Seixas (1998) reflectiu sobre a estrutura da história, com o objectivo de podermos pensar historicamente e fomentar o crescimento do conhecimento histórico. Segundo este autor, vários conceitos como a evidência, a empatia, a mudança, o tempo, o progresso, o declínio e a significância são as estruturas específicas da compreensão histórica que ajudam os alunos a construir o significado histórico. Neste contexto, o autor alerta para o facto de que os jovens antes de se iniciarem em educação histórica confrontam-se com o passado através das suas experiências quotidianas, da televisão, ou da conversa com os seus familiares. Assim, cedo os jovens iniciam a seu pensamento histórico através da criação de procedimentos temporais que dão sentido à vida humana. A educação histórica deve assim por procurar conhecer quais as ideias tácitas que os jovens possuem sobre o passado, como funciona esse pensamento e em que estruturas assenta, condições essenciais para alcançar a compreensão histórica. Torna-se assim importante averiguar o pensamento histórico das crianças e jovens, proporcionando-lhes oportunidades na sala de aula para convocarem as suas ideias.

Keith Barton e Linda Levstik (1998) realizaram um estudo acerca das explicações da significância histórica com alunos do Ensino Básico. Neste estudo, os autores investigaram: Como é que os alunos do ensino básico entendem a significância da História dos EUA. Entendem por significância histórica as construções culturais transmitidas aos membros da sociedade de diversas maneiras, desde as escolas, os familiares, os media, os locais históricos e museus.

Usaram como principais instrumentos de recolha de dados, entrevistas abertas aplicadas a quarenta e oito alunos dos 5º e 8º anos de escolaridade. Aos alunos participantes foi-lhes aplicado vinte imagens, tais como: Revolução Americana, Carta dos Direitos do Homem, Educação, Automóvel, Imigração entre outras. Essas imagens eram alusivas a factos e personalidades dos últimos 500 anos da História dos EUA, das quais tinham que seleccionar 8, que achassem mais significantes, colocando-as numa barra cronológica. Posteriormente os alunos em pequenos grupos discutiam as suas escolhas. Da análise dos dados, resultou um conjunto de generalizações descritivas que permitem algumas conclusões:

Juntamente com a perspectiva unificadora e legitimadora, os alunos mantinham uma história alternativa, ou uma história vernacular (que contrasta com as “versões oficiais da História”), resultantes das experiências vividas em comunidades específicas. Muitos alunos focaram as origens dos EUA e subsequentemente, o desenvolvimento do país, mas também revelaram acreditar que a história do seu país está a caminhar no sentido de corrigir algumas situações como o racismo e o machismo. Por isso, os professores para além de transmitirem a História oficial, com espírito crítico devem também transmitir a história vernacular com o mesmo espírito, pois só assim o entendimento dos alunos será mais completo. Mantê-los desconhecedores da complexidade do passado, fará com que os alunos ignorem as ambiguidades do presente.

Os autores ao inferirem que os alunos mantinham uma história vernacular como alternativa à História oficial, parecem reconhecer que estes possuem ideias idiossincráticas, fruto das suas tradições, crenças e valores. Também a própria sociedade onde eles se inserem parece interferir na sua compreensão da história.

Keith Barton (1999) desenvolveu um estudo sistemático sobre o pensamento das crianças em História. Como amostra para este estudo utilizou 120 crianças dos 6 anos aos 12 anos, em 4 escolas dos EUA e 4 da Irlanda do Norte com proveniência heterogénea. Os instrumentos de trabalho que lhe serviram de suporte consistiram em entrevistas semi-estruturadas acompanhadas por uma variedade de materiais históricos. Num primeiro momento, mostrou várias imagens de diferentes épocas seguidas de algumas questões acerca destas. Num segundo momento mostrou mais fotografias aos alunos e continuou a questioná-los em relação às imagens que estavam a observar. Em relação à análise de dados, constataram-se três tipos de tendências diferentes entre os

alunos americanos e Irlandeses: Ideias de progresso ou mudança; Ideias de mudança por questões individuais ou por factores sociais; e Ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas.

O autor concluiu que a educação marca a forma como se pensa, existindo diferenças no ensino da História nos EUA e na Irlanda do Norte. Muitas das ideias que os alunos convocaram são fruto do meio onde os alunos se inserem e contaminadas pela sua cultura mas também pelas vivências do dia a dia.

Seixas (2000), neste estudo centra-se na educação histórica, e no papel da cultura extracurricular criada pela televisão, filmes, e outras fontes, na interpretação histórica realizadas pelos alunos. Ao admitir que este tipo de cultura extracurricular confronta os alunos com interpretações do passado, diferentes das que lhe são apresentadas na escola pelos professores e manuais, parece reconhecer a existência nos alunos de conhecimentos mais implícitos, pessoais, no fundo tácitos.

Cercadillo (2000) no seu estudo debruçou-se sobre a progressão das ideias de estudantes ingleses e espanhóis em relação à sua compreensão do conceito de significância da História, particularmente em relação à variedade de atributos.

O objectivo deste trabalho foi saber até que ponto estas ideias podem ser similares ou podem divergir quando surgem em dois países diferentes. Os objectivos específicos e que nortearam este estudo foram:

- Explorar a compreensão dos alunos ingleses e espanhóis sobre o conceito de Significância nas suas diferentes atribuições e a sua relação com as narrativas históricas.
- Classificar e delinear a compreensão desse conceito, de forma a identificar “níveis de progressão” e
- Investigar as possíveis similaridades e diferenças entre as ideias classificadas de progressão em ambos os países.

Os alunos que participaram neste estudo constituíram uma amostra de 144 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e 17 anos (de ambos os países).

A autora realizou um conjunto de tarefas escritas com questões fechadas e abertas, às quais os alunos envolvidos tiveram de responder. Estas tarefas focalizaram dois temas diferentes da História: “A derrota da armada espanhola em 1588” e “ As

campanhas de Alexandre o Grande”. Em relação ao primeiro tema pode-se dizer que é familiar a todos os alunos, dado que é contemplado em ambos os sistemas de ensino, embora com importância diferente para cada um dos países. O segundo tema não é abordado em nenhum dos sistemas educativos e não implica nenhum envolvimento directo das nacionalidades dos estudantes participantes neste estudo. A autora advoga que confrontar os estudantes com diferentes perspectivas dos acontecimentos ou explicações históricas é importante para uma aprendizagem significativa. Por esta razão ambos os temas foram apresentados contemplando diferentes perspectivas dos acontecimentos.

Cercadillo (op. cit.) definiu indutivamente cinco tipos de significância, concebidos com base na distinção e na variedade de tipos de atribuições e na associação com dois conceitos: a contextualização e importância. Os tipos de significância foram: o contemporâneo; o causal; o padrão; o simbólico; e o presente/futuro que podem simultaneamente estar em diferentes níveis de progressão de compreensão histórica.

Em função desta categorização de tipos de significância, a autora criou um modelo de progressão de compreensão do conceito de significância histórica, que abrange cinco níveis de progressão. Alguns alunos foram também entrevistados com o propósito de clarificar e de obter informações subsidiárias importantes para a compreensão do seu pensamento.

Uma das suas conclusões que salientamos foi que os tipos de significância mencionados com mais frequência pelos alunos de ambos os países e em todos os grupos etários foram: o contemporâneo e o causal. Assim, contemporaneidade e causalidade são de grande importância para a percepção da significância em História.

Para o nosso estudo, esta investigação não deixa de dar o seu contributo na medida em que nos permite tomar conhecimento de que os alunos quando abordam a questão da significância de acontecimentos históricos estão condicionados por algumas variáveis sendo uma delas as suas vivências exteriores à escola. É com as ideias tácitas, fruto dessa vivências, que os alunos operam e a partir das quais elaboram o seu conhecimento histórico. Estas são o ponto de partida para a construção do pensamento histórico.

Wineburg (2000) neste estudo considerou importante saber o que os jovens sabem sobre o passado e como lhe dão significado. Mais afirma que existem indícios que sugerem que as imagens que os estudantes trazem consigo, vêm de outros meios

que não as salas de aula. Está a falar dos media, da cultura popular, da igreja e da casa (família).

O seu estudo tentou saber o que a aprender História dos Estados Unidos significava para os alunos do 11º ano, e como o conteúdo desta disciplina era lembrado um ano depois como estudantes finalistas da escola secundária. Tratou-se de um estudo longitudinal, realizado em 3 escolas com características geográficas e sociais diferentes e com 5 alunos de cada uma dessas escolas. Aplicou uma entrevista que girava em torno de séries de 5 documentos iconográficos e de uma canção de dois minutos de duração.

Abordou-se neste estudo o tipo de fontes fornecidas pelos professores e pelos manuais escolares, que contribuem para a compreensão histórica dos jovens; e como é que estes se servem das imagens do passado aprendidas em casa no contexto da História Nacional e Mundial. Para o autor as crianças americanas não são de modo nenhum “lousas em branco” quando se trata de ideias e crenças acerca do passado. A sala de aulas é apenas uma fonte e não necessariamente a mais importante para se aprender acerca do passado. Logo os professores devem estar atentos a essas imagens e contemplá-las no processo de ensino/aprendizagem da História.

Wineburg (op. cit.) afirma ainda que cada um de nós cresceu num lar com uma história diferente e uma perspectiva diferente acerca do significado de acontecimentos históricos. As histórias dos nossos pais, as igrejas, os clubes, as associações de vizinhança, as visitas a museus, as viagens dentro das fronteiras nacionais, são fontes que moldam os nossos sentidos históricos. Para se compreender a natureza da consciência histórica moderna devemos examinar como os jovens se tornam “históricos” na sociedade moderna.

Este estudo, salientou a importância concreta dos filmes históricos que estão ao alcance dos alunos e que influencia o seu conhecimento do passado. Em vez de fingirmos que podemos colocar de parte a cultura popular (televisão, cassetes, música etc.) deveríamos antes tentar compreender como é que essas fontes informais formam a consciência histórica e como podem ser usadas, em vez de se ignorá-las de forma a melhorar o conhecimento histórico dos estudantes.

Este estudo vem corroborar mais uma vez o papel poderoso que as fontes extracurriculares exercem nas ideias que os alunos constróem para dar sentido à História.

O estudo de **Barca & Gago** (2001) investigou os níveis de argumentação que os alunos do 6º ano de escolaridade apresentam ao raciocinarem sobre fontes primárias com perspectivas contraditórias, em torno de uma problemática concreta do passado “Política Colonial Portuguesa no Período anterior ao 25 de Abril. Para este estudo usou-se uma amostra de 81 alunos do 6º ano de escolaridade, de uma escola localizada na periferia de Braga, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. Este estudo desenrolou-se em duas fases: a primeira fase contemplou duas aulas para se fazer a devida contextualização da problemática histórica, a segunda fase tal como a anterior contemplou duas aulas para recolha de dados.

O instrumento utilizado consistiu num questionário que proponha a interpretação cruzada de quatro fontes primárias com perspectivas diferentes. Através de uma análise qualitativa foi possível fazer-se uma categorização de quatro perfis conceptuais, indo de um de contornos mais simplistas *Fragmentos*, *Compreensão Global*, *Opinião Emergente* e o último *Descentração Emergente*.

A análise dos resultados deste estudo, permitiu concluir para além da maioria destes alunos estarem aptos a compreender fontes históricas de perspectivas diversas, também o sentido que dão às mensagens é variável consoante as suas próprias experiências de aprendizagem dentro e fora da escola.

Pode-se assim constatar que as ideias tácitas têm aqui um papel relevante na medida em que os alunos compreendem e dão sentido aos conteúdos históricos na sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Neste estudo, e tal como as investigadoras referiram, embora estes conteúdos de Colonialismo e Descolonização sejam história não vivida deles, poderão existir algumas ideias mesmo que fragmentadas ou confusas. Este conhecimento Tácito Substantivo Histórico poderá ser construído quer no seio das famílias que viveram a guerra colonial ou “retornaram das ex-colónias, quer através dos meios de comunicação que aquando do 25 de Abril retomam a problemática com música, imagens, debates, quer através de manuais e aulas de História que o abordam também através de textos, imagens, exposições e debates.

Monsanto (2004) desencadeou um estudo que pretendia explorar e compreender como os alunos abordam a questão da Significância Histórica perante factos da História de Portugal. Formulou as seguintes questões de investigação, para as quais este estudo procurou encontrar resposta:

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

Neste estudo participaram alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário de duas escolas públicas de ambos os sexos (vinte e cinco alunos do sexo feminino e vinte do sexo masculino), com idades compreendidas entre os catorze anos e os dezanove anos de idade.

Para a realização deste estudo foram utilizados dois procedimentos de recolha de dados: uma tarefa de papel e lápis e uma entrevista não estruturada. A primeira tarefa visava recolher informação pertinente sobre a forma como os alunos abordam a questão da significância histórica de factos da História de Portugal e foi dividida em duas partes.

A primeira parte consistia na criação de uma lista com os factos da História de Portugal que os alunos consideravam ser os mais significativos, que deviam ser ordenados de acordo com a importância que cada aluno lhe atribuísse. A segunda parte consistia na confrontação com uma lista de 21 factos da História de Portugal ordenados cronologicamente na qual os alunos deviam assinalar os factos que já tinham ouvido falar e seguidamente responder a sete questões relacionadas com os factos da lista por eles assinalados.

Após várias leituras das respostas fornecidas pelos alunos a investigadora ancorou-se nas cinco categorias usadas por Seixas (1997): objectivista básica, a subjectivista básica, a objectivista sofisticada, a subjectivista sofisticada e a posição narrativista.

Seguiu-se depois o segundo momento do estudo definitivo, a aplicação do segundo instrumento a entrevista não estruturada, com o objectivo de clarificar, complementar ou aprofundar as tarefas realizadas pelos alunos, de obter dados adicionais e recolher dados descritivos na linguagem dos sujeitos entrevistados.

Concluiu-se neste estudo através da análise dos dados empíricos que os alunos são influenciados pela escola e pelas suas vivências extra-escolares, experiências quotidianas, exteriores à escola, da cultura de referência e do contexto social dos alunos.

Segundo a investigadora, as experiências quotidianas à escola, a cultura extracurricular de referência e o contexto social dos alunos sofrem as interferências e influências da família, dos pares, da comunidade de pertença, dos mass media, do cinema, de visitas de estudo a museus, arquivos e lugares históricos, da Internet, de recriações históricas, de celebrações comemorativas, do contacto directo com artefactos, relíquias e documentos do passado. Tais interferências e influências condicionam os gostos, interesses, preocupações, valores, ideias e conceitos dos alunos e confrontam-nos com diferenciadas mensagens históricas visões da História, contribuindo assim para uma determinada construção do conhecimento histórico.

Outra conclusão a que Monsanto (op. cit.) chega, é que existem diferenças relevantes na forma como os alunos abordam a questão da significância histórica, sendo os alunos do secundário os que seguiram posições mais sofisticadas na abordagem dessa questão e que mais convocam e dominam a noção de causalidade. Mais esta investigadora concluiu que a idade, o sexo, o desenvolvimento cognitivo e as vivências extra-escolares dos alunos interferem e condicionam a compreensão que fazem da significância histórica.

Este estudo serviu também para demonstrar que o conhecimento tácito que os alunos têm, e que resulta das mais variadas fontes, interfere e condiciona a compreensão dos conceitos de segunda ordem. Neste caso na compreensão da significância histórica perante factos da História de Portugal.

Estes estudos de natureza descritiva e, sobretudo qualitativa sugerem que as crianças e jovens constróem as suas concepções históricas baseados em diversas fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os media e que desenvolvem estratégias cognitivas específicas cuja lógica deve ser entendida pelos professores. Embora estes estudos focalizem a sua análise em conceitos operatórios (segunda ordem), é necessário ter em conta que estes têm por base o conhecimento substantivo da História, pois só assim a aprendizagem do aluno é mais significativa.