**Universidade do Minho**
Instituto de Educação

Mariana de Jesus Serrano Lagarto

# Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico

dezembro de 2016

Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico
Mariana de Jesus Serrano Lagarto
UMinho | 2016

**Universidade do Minho**
Instituto de Educação

Mariana de Jesus Serrano Lagarto

# Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Barca**

dezembro de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 14/12/2016

Nome completo: Mariana de Jesus Serrano Lagarto

Assinatura: Mariana de Jesus Serrano Lagarto

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Barca, que me desafiou para este caminho de aliar Avaliação e Educação Histórica e que me guiou neste percurso com grande rigor científico e com críticas construtivas, partilhando comigo o seu saber e a sua amizade.

Aos professores, que participaram neste estudo e partilharam comigo as suas reflexões, tendo-me aberto as portas das suas salas de aula para recolher o material necessário para esta investigação.

Aos alunos das turmas destes professores, que me receberam muito bem e que contribuíram com as suas vozes (orais e escritas) para o aprofundamento da compreensão do que aprendiam em aula e de como se desenvolviam as suas competências em História.

Às Direções das Escolas onde decorreu o estudo, que compreenderam os objetivos desta investigação e não lhe colocaram entraves.

A todos aqueles com que me cruzei nos destinos do ensino da História, e cujos trabalhos pioneiros, contribuíram, de uma forma ou de outra forma, para melhorar a presente investigação.

A todos aqueles que, por não defenderem estas conceções de avaliação e de ensino da História, me «obrigaram a cavar mais fundo» o enquadramento teórico para tentar enquadrar melhor as suas argumentações, acabando por contribuir indiretamente para ampliar os meus conhecimentos nesta área vastíssima da educação e para reforçar os fundamentos do presente estudo.

A todos os meus amigos e à família pelo ânimo que me foram dando ao longo deste percurso.

Por último um «obrigada» especial, à minha mãe, ao meu genro e à minha filha, pelo seu apoio incondicional e pela sua fé inabalável na minha capacidade de conclusão deste projeto imenso.

## RESUMO

Com este estudo pretendeu-se traçar um diagnóstico sobre algumas formas de desenvolvimento e avaliação de competências em História (DCH) nas salas de aula do 3º ciclo do ensino básico (CEB) em Portugal. As questões de investigação buscaram conhecer os aspetos que mais influenciavam os docentes na preparação das aulas e qual o contributo das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação (formativa) para o desenvolvimento de competências históricas dos alunos, nomeadamente quanto ao uso de fontes e conceções de mudança em História.

Partiu-se de uma reflexão teórica sobre a formação do pensamento histórico dos alunos com base na compreensão de conceitos epistemológicos e substantivos que enformam a História e sobre a investigação em educação histórica numa abordagem de progressão conceptual fundamentada nos conceitos "de segunda ordem" (Dickinson & Lee, 1978; Shemilt, 1980). Refletiu-se também sobre a evolução epistemológica das teorias do currículo e de avaliação bem como sobre o conceito de competência em educação, para melhor se poder contextualizar as conceções e práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação (formativa) observadas. Essa reflexão facilitou a análise das características do currículo da disciplina de História do 3º CEB em coerência com a proposta de desenvolvimento de competências em História. Em face destes referentes conceptuais e da natureza do problema em estudo optou-se por uma abordagem qualitativa inspirada na *Grounded Theory*, tendo-se privilegiado a sala de aulas como campo de estudo por se considerar, como Erickson (1986), que a observação de aulas é o melhor meio de conhecer o processo de ensino e de aprendizagem.

O estudo empírico foi desenvolvido em três fases (estudos exploratório, piloto e final) e implementado em escolas da Grande Lisboa com a participação de seis professores e 174 alunos. Utilizaram-se como instrumentos de recolha de dados relatórios de aula, bem como entrevistas e questionários aplicados a professores e tarefas para alunos, no sentido de encontrar respostas para as questões de investigação formuladas. Os instrumentos e procedimentos de recolha de dados foram refinados ao longo do estudo, tendo-se introduzido na fase principal tarefas escritas para melhor se aceder ao pensamento dos alunos, nomeadamente às suas conceções acerca da mudança e/ou continuidade em História. Os dados obtidos foram sujeitos a um processo de análise indutiva, sendo a sua categorização sucessivamente refinada

no sentido de se encontrar um modelo conceptual relativo ao desenvolvimento de competências de tratamento de informação/utilização de fontes nas aulas (observadas) e também das conceções de mudança em História dos alunos. O processo de análise foi, ainda, norteando a revisão da literatura e aprofundamento dos campos em estudo.

A categorização dos dados do estudo exploratório foi organizada com dois enfoques: o Contexto (de preparação das aulas) e o Processo (de ensino e de aprendizagem), o que permitiu compreender algumas características da interação em aula em torno do desenvolvimento de competências, dando origem a perfis de momentos de docência e a um modelo inicial de DCH. Esses perfis encontrados nesta fase do estudo foram construídos com base nas práticas letivas, oscilando entre a transmissão expositiva e o diálogo ou práticas centradas na atividade do aluno. O modelo de DCH sobre as intervenções/respostas dos alunos (decorrentes do tipo de questões colocadas pelo professor) inclui três padrões conceptuais quanto à compreensão histórica com base em fontes: «Reprodução» (regurgitação e senso comum), «Interpretação» (análise de fontes) e «Compreensão» (inferência e contextualização). A grande incidência de respostas no nível de «Reprodução» e a quase impercetibilidade das ideias dos alunos acerca da mudança em História suscitaram a criação de tarefas escritas para os estudos piloto e final e o aumento do foco de observação em práticas de maior atividade intelectual dos alunos. Tal permitiu iluminar outros perfis de momentos de docência (mais centrados em tarefas de aprendizagem), refinar o modelo de DCH e observar categorias de ideias mais avançadas de mudança manifestadas pelos alunos (compreensão de mudanças e continuidades).

Os princípios propostos pela *Grounded Theory* permitiram considerar os resultados das três fases de recolha e análise de dados para a criação de um modelo "final" de DCH. O modelo sugere que as tarefas que suscitam maiores desafios cognitivos de utilização de fontes e conceptualização da mudança podem ajudar os alunos a construir ideias mais sofisticadas. Tal denota a importância de se investir em tarefas que ponham os alunos a pensar historicamente sugerindo-se, pois, a aposta numa formação inspirada pela investigação em educação histórica. Assim poderá contribuir-se para a melhoria das práticas letivas orientadas para a criação de oportunidades de desenvolvimento de competências históricas promotoras de uma orientação temporal mais adequada às exigências atuais.

## ABSTRACT

### Development and assessment of competencies in history: a study with teachers of the third level of basic education

The purpose of this research was to diagnose some ways of how historical competencies are being developed and assessed in history classrooms of grades 7-9 in Portugal. The research questions intended to know what influence teachers when planning lessons, and how teaching, learning and (formative) assessment practices contribute to the development of historical competencies, namely the use of sources and the concept of change in history.

Starting from a theoretical reflection on students' historical thinking development the focus was held on the understanding of epistemological and substantive concepts in History and on the research in history education about conceptual progression on second order concepts (Dickinson & Lee, 1978; Shemilt, 1980). Epistemological evolution of theories of curriculum and assessment, as well as on the concept of competence in education, was also considered to better contextualize concepts and practices of teaching, learning and formative assessment observed in classrooms, and to analyse the Portuguese History Curriculum of Basic Education (grades 7-9) according to the proposal of competencies development in history. These conceptual referents and the research problem pointed to a qualitative approach inspired by *Grounded Theory* and defined the classroom as the observation field as, according to Erickson (1986), classroom observation is the better way of knowing teaching and learning processes.

The empirical study was carried out in three phases (exploratory, pilot and final study) in which six teachers and 174 students of schools in the Great Lisbon area participated. The research instruments were classroom reports, interviews and questionnaires applied to teachers and tasks for students intended to provide answers to the research questions.

Data collection instruments and procedures were refined along the study and paper and pencil tasks were introduced on the main study to better grasp the students historical thinking, namely their conceptions about change and /or continuity in history. The inductive analysis of data provided a categorization that was gradually refined in order to find a conceptual model of handling with historical sources information on class (in the observed lessons) and of students' ideas about change in history. The analysis process oriented a progressive literature review in order to provide a rough theoretical framework.

The categorization of the exploratory study data was focused on: the Context (of lesson planning) and the Process (of teaching and learning). This provided understanding of some specific features of classroom interaction on competencies development that led to the definition of profiles of teaching moments and to an early model of developing competencies in history (DCH model). The profiles found in the exploratory study were built upon teaching practices swinging from teacher transmission to dialogue or student-centered activities. The DCH model about students' interventions/answers (to teachers' questions) includes three conceptual patterns on historical understanding based on the use of sources: «Reproduction» (regurgitation and common sense), «Interpretation» (source analysis) and «Understanding» (inference and contextualization).

The prevalence of answers on the «Reproduction» level and an almost absence of students' explicit ideas about change in history led to constructing paper and pencil tasks to be used in the pilot and final studies and to strengthen the observation focus on practices more oriented toward students' intellectual activity. That option allowed to highlight other profiles of teaching moments (more centered on learning tasks), to refine the DCH model and to survey more advanced categories on students' ideas about change in history (change and continuity understanding).

The principles of the *Grounded Theory* allowed to considering the results from the three phases of data collection and analysis to construct a "final" DCH model. This model suggests that tasks with higher cognitive challenge (on source analysis and change conceptualization) can help students to produce more sophisticated ideas. This stresses the importance of constructing tasks leading students to think historically and a history teacher education approach inspired by research on that field. This might contribute to teaching and learning practices oriented to create opportunities of historical competencies development that enable a temporal orientation more suited to current needs.

# ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS ..... xv
LISTA DE QUADROS ..... xvi
SIGLAS E NOTAS ..... xvii
INTRODUÇÃO ..... 1
1. O contexto geral do problema ..... 1
2. Problema em estudo ..... 3
3. Organização do estudo ..... 5
CAPÍTULO I – A HISTÓRIA E O SEU ENSINO ..... 7
1. História e teoria da História ..... 8
1.1. Da História como memória à História como ciência ..... 8
1.2. Uma teoria da História centrada na ideia de consciência histórica ..... 16
2. O ensino da História ..... 22
2.1. Da institucionalização da disciplina de História ao seu questionamento ..... 22
2.2. A investigação em Educação Histórica ..... 24
2.3. A difusão da investigação em Educação Histórica ..... 31
2.4. Contributos essenciais da Educação Histórica para o ensino da História ..... 33
CAPÍTULO II – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO ..... 47
1. Do currículo e da avaliação (até à década de 1960) ..... 48
1.1 Polissemia dos conceitos e delimitação do campo de análise ..... 48
1.2 Do positivismo do séc. XIX à emergência do construtivismo em educação ..... 51
2. Do currículo em espiral à dimensão cultural do currículo ..... 56
3. Da ambiguidade da avaliação formativa ..... 63
3.1 Avaliação formativa de matriz «bloomiana» ..... 63
3.2 - Avaliação formativa de matriz construtivista ..... 65
CAPÍTULO III – AS COMPETÊNCIAS E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) 75
1. Competência(s) em educação ..... 76
1.1. Competência(s), capacidade(s) e habilidade(s) ..... 76
1.2. Desenvolvimento e avaliação de competências ..... 79
2. A avaliação formativa como enquadradora do ensino e de aprendizagem ..... 83
3. Currículo(s) de História no 3º CEB ..... 87
3.1. Princípios e orientações metodológicas ..... 87

3.2. Conteúdos ... 89
3.3. Competências gerais e competências específicas ... 90
3.3.1. Competências específicas ou essenciais em História ... 91
3.4. Conteúdos e competências: oposição ou complementaridade? ... 93
3.5. A carga horária ... 96
4. Práticas letivas – uma reflexão ... 98
5. As *Metas de Aprendizagem* em História – uma oportunidade perdida (?) ... 105
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO ... 109
1. Problema em estudo e opção pela abordagem qualitativa ... 110
2. Questões de investigação ... 112
3. Desenho da investigação ... 113
3.1. Seleção da amostragem ... 113
3.1.1. Participantes ... 115
3.1.1. Conteúdos programáticos ... 119
3.2. Técnicas de investigação ... 120
3.3. Instrumentos de investigação ... 120
3.4. Procedimentos de recolha de dados ... 126
3.5. Procedimentos de análise de dados ... 130
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO ... 137
1. Análise dos dados relativos ao Contexto do PEA ... 138
1.1. Fatores de planificação ... 138
1.2. Conceções de aulas ... 142
1.3. Influências profissionais ... 148
2. Análise dos dados relativos às Práticas de aula ... 153
2.1. O PEA – a dinâmica em cada aula ... 153
2.1.1. Uso(s) do tempo em aula ... 153
2.1.2. Dinâmica(s) do processo ... 154
2.2. Interação em torno de DCH ... 161
2.2.1 Momentos incidentes na reprodução de informação ... 162
2.2.2 Momentos de desenvolvimento de competências de interpretação ... 166
2.2.3 Momentos de desenvolvimento de competências de compreensão ... 170
2.3. Um modelo provisório de Desenvolvimento de Competências em História ... 172
2.4. Propostas de perfis de momentos de docência ... 177

3. O contributo do estudo exploratório para o estudo principal ..... 178
CAPÍTULO VI – ESTUDO PRINCIPAL ..... 179
PARTE I – ESTUDO PILOTO ..... 181
1. Análise dos dados relativos ao Contexto do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) ..... 182
1.1. Fatores de planificação ..... 182
1.2. Conceções de aulas ..... 185
1.3. Influências profissionais ..... 188
2. Análise dos dados das Práticas letivas e de avaliação ..... 196
2.1. O PEA – a dinâmica em cada aula ..... 196
2.1.1. Uso(s) do tempo em aula ..... 196
2.1.2. Dinâmica(s) de cada aula ..... 197
2.2 Interação em torno de DCH ..... 210
2.2.1 Momentos incidentes na reprodução de informação ..... 211
2.2.2 Momentos de desenvolvimento de interpretação ..... 213
2.2.3 Momentos de desenvolvimento de compreensão ..... 215
2.3 Conceções acerca da mudança e/ou continuidade em História ..... 219
2.4 Discussão de dados e redefinição do modelo de DCH ..... 223
2.4.1 Extensão do modelo de DCH - a mudança e/ou continuidade ..... 225
2.5. O encontro do modelo do PEA com o de DCH: perfis de momentos de docência ..... 228
3. O contributo do estudo piloto para o estudo final ..... 231
PARTE II – ESTUDO FINAL ..... 233
1. Análise dos dados relativos ao Contexto do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) ..... 234
1.1. Fatores de planificação ..... 234
1.2. Conceções de aulas ..... 237
1.3. Influências profissionais ..... 243
2. Análise dos dados relativos às Práticas de aula ..... 249
2.1. O PEA – a dinâmica em cada aula ..... 249
2.1.1. Uso(s) do tempo em aula ..... 249
2.1.2. Dinâmica(s) de cada aula ..... 249
2.2. Interação em torno das competências de interpretação de fontes ..... 264
2.2.1 Momentos incidentes na reprodução de informação ..... 264
2.2.2 Momentos de desenvolvimento da interpretação ..... 266
2.2.3 Momentos de desenvolvimento da compreensão ..... 268

2.3. Conceções acerca da mudança e/ou continuidade em História ..... 273
2.4. O encontro do modelo do PEA com o de DCH ..... 278
2.5. Discussão de dados e redefinição do modelo do DCH ..... 280
CAPÍTULO VII – REFLEXÕES FINAIS ..... 283
1. Reflexos no Desenvolvimento de Competências em História, dos Perfis de momentos de docência e do Contexto ..... 284
2. Limitações do estudo ..... 292
3. Implicações para o ensino da História ..... 293
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 299
APÊNDICES ..... 313
APÊNDICE 1 - Guião da entrevista (utilizado no estudo exploratório) ..... 314
APÊNDICE 2 - Guião da entrevista refinado - estudo piloto e estudo final ..... 315
APÊNDICE 3 - Questionário para professores (do estudo exploratório) ..... 317
APÊNDICE 4 - Questionário para professores refinado - estudo piloto e estudo final ..... 318
APÊNDICE 5 - Esquema de observação das aulas utilizado no estudo exploratório ..... 320
APÊNDICE 6 - Esquema de observação das aulas refinado - estudo piloto e estudo final ..... 321
APÊNDICE 7 – Questionário de metacognição (utilizado no estudo piloto e no estudo final) ..... 322
APÊNDICE 8 – Tarefa a aplicar aos alunos no estudo piloto ..... 323
APÊNDICE 9 - Tarefa a aplicar aos alunos no estudo final ..... 324
APÊNDICE 10 - Análise dos dados das entrevistas: práticas letivas (estudo exploratório) ..... 325
APÊNDICE 11 - Excertos de um relatório de observação de aulas do estudo exploratório ..... 326
APÊNDICE 12 – Análise de dados de aula e cruzamento com entrevista (estudo exploratório) ..... 328
APÊNDICE 13 – Dados quantitativos sobre as intervenções dos alunos (estudo exploratório) ..... 330
APÊNDICE 14 - Excertos de um relatório de observação de aulas no estudo piloto ..... 331
APÊNDICE 15 - Excerto do cruzamento de dados para análise da dinâmica de aula (estudo piloto) . 332
APÊNDICE 16 - Dados quantitativos sobre as conceções de mudança e/ou continuidade dos alunos (estudo piloto) ..... 333
APÊNDICE 17 - Dados quantitativos sobre as intervenções dos alunos (estudo piloto) ..... 334
APÊNDICE 18 - Tarefa proposta na segunda aula por M. João (estudo final) ..... 335
APÊNDICE 19 - Tarefa do manual proposta por M. Luís na 1ª aula (estudo final) ..... 336
APÊNDICE 20 - Dados quantitativos sobre as conceções de mudança e/ou continuidade dos alunos (estudo final) ..... 337
APÊNDICE 21 - Dados quantitativos sobre as intervenções dos alunos (estudo final) ..... 338

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A matriz disciplinar de Rüsen..... 18
FIGURA 2 – A matriz disciplinar da didática da História de Jörn Rüsen ..... 20
FIGURA 3 – A circularidade do currículo e da avaliação centrados nos conteúdos ..... 72
FIGURA 4 – A avaliação e o currículo como processo do ensino e da aprendizagem ..... 73
FIGURA 5 – Automatismo vs autonomia..... 74
FIGURA 6 – Competências específicas ou essenciais em História para o 3º CEB ..... 91
FIGURA 7 – Perfil do aluno competente em História no 3º CEB..... 93
FIGURA 8 – Distribuição dos alunos do 7º ano por idade e género.....118
FIGURA 9 – Distribuição dos alunos do 9º ano por idade e género..... 119
FIGURA 10.1 – Modelo de Contexto do PEA - I: *Fatores de planificação* (estudo exploratório) ..... 139
FIGURA 10.2 – Modelo de Contexto do PEA - II: *Conceções de aulas/avaliação* (estudo exploratório) ...143
FIGURA 10.3 – Modelo de Contexto do PEA - III: *Influências profissionais* (estudo exploratório) ..... 148
FIGURA 11 – O uso do tempo por docentes e alunos por conteúdo histórico (estudo exploratório) .....153
FIGURA 12 – Práticas letivas evidenciadas no PEA no estudo exploratório (em minutos) .....154
FIGURA 13 – Modelo do PEA: *O ensino da História e a avaliação nos momentos de interação.....* 160
FIGURA 14 – Modelo provisório de DCH (estudo exploratório) ..... 173
FIGURA 15.1 – Modelo de Contexto do PEA - I: *Fatores de planificação* (estudo piloto) .....182
FIGURA 15.2 – Modelo de Contexto do PEA - II: *Conceções de aulas/avaliação* (estudo piloto) .....185
FIGURA 15.3 – Modelo de Contexto do PEA - III: *Influências profissionais* (estudo piloto) .....189
FIGURA 16 – Síntese do modelo provisório de Contexto do PEA (estudo piloto) ..... 192
FIGURA 17 – O uso do tempo por docentes e alunos (estudo piloto) .....197
FIGURA 18 – Práticas letivas evidenciadas no PEA do estudo piloto (em minutos)..... 197
FIGURA 19 – Excerto de um relatório de alunos..... 205
FIGURA 20 – Diferentes apresentações de conceitos substantivos pelos grupos de alunos..... 218
FIGURA 21 – Diferentes apresentações de localização temporal e espacial pelos grupos de alunos.. 218
FIGURA 22 – Redefinição do modelo de DCH (estudo piloto) ..... 224
FIGURA 23 – Conceções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História (estudo piloto)..... 225
FIGURA 24 – Redefinição do modelo do PEA (estudo piloto)..... 229
FIGURA 25 – Relação entre os modelos de Contexto, de Processo e de DCH..... 231
FIGURA 26.1 – Modelo de Contexto do PEA - I: *Fatores de planificação* (estudo final)..... 234
FIGURA 26.2 – Modelo de Contexto do PEA - II: *Conceções de aulas/avaliação* (estudo final)..... 237
FIGURA 26.3 – Modelo de Contexto do PEA - III: *Influências profissionais* (estudo final) ..... 243

FIGURA 27 – Síntese do Modelo de Contexto do PEA (estudo final) ..... 246
FIGURA 28 – O uso do tempo por docentes e alunos (estudo final) ..... 249
FIGURA 29 – Práticas letivas evidenciadas no PEA do estudo final (em minutos) ..... 250
FIGURA 30 – Proposta de um modelo de progressão de ideias acerca da mudança e/ou continuidade em História ..... 277
FIGURA 31 – Modelo do DCH em aula (redefinido no estudo final)..... 281

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – A evolução da avaliação e currículo ..... 51
QUADRO 2 – Distribuição dos docentes por tempo de serviço..... 116
QUADRO 3 – Calendarização da recolha de dados no estudo exploratório ..... 127
QUADRO 4 – Calendarização da recolha de dados do estudo principal ..... 130
QUADRO 5 – Tarefas e participantes em cada fase de estudo..... 136
QUADRO 6 – Perfis de momentos de docência (estudo exploratório) ..... 177
QUADRO 7 – Perfis de momentos de docência para o DCH (estudo piloto)..... 229
QUADRO 8 – Perfis de momentos de docência (estudo final)..... 279

## SIGLAS E NOTAS

Siglas oficiais:

APH – Associação de Professores de História

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Siglas criadas neste estudo:

DCH – Desenvolvimento de competências em História

PEA – Processo de ensino e de aprendizagem

Notas:

1. O texto em português (europeu) foi redigido ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico.
2. Este estudo segue as normas de citação e bibliográficas recomendadas pela American Psychological Association (2010).
3. Nas citações de bibliografia estrangeira manteve-se o idioma original, exceto quando se consultaram em obras traduzidas para português.
4. Atribuíram-se nomes fictícios aos participantes no estudo para garantir o seu anonimato.
5. Nas transcrições das respostas escritas dos alunos introduziram-se apenas algumas alterações de ortografia e ajustes de pontuação.

# INTRODUÇÃO

*Para que algo valha como resposta é necessário que exista previamente a pergunta.*
*Eis a razão por que tantas coisas claras permanecem sem ser vistas, tal como se não existissem.*
Ernst Bloch

## 1. O contexto geral do problema

O problema em estudo emergiu da controvérsia entre os professores de História sobre a forma como desenvolver e avaliar as competências essenciais em História no 3º ciclo do ensino básico (adiante designado 3ºCEB) expressas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* de 2001 e que foi reavivada com o documento orientador operacionalizador das competências específicas em História - as *Metas de Aprendizagem* de 2010. O espírito da reforma curricular de 2001 implicava a valorização dos processos de aprendizagem através da mobilização de competências e de conteúdos pelos alunos para resolver situações complexas, cuja avaliação decorria da observação do «aluno em ação», assente numa lógica construtivista. De imediato vários professores reclamaram que tal não era exequível, porque não dispunham de tempo para cumprir os conteúdos dos programas (Roldão, 2003). Esta controvérsia inseriu-se numa discussão mais alargada sobre o papel das competências no ensino em que se confrontavam várias posições mais definidas: a) os defensores de uma lógica comportamentalista das competências de cariz mais «bloomiano» (e próximo de uma lógica empresarial); b) os defensores de uma lógica emancipadora do raciocínio através da resolução de situações complexas de cariz construtivista; e c) os que nem sequer equacionavam o seu desenvolvimento, privilegiando a transmissão de conteúdos. A persistência desta última posição radicava ainda na identificação do manual com o currículo e na conceção

de que o bom aluno é o que reproduz o discurso do professor ou o do manual nas situações de avaliação (Roldão, 2003). Assim a discussão do desenvolvimento de competências reavivou a discussão entre dois paradigmas que se têm confrontado no âmbito do currículo e da avaliação: a lógica comportamentalista/reprodutora subsidiária de uma avaliação «bloomiana» e a lógica emancipadora/construtivista promotora da autonomia dos alunos (Pinar, 2007; Roldão, 2003). Esta controvérsia integrava-se, no entanto, no nível macro de discussão do papel da escola na atual sociedade de conhecimento, em que os educacionalistas têm vindo a defender que o papel da escola deve ser o de preparar os alunos para analisar a informação e usar o conhecimento, fornecendo-lhes ferramentas de interpretação, argumentação e compreensão crítica do mundo necessário à sua formação. A esta controvérsia juntou-se a discussão da gestão flexível do currículo e da perda de horas letivas na disciplina de História.

A discussão da importância do lugar da disciplina de História no currículo foi-se ampliando também em volta das suas competências específicas de interpretação e compreensão multifacetada do passado humano para o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens (Barca, 2003b). A divulgação dos resultados dos projetos "Consciência Histórica - Teorias e Práticas" I e II através de ações de formação contínua contribuiu ainda para esboçar uma mudança nas práticas dos professores. Começou-se a ouvir falar da tipologia da aula-oficina e de conceitos de segunda ordem, em particular os de evidência, significância, empatia, narrativa, ou ainda de educação histórica e patrimonial, como forma de fortalecer a orientação temporal dos alunos (Barca, 2011b). Nesta perspetiva, a aprendizagem deve, então, ser concebida de forma gradual para dar sentido à disciplina e desenvolver-se através da comparação entre fontes (e narrativas) diversas sobre o passado, em detrimento de uma História de sentido fixo e sobre um passado (de interpretação) imutável, transmitida pelo professor (Barca, 2006).

Estas novas ideias de ensino da História decorreram da linha de investigação inglesa que fora iniciada e divulgada por Denis Shemilt e Peter Lee, entre outros, e que reivindicava a importância da compreensão das ideias dos jovens para a construção de uma aprendizagem significativa, ancorada no trabalho com conceitos metahistóricos ou de segunda ordem e avaliada segundo níveis de progressão em termos de pensamento histórico.

## 2. Problema em estudo

O problema em estudo desta investigação é, pois, a forma como as competências em História têm vindo a ser desenvolvidas e avaliadas em salas de aula do 3º CEB. A opção pelo 3º CEB reveste-se de especial importância por constituir, para a maioria dos jovens, a última oportunidade de aprendizagem formal[1] que integra uma formação em História, que lhes permita compreender o passado em moldes mais sofisticados e dar sentido às suas aprendizagens com vista à sua orientação temporal na sociedade (Barca, 2006, 2007; Rüsen, 2001, 2009).

Não obstante, o esforço de divulgação através da formação de professores desenvolvido pela linha de investigação em ensino da História, a impressão que se tinha em 2011 (ano em que se iniciou este estudo) era de que não se conhecia bem o tipo de apropriação feita pelos professores sobre as propostas desta linha de investigação para as práticas de aula, sobretudo devido aos constrangimentos em falar enquanto sujeitos participantes em estudos educacionais ou das suas resistências ao desenvolvimento das competências em História (Barca, 2011b). Foi a partir deste enfoque que se desenvolveu a presente investigação e se definiu o problema em estudo:

**Como se desenvolvem e avaliam competências em História na sala de aula?**

A natureza do problema em estudo suscitou a opção por uma abordagem qualitativa inspirada na *Grounded Theory*, o que implicou reformulações em função dos dados obtidos. Partindo de um quadro teórico sustentado pela pesquisa em ensino da História e consciência histórica e em currículo e avaliação, o estudo iniciou-se pela realização de entrevistas aos professores que se disponibilizaram para participar no estudo e pela observação de aulas.

Para melhor compreender as práticas de desenvolvimento e avaliação (no formativo) das competências em História entendeu-se necessário estudar o contexto e o processo de ensino e de aprendizagem nas salas de aula, passando o enfoque das aulas observadas, numa segunda fase (estudo piloto), a incidir não só nas competências de utilização de fontes e compreensão do passado a partir dessas fontes, mas também e em particular, na construção de ideias sobre a mudança em História, como passo para melhor se captar ingredientes de orientação temporal

[1] Após este ciclo de escolaridade a disciplina, no ensino secundário, só existe nos cursos de: a) Línguas e Humanidades como História A e como disciplina de frequência obrigatória durante 3 anos; b) Ciências Socioeconómicas como História B e como disciplina de frequência opcional durante 2 anos; e c) Artes Visuais como História da Cultura e das Artes e como disciplina de frequência opcional durante 2 anos.

que os alunos iam desenvolvendo, tácita ou conscientemente. Por isso, a partir do estudo piloto o problema em estudo foi operacionalizado pelas seguintes questões de investigação:

- Que aspetos mais influenciam os docentes na preparação do Processo de Ensino e de Aprendizagem?
- Que práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação se salientam em aula e qual o seu contributo para o Desenvolvimento de Competências em História?
- Como contribuem as práticas de ensino e de aprendizagem para a orientação temporal dos jovens?

Com este estudo pretende-se, enquanto finalidade central, disponibilizar um diagnóstico analítico de práticas de ensino e de aprendizagem em História (incluindo a avaliação formativa) de forma a contribuir para uma melhoria da aprendizagem orientada para o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens.

## 3. Organização do estudo

O presente estudo está organizado em sete capítulos, para além desta Introdução, sendo os três primeiros de enquadramento teórico, o quarto sobre a metodologia de investigação utilizada e os restantes relativos à investigação empírica e às reflexões finais produzidas.

No capítulo I reflete-se sobre a epistemologia da História (e o conceito de consciência histórica) e a sua influência na investigação em Educação Histórica, que tem vindo a desenvolver uma panóplia de estudos sobre ensino e aprendizagem da História – sobre conceções de alunos, de professores, de manuais e práticas de aula - sublinhando a importância dos conceitos históricos de segunda ordem para desenvolver as competências históricas nos alunos, promovendo a sua autonomia e orientação temporal.

No capítulo II discute-se a evolução epistemológica dos conceitos de avaliação e currículo clarificando-se as relações entre estes conceitos e destes no seio de paradigmas que têm norteado a educação (desde os finais do século XIX), incidindo-se na natureza da avaliação formativa construtivista pelo seu potencial de contribuir para o desenvolvimento de competências.

No capítulo III reflete-se sobre o conceito de competência(s) em Educação, analisa-se o enquadramento legal da avaliação no ensino básico e discutem-se princípios e mudanças de orientação no currículo da disciplina de História no 3º CEB em Portugal, atendendo às suas implicações nas práticas letivas dos professores.

No capítulo IV descrevem-se as opções metodológicas tomadas e as questões de investigação, refletindo-se sobre as metodologias de investigação nas Ciências Sociais e em Educação e, em particular sobre a *Grounded Theory*. Apresenta-se o desenho do estudo empírico e, ainda, os vários elementos metodológicos da implementação do estudo: caracterização dos participantes, instrumentos elaborados e procedimentos de recolha e de análise de dados.

No capítulo V apresentam-se e discutem-se os dados do estudo exploratório, partindo-se do Contexto e do Processo de ensino e de aprendizagem em aula (o PEA) para melhor se compreender alguma(s) forma(s) de desenvolvimento de competências em História (DCH) bem como se processa a sua avaliação formativa, construindo-se modelos iniciais sobre o Contexto, o PEA e o DCH.

O capítulo VI é relativo ao estudo principal e está subdividido em duas partes: a parte I é referente ao estudo piloto e a parte II ao estudo final. Neste capítulo apresentam-se e aprofundam-se as reflexões sobre o Contexto, o PEA e o DCH, dando-se também enfoque às

conceções dos alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História; por fim, refinaram-se e interligaram-se os modelos concebidos no estudo exploratório.

As reflexões finais constituem o capítulo VII, em que se apresentam respostas às questões de investigação, destacando-se os contributos possíveis para práticas letivas de História propiciadoras do desenvolvimento da consciência histórica, que se traduz numa orientação temporal alimentada pela compreensão do passado a nível histórico.

# CAPÍTULO I – A HISTÓRIA E O SEU ENSINO

*The reason for teaching history is not that it changes society, but that it changes pupils; it changes what they see in the world, and how they see it...*
Peter Lee (1992)

O desenvolvimento de competências em História é influenciado tanto pela forma como se entende e organiza o seu ensino como, e sobretudo, pelo modo de entender a disciplina e a sua relação com a formação dos indivíduos. Por um lado há quem a reduza a um conjunto de saberes a memorizar (por a considerar um saber demasiado complexo), o que no limite a transforma em saber inerte e tem fomentado posições de defesa da sua retirada do currículo. Por outro lado há quem a considere um saber dinâmico cuja metodologia apetrecha os alunos com competências de interpretação dos vestígios do passado e de compreensão dos seus sentidos, permitindo-lhes orientar-se no tempo, o que revela a importância do conhecimento histórico para a vivência quotidiana e para, eventualmente, traçar cenários de futuro.

Como nesta contenda a especificidade do saber histórico desempenha um papel relevante, refletiu-se neste capítulo sobre a importância da História e do seu ensino, com enfoque especial na linha de investigação em Educação Histórica que defende o desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos através de conceitos de segunda ordem e a avaliação da progressão das suas ideias, privilegiando-se os trabalhos de Shemilt, Lee, Ashby, Chapman e a investigação produzida em Portugal por Isabel Barca e pelos projetos por si liderados. Concordando-se com Peter Lee, um dos principais impulsionadores desta linha de investigação, que os historiadores fornecem os melhores exemplos de pensamento em História, optou-se por traçar uma breve evolução epistemológica da História, revendo-se a função que lhe foi sendo atribuída e os métodos utilizados, bem como as formas de narrar ou de explicar, discutindo-se em particular o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen pela sua importância para a orientação temporal dos jovens.

# 1. História e teoria da História

Refletir sobre a especificidade do conhecimento histórico remete-nos uma discussão sobre o seu método de estudo, confrontando-se desde logo autores que defendem a cientificidade da História como Marc Bloch (Le Goff, 2010) com os que nem sequer a consideram ciência como White (1965) ou Veyne (1983). Para Bloch a História tinha emergido como ciência no século XIX sendo, por isso, à data da escrita da sua "*Introdução à história*" (2010[2]), uma ciência em plena infância, cuja pré-história se situava na Grécia Antiga. Aliás fora na Grécia Antiga que se cunhara o termo História – *iotopía* – para significar informação ou notícia, podendo também designar investigação ou pesquisa (Le Goff, 2000; Torgal, 2015). Segundo Catroga (2006) História derivava de "*id*-" e "*histor"* que significavam respetivamente "*ver*" e "*testemunha ocular",* passando este último termo a designar também "aquele que examina testemunhas e obtém a verdade, através da indagação", o que levou a que *historein* se referisse tanto a testemunhar como a investigar. Em Roma Antiga, o termo História passou a designar também o objeto da pesquisa, debruçando-se tanto sobre os acontecimentos, como sobre a forma como estes eram relatados ou narrados (Le Goff, 2000).

Segundo Le Goff (2000), atualmente o termo História (*histoire*) continua a designar "narração", tanto a de factos históricos como a que é fruto da imaginação, originando confusões na maior parte das línguas europeias com exceção da língua inglesa, onde os vocábulos *history* e *story* distinguem esses dois sentidos. Esta tendência tem-se vindo a registar, também, na língua portuguesa, tentando implementar-se o uso de *história* e *estória* para distinguir entre ciência e imaginação[3].

## 1.1. Da História como memória à História como ciência

### - A História como memória na Antiguidade Clássica

Na Grécia Antiga História consistia no registo de factos, assumindo-se Heródoto na sua *História* como uma testemunha visual dos factos que narrava (Le Goff, 2000) e sobre os quais não se coibia de manifestar a sua opinião (Catroga, 2006). Aliás não era a procura da verdade que movia Heródoto e Tucídides, mas sim o registo dos acontecimentos, embora com

[2] A edição de "*Introdução à história"* referida neste estudo é a de 2010, cujo subtítulo é "*Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch*". Essa edição foi justificada pelo facto de Marc Bloch não ter concluído a sua obra, dado que por fazer parte da resistência francesa fora fuzilado pela Gestapo, em 1944. Aliás, Bloch fora afastado da direção dos Annales logo durante a ocupação nazi da França, por ser judeu (Fevre, 1983; Le Goff, 2010).

[3] Ver nota do tradutor da edição de 2000 de *História e memória.*

finalidades diferentes: Heródoto escrevia para declamar e causar espanto na audiência, numa atitude muito próxima da tradição oral (recorrendo aos mitos se necessário); Tucídides preocupava-se em "escrever para sempre" (citado em Catroga, 2006, p. 11), procurando relatar factos comprovados por testemunhas, reconhecendo à História uma função social e pedagógica em termos de educação política e cívica. A História tinha então uma função social de preservação da memória da mudança, porque "só a *fama*, garantida pela memória, poderia vencer a precariedade de tudo o que resultava da *praxis*, aproximando-se da eternidade das coisas naturais" (Catroga, 2006, p. 14).

Este caráter pragmático da História manteve-se durante o império romano, consubstanciando-se na máxima de Cícero «*historia magistra vitae*» (a História como mestra da vida) em que o estudo das ações políticas servia uma conceção de tempo circular e de natureza humana quase inalterável (Catroga, 2006).

**- A História teleológica: do providencialismo cristão ao racionalismo iluminista**

A substituição progressiva da cultura greco-romana pela judaico-cristã no ocidente europeu introduziu mudanças substanciais no entendimento do tempo em História, passando a fé e os textos sagrados a providenciar explicações para um sentido de tempo escatológico (Catroga, 2006).

A História perdeu a sua função cívica, dado que "a exemplaridade enaltecida só tinha sentido desde que fosse de conteúdo religioso e se convidasse à imitação das vidas virtuosas, tendo em vista a salvação das almas" (Catroga, 2006, p. 16). Desta forma a autoridade das figuras mais importantes da sociedade medieval, entre as quais se contavam os santos, passou a dominar a historiografia (Catroga, 2006). Emergiu a "história crónica" marcada por uma narração baseada na memória e subordinada aos interesses de quem encomendava as crónicas ou os anais, destacando-se, ainda assim, alguns cronistas ímpares como Fernão Lopes (Barradas de Carvalho, 1979), preocupado com "um certo desejo de rigor (...) [baseado na] investigação de documentos (...) e desejo de apenas dar crédito aos que o mereciam" (Torgal, 2015, p. 27). O tom providencialista da História não foi exclusivo da Idade Média e manifestou-se sempre que os interesses políticos se aliaram aos da Igreja Católica, devido à incapacidade do clero "de laicizar o tempo histórico" (Torgal, 2015, p. 29)[4].

[4] O mesmo aconteceu em Portugal durante o Estado Novo, com o ressurgimento de uma "História miraculosa e nacionalista" (p. 29).

A crença no caráter teleológico da História manteve-se entre os pensadores iluministas do século XVIII, destacando-se a conceção de progresso linear[5] de Condorcet que acreditava numa evolução contínua até que a humanidade alcançasse a perfeição, numa atitude de "recusa do encerramento da História" (Catroga, 2006, p. 19). Apesar de se considerar que era o uso da razão pelo homem que estabelecia a finalidade do processo histórico, através do domínio da natureza e da liberdade, a reflexão filosófica dominava a forma de pensar a História (Gardiner, 1984). A teoria da História de Hegel assentava a compreensão do nascimento e morte das nações na dialética entre fases históricas e numa lógica de causa-efeito determinada pelo contexto histórico e pelas ações dos indivíduos ao serviço do Estado, entre os quais destacava os heróis, que se subordinavam à consecução de uma Ideia geral: "a razão governa o mundo e tem, consequentemente, governado a sua História. Em relação a esta existência universal e substancialmente autónoma, tudo o mais se lhe subordina e submete, bem como os seus meios de desenvolvimento" (Hegel, *História Filosófica*, citado em Gardiner, 1984, p. 75).

O maior corte com esta forma de pensar a História foi realizado por Voltaire que concebeu uma História moderna, crítica e baseada na observação dos factos, afastando-se da História das batalhas e dos tratados (Voltaire, 1756) para se centrar na história das sociedades (Barradas de Carvalho, 1979) apesar de a reflexão política ainda ocupar um espaço significativo na sua escrita (Löwith, 1977). Aliás, o fascínio pela reflexão política em História prolongou-se durante a 1ª metade do século XIX, quando o Romantismo buscou na Idade Média as raízes para o movimento das nacionalidades, procurando "na História do passado doutrina para o presente" (Herculano, 1843, p. 96). Numa época em que a História ainda não estava completamente separada da literatura, esta circunstância atribuiu ao historiador "produtor desse passado (...) um prestígio enorme no âmbito da vida social e nacional" (Le Goff, 1982, p. 12).

**- A objetividade histórica em discussão**

Foi Leopold von Ranke quem, no século XIX, introduziu na História o paradigma positivista de investigação como forma de aceder aos factos através de técnicas de questionamento das fontes históricas que promovessem a sua crítica interna e a externa, incluindo a pesquisa da sua origem e preservação: o rigor científico deste método permitiria anular a interferência do presente e da subjetividade do historiador na escrita da História, revelando de forma objetiva o passado tal como este teria acontecido (Schaff, 1977). Ranke rompia, assim, com a tradição da historiografia filosófica especulativa e transformava a História

[5] Vico questionou esta noção de linearidade do progresso defendendo uma evolução em espiral.

num exercício de puro profissionalismo influenciando muitos historiadores da sua época (Popper, 1999), entre os quais Alexandre Herculano. Na sua *História de Portugal,* Herculano sublinhava a sua preocupação com o rigor científico na obtenção de dados e no questionamento das fontes históricas:

> Coligir esses factos, que constituíram o desenvolvimento e a vida coletiva dos povos, é o mister principal da História; porque, ordenados e expostos, a convertem numa ciência útil pela sua aplicação às graves questões que abalam os fundamentos das sociedades modernas. (Herculano, c. 1857, p. 12).

A objetividade da História de Ranke, apesar da sua popularidade, foi colocada em causa por Droysen, um seu contemporâneo, para quem não existia neutralidade do conhecimento histórico devido à interferência do presente e da subjetividade do historiador, que não se podia eximir à influência do seu tempo: a autonomia científica da História passava, então, pela reflexão sobre a subjetividade do seu objeto de estudo e sobre a subjetividade das fontes históricas e não tanto pelos procedimentos metodológicos, aos quais não deixou de reconhecer a devida importância (Rüsen, 2001). Droysen, segundo Gardiner (1984), situava-se no âmbito do paradigma do historicismo, tal como o seu contemporâneo Dilthey, para quem era sobretudo o processo cognitivo que dava sentido à realidade: a História só atingiria a sua autonomia científica através da hermenêutica. Dito de outra forma, só a interpretação e compreensão das fontes históricas, permitiriam, através de um processo indutivo, reunir os factos particulares, uma estrutura que os ordenava como um todo diferenciando-se assim as «ciências do espírito»[6] das ciências naturais e exatas, assentes numa explicação universal ou lei geral.

A meio do século XIX Marx reclamou uma conceção materialista de História, defendendo a ação humana como criadora de meios de subsistência e de formas de organização social, produzindo, conscientemente, formas religiosas, filosóficas ou ideológicas de interpretação e teorização do mundo que refletiam "o seu processo real de vida" (Marx in Gardiner, 1984, p. 159). O marxismo foi considerado por Le Goff (1982) como "a única teoria coerente de explicação*"* (p. 90) em História, daí que tenha influenciado tantos historiadores dos séculos XIX e XX. Para Marx a História era investigação e ele recusava, tal como Croce, os anteriores modelos historiográficos que se consideravam produtores e detentores da verdade (Barca, 2000). Para Croce a História baseava-se no reconhecimento dos traços ou vestígios do passado no presente, sendo apenas possível de realizar através da re-criação mental das situações e da compreensão dos significados do pensamento e da ação humana nesses traços (Barca, 2000).

[6] As ciências que estudavam o homem e o comportamento humano: as ciências humanas.

Nos finais do século XIX as questões sobre a epistemologia da História e sobre a capacidade de ordenação sistemática do material histórico levaram Croce, tal como Dilthey, a defender a História como um ramo de conhecimento autónomo e a valorizar o pensamento histórico e os procedimentos de crítica e contextualização (do passado) usados pelos historiadores (Gardiner, 1984).

**- A História ciência: a explicação**

A cientificidade da História e a natureza da explicação histórica foram um tema polémico ao longo do século XX, destacando-se aqui o pensamento de Collingwood, influenciador da linha de investigação em Educação Histórica, e o pensamento da escola dos Annales, pela sua influência na formação superior em História em Portugal.

Collingwood recusou para a História, tal como Croce e Dilthey, os métodos objetivos e dedutivos próprios das ciências exatas, assumindo uma rutura com a História teleológica e os filósofos-historiadores de tipo «especulativo»[7] de fins do século XIX e inícios do XX (Gardiner, 1984). Em *"A ideia de História",* publicada postumamente em 1946, Collingwood (1972)[8] definiu a História como "uma espécie de investigação ou inquérito" (p. 16), justificando que a História

> É uma ciência, cujo objetivo é estudar eventos, não acessíveis à nossa observação e estudar inferentemente estes eventos, argumentando em relação a eles, a partir de algo diverso, que é acessível à nossa observação – aquilo a que o historiador chama «provas» (...) o historiador não tem o direito de considerar como um facto qualquer porção de conhecimento, exceto quando pode justificar a sua atitude, expondo (...) os fundamentos em que se baseou. É neste sentido que se fala de História como inferência. (p. 310).

Assim o trabalho do historiador consistia em responder a questões sobre o que se sabe, o que se pode saber e o que se gostaria de saber sobre objetos ou factos. Collingwood alertou, no entanto, para o perigo de se cair numa «história de cola e tesoura» (p. 316), ou seja, uma "história construída com base na extração e combinação dos testemunhos de diversas fontes" (p. 316), que implicava "repetir afirmações feitas, anteriormente, por outras pessoas" (p. 334). Foi este tipo de fazer história que dominou até ao século XVII, altura em que se começou a discutir a natureza das fontes históricas (apesar de persistirem formas de cola e tesoura até ao século XX). O historiador devia, então, analisar as fontes históricas (escritas e não escritas) e "reconstituir o passado, no seu próprio espírito" (p. 343), atribuindo significados às fontes e estabelecendo relações entre ações, intenções, motivos e razões, colocando-as no seu contexto,

[7] Como exemplos Spengler e Toynbee.
[8] Data da edição portuguesa.

revelando empatia: era o ato de pensar historicamente que permitia aprofundar a explicação e a compreensão da ação humana e da mudança em História, porque o historiador através da inferência podia «reviver» o passado.

Marc Bloch na sua *"Introdução à História"* (também publicada postumamente após a II Guerra Mundial) definiu a História como a "ciência dos homens no tempo" cujo processo de pesquisa dependia da colocação de questões às fontes históricas "porque os textos, ou os documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes, só falam quando se sabe interrogá-los" (Bloch, 2010, p. 113). Bloch renovou os métodos de pesquisa em História, diversificando as técnicas de recolha e de tratamento de informação, que ajustou à multiplicidade de fontes históricas, para que a sua observação e análise pudesse ser feita com maior clareza, por considerar que era "quase infinita a diversidade dos testemunhos históricos. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito" (Bloch, 2010, p. 114). Segundo ele, só uma interpretação cuidada desses testemunhos revelaria a sua importância, sobretudo dos documentos escritos, dado que nem tudo deveria ser entendido como «a verdade». Desta forma Marc Bloch rejeitava a história positivista de Ranke e a noção descritiva da história-narração. A narração dos resultados da pesquisa devia ser fruto de um exercício de crítica, porque se o passado não se podia modificar, o seu conhecimento era visto como "uma coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa" (Bloch, 2010, p. 109). A explicação histórica assumiu, assim, uma importância fundamental em História, não devendo ser entendida como a soma de pequenas parcelas, mas sim como um exercício de compreensão global, porque o "conhecimento dos fragmentos, estudados sucessivamente, cada um por si, não propiciará jamais o conhecimento do todo; nem mesmo o dos próprios fragmentos. Mas o trabalho de recomposição só pode vir depois da análise" (Bloch, 2010, p. 170). Tal não implicava o estudo de tudo de uma só vez, mas sim o estudo de aspetos particulares da sociedade, da economia ou das crenças, através de cortes longitudinais no tempo, ou seja, da longa duração, devendo tal ser realizado em equipa e com o contributo das ciências sociais e humanas (como a sociologia e a psicologia). No entanto, o historiador devia evitar ser submergido por estas ciências e centrar-se numa análise global do que se passou, procurando explicar o *porquê* e o *porque*, ou seja, explicar as causas que o positivismo tinha pretendido erradicar da História. Ao historiador não cabia julgar o passado, mas sim compreendê-lo para entender o presente, o que não implicava uma atitude passiva de aceitação, dado que era através da compreensão do passado que se podia redimensionar a ação humana no presente.

Esta conceção da História esteve subjacente aos *Annales* que Marc Bloch e Lucien Febvre publicaram a partir de 1929, tendo sido reafirmada por Febvre no "*Manifesto dos novos «Annales»*" publicado a seguir à 2ª guerra mundial, quando apelou aos novos historiadores, para que evitassem ser «colecionadores de factos», e que procurassem problematizar a História mantendo viva a sua função social:

> A História não apresenta aos homens uma coleção de factos isolados. Ela organiza esses factos. Ela explica-os, e portanto, para os explicar, transforma-os, em séries, a que não presta igual atenção. Porque, quer se queira, quer não – é em função das suas necessidades presentes que ela recolhe sistematicamente, e em seguida classifica e agrupa os factos passados. É em função da vida que ela interroga a morte. (...) Organizar o passado em função do presente: é aquilo a que poderíamos chamar a função social da História. (Febvre, 1983, pp. 257-258).

Lucien Febvre reforçou esta ideia em 1952, nos seus "*Combates pela História*", ao considerar que desta forma se enriquecia a análise das fontes de informação e se aprofundava a dimensão explicativa dos factos (classificados e agrupados) por forma a "organizar o passado em função do presente" (Febvre, 1983[9], p. 258).

Fernand Braudel, que foi segundo Le Goff (1982) um dos melhores alunos de Febvre, tornou-se o expoente da 2ª geração dos *Annales* com "*O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico no tempo de Filipe II*" (publicado em 1949) e organizado segundo uma nova conceção de tempo histórico, sublinhando Braudel que a explicação em História decorria da relação entre diferentes durações e ritmos:

> Esta obra divide-se em três partes, cada uma das quais pretende ser uma tentativa de explicação de conjunto. A primeira trata de uma história, quase imóvel, que é a do homem nas suas relações com o meio que o rodeia, uma história lenta, de lentas transformações, muitas vezes feita de retrocessos, de ciclos sempre recomeçados (...) Acima desta história imóvel, pode distinguir-se uma outra, caracterizada por um ritmo lento (...). E a terceira parte, a da história tradicional, necessária se pretendermos uma história não à dimensão do homem mas do indivíduo, uma história de acontecimentos (...) com oscilações breves, rápidas, nervosas. (...) Chegámos assim a uma decomposição da história em planos sobrepostos; ou, se se quiser, à distinção do tempo na história, de um tempo geográfico, de um tempo social, e de um tempo individual. (Braudel, 1983, pp. 25-26).

Braudel introduziu assim a história estruturalista, assente num tempo muito lento (o das estruturas), num tempo alongado (o das conjunturas) e num tempo breve (o dos acontecimentos), sublinhando sobretudo as continuidades. Introduziu ainda os estudos quantitativos em História.

A influência do estruturalismo nas ciências sociais (como a sociologia, a antropologia e a economia), durante os anos 50 e 60, teve dois efeitos: por um lado levou a que as ciências sociais considerassem que podiam substituir-se à História, porque os seus métodos poderiam

[9] A edição original de "Combates pela História" data de 1952.

dar reposta às grandes questões, dado que se consideravam as estruturas; por outro lado, estimulou o debate epistemológico sobre o caráter da História (Le Goff, 1982).

O livro *"História e verdade"* de Adam Schaff (1977)[10] fez-se eco desta discussão, sublinhando este filósofo que a questão teórica e metodológica da História como ciência, tal como a da objetividade, sempre preocupou mais os filósofos que os historiadores. Reconhecendo a especificidade das técnicas de avaliação crítica das fontes Schaff (1977) sublinhou a importância da compreensão e da explicação em História, tendo destacado como autoridade na matéria Braithwaite, que distinguia a explicação em causal ou teleológica da explicação intencional, a uma pergunta «porquê?»[11]. Como exemplo de defensores da explicação causal Schaff destacou Hempel, que considerava que a explicação em História se constituía por um conjunto de asserções e hipóteses ou leis gerais, generalizações sobre a ação humana, baseadas em causas e validadas pelo raciocínio dedutivo (formulação também defendida por Gardiner e que derivava da explicação em ciência proposta por Popper). Hempel concordava com esta posição sublinhando que em História havia apenas um «esboço de explicação» (Barca, 2000). Para Schaff (1977) a explicação revestia-se de causalidade intencional, assente na compreensão dos motivos e objetivos dos homens sem cair na teleologia, ou seja, "sem compreender as ações dos homens, é impossível explicar a história" (p. 248).

Numa lição em Oxford (3 de novembro de 1967), Popper (1999) respondendo a uma questão sobre o conhecimento histórico afirmou que a sua importância e utilidade residia na compreensão do mundo em que vivemos e na discussão de questões interessantes (e morais) como as guerras mundiais e a hipótese de as evitar.

**- Pós-estruturalismo na História**

As posições pós-estruturalistas influenciaram novas formas de pensar a História, desde uma pluralidade de produções históricas multifacetadas até a sua negação como conhecimento (de tendência pós-modernista). As abordagens pós-estruturalistas tiveram algum peso no abandonar de uma História com sentido de continuidade (e de um progresso linear) em troca de uma história fragmentada, que realçava as temáticas da vida quotidiana e os acontecimentos, valorizando o subjetivo e a compreensão, em detrimento da explicação causal e da verdade dita científica e racional (Catroga, 2006); no limite, as abordagens da Nova História, devido à sua

[10] A edição original é de 1976.

[11] Já Collingwood e seus seguidores tinham discutido a natureza da explicação em História, considerada por estes autores genuinamente assente nas razões, motivos e intenções doas agentes históricos.

fragmentação excessiva, deram origem à micro-história (Le Goff, 1982). O desconstrutivismo de White (1965) considerou a História como uma arte, defendendo que o discurso histórico resultava das representações que os historiadores desenvolviam a partir da interpretação das fontes históricas que, por sua vez, eram resultado de outras representações: a narrativa histórica seria, então, uma construção das «visões do passado». Veyne, em 1971, na sua obra "*Comment on écrit l'histoire*", negou à História o caráter de ciência, por não poder formular leis, nem explicar o que aconteceu devido ao seu caráter irrepetível, sendo que a construção do discurso em História era o resultado das interpretações do presente, levando a uma multiplicidade de explicações para cada acontecimento:

> A História não é uma ciência e não tem muito a esperar das ciências; não explica e não tem método (...). Então o que é a História? Que fazem realmente os historiadores desde Tucídides a Max Weber ou Marc Bloch, quando abandonam os seus documentos e procedem à «síntese»? (...) Os historiadores narram acontecimentos verdadeiros que têm o homem como ator; a História é um romance verdadeiro. (Veyne,1983[12], p. 10)

A Nova História, que emergiu nos anos 70 do século XX, privilegiou novas abordagens dos fenómenos sociais, a que não foi alheia a influência do interesse de Foucault pelas margens da História, do desconstrucionismo de Derrida e da representação de Barthes, preocupados com os significados e a linguagem. Jacques Le Goff e Pierre Nora, expoentes desta 3ª geração dos *Annnales*, defendiam que se podia estudar toda a ação humana, incluindo a da «gente comum», sublinhando a dimensão da história das mentalidades. Questionando o método e a linguagem em História, adotaram uma nova postura face às fontes históricas, em cujo leque incluíram as fontes visuais e orais[13]. Para além de discutir a natureza das fontes históricas, Le Goff (1982) discutiu ainda a sua autenticidade, intencionalidade e condições de produção.

> Um documento nunca é inocente. (...) nunca é o simples resultado de uma situação histórica dada. Ele é o produto orientado de uma situação. O que então é preciso analisar são as condições nas quais tal documento foi produzido e não só de que ambiente sai ou de que é que literalmente nos fala. (p. 86)

### 1.2. Uma teoria da História centrada na ideia de consciência histórica

A complexidade epistemológica da História e do pensamento histórico tem vindo a ser discutida por Jörn Rüsen desde 1974, refletindo ainda sobre utilidade da História no mundo atual. Inspirado no pensamento e nos entendimentos metodológicos de Droysen, Rüsen elaborou

[12] A edição original é de 1971.

[13] Fontes históricas podiam ser também as memórias públicas e as tradições culturais ligadas às identidades nacionais e globais, segundo Giroux (1999) que, numa perspetiva dos estudos culturais, reclamou que a aprendizagem da História assumisse uma perspetiva transnacional e se centrasse na rutura dos silêncios da História, reorganizando os seus limites e analisando o sofrimento dos não representados ou dos mal-representados na História: "History is not an artifact, but a struggle over the relationship between representation and agency" (*online*).

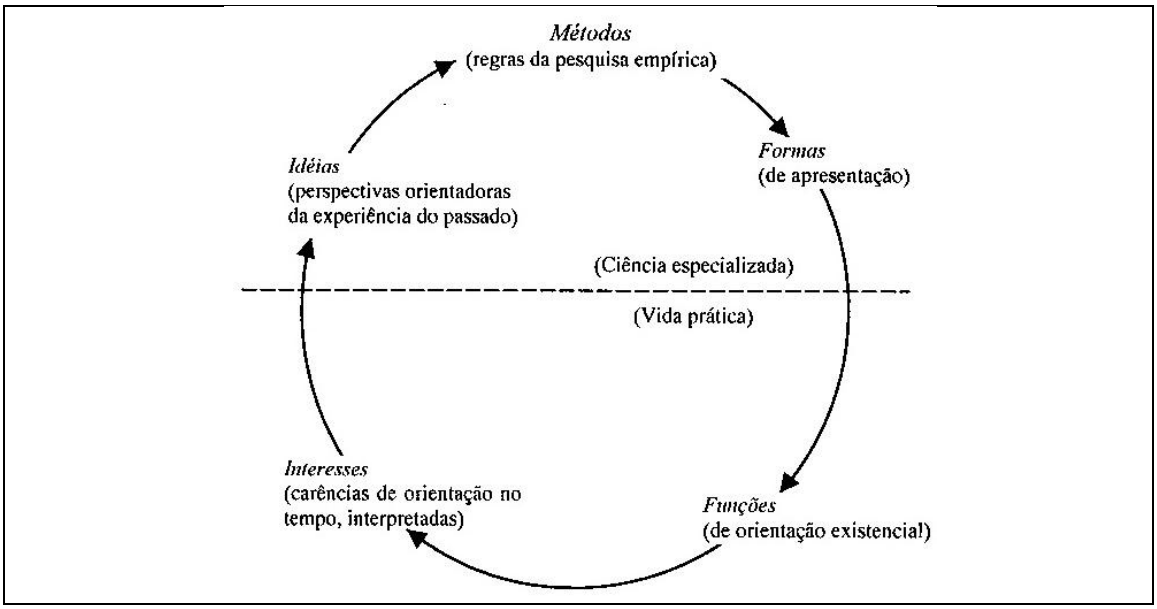
uma teoria da História (publicada em "*Razão histórica*" na Alemanha, em 1983[14]) em que explicitava os pressupostos da racionalidade da História enquanto ciência. Reclamava, assim, uma mudança de paradigma que se demarcasse do construtivismo radical e do relativismo pós-moderno, que tinham dado origem à micro-História à força de tanto parcelarem o conhecimento histórico. Criticava em particular a influência do pensamento de Foucault, de Veyne e de White, vincando a cientificidade da História através da definição de limites para a consistência e coerência internas dos modelos de pensar e da sua função orientadora da reflexão histórica em relação à prática. A sua teoria da História deveria:

> Apreender (...) os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo inteiro da pesquisa histórica e da historiografia, identificá-los um a um e demonstrar sua interdependência sistemática. E como a pesquisa e a historiografia nada têm de estático, cabe à teoria mostrar como esse sistema é um processo dinâmico. Seu objeto são os fundamentos e princípios da ciência da História. O termo técnico para descrevê-lo é *matriz disciplinar histórica".* (Rüsen, 2001, p. 29).

Na matriz disciplinar apresentada na "*Razão histórica*" (2001, p. 35), Rüsen validava, por um lado, o conhecimento histórico científico através da articulação da metodologia de pesquisa da História com a sua escrita (a narrativa) e, por outro, reconhecia a utilidade e importância do conhecimento histórico científico para a orientação temporal do ser humano (Figura 1). Esta matriz, que parte da necessidade que as pessoas têm (os interesses) de agir no mundo, retorna à sociedade para se orientar (funções de orientação existencial) num processo contínuo de relação entre a vida prática (*lebenpraxis*) e a ciência histórica. Para entender o passado com caráter de História precisa-se de critérios de sentido para a reflexão (as ideias) e de regras para produzir o saber histórico (os métodos), expressando-se (as formas de apresentação) o pensamento histórico através de "uma linguagem que deve ser entendida como resposta a uma pergunta" (Rüsen, 2001, p. 34).

FIGURA 1 – A matriz disciplinar de História (Rüsen, 2001)

[14] Versão brasileira de 2001. Todas as obras de Rüsen consultadas nas versões traduzidas por Estevão de Rezende Martins.




A importância da História vai muito para além do conhecimento do passado pelo passado: ela permite através desse conhecimento explicar e contextualizar o presente e as ações humanas, fornecendo orientações para que o ser humano se situe no tempo e dimensione as suas ações. Como o passado por si só não tem sentido e só o adquire quando interpretado no presente, é necessário considerar a realidade objetiva para se evitar a subjetividade da interpretação e compreensão do processo histórico, respeitando-se as conceções dos homens do passado sem lhes impor a perceção contemporânea. É neste sentido que a matriz disciplinar de Rüsen se revela importante, sobretudo no mundo atual, pleno de incertezas, porque mostra como a História confere sentido ao presente.

A consciência histórica relaciona-se com a vida prática sendo entendida como "a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (Rüsen, 2001, p. 57). A consciência histórica forma-se, então, no processo de se captar o passado no presente para vislumbrar o futuro, através da articulação de intenções de agir com experiências, cuja expressão se transforma num meio de constituição da identidade. O pensamento histórico é expresso pela narrativa "concebida como um modo de explicação próprio" (p. 151), que pode assumir diferentes significados históricos.

Rüsen apresentou em *"História Viva"* (2007)[15] uma tipologia de constituição de sentido ou significado histórico assente em quatro princípios segundo os quais a *praxis* humana é historicamente orientada: a) o *tradicional* ou de afirmação baseado na noção de que todos têm o

[15] A edição original é de 1986.

mesmo entendimento sobre a presença do passado no presente, cuja permanência produz a ordem; b) o *exemplar* ou da regularidade resultante da síntese de várias tradições pensadas como regras ou exemplos, ou seja, o sentido da "*historia magistra vitae"* de Cícero; c) o *crítico* ou da negação (ou contraposição) relativo à recusa de ideias impostas e a uma rutura com a continuidade, resultando no desenvolvimento da própria orientação temporal; e d) o *genético* ou da transformação em que a mudança temporal se torna orientadora da identidade. Nenhum destes princípios, no entanto, existia isoladamente, dado que se condicionavam e opunham simultaneamente num "dinâmica temporal intrínseca à vida humana prática" (Rüsen, 2007, p. 47).[16] Os procedimentos mentais básicos na formação da consciência histórica são, então: a) a perceção do tempo passado diferente, compreendido como fascinante ou arcaico/estranho; b) a interpretação do tempo passado como movimento temporal reconhecendo-se alguns aspetos/valores; c) a orientação da ação humana em função da interpretação histórica, contribuindo para a formação de noções de identidade/pertença a um grupo/nação e/ou participação na vida política; e d) a motivação para a ação segundo a orientação temporal.

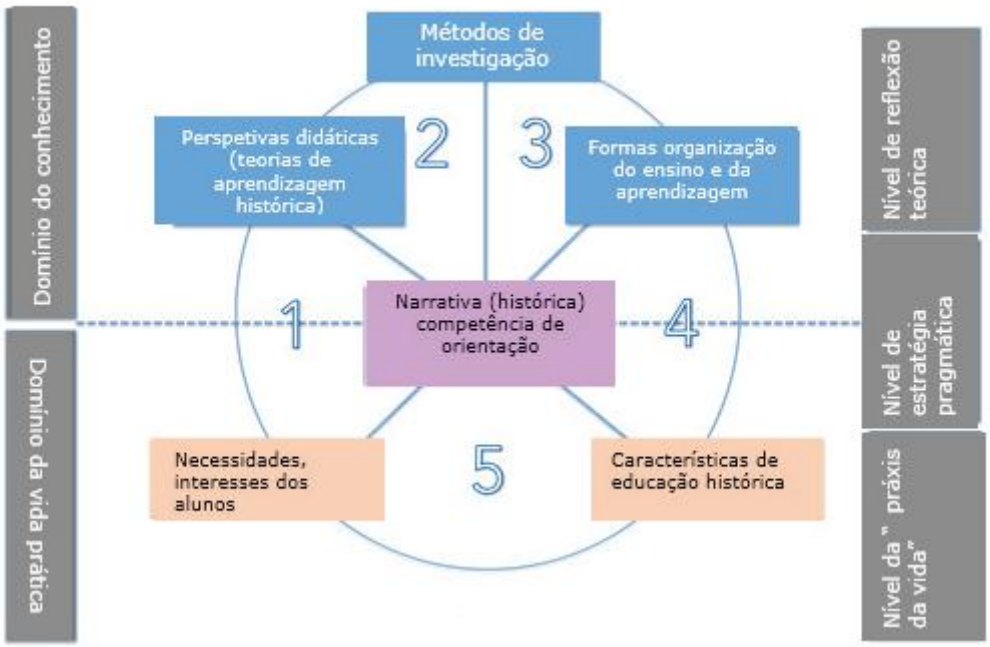
A aprendizagem histórica consiste, então, em dar sentido à consciência histórica, partindo-se da capacidade de vivenciar a experiência histórica para se atribuir um dos tipos de significado acima enunciados. Rüsen numa entrevista a Marília Gago, em 2016, estabeleceu pontos de contacto entre a teoria da História e a Educação Histórica:

> 1) em primeiro lugar, claro, a "história" como uma síntese de eventos do passado e a sua representação no presente, além disso;
> 2) a consciência histórica como o processo mental para interpretar o passado como história;
> 3) aprender história como um processo organizado de desenvolvimento da consciência histórica (na academia, ao ensinar aos estudantes as competências de investigação; na escola, ao ensinar os modos básicos do pensamento histórico);
> 4) a orientação histórica como a função prática do conhecimento histórico;
> e 5) a argumentação racional como o modo de comunicação. (p. 160).

Rüsen destacou ainda que como os objetivos da Educação Histórica eram tornar os alunos competentes em História esta se focava nos processos de ensino e de aprendizagem: a utilização da metodologia da História e de competências de argumentação, interpretação e orientação evitariam a mera repetição de factos e permitiriam desenvolver a orientação temporal e consciência histórica dos alunos, consubstanciando estes aspetos numa matriz disciplinar da didática da História (Figura 2).

[16] Na conferência de proferida no XVI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica (13 de setembro de 2016), Rüsen apresentou uma reordenação da sua tipologia de consciência histórica: a) tradicional; b) exemplar; c) ontogenética; e d) crítica (de transformação).

FIGURA 2 – A matriz disciplinar da didática da História, segundo Jörn Rüsen




Tradução da entrevistadora a partir de Demantowsky (Gago, 2016, p. 162)

Esta matriz disciplinar assenta num processo contínuo de diálogo que articula o conhecimento com a vida prática: para responder aos interesses dos alunos as teorias de aprendizagem histórica devem utilizar os métodos de investigação (os procedimentos específicos da História), organizando o ensino e a aprendizagem para desenvolver as competências que permitam desenvolver a competência de orientação - a narrativa como face visível do pensamento histórico. A consciência histórica forma-se, assim, através da interpretação da experiência humana no tempo, que resulta do método de interrogar/questionar os vestígios, providenciando sentido/orientação para o futuro (Rüsen, 2010).

Importa ainda esclarecer a diferença entre consciência histórica e memória, dado que para Rüsen são as carências e interesses da memória histórica que levam o pensamento histórico a questionar o passado.

> A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspetiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas. (Rüsen, 2009, p. 164).

Também Mattoso (2006) em *A função social da História* reconheceu que a memória é um dos fundamentos da consciência de identidade. Parece, então, resultar clara a importância e utilidade da História e da sua função social nos dias de hoje, evocando-se a conceção de Bloch e Febvre de que a História se organiza em função do presente e recorda-se a posição de Vidal-Naquet na sua Petição "Liberdade para a História" do início do século XX.

> A história não é a moral. O papel do historiador não é exaltar ou condenar, ele explica. (...) O historiador, numa iniciativa científica, recolhe as recordações dos homens, compara-as entre si, confronta-as com os documentos, com os objetos, com os traços e estabelece os factos. A história leva em conta a memória, a que não se reduz. (Vidal-Naquet, 2009, pp. 192-193).

# 2. O ensino da História

## 2.1. Da institucionalização da disciplina de História ao seu questionamento

A disciplina de História só surgiu no currículo no século XIX, porque até aí, segundo Le Goff (1982), "a História não é ensinada enquanto tal, mas transparece (se me é permitida a expressão) através de outras disciplinas" (p. 37). Esta situação decorrera da progressiva especialização do saber resultante da razão iluminista, que provocou no ensino uma divisão crescente em disciplinas, esperando-se que a História ensinasse a responder aos "quês" e "para quês" da ação humana no tempo, apesar das controvérsias entre escolas defensoras de diferentes modelos de História (Barca, 2000). Os estados liberais do século XIX foram os responsáveis pela "construção da História como disciplina" (Torgal, 2015, p. 28), respondendo aos interesses sociais e políticos numa era de afirmação de nacionalidades – heróis, acontecimentos e povos eram legitimados como exemplos para a formação moral e cívica dos jovens. A disciplina conheceu, então, realidades diversas, consoante a situação política, económica, ideológica e cultural dos diferentes tipos de sociedade que proliferavam na primeira metade do século XX, destacando-se, em Portugal, a ideia de missão histórica da nação (Matos, 2002). Enquanto nalguns países se apostava na formação do indivíduo para a participação numa sociedade liberal, noutros pretendia-se que a disciplina de História inculcasse valores doutrinais. Em qualquer dos casos predominava o paradigma transmissivo e reprodutor de informação, assentando o ensino na exposição de conteúdos pelo professor aos seus alunos, cujo sucesso era medido pela quantidade de conhecimentos reproduzidos (Barca, 2011a). A memorização predominava numa época em que a avaliação se confundia com a medição (Guba & Lincoln, 1989) e as suas funções eram as de classificar, selecionar e certificar (Madaus et. al., 1983).

Na 2ª metade do século XX, sobretudo durante os anos 60 e 70, o ensino da História conheceu alguma renovação, fruto da influência da psicologia cognitiva e da generalização do currículo em espiral de Bruner. Como forma de motivar os alunos e desenvolver a sua capacidade de intervenção social, começaram a promover-se as atividades do dito "*ensino ativo*", como a "*História ao vivo*" ou a resolução de fichas de documentos com guiões de interpretação e de construção de mapas e barras cronológicas (Barca, 2004a). A esta renovação não foi alheia a generalização da pedagogia por objetivos, que alimentou muitas ilusões sobre a melhoria do ensino a partir da aplicação de uma estrutura racional, científica que permitiria predizer como atuar na sala de aula e, sobretudo como avaliar. No entanto, a teoria

desenvolvimentalista de Piaget começava a semear a dúvida sobre a possibilidade de os alunos poderem aprender História no "estádio das operações concretas" (Piaget, 1977). Questionou-se a capacidade de aprendizagem da História pelos alunos mais novos, tendo Hallam e Peel desenvolvido estudos para verificar a aplicabilidade desta teoria à aprendizagem de História (Barca, 2000; Booth, 1992; Shemilt, 1980). Hallam foi um dos investigadores que utilizou a teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget num estudo, conduzido em 1967, para tentar determinar a partir de que idade se podia pensar historicamente, tendo concluído que só a partir dos 16 anos e meio os alunos conseguiam lidar com conceitos históricos e raciocinar sobre eles de forma abstrata (Booth, 1992; Barca, 2000). Fundamentada nestas conclusões e na ideia de que o ensino devia respeitar a maturação das crianças, Coltham sugeriu que a História era particularmente difícil para as crianças que ainda não tinham atingido o estádio de pensamento abstrato, o que provocou a retirada da História dos primeiros anos de escolaridade do currículo inglês (Booth, 1983). Esta medida influenciou, ainda, os decisores políticos "em países como os Estados Unidos, a França e Portugal, e desencorajou muitos professores de História sob o pressuposto de que seria inútil, em termos de aprendizagem, refutarem as ideias ingénuas ou inadequadas dos alunos mais jovens" (Barca, 2000, pp. 23-24). Le Goff (1982) criticou uma situação idêntica em relação à realidade francesa, sublinhando que "o interesse dos homens de governo é (...) catalisado pelas matemáticas, pelas ciências práticas, pelas línguas modernas entendidas como meios de comunicação." (p. 14). Estas medidas favoreceram o desenvolvimento de um ensino simplista, nalguns casos confundido com a ideia de que a aprendizagem deve ser produto de atividades lúdicas e/ou fisicamente dinâmicas, contribuindo para fomentar a memorização de visões acabadas ou fragmentadas da História (Barca, 2004b).

Peel realizou também um estudo em 1967, partindo da teoria de Piaget para analisar a produção de explicações em História pelos adolescentes, destacando três níveis de respostas: (a) bizarras, tautológicas e a-históricas; (b) explicação através de uma causa plausível; (c) explicação multicausal relacionada com os seus efeitos e estruturada numa narrativa. Quando em 1970 apresentou uma categorização do desenvolvimento cognitivo em três categorias (restrito, circunstancial e imaginativo), equacionou também a interferência que o tipo de pergunta e a relação com o tópico e o conhecimento anterior podiam ter na construção do pensamento histórico na produção das respostas (Barca, 2000, p. 24).

Thompson reconheceu que, apesar de tudo, Hallam e Peel abriram caminho à preocupação com as ideias dos alunos sobre a natureza da História. E sublinhou que "o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida,

mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico" (Thompson, 1972, p. 34 *apud* Barca, 2000, p. 25). As preocupações e discussões sobre o papel da disciplina de História no currículo inglês fizeram emergir no final dos anos 60 do século XX uma linha de investigação que, fundamentada na epistemologia da História, se preocupou com a progressão da cognição histórica das crianças e jovens e, consequentemente, com as práticas do ensino da História.

### 2.2. A investigação em Educação Histórica

O primeiro projeto de investigação empírica sobre a aprendizagem da História numa perspetiva baseada na progressão do conhecimento histórico (e não em estádios cognitivos genéricos, como os de Piaget), foi o School *History 13-16 Projet* desenvolvido a partir da Universidade de Leeds (desde 1972) pelo Schools Council Project History como "*a conscious attempt to re-think the philosophy of teaching history in school*" (Schools History 13-16 Project, 1976, p. 4). Em coerência com as noções de currículo em espiral de Bruner e partindo da hipótese de que as crianças já podiam raciocinar historicamente, a equipa do projeto organizou um estudo longitudinal com alunos que frequentaram um curso de História em moldes inovadores, desde os 13 até aos 16 anos. Este projeto forneceu pistas de trabalho aos professores para ajudarem os alunos a pensar historicamente, isto é, para desenvolverem ideias sobre vários conceitos que constituem a natureza da História tal como evidência, mudança e continuidade, causalidade e intencionalidade.

Em 1978, Dickinson, Gard e Lee publicaram na obra *Understanding and Research* um conjunto de estudos empíricos e reflexões epistemológicas para explorar o pensamento histórico dos adolescentes. A análise das ideias de alunos dos 12 aos 18 anos (de três escolas) levou à construção de um modelo de progressão das ideias dos alunos com quatro níveis conceptuais sobre compreensão histórica, não entendidos como sequenciais em termos de idade: 1) imagens do passado; 2) "*ilustração*"; 3) evidência para inferências específicas; e 4) evidência para interpretações e histórias.[17]

No mesmo ano (1978) Booth assumiu uma rutura com as teorias de Piaget por considerar que estas se debruçavam sobre a natureza do raciocínio nas ciências naturais e não sobre o raciocínio em História que era de natureza holística (Booth, 1992). Por isso, o pensamento histórico não era dedutivo nem indutivo, mas sim adutivo, produzindo respostas a questões específicas de âmbito geral ou particular colocadas a fontes do passado. Apoiado

[17] Para uma visão mais aprofundada do modelo ver Pinto (2011, pp. 74-75).

nestas ideias e, ainda, na noção de Bruner de que qualquer criança pode aprender algo em qualquer idade, Booth desenvolveu, a partir de 1978, um estudo longitudinal de 17 meses, com 53 alunos entre 14 e 16 anos, sobre as capacidades, conceitos e atitudes usadas para resolver problemas em História (a tarefa em estudo consistia em estabelecer associações entre doze fontes escritas e iconográficas e justificá-las). Booth verificou que os alunos recorriam a diferentes estratégias para resolver a tarefa, destacando-se dois níveis de análise: 1) concreto - quando as respostas eram de tipo descritivo e com fraca argumentação; e 2) abstrato - baseado na inferência histórica e na argumentação de qualidade. Segundo ele, os métodos de tomada de decisão em grupo revelavam a diversidade de formas de pensar dos alunos, mostrando que o ensino centrado no debate de ideias era mais proveitoso para a progressão cognitiva em História do que a maturação (como pressupunha Piaget), por permitir desenvolver o uso da evidência e atingir níveis mais sofisticados de concetualização. A avaliação deveria, assim, incidir no pensamento adutivo e na inferência com base em fontes.

A partir de 1980 a divulgação dos resultados do *History 13-16 Projet* (SHP), coordenado por Shemilt na última fase, corroborou esta noção de que as crianças conseguiam pensar historicamente. Mas demonstrou, sobretudo, que conseguiam compreender os métodos e a lógica da História, desde que os professores lhes propusessem tarefas de questionamento que suscitassem a procura da evidência em fontes históricas variadas sobre a causalidade, a mudança, a continuidade e a relação passado/presente. Tal permitia produzir explicações que ultrapassavam a mera descrição. Uma das suas conclusões era a de que os alunos de rendimento mais fraco ou mediano tinham melhores resultados. Shemilt (1980) chegara a estas conclusões a partir da avaliação dos resultados do projeto em que comparara os desempenhos em tarefas de reconstrução do passado, baseadas na evidência contida em fontes históricas, de cerca de 500 alunos do projeto com outros 500 alunos que não tinham participado. Após entrevistar 78 alunos de cada grupo para aceder aos métodos que tinham utilizado e compreender as suas narrativas e explicações, chegou à conclusão que os alunos envolvidos no SHP estavam mais à vontade na compreensão dos conceitos-chave em História sublinhando que

> The main observable differences between the two groups of adolescents, those undertaking History 13-16 and those following established courses, are that experimental pupils seem more accustomed to giving and seeking explanations, see more problems and puzzles in History, proliferate ideas more readily, frequently if implicitly arrange these ideas into the germ of what deserves to be called a 'theory of History', and are generally more bold and vigorous in their thinking. (Shemilt, 1980, pp. 13-14).

Shemilt, no seu artigo "*Devil's Locomotive*" de 1983, reforçou a noção de que o desenvolvimento do raciocínio dos alunos estava relacionado com o tipo de tarefas pedidas pelos

professores. Aí apresentou a sua análise das ideias sobre narrativa (*account*) e explicação em História de 167 alunos participantes do *History 13-16 Project* (recolhidas através de entrevista) e um modelo de níveis de progressão das ideias sobre narrativa histórica: 1) falta de lógica interna, servindo apenas para ligar acontecimentos factuais; 2) lógica de ligação e continuidade, havendo a tendência para os sequenciar; 3) comentário de acontecimentos, revelando alguma noção da complexidade da densidade histórica (numa lógica perto da positivista); e 4) compreensão dos acontecimentos históricos no seu contexto, diferenciando período histórico e sucessão cronológica (raciocínio abstrato). Shemilt (1983) concluiu que apenas alguns alunos manifestaram ideias de nível 4, quer no estabelecimento de relações entre causa, mudança e efeito, quer na contextualização dos acontecimentos, revelando compreender o significado que esses tinham tido para as pessoas que os viveram. No entanto, tal só sucedia quando os professores lhes facultavam ferramentas para pensar historicamente, ou seja, lhes colocavam questões que implicassem o recurso à lógica, perspetivas e métodos da História:

> Listening to a history lesson in ignorance of the logic, perspectives, and methods of the subject is akin to watching a locomotive without an understanding of physics, factories and economics. The action can be followed but its significance will prove elusive. (Shemilt, 1983, p. 1)

Apesar de só alguns alunos alcançarem o nível de maior sofisticação, Shemilt (1983) ponderou a hipótese de usar estes níveis como estádios conceptuais, porque tal facilitaria a compreensão do sentido e valor atribuído à História pelos alunos e desviaria os professores da tentação de formar historiadores em ponto pequeno. Os dados das entrevistas a alunos de 15 anos do SHP permitiram-lhe ainda construir um modelo de progressão de quatro níveis de compreensão pelos alunos sobre o modo como se conhece do passado: 1) o reconhecimento do professor como especialista do passado e do manual como detentor da verdade; 2) o reconhecimento de que a verdade pode ser construída socialmente e que poderá existir mais que uma perspetiva; 3) a compreensão de que fontes diferentes podem fornecer evidência para construir uma narrativa do passado e de que o conhecimento histórico deve resultar de um processo racional; e 4) a compreensão de que a História é uma reconstrução de acontecimentos passados (Shemilt, 1987).

Os dados do SHP permitiram ainda a Shemilt a construção de um modelo de progressão de ideias dos alunos sobre compreensão empática: 1) Ossos secos e sentimento de superioridade; 2) Consciência de uma humanidade partilhada; 3) Empatia do quotidiano

aplicado à História; 4) Empatia histórica; e 5) Metodologia empática[18] (Shemilt, 1984). Esta categorização aproximava-se de uma proposta por Dickinson e Lee publicada na mesma obra, no artigo *Making sense of History* (como um aprofundamento do *Understanding and Research*). Nesse artigo, Dickinson e Lee procuraram compreender a construção de explicações históricas (intencionais, ou seja, a empatia) por crianças e jovens dos 8 aos 18 anos de duas escolas, tendo concluído que essa construção era irregular e que as estratégias cognitivas dos alunos para "*lidar com os aspetos estranhos da história*" [passado], eram muito influenciadas pelos métodos de ensino dos professores, tal como Shemilt avançara. O modelo de progressão de ideias dos alunos sobre empatia apresentado mostrava oscilações entre níveis de raciocínio mais ou menos sofisticados: 1) confusão e conteúdo; 2) exploração de pormenores; e 3) explicação[19]. Lee e Dickinson (1984) concluíram que, quando eram apresentadas questões desafiantes aos alunos para procurarem informação nas fontes, estes se envolviam mais na aprendizagem do que quando as estratégias de ensino passavam pela simples transmissão de factos e por tarefas de preenchimento de espaços ou de respostas descritivas ou de "regurgitação".

O reconhecimento da importância do trabalho dos professores na produção de mudanças na aprendizagem da História fora, de resto, uma das razões que levara Peter Lee a mudar de posição em relação ao *History 13-16 Project,* do qual fora inicialmente muito crítico (Lee, 2001b). Para ele, o projeto operou uma mudança produzida em larga escala (porque chegou a abranger mais de um terço das escolas inglesas) dado que,

> anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projeto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina interessante, difícil como a matemática, mas sem quererem desistir dela. (...) um dos objetivos do Projeto era fazer da História uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor as suas ideias em História. (Lee, 2001b, p. 14)

Em 1987, Peter Lee publicou com Rosalyn Ashby os resultados de uma pesquisa de pequena escala, com três grupos de alunos acima dos 12 anos, sobre compreensão histórica e empatia. Nessa experiência os alunos (alguns com necessidades educativas especiais no âmbito da escrita e da leitura) discutiram, sem qualquer interferência do professor, um longo e complexo documento sobre Guilherme, o Conquistador (da Crónica Anglo-saxónica) para apurarem a sua validade como evidência para a compreensão da formação do reino inglês. A evidência foi aqui entendida como algo que se situava "entre o que o passado deixou para trás

[18] A tradução dos estádios foi feita de acordo com Barca (2000), p. 27.

[19] A tradução das categorias foi feita de acordo com Barca (2000), p. 25.

(as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)" tal como Ashby clarificou em 2003 (p. 42). As suas conclusões foram ao encontro das de Shemilt sobre as estratégias baseadas na transmissão de factos: estas por se centrarem em respostas descritivas e de "regurgitação" (nomeadamente as tarefas de preenchimento de espaços em branco) dificultavam o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, sobretudo os de classificações mais baixas. O modelo de progressão de ideias acerca da empatia histórica tinha cinco categorias: 1) o passado opaco; 2) estereótipos generalizados; 3) empatia histórica derivada do quotidiano; 4) empatia histórica restrita; e 5) empatia histórica contextualizada[20].

Ashby & Lee (1987) concluíram ainda que a flexibilização de métodos de ensino e a apresentação de questões desafiantes com potencial de envolver os alunos na aprendizagem melhorava a sua compreensão, permitindo-lhes desenvolver a empatia histórica. Uma das melhores formas de o fazer seria através do trabalho de pares, porque a interação estabelecida no confronto de ideias exigia a criação de argumentos para fundamentar opiniões e a mobilização de competências de contextualização e de tempo. No entanto, à data e em Inglaterra, os professores não costumavam trabalhar com os alunos estas competências por não ser habitual desenvolver a empatia no sistema de ensino e por se sentirem pressionados pelo cumprimento de um currículo extenso.

O projeto CHATA (*Concepts of History and Teacher Approaches 7 to 14*)[21], desenvolvido entre 1991 e 1995, estava subordinado aos seguintes objetivos: a) desenvolver a compreensão da progressão de conceitos de segunda ordem acerca de evidência e explicação histórica em crianças entre os 7 e os 14 anos; b) construir um modelo teórico simples para categorizar as abordagens de ensino em História; e c) explorar as relações entre as estratégias de ensino e os conteúdos do currículo, por um lado, e a compreensão dos conceitos históricos de segunda ordem pelos alunos, por outro lado (Lee, Ashby, & Dickinson, 1993).

Tal como Peter Lee (2001a) explicou em "*History in an Information Culture",* o CHATA surgiu da falta de esclarecimento dos currículos ingleses de História (integrados na reforma educativa de 1990) sobre o novo foco da aprendizagem, que acolhiam as propostas de investigação em educação histórica: a) noções de *explicação histórica, relato, evidência, interpretação*; b) incidência no trabalho com fontes; c) níveis de avaliação como descritores de

[20] A tradução das categorias foi feita de acordo com Barca (2000) e Helena Pinto (2011).
[21] Projeto financiado pelo *Economic and Social Research Council* de Inglaterra no âmbito do programa "*Innovation and Change: The Quality of Teaching and Learning*".

comportamentos observáveis[22]. Lee, Ashby e Dickinson (1993) sugeriram então um modelo de avaliação fundamentado na progressão das ideias dos alunos acerca da evidência (inspirados no estudo de Dickinson e Lee de 1978) tendo alterado a designação de alguns dos níveis e incluindo um outro: 1) imagens do passado; 2) informação; 3) testemunho; 4) tesoura e cola; 5) evidência em contexto mínimo; e 6) evidência em contexto[23].

No relatório da 1ª fase do projeto, relativa ao estudo da progressão das ideias de questionamento e explicação histórica, Lee, Ashby e Dickinson (1993) apresentaram os procedimentos metodológicos observados. A recolha de dados foi feita através de testes de papel e lápis realizados em 9 escolas por 320 alunos (dos 7 aos 14 anos), dos quais 122 (de 12 professores diferentes) foram entrevistados (Lee & Ashby, 2000). Mais de 50 dos entrevistados tinham 7 anos, cerca de 30 tinham 10 anos, 20 tinham 11 anos e outros 20 tinham 14 anos. Realizaram-se gravações em vídeo de 96 alunos a resolver (em grupos de 3) diferentes conjuntos de testes acerca da evidência, relato, compreensão racional, causa e explicação, organizados de forma a poderem triangular-se os dados obtidos sobre questionamento e explicação (Lee, Ashby & Dickinson, 1993). A organização dos diferentes tipos de testes pretendia analisar a persistência das ideias dos alunos, esperando que revelassem coerência nas suas respostas. O projeto permitiu reconhecer que a adoção de procedimentos metodológicos específicos ajudava os alunos a: a) questionar fontes históricas; b) lidar com fontes contraditórias; c) fazer inferências sobre elas e sobre o seu contexto de produção; e d) dar sentido à História (Lee & Ashby, 2000). Apesar de os alunos revelarem diferentes níveis de sofisticação, este tipo de trabalho permitia-lhes entender a complexidade do conhecimento histórico e o facto de nem todas as fontes do passado terem a mesma validade histórica. Os alunos que viam as fontes como informação ou testemunho não sabiam o que fazer com fontes contraditórias, porque não conseguirem "contar a verdade" sobre o passado. Segundo Lee & Ashby (2000) o recurso à inferência sobre as fontes e sobre o passado (praticado pelos historiadores) podia ajudar os alunos a ultrapassar esta questão e a desenvolver as suas ideias sobre como interrogar o passado, adquirindo melhores ferramentas de compreensão para além de tomarem consciência de que o passado é sempre passível de revisão, ou seja, da provisoriedade do conhecimento.

Logo em 1993 Lee, Ashby e Dickinson tinham considerado que a análise das respostas tornara claro que as crianças com maior facilidade de concetualizar a evidência conseguiam

[22] Quando os professores pediram esclarecimentos receberam uma listagem de descritores para atingir a seguinte finalidade " Avaliar a significância dos acontecimentos, pessoas e mudanças". Os descritores da progressão tinham os seguintes passos "reconhecimento"; "descrição e indicação de razões para..."; "descrever e analisar"; "analisar e avaliar em relação ao contexto".
[23] A tradução das categorias é a constante em Ashby (2003), p. 44.

usar e compreender as fontes mais eficientemente do que aquelas que as viam como mera informação. Por isso, defenderam que qualquer modelo de avaliação devia ser visto como um modelo entre as várias formas possíveis de analisar as ideias dos alunos, devendo os níveis ser de constructos de progressão das ideias dos alunos e não de avaliação (tradicional e hierárquica), oscilando em função das ideias com que os alunos trabalharam para resolver ou criar ainda mais problemas. O modelo de progressão de ideias acerca da evidência, obtido no estudo publicado em 1987, foi então refinado, tendo-se alterado o nível 5 que se passou a designar *Evidência em isolamento.*

Os resultados do projeto CHATA forneceram ainda dados que fundamentaram a construção de um modelo de progressão em empatia histórica, com base na interpretação da evidência e na explicação com os seguintes níveis apresentados por Peter Lee nas Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: 1) tarefa explicativa não alcançada; 2) confusão; 3) explicação através da assimilação e deficit; 4) explicação através de papéis e/ou estereótipos; 5) explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente; 6) explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica; 7) explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo (Lee, 2003).

O projeto sublinhou a necessidade de se explorar os níveis das ideias dos alunos "*pois se tiverem ideias erradas, acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar"* (Lee, 2001b, p. 15).

Estes estudos mostraram a especificidade do conhecimento da disciplina de História, distinguindo conhecimento substantivo (relativo aos conteúdos) de conhecimento epistemológico, ou seja, dos procedimentos metodológicos apoiada em conceitos de segunda ordem.

> Substantive history is the content of history, what history is "about". Concepts like *peasant*, *friar*, and *president*, particulars like the *Battle of Hastings*, *the French Revolution* and *the Civil Rights Movement,* and individuals like *Abraham Lincoln*, *Marie Curie* and *Mahatma Gandhi* are part of the substance of history. Concepts like *historical evidence*, *explanation*, *change*, and *accounts* are ideas that provide our understanding of history as a discipline or form of knowledge. They are not what history is "about", but they shape the way we go about doing history. (Lee & Ashby, 2000, p.199)

A defesa da importância dos conceitos de segunda ordem não implica, no entanto, o desprezo pelo conhecimento substantivo, devendo-se evitar transformar os alunos em historiadores em miniatura ou em especialistas de campos de saber muito fragmentados, tão do agrado do pensamento pós-modernista (Lee & Ashby, 2000). Para evitar essa fragmentação de saber, Shemilt (2000) defendeu que o ensino da História devia ser desenvolvido a partir de uma "*big picture*" ou de uma escala larga, assente numa visão global e orientada numa perspetiva de

mudança e desenvolvimento. Através de cronologias e/ou de abordagens de temas como modos de produção, organização política e social, crescimento e movimento de populações e cultura e *praxis* os alunos desenvolviam ferramentas para a compreensão do presente e para a construção de narrativas coerentes e integradoras da complexidade multiperspetiva da História. Essa "*big picture*" devia ser suscetível de revisão ao longo do currículo e facultar o enquadramento dos assuntos e o estabelecimento de relações entre passado e presente. Desta forma se permitia, simultaneamente, a compreensão da complexidade da História e das "*correntes profundas*" do passado que moldaram a vida de milhões de seres humanos.

Peter Lee (2002) ponderou o uso desta "*big picture*" como uma matriz para a disciplina de História que permitisse aos alunos trabalhar com os conceitos de mudança, evidência, explicação e narrativa para aprofundar determinadas temáticas no âmbito de uma visão global. Esta sugestão, que designou como "trabalho em progresso", surgiu no âmbito da sua discussão da conceção de consciência histórica proposta por Rüsen, tendo considerado que as ideias de Rüsen poderiam trazer à educação histórica referentes teóricos para estabelecer a articulação da História com a vida prática (a *lebenpraxis*) e com a formação da identidade. Questionou, no entanto, o tipo de compreensão que a tipologia de constituição de sentido de Rüsen poderia desenvolver nos alunos, dado que se centrava num passado substantivo e na relação dos alunos com esse passado.

> Do they see what they find in the past as having a fixed meaning and significance for us, as something that gives us obligations that must be fulfilled to the letter, as they were in the beginning? Or do they see the same events and processes as exemplifying regularities or rules of conduct? Do they see these past events as having meaning that must be criticized or rejected? Or finally, do they see what they encounter as part of a transformation, in which identity is preserved through change? (Lee, 2002, p. 37)

Lee apontou preferencialmente para a formação de uma orientação temporal de sentido genético e global, que permitisse a constituição de uma consciência histórica avançada, aliada à compreensão da construção histórica do passado: a matriz deveria conjugar os sentidos do passado discutidos por Oakeshott (recusa do passado prático ligado a interesses de grupos específicos) com os de orientação (humanista) de Rüsen, apontando para um conhecimento de História que não fosse inútil para o ser humano.

### 2.3. A difusão da investigação em Educação Histórica

A investigação em Educação Histórica realizada em Inglaterra por Peter Lee, Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt despertou interesse em vários países da Europa. Esta linha de investigação despertou ainda interesse no outro lado do Atlântico, sobretudo nos americanos Peter Stearns e Sam Wineburg (da psicologia cognitiva) e no canadiano Peter Seixas (também ligado à formação de professores) que, desde 1997, procuravam estabelecer pontes entre a psicologia cognitiva, a epistemologia em História e a consciência histórica para melhorar o ensino e a aprendizagem da História na América do Norte e para justificar a importância da História como disciplina no currículo. Após terem estado na conferência em Londres de 1998, Stearns, Wineburg e Seixas organizaram uma conferência, em novembro desse ano, em Nova Iorque, um encontro com investigadores em Educação Histórica da América do Norte e da Europa, de qual resultou a publicação, em 2000, da obra "*Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives"*. Nessa conferência, Lee & Ashby divulgaram a primeira fase do projeto CHATA com especial enfoque nos conceitos de segunda ordem e Shemilt apresentou a sua noção de currículo da História como "*big picture*".

Progressivamente foram emergindo projetos relacionados com a Educação Histórica em vários países, que se centraram nos conceitos de segunda ordem e na forma como os alunos construíam as suas conceções históricas, produzindo modelos diversos de progressão de ideias. Entre esses projetos destacaram-se os HICON (Consciência Histórica - Teorias e Práticas - I e II) em Portugal coordenados por Isabel Barca, o *The Historical Thinking* no Canadá coordenado por Peter Seixas e o LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) no Brasil coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt.

Os projetos HICON forneceram pistas frutuosas para a compreensão (e propostas concretas de exploração) das conceções de jovens e de professores sobre conceitos de segunda ordem como explicação, narrativa, empatia e interculturalidade, evidência, significância, educação patrimonial, bem como a problematização de ideias de identidade, mudança e compreensão contextualizada enquanto elementos de uma consciência histórica consistente. Os resultados destes projetos em termos de modelos de avaliação da progressão conceptual dos alunos foram divulgados através de seminários e encontros científicos e da publicação das Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, bem como através de oficinas de formação de professores; no plano curricular refletiram-se na visibilidade das competências específicas do saber histórico exaradas no Currículo Nacional (de 2001) e inspiraram as Metas de Aprendizagem de História (Barca, 2009, 2011a).

O projeto *The Historical Thinking,* orientado para a formação de professores, assentava na ideia de que os alunos só desenvolviam o pensamento crítico se tivessem o conhecimento de como saber/fazer História (Seixas, 1999) e culminou numa página on-line[24] dedicada às estratégias cognitivas desenvolvidas pelos alunos (Seixas & Peck, 2004) onde se apresenta uma matriz de seis conceitos de segunda ordem distintos, mas interrelacionados, a desenvolver como competências de literacia histórica: 1) Estabelecer significância histórica; 2) Usar evidência de fontes primárias; 3) Identificar continuidade e mudança; 4) Analisar causas e consequências; 5) Tomar perspetiva histórica; 6) Compreender a dimensão ética das interpretações históricas (Seixas, 2015). Os princípios para uma teoria da consciência histórica de Seixas (2004) estavam subjacentes ao projeto: a) relação entre história académica e história não académica (*popular history*); b) relação entre teoria, investigação empírica e prática; c) outras formas de entender o passado para além da visão ocidental; d) a criação de valores de compromisso.

O projeto LAPEDUH tem desenvolvido a sua ação em três frentes: uma relacionada com licenciaturas em História com parte prática de ensino e aprendizagem em aula; outra incidente na análise das ideias históricas de alunos e professores e da sua relação com as ideias dos currículos e manuais didáticos; uma terceira linha de investigação em Educação Histórica (relacionada com mestrados e doutoramentos). Globalmente, o trabalho tem-se desenvolvido na área da Formação de Professores em cognição situada em história e consciência histórica com o objetivo de alterar práticas em sala de aula e de adequar currículos (Schmidt, 2012) e, entre os resultados deste projeto, encontra-se a organização de encontros de investigadores e a publicação da REDUH (Revista de Educação Histórica).

### 2.4. Contributos essenciais da Educação Histórica para o ensino da História

A vasta pesquisa em Educação Histórica que tem vindo a ser desenvolvida tem produzido contributos poderosos para uma modificação consistente das práticas de ensino e de aprendizagem da disciplina com o intuito de desenvolver o pensamento histórico dos alunos e contribuir para uma orientação temporal consciente. Entre esses contributos estão as preocupações com os procedimentos metodológicos específicos da História (ou competências) para lidar com as fontes históricas e outros conceitos de segunda ordem, a exploração de ideias

[24] A página http://historicalthinking.ca/ ainda se mantém ativa (2016) apesar dos fundos terem terminado em 2014.

prévias dos alunos e a sua construção de uma "*big picture/little picture*" da História, os modelos de progressão de ideias e o seu reflexo na avaliação das aprendizagens.

**- O uso de fontes históricas**

A investigação em educação histórica valoriza a interpretação de fontes históricas pelos alunos como ferramenta essencial para desenvolver o pensamento histórico, seguindo de perto os procedimentos metodológicos de questionamento das fontes proposto por filósofos da História na perspetiva ocidental. No entanto, não basta levar vestígios e outas fontes históricas para a sala de aula, porque se pode correr o risco de trabalhar com conhecimentos desgarrados (Lee, 2001b). Também Wineburg (2001) e VanSledright (2004) questionaram o sentido que os professores davam ao trabalho com fontes e quais usavam para além das dos manuais. Para um trabalho eficaz é necessário colocar questões válidas às fontes, porque estas não revelam os seus segredos facilmente e permitem, por vezes, mais que uma inferência sobre a sua mensagem (ou mensagens). Esta tarefa pode ser realizada mesmo por crianças (Cooper, 2004), embora tal implique o abandono da noção de resposta única e a aceitação da possibilidade uma diversidade de interpretações desde que justificada e contextualizada.

> Fazer inferências provenientes das fontes envolve dar razões para o seu argumento, escutar o ponto de vista dos outros, estar preparado para mudar a sua mente, ou para aceitar que frequentemente não há resposta única, correta. Nós temos que cogitar hipóteses sensatas sobre o que nós não podemos inferir. (Cooper, 2012, p. 25).

Deve ainda aceitar-se a dificuldade de interpretação de algumas fontes, porque há aspetos do passado que não conseguimos saber, dificuldade já sublinhada por Collingwood, que considerava que a reinterpretação das fontes era facilitada se se usasse a imaginação histórica (desde que contextualizada) para preencher as lacunas. Segundo Cooper, a reinterpretação pode também ser usada em sala de aula em tarefas que peçam aos alunos para reconstruir a mensagem das fontes (tarefa considerada por Bruner como componente essencial do processo de aprendizagem). O trabalho com fontes históricas envolve, segundo Cooper (2012), o processo de pesquisa a partir de questões orientadoras das tarefas para "*fazer falar"* essas fontes: como? por quê? para quê? por quem? o que significava? A resolução destas questões implica, pois, o trabalho com conceitos de segunda ordem.

**- Outros conceitos de segunda ordem (ou metahistóricos)**

A investigação em Educação Histórica tem mostrado a importância dos alunos pensarem historicamente para poderem desenvolver a sua orientação temporal. A pesquisa tem mostrado que as ideias dos alunos em História mudam à medida que são colocados perante desafios, pelo que os professores devem dar ferramentas aos alunos para que estes ampliem a sua experiência e desenvolvam a compreensão de que em História que o passado não é fixo, nem deve ser pensado apenas ao nível do senso comum. Nesse sentido defende-se o trabalho com conceitos relacionados com a especificidade metodológica da História designados como conceitos de segunda ordem, metodológicos, epistemológicos ou metahistóricos[25].

A utilização dos conceitos de segunda ordem permite um maior envolvimento dos alunos com o conhecimento substantivo (Lee & Shemilt, 2003). Apesar da querela que por vezes existe sobre a importância relativa dos dois tipos de conhecimento, a investigação tem vindo a sublinhar que estes não estão de costas voltadas.

> The substantive history (the "content" of the curriculum) that students are required to study is important, and so there will always be arguments about what is to be included, what should be omitted, and whether there is too much to cover. Regardless of what must be taught, however, understanding the kind of knowledge history is, its evidentially based facts and its stories and explanations, is as much a part of what it means to know some history as is knowing about the chosen periods of study, whatever these may be. Better understanding of key second-order ideas can help students make sense of any new topics they encounter. (Lee, 2005b, p. 40).

A investigação em Educação Histórica tem-se debruçado particularmente sobre o desenvolvimento de ideais de alunos em torno de conceitos de segunda ordem de evidência, significância, empatia, narrativa, mudança e continuidade, causa e consequência.

A **evidência** sustenta a nossa capacidade de interpretar as fontes históricas e de gerar hipóteses de interpretação histórica para 'reconstruir' o passado (Ashby, 2005), tal como o faz o historiador que não o presenciou e se apoia em fontes para interpretar a complexidade do passado (Lee 2001b, 2003, 2005b; Wineburg, 2001). Como os alunos revelam tendência para considerar as fontes como mera informação cabe ao professor ajudá-los a ir para além da informação (Ashby, 2005). Para tal as fontes devem ser trabalhadas de forma contextualizada para que os alunos possam produzir ideias mais elaboradas de evidência, sublinhando Cooper (2012) que as ideias sobre evidência são sempre incompletas, podendo sempre os alunos evoluir e descobrir novas inferências.

Wineburg (2001) defendia mesmo que o professor deveria atuar como um "*invisible teacher*" orientando os alunos para a procura da evidência nas fontes, sem "despejar"

[25] Domínguez (2015) realçou que não existe uma denominação comum para este tipo de conceitos, que podem ser designados como estruturais, procedimentais, disciplinares ou metaconceitos.

informação[26], porque aprender a pensar historicamente é pensar de forma disciplinada - aprender a fazer perguntas sobre o passado em contexto desenvolve o pensamento crítico, sendo útil na vida prática.

Chapman (2009) sublinhou a necessidade de se desenvolver um questionamento com sentido centrado no aluno e num ensino e aprendizagem de História de forma inclusiva promovendo o trabalho de metacognição. Seixas (2015) sublinhou ainda a necessidade de orientar os alunos para a compreensão das obrigações que o passado impõe ao presente, ou seja, os professores deviam ajudá-los a questionar o passado para compreender os problemas do presente e contribuir para um futuro diferente dando uma dimensão ética à história (como, por exemplo, no estudo dos direitos humanos).

Num estudo feito com alunos do secundário sobre a interpretação da evidência em fontes com perspetivas contrárias, Helena Veríssimo (2012) chegou à conclusão que os alunos tendiam a utilizar as fontes históricas como pedaços de informação, ou como fornecedoras de informação para copiar e colar, sendo muito poucos os que as utilizavam como evidência para a construção do conhecimento histórico. Esta situação seria o reflexo das práticas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas em aula desde o ensino básico (mesmo quando se utilizam fontes históricas em aula).

Neste sentido a evidência relaciona-se com a **significância** (ou relevância segundo Domínguez, 2015) dado que esta se refere à relação que os indivíduos estabelecem com o passado e a sua importância na forma como encaram o presente e tomam decisões quotidianas (Seixas, 2015). Segundo este autor os professores devem desenhar tarefas que permitam aos alunos: a) explicar o significado e impacto de certas pessoas e acontecimentos ao longo da história de forma contextualizada; b) perceber como as ações de uma pessoa comum do passado podem ter significância nos dias de hoje; e c) entender como a significância muda segundo a perspetiva de diferentes grupos e ao longo dos tempos.

Podem considerar-se nesta linha os estudos realizados no Brasil base na recolha de objetos familiares pelos alunos (Schmidt & Garcia, 2005). Nos estudos realizados em Portugal em torno deste conceito, entre várias conclusões percebeu-se que os alunos tendiam a considerar mais significativos os fatores positivos de desenvolvimento do país (Barca, 2009) e

[26] por oposição ao "*visible teacher*" que ocupa mais tempo de aula, pedindo aos alunos para ler as fontes e procurar evidência para responder a questões escritas no quadro passando à análise da fonte seguinte, por vezes com pouca sequência entre elas.

que entre os professores (estagiários ou não) prevalecia a noção da História como ciência, sem a problematizar, e uma tendência para aceitar uma História de tipo positivista (Magalhães, 2002).

A **empatia** histórica significa a compreensão da forma como as pessoas do passado pensavam ou atuavam, esclarecendo Lee & Ashby (2001) que não se deve confundir simpatia com empatia e que se deve ter cuidado com o senso comum, dado que os alunos tendem a ver o presente como o "normal" e as pessoas do passado, em certas situações menos compreensíveis, a agirem como seres estranhos e a fazer coisas sem sentido (Lee 2001b, 2003; Wineburg, 2001). Estes autores sublinharam o caráter antinatural e contraintuitivo da História, devendo o professor desenvolver tarefas para que os alunos percebam através da evidência que as pessoas do passado tinham as mesmas capacidades que nós mas pensavam de maneira diferente, e que é necessário conhecer o contexto para compreender as pessoas no seu tempo (Lee, 2003; Wineburg, 2001)[27].

Nos estudos realizados em Portugal Júlia Castro trabalhou a empatia relacionando-a com a interculturalidade e Veríssimo sobre a forma como os alunos a mobilizavam para interpretar as fontes históricas (2012), tendo ambas chegado à conclusão de que os alunos tendiam a produzir ideias pouco contextualizadas e/ou fragmentadas, sendo poucos os que manifestavam uma orientação temporal num contexto multiperspetivado e de objetividade crítica.

A **narrativa** permite ao aluno exprimir as suas ideias e revela a forma como dá sentido ao passado, estando muito perto da noção de orientação temporal de Rüsen. Este conceito tem sido muito explorado no Brasil com o intuito de entender que competências devem desenvolver-se para ajudar o aluno a perceber melhor as suas próprias mudanças (formando a sua identidade) e as do mundo (tomando decisões sobre a sua vida prática) (Schmidt, Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros, 2015): assume-se assim como função didática da História a formação da consciência histórica.

Em Portugal Marília Gago (2003) explorou a forma como os alunos pensavam a variância da narrativa histórica, verificando uma oscilação entre a estória e perspetiva como resultado não da idade, mas das competências históricas dos alunos. Reproduzem-se aqui os níveis de progressão encontrados por terem inspirado a categorização do presente estudo: 1. Contar – A

[27] Seixas (2004) preferiu a expressão "*perspective taking*", ou seja, "tomar perspetiva histórica".

Estória; 2. Conhecimento – Narrativa Correta; 3. Diferença – Narrativa correta/Mais completa; 4. Autor – Opinião ou narrativa consensual; 5. Natureza – Perspetiva.

Na sua tese de doutoramento Gago (2007) debruçou-se sobre os perfis concetuais de professores acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica, tendo percebido que uma parte significativa se situava num nível de tipo exemplar, que ela designou como "Lições de um passado em evolução" Propôs então que a formação de professores se focasse no aprofundamento do conhecimento epistemológico da disciplina articulado com a prática docente.

O trabalho com os conceitos de **tempo histórico, mudança e continuidade** implica dar sentido ao passado (Shemilt, 2000; Lee, 2004), contextualizando-o para compreender o progresso, o retrocesso ou a permanência (Seixas, 2015). As ideias dos alunos acerca da de temporalidade podem sublinhar a continuidade ou a mudança de forma linear ou complexa e segundo perspetivas otimistas ou negativas, apesar de atualmente do ponto de vista historiográfico estar já ultrapassada a ideia de uma única direção no devir histórico (Barca, 2015). A ideia dos alunos (e do senso comum) sobre o tempo pode apoiar-se em: a) persistências na sociedade humana atemporais; b) mudança entendida como cíclica, dialética; c) mudança entendida como linha contínua de progresso ou regressão.

Ora como acentuam Shemilt (2000) e Lee (2003), quanto mais se expuserem os alunos a tarefas de aprendizagem sobre multiperspetiva melhor poderão desenvolver noções mais poderosas de tempo em História. Estas permitem compreender a relevância ou significância que o passado tem no presente e que também condicionam o futuro (Domínguez, 2015). Segundo este autor a maioria dos programas de História consiste numa sucessão de unidades ou temas, com os períodos de história de um país ou conjunto de países ordenados cronologicamente, em dar relevo a estes conceitos:

> Se assume así la ideia de que ele alumno, junto al conocimiento de cada período, irá adquiriendo de forma espontánea o natural conocimientos sobre la propria evolución histórica, es decir, sobre la cronologia histórica, los processos de cambio y continuidade, y los condicionantes de tal evolución sobre nuestro presente y futuro. Por desgracia, numerosos trabajos muestram que no es así, pues esse aprendizaje sobre la evolución histórica exige una especial atención en la ensenãnza. (Domínguez, 2015, p. 171)

Neste sentido, Seixas (2015) propôs um uso moderado de cronologias de períodos históricos ou listas de acontecimentos pelo risco de simplificação e de fragmentação do que se passou no passado, devendo estas listas apenas ser usadas apenas como ponto de partida para

evitar a memorização estéril. O professor deve valorizar o que os alunos sabem e evitar falar de um passado desgarrado das circunstâncias, preocupações e necessidades do presente – "*the past as usable*" para poder satisfazer a necessidade de nos situarmos no tempo (Wineburg, 2001). Daí que se deva explorar a relação passado/ presente (conceitos de mudança) para se compararem semelhanças e diferenças nas práticas, estatutos e/ou condições, explorando-se o caráter de progresso ou de melhoria, mas também de declínio, regressão ou de opressão (Seixas, 2015).

No seu estudo de comparação entre alunos americanos e irlandeses (de 6 a 12 anos) sobre conceções acerca da mudança, Barton (2001) detetou três tendências diferentes: a) as conceções sobre progresso, mais frequentes nos alunos americanos do que nos irlandeses que sublinhavam mais a ideia da diversidade na mudança; b) a atribuição da mudança a indivíduos, mais comum entre os americanos tendendo os irlandeses a atribuí-la a fatores sociais; e c) a evolução entendida num sentido de melhoria contínua sobretudo pelos americanos (que se assumiam como «nós» mesmo sendo de diferentes origens), enquanto os irlandeses percebiam a coexistência de diferentes modos de vida, assinalando a diversidade na mudança.

Em Portugal, num estudo feito com professores e alunos do 3º ciclo e do secundário sobre conceções do passado no âmbito da Educação Histórica e Patrimonial, Helena Pinto (2011) concluiu que alguns alunos revelaram uma noção de mudança como desenvolvimento, estando outros ligados à noção de progresso linear e/ou à perceção de diferentes ritmos de mudança, o que também fora já sugerido no estudo de Elvira Machado (2006).

Os conceitos de **causa e consequência** estão diretamente relacionados com a explicação em História, revelando a investigação inglesa maior interesse na explicação intencional, destacando Lee (2004) a necessidade de, para lidar com o passado, se compreenderem sobretudo as intenções dos agentes históricos (além das causas externas). Já Seixas (2004), no projeto *The Historical Thinking,* incidiu mais no estudo de causas e consequências.

Ainda no âmbito da explicação histórica (intenções e causas externas) Chapman (2013) tem vindo a desenvolver estudos incidentes sobre a forma de desenvolver o raciocínio dos alunos de forma a explicar as causas e a estabelecer relações entre elas e entre estas e as consequências. Propôs como ponto de partida tarefas de fácil compreensão (como o caso do camelo Afonso e da palha) para depois introduzir tarefas mais complexas de identificação, classificação e explicação das causas e de estabelecimento de relações entre estas (Chapman,

2003). Este autor já em 2008 desenvolvera um projeto (*History Virtual Academy* - HVA) em que os alunos discutiam *online* entre si e com historiadores questões sobre explicação causal e juízo contra factual, e do qual surgiu um modelo em que traçou as ideias dos alunos que permitem explicar a importância relativa das causas como condições necessárias e/ou condições suficientes, podendo algumas ser consideradas catalisadoras e outras desencadeadoras de uma dada situação (Chapman & Facey, 2009). Este conjunto de ideias foi distinguido das ideias que permitem apenas descrever, e que definiu como categorias de conteúdo económicas e sociais, entre outras) e categorias de tempo (curta e longa duração). Mais tarde Chapman comparou estes dados com outro grupo de alunos, tendo chegado à conclusão que o tipo de tarefas e de fontes usadas, o tipo do *feedback* do professor bem como as ideias meta-históricas prévias interferiam no desempenho dos alunos (Chapman & Goldsmith, 2015).

Na mesma linha, nos estudos em Portugal sobre explicação histórica tem-se registado uma amplitude de níveis desde o pensamento descritivo sugerido por simples relatos (uma sucessão de situações integrando dimensões e categorias cronológicas) até um "pensamento explicativo claro, de contornos narrativos, com explicações algo contextualizadas" (Barca, 2009, p. 64), que inclui níveis de explicação restrita (uma ou duas causas lineares) e de explicação mais complexa (várias causas hierarquizadas).

**- A exploração das ideias prévias**

Peter Lee e Rosalyn Ashby sublinharam no seu artigo *"Empathy, perspective taking and rational understanding"*, de 2001, que os professores deviam pesquisar as ideias prévias dos alunos, dado que estes não chegam à sala como uma "tábua rasa", porque não há "cabeças vazias". Só através da exploração das ideias que os alunos trazem para a sala se pode perceber o tipo de conhecimentos que têm e esclarecê-los em relação aos sentidos alternativos de senso comum ou às ideias fragmentadas e desorganizadas que apresentam, por forma a poder orientá-los para a aprendizagem de conceitos historicamente mais avançados.

No seu estudo de 2000 Barca assinalara também a necessidade de os professores perscrutarem as conceções prévias dos alunos. A exploração dessas ideias prévias torna-se ainda mais premente devido ao peso dos *media*, além do conhecimento obtido no ambiente familiar e na comunidade local (Barca, 2004b).

Melo (2001), num estudo acerca da forma como os alunos usam as suas ideias tácitas sobre conhecimento substantivo para explicar e compreender o passado, sublinhou a importância da criação de tarefas que consciencializem os alunos dessas ideias e que

contribuam para a sua alteração, evitando que estas se voltem a manifestar em situações posteriores a nível da aprendizagem ou das suas vivências.

A exploração das preconceções ou ideias prévias dos alunos foi um dos princípios do projeto "*How people learn*" (National Research Council dos Estados Unidos, 2000), que sublinhava ainda a importância do desenvolvimento de competências de questionamento e da metacognição:

> 1. Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information, or they may learn them for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.
> 2. To develop competence in an area of inquiry, students must (a) have a deep foundation of factual knowledge, (b) understand facts and ideas in the context of a conceptual framework, and (c) organize knowledge in ways that facilitate retrieval and application.
> 3. A "metacognitive" approach to instruction can help students learn to take control of their own learning by defining learning goals and monitoring their progress in achieving them. (Donovan & Bransford, 2005, pp. 1-2)[28]

Nesta obra, no seu artigo "*Putting principles into practice: understanding history*" (2005 b), Peter Lee corroborou a necessidade de os professores conhecerem as ideias prévias dos alunos, porque estas tanto podem ajudar na aprendizagem como ser um entrave ao trabalho do professor de História. Ao especificar que, por exemplo, ser "agricultor" no século XVII não é o mesmo que sê-lo nos dias de hoje, Lee chamou a atenção para a necessidade dos professores conhecerem as ideias substantivas que os alunos têm e também sobre a natureza da História, dado que há alunos que acreditam que os historiadores inventam o que escrevem porque, pensam eles, só se pode conhecer o que se vê. Se o professor não tiver em atenção as formas de pensar dos alunos estes podem memorizar conteúdos e usar as suas preconceções alternativas sobre a História ao agir no quotidiano. Quanto ao princípio do *How people learn* sobre conhecimento substantivo Peter Lee sublinhou a sua importância, mas chamou a atenção para a necessidade de os alunos dominarem conceitos de segunda ordem - como evidência, causa ou mudança - para desenvolver a compreensão daqueles em termos de pensamento histórico.

**- A História como "*big picture/ little picture*"**

Perante a preocupação de haver apenas poucos alunos que conseguem organizar sozinhos a imensa informação que recebem durante anos, Shemilt (2009) reforçou a sua noção

[28] Nesta obra, para ajudar os professores de História, Matemática e Ciências de todos os níveis de ensino apresentaram-se exemplos de como os princípios enunciados e os resultados da investigação em aprendizagem podem ser usados em contexto de sala de aula.

de "*big picture*" em História, considerando que o professor deve apostar em "*usable 'pictures of the past'*"(p. 141), porque estes quadros mentais permitem aos alunos usar o conhecimento do passado para se orientarem no tempo. Introduziu, no entanto, a noção de trabalho em "*little picture*" para que os alunos possam estabelecer relações entre temas com coerência interna de forma a relacioná-las com o presente (eventualmente com o futuro) e a dar sentido ao que aprendem. Esta preocupação deveria, aliás, nortear os programas de História, propondo que se utilizassem: a) a abordagem temática já sugerida para a "*big picture*" (a mais comum nos currículos e manuais escolares); b) os estudos de aprofundamento contextualizados (usados com alguma frequência pelos professores); c) as tarefas de revisão para verificar continuidades e ruturas (difícil de implementar); e d) os quadros sinópticos de estruturas cronológicas, que deveriam ser aplicados num *continuum* entre anos letivos implicando revisitar, elaborar e alargar o sistema de conhecimento (muito pouco usados).

Num artigo mais recente Shemilt (2011) criticou, não os objetivos dos cursos que devem responder às necessidades e constrangimentos sociais e às capacidades e necessidades de diferentes tipos de alunos, mas a confusão de intenções/objetivos sobre que tipo de História se deve ensinar. Deve distinguir-se entre intenções/objetivos que pretendem um conhecimento disciplinar de conteúdos específico e intenções/objetivos que entendem o conhecimento do passado como irrelevante ou incidental. Estão nesta categoria os objetivos que pedem capacidades básicas (*skills*) ou que se focam em aspetos da formação para a cidadania (na moda). Se não houver aprendizagem ativa (competências históricas) e aplicação do conhecimento histórico na vida futura (consciência histórica, em concordância com Rüsen), a literacia histórica é irrelevante e a seleção de conteúdo perde significado.

**- Propostas de avaliação da progressão de ideias em História**

A tendência das práticas de avaliação de medir a quantidade de conhecimento dos alunos[29] foi questionada por esta linha de investigação em Educação Histórica O sistema de avaliação (sumativa) não deverá medir o desempenho dos alunos em função do número de factos memorizados ou de explicações política ou socialmente aceites, mas principalmente a progressão das suas ideias segundo critérios de modos de resolução coerência e validade das tarefas (Lee & Ashby, 2000; Lee, 2001a).

[29] Recorde-se, a título de exemplo, a afirmação de Wineburg (2001) de que já em 1917 os professores dos EUA se queixavam que só 33 em 100 alunos sabiam factos históricos.

Lee & Shemilt (2003) sublinharam, em convergência com uma perspetiva de construtivismo social em Educação, que a avaliação deveria funcionar como um andaime (a *scaffold*) e não como uma gaiola (a *cage*) hierárquica e normativa porque a História não é apenas uma agregação de factos e situações do passado. Como as ideias dos alunos se desenvolvem de forma diferente em relação a cada conceito de segunda ordem, é necessário construir-se modelos de avaliação de progressão das ideias dos alunos para cada um destes conceitos (mudança, evidência, explicação, empatia, narrativa). Esses modelos devem implicar a previsão da progressão de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas, podendo assim pressupor-se os tipos de ideias que se podem encontrar e o tipo de mudanças que se espera desenvolver nos alunos - isto independentemente da investigação mostrar, por exemplo, que em História como nas Ciências, algumas crianças de 7 anos pensam sobre "causa" como algumas de catorze. Os modelos de progressão podem ser usados nas tarefas de avaliação e devem fornecer informações, simultaneamente, para o ensino e para a aprendizagem, sendo: a) potenciadores de desenvolvimento e não formalmente hierárquicos; b) relacionados com as ideias dos alunos (em termos de se medir o que se ensinou e o que eles podem fazer); e c) abertos a avaliar o carácter contraintuitivo da disciplina.

Com o uso dos modelos pretende-se ajudar os alunos a fazer progressos na compreensão que têm do que os professores e os historiadores dizem sobre o passado, e ajudá-los a entender como podem aprender (Lee, 2005b). Esta questão liga-se diretamente com o terceiro princípio do "*How people learn"* – a abordagem metacognitiva – reconhecendo que as estratégias de metacognição em História implicam saber que tipo de questões colocar às fontes e os cuidados a ter na interpretação dos testemunhos do passado, até porque "*history depends on the interrogation of sources of evidence, which do not of themselves provide an unproblematic picture of the past*" (Lee, 2005b, p. 36). Os modelos de progressão auxiliam assim na construção de ideias que possam ser efetivamente utilizadas e/ou mobilizadas, requerendo esta tarefa monitorização contínua por parte do professor e do aluno.

Também nos estudo realizados em Portugal se produziram vários modelos de progressão que revelaram uma diversidade de níveis de pensamento histórico sobre diferentes conceitos (Barca, 2009, 2011a).

Domínguez (2015), baseado das provas do PISA sobre aprendizagem das Ciências, inspirou-se na forma como a competência científica era tratada para apresentar uma proposta sobre como ensinar a pensar historicamente e como realizar uma avaliação de competências em História, que designou como "*evaluación competencial*". Propôs, então, um referencial de

competências que englobasse o conhecimento substantivo e o conhecimento metodológico (de segunda ordem): a) explicar historicamente acontecimentos do passado e do presente; b) utilizar as provas históricas; e c) compreender a lógica do conhecimento histórico (nas quais incluiu a explicação causal, a empatia, o tempo histórico, mudança/continuidade, entre outros. A primeira das competências estava relacionada com o conhecimento substantivo devendo os alunos trabalhar com tempo e espaço (escalas) e níveis (social, político, económico, cultural-artístico) e as outras duas mais relacionadas com o conhecimento metodológico, ou seja, com a evidência, a explicação (causas e empatia), processo de mudança, narrativas e interpretações históricas, relevância (significância).

De realçar que em muitos dos estudos citados os investigadores em Educação Histórica sublinharam a necessidade de formação dos professores para se poder desenvolver um ensino de História que permita aos alunos desenvolver ideias mais poderosas e sofisticadas não só no plano substantivo mas também ao nível do "pensar historicamente".

## Em síntese

A reflexão realizada neste capítulo partiu de uma incursão pela epistemologia da História, incindindo sobretudo sobre algumas formas de como esta tem sido pensada e sobre a função e o papel que lhe têm sido atribuídos. A importância que a investigação em Educação Histórica assumiu na defesa desta disciplina no currículo levou a que se aprofundasse a revisão da literatura sobre os seus os contributos para o ensino da História, apresentando-se experiências de desenvolvimento da cognição histórica potenciadoras do apetrechamento dos alunos com ferramentas conceptuais específicas que lhes permitam compreender o passado, ou seja, desenvolver competências históricas para uma melhor orientação temporal. A interpretação dos vestígios do passado e a compreensão dos seus sentidos desenvolve-se através do trabalho com os conceitos metodológicos ou de segunda ordem, que levam os alunos muito para além do conhecimento substantivo mas ao qual não se retira a importância por se constituir como referente para providenciar a contextualização necessária. Aliás, segundo os investigadores em Educação Histórica, utilizar adequadamente os conceitos de segunda ordem aumenta o envolvimento dos alunos com o conhecimento substantivo, ou seja, o conhecimento de como se pode conhecer o passado não transforma os alunos em historiadores, mas permite-lhes perceber melhor o alcance da(s) narrativa(s) histórica(s). Neste processo aprendem a lidar com a evidência e a significância e a questionar mudança e continuidade, causa e consequência desenvolvendo a empatia necessária à contextualização histórica e à perceção do caráter contraintuitivo da História. Desta forma podem produzir narrativas ou explicações de acontecimentos e processos históricos que revelem a compreensão da disciplina. O repensar da forma de trabalhar a disciplina (o currículo desenvolvido em aula) tem implicações nas práticas de ensino e de aprendizagem, centrando a construção do conhecimento nos alunos. Também a avaliação da disciplina deve ser entendida como oportunidade de progressão conceptual, devendo os professores proceder formativamente no sentido de orientar os alunos através de tarefas e de orientação para desenvolverem as suas ideias e ultrapassarem preconceções alternativas, ganhando por isso sentido a exploração das ideias prévias.

O desenvolvimento do pensamento histórico ao promover competências de interpretar fontes e construir inferências para uma compreensão do passado em permanente mudança permite ultrapassar o patamar de ver a História como um saber de significado único e relativo a

um passado imutável transmitido pelo professor ou outras autoridades, para os fazer entender, de forma multiperspetivada e flexível, algumas das suas relações com o presente e possibilidades de futuro.

# CAPÍTULO II – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

*A educação é a ferramenta mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

Neste capítulo discute-se currículo e avaliação por serem dois conceitos importantes para esta investigação: avalia-se ou desenvolvem-se competências de forma mais ou menos comportamentalista ou construtivista, consoante o currículo vigente ou a interpretação que deste se faz.

Por isso, este primeiro capítulo foi organizado por forma a situar, a partir da revisão da literatura, a evolução epistemológica e metodológica destes conceitos no mundo ocidental (desde os finais do século XIX). Em relação ao conceito de avaliação deu-se um enfoque especial à avaliação formativa de matriz construtivista. A contextualização destes conceitos forneceu os referentes para a análise do currículo da disciplina de História no 3º CEB, em Portugal, cuja documentação era constituída à época da realização deste estudo por: a) *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais* de setembro de 2001; b) *Programa de História do 3º CEB* de 1991; c) Despacho nº162/ME/91 sobre o sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário; e d) Decreto-lei nº6/2001 sobre a reorganização curricular do ensino básico[30].

Esta contextualização foi ainda importante para a compreensão das conceções de aulas e das práticas de ensino e aprendizagem observadas em diferentes aulas de História do 3º CEB, em Portugal.

[30] A análise destes documentos foi alvo de aprofundamento reportado no capítulo III.

# 1. Do currículo e da avaliação (até à década de 1960)

A educação tem sido um ato intrínseco ao ser humano que, desde sempre, foi selecionando saberes considerados importantes (para a sobrevivência ou para a cultura), esboçando, com maior ou menor formalização, os seus currículos, cuja avaliação também podia assumir formas mais ou menos convencionais (Pinar, 2007). Apesar da primeira rede de ensino uniformizada do mundo ocidental ter sido estabelecida no império romano, foi só no mundo moderno que se voltou a verificar uma maior intervenção dos Estados na definição do conjunto de saberes académicos, sobretudo, sob o impulso da crença iluminista na educação como promotora dos valores da razão humana e do progresso (Goodson, 2001; Pinar, 2007).

A defesa iluminista da ideia de igualdade política fez emergir a ideia de que um cidadão para votar devia saber ler, acabando por conduzir à ideia de obrigatoriedade e universalidade da educação instituída, pela primeira vez, no texto da constituição de 1793, redigida no decurso da revolução francesa (Goodson, 2001; Pinar, 2007). No entanto, esta ideia encontrou muitas dificuldades de implementação, tanto na França, como nos países que seguiam o seu modelo político no século XIX, acabando a massificação do ensino por acontecer nos países sujeitos às transformações da revolução industrial, porque queriam formar mão-de-obra qualificada (Goodson, 2001; Pinar, 2007). Por isso, segundo estes autores, as classes capitalistas dirigentes, em conjunto com as universidades, definiram o que aprender, fazendo incidir a avaliação sobre exames de questões, ditas objetivas, que mediam a capacidade de reprodução do saber e que asseguravam, por um lado, a manutenção dos padrões de rigor (norteados por uma lógica positivista) e, por outro, o *status quo* vigente. Gradualmente a avaliação foi-se impondo como um "mecanismo regulador" do processo de desenvolvimento curricular (Paraskeva, 2008).

## 1.1 Polissemia dos conceitos e delimitação do campo de análise

Currículo e avaliação são termos frequentemente empregues no quotidiano, podendo ou não ser relacionados com a educação. Por isso se sentiu necessidade de se situar a origem destes termos e delimitar os campos de análise da sua evolução epistemológica e metodológica sobre os quais se refletiu no presente estudo.

### Currículo

O termo currículo, que deriva do seu étimo latino *currere*, tinha uma variedade de sentidos, designando simultanemente o percurso e o ato de correr, o local e a forma como se corria, que podia ser a pé ou a cavalo, em pista ou hipódromo (Goodson, 1997). O termo engloba ainda uma multiplicidade de sentidos relacionados com a aceção de percurso, designando tanto o currículo pessoal (*curriculum vitae*) como o currículo educativo, campo onde abrange simultaneamente as intenções, as práticas e os resultados, revelando-se, portanto, "um conceito «escorregadio» na medida em que se define, redefine e negoceia numa série de níveis e arenas" (Goodson, 1997, pp. 17-18).

Em educação o termo currículo tem também apresentado uma multiplicidade de sentidos, de tal forma que se torna "difícil escrever sobre questões pedagógicas sem o utilizar por uma ou por outra razão" (Nóvoa, 1992, p. 14), podendo designar, segundo Pacheco (1996) e Roldão (2009): a) o *programa* que prescreve conteúdos e competências por disciplina (ou área disciplinar), normalmente acompanhado por opções metodológicas de orientação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de obter os resultados pretendidos; b) o *plano de estudos*, que estabelece a estrutura dos ciclos e cursos, o peso (horas letivas) de cada disciplina ou área disciplinar e o calendário letivo nacional; c) o *horário letivo anual* do plano de estudos, definido pelos decisores políticos e, estruturado pelos órgãos diretivos das escolas em função da oferta educativa do seu estabelecimento; d) a *planificação*, organizada pelos professores, para cumprir o programa de uma disciplina, dentro do calendário escolar; e) a *execução* das atividades planificadas, da responsabilidade de professores e alunos, abrangendo ainda espaço para o imprevisto que tende a acontecer em aula; f) os *resultados* da aprendizagem, devendo a avaliação ser a evidência da relação entre o planeado, o ensinado e o aprendido; neste âmbito distinguem-se ainda os resultados da avaliação sumativa interna (da responsabilidade do professor e alunos) dos da avaliação sumativa externa (exames nacionais).

Estes sentidos de currículo agrupam-se, segundo Stenhouse (1984), em função das intenções educativas e das práticas letivas: a) o *currículo formal* reflete as intenções culturais da sociedade, oficialmente expressas pelos decisores políticos no *programa* e no *plano de estudos*; b) o *currículo real* refere-se tanto à operacionalização institucional do *horário letivo*, como à organização da *planificação* e do processo de ensino e aprendizagem (PEA), pelos atores educativos no sentido de produzirem *resultados.* Ao professor caberia, segundo Stenhouse (1984) decidir como operacionalizar o currículo, podendo testar várias práticas de ensino em vez de se limitar a repetir as intenções educativas oficiais expressas no currículo formal. Este entendimento da intervenção do professor remetia para a conceção de currículo de Tanner e

Tanner (1975), segundo a qual o professor deveria articular as experiências de aprendizagem com os resultados esperados de forma a permitir o melhor desenvolvimento das competências pessoais e sociais do aluno, que assim poderia reconstruir o seu conhecimento através de um processo ativo de aprendizagem.

Neste capítulo aborda-se, sobretudo, a evolução de currículo no sentido de *programa* e a sua relação com os *resultados*, refletindo-se sobre a tensão entre currículo formal e real e sobre as suas relações com o *currículo oculto*[31], dada a importância de que se revestem as aprendizagens sociais em ambiente escolar para os comportamentos futuros dos indivíduos.

**Avaliação**

O ser humano está permanentemente a avaliar tudo e qualquer coisa (mesmo que de tal não tenha consciência). O termo avaliar provém da expressão latina *a-valere*, que significava dar valor a algo, sentido que prevalece podendo atualmente distinguir-se duas aceções, entre outras: a *informal* e a *formal.* A *avaliação informal* é a que inunda o quotidiano, tendendo o ser humano a avaliar o mundo envolvente, comparando uma situação real com uma ideal, ou como diz Hadji (1989), comparando o referido com o referente, podendo este ser um constructo individual ou coletivo. A *avaliação formal* é de natureza mais complexa, porque se aplica com algum grau de sistematização a diversos campos da atividade humana resultantes da organização da vida em sociedade. Tem refletido a influência dos paradigmas do conhecimento: a) no âmbito do paradigma positivista a avaliação formal foca-se na relação custo-eficácia e nos resultados, que são medidos de forma quantitativa por se aceitar que existe uma única realidade objetiva, emergindo a descrição correta por oposição às incorretas (Scriven, 2000); b) no âmbito do paradigma construtivista a avaliação formal dá atenção ao processo desenvolvido, devendo ser contextualizada e atender à multiplicidade de perspetivas existentes, ou seja, privilegia-se a sua natureza qualitativa ainda que se possam usar dados quantitativos (Guba & Lincoln, 1989).

Na presente investigação delimitou-se a análise da avaliação formal ao campo da educação, privilegiando-se o sentido da avaliação formativa das aprendizagens. Não deixou, no entanto, de se refletir sobre a forma como os resultados dos alunos (na avaliação sumativa) têm sido usados, com maior ou menor frequência, para medir os desempenhos dos alunos, dos professores, das escolas, dos currículos e*, the last but not the least*, do sistema educativo

[31] Expressão criada por Jackson em 1968 para designar as aprendizagens sociais feitas na sala de aula e no espaço escolar.

(Madaus, Scriven, & Stufflebeam, 1983) ou para incidir na reflexão sobre o processo (numa ótica construtivista), com vista à melhoria dos produtos (Guba & Lincoln, 1989).

### 1.2 Do positivismo do séc. XIX à emergência do construtivismo em educação

Na análise que se traça neste capítulo sobre a evolução das teorias da avaliação e do currículo tomaram-se como referentes de enquadramento cronológico as *Idades da avaliação* de Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983), as *Gerações de avaliação* de Guba e Lincoln (1989) e as teorias do currículo de Tomaz da Silva (2000), a partir das quais se construiu o Quadro 1.

QUADRO 1 – A evolução das teorias da avaliação e do currículo

<table>
<tr><th>Limites temporais</th><th>Idades da avaliação</th><th>Gerações de avaliação</th><th>Teorias do currículo</th></tr>
<tr><td>1800-1900</td><td>Idade da Reforma:<br>Rice</td><td rowspan="2">Geração da Medida:<br>Rice<br>Simon e Binet</td><td></td></tr>
<tr><td>1900-1930</td><td>Idade da Eficiência e Testes:<br>Thorndike</td><td rowspan="4">Teorias tradicionais:<br>J. Dewey<br>F. Bobbit<br>Tyler<br>Mager</td></tr>
<tr><td>1930-1945</td><td>Idade Tyleriana:<br>R. Tyler</td><td rowspan="2">Geração da Descrição:<br>Tyler</td></tr>
<tr><td>1946 - c. 1957</td><td>Idade da Inocência:<br>B. Bloom</td></tr>
<tr><td>Década de 1960</td><td rowspan="2">Idade do Desenvolvimento (1958 -1972):<br>B. Bloom<br>Krathwohl<br>Tyler<br>Scriven<br>Stufflebeam</td><td rowspan="3">Geração da Formulação de Juízos:<br>Neo-Tylerianos:<br>Stake,<br>Scriven</td><td rowspan="4">Teorias críticas:<br>Bourdieu<br>Bernstein<br>Freire<br>Young<br>Bowles e Gintis<br>Pinar e reconceptualistas<br>Apple<br>Giroux</td></tr>
<tr><td>Década de 1970</td></tr>
<tr><td>Década de 1980</td><td rowspan="2">Idade da Profissionalização (1973 – 1983):<br>Scriven,<br>Stufflebeam,<br>Guba e Lincoln</td></tr>
<tr><td>Década de 1990</td><td></td><td>Geração da Negociação e Construção</td><td>Teorias pós-críticas:<br>Pós-modernistas<br>Pós-estruturalistas<br>Estudos culturais<br>Multiculturalistas<br>Pós-coloniais (entre outras)</td></tr>
</table>

Durante a *Idade da Reforma* (séc. XIX) tendia-se a acreditar que todos aprendiam da mesma maneira segundo currículos organizados uniformemente mantendo-se, por isso, a tendência secular de uma instrução enciclopédica centrada no professor, que devia cumprir "um currículo que não é [era] mais do que a produção de sujeitos domesticados pelo saber" (Pacheco, 2009, p. 391). A avaliação assentava em exames construídos segundo critérios objetivos, que assegurariam a neutralidade do avaliador e que avaliariam todos de igual forma[32], medindo o saber dos alunos através da quantidade de conhecimentos (transmitidos pelo professor) que eles conseguiam reproduzir (Clarke, Madaus, Horn, & Ramos, 2000). Os resultados de exame mediam, não apenas o conhecimento dos alunos, mas também a eficácia dos professores, ditando a continuidade da contratação destes últimos ou o pagamento de parte do salário dos professores em Inglaterra (Madaus et al., 1983, p.4). Nos Estados Unidos da América (adiante designados como EUA) os resultados de exame foram usados para avaliar as escolas e os programas, segundo uma tendência de avaliação iniciada em Boston, em 1845 e desenvolvida por Rice (Guba & Lincoln, 1989; Madaus et al., 1983). Os resultados de exame serviam ainda para determinar os recursos a afetar a cada disciplina, por forma a responder às necessidades da hierarquia disciplinar definida pelos interesses da Universidade e pela conceção positivista de conhecimento que dominava as ciências naturais e que se estava a afirmar nas ciências sociais e humanas (Goodson, 2001).

Nas primeiras décadas do século XX tornou-se muito popular, nos EUA, o *sneddismo*, ou seja, a proposta de educação vocacional de Snedden (Paraskeva, 2005), que consistia numa conceção de currículo como mecanismo de especialização dos jovens para o mercado de trabalho (Snedden, 1920). Esta proposta de currículo, como instrumento de controlo social, provocou um debate intenso em educação, no qual se destacaram Kilpatrick e Dewey que defendiam um ensino centrado nos interesses do indivíduo e não nos do mercado de trabalho (Paraskeva, 2005). Kilpatrick defendia que um aluno devia aprender através da metodologia de trabalho de projeto, porque esta lhe conferia a liberdade total de aprendizagem e reduzia a intervenção do professor, ao máximo possível (Knoll, 2010). Dewey, mais moderado, considerava a proposta de Kilpatrick muito radical, o que se depreende pela sua obra "*The child and the curriculum"* de 1902 e em que, juntando os contributos da psicologia à educação, propunha que o professor assumisse um papel de orientador dos alunos: cabia-lhe promover experiências de aprendizagem que os motivassem para o conhecimento e para o

[32] Foi nesta crença que assentaram os testes de Quociente de Inteligência (QI) de Simon e Binet.

desenvolvimento de atitudes democráticas. Aliando a função académica à social, o processo educativo ajustava-se e interagia a favor do desenvolvimento intelectual do indivíduo, que desenvolvia a sua capacidade de raciocínio e o espírito crítico simultaneamente numa lógica de educação progressiva (Dewey, 1902). Tanto as propostas de Kilpatrick como as de Dewey (embora este influenciasse o movimento da Escola Nova) não encontraram eco no seu tempo, devido à influência crescente dos princípios de administração de Taylor na sociedade industrial que acentuou a crença no progresso, sobretudo nos EUA (Paraskeva, 2005). De facto, o sistema de programação de tarefas, em que se atingia o máximo de produção com o mínimo de esforço possível – o *taylorismo* – demonstrava a eficácia da racionalidade científica, acreditando ainda Taylor que esta forma de produção conduziria à anulação de conflitos entre patrões e trabalhadores (Taylor, 1911).

A influência do *taylorismo* fez-se sentir cada vez mais na educação, impondo-se a noção da eficiência social no currículo (Paraskeva, 2005), ao mesmo tempo que a objetividade se via reforçada na avaliação através dos testes objetivos, entre os quais se destacavam os de Thorndike, Ayers e Courtis (Madaus et al., 1983). Thorndike desenvolveu uma primeira forma de testes de escolha múltipla, que Kelly aplicou em larga escala à avaliação, provocando a sua generalização muito rápida, devido à eficiência e rapidez de correção permitida pelo sistema de resposta única, por um lado, e à redução de custos com um sistema de avaliação, pelo outro, situação que ficou claramente comprovada com a seleção através de testes deste tipo de um grande número de combatentes para a I Guerra Mundial (Clarke et al., 2000).

A década de 1920 foi marcada pelas propostas curriculares de Bobbit, que as divulgou, em 1918 em "*The curriculum"*, considerada a obra criadora da teoria do currículo como área disciplinar em educação (Silva, 2000). Para Bobbit (1918), o currículo tinha de se ajustar às necessidades sociais e de género[33], devendo ser expurgado de tudo aquilo que os alunos não precisassem no futuro e de tudo o que pudesse ser aprendido em sociedade. As técnicas propostas por Bobbit para uma escolarização mais eficaz (de um maior número de alunos) assentavam na transmissão de factos pelo professor e na sua reprodução pelos alunos, através da repetição, exaustiva e em silêncio, de tarefas padronizadas (Bobbitt, 1918). A função essencialmente técnica atribuída ao professor denotava a influência clara do *taylorismo* e do *behaviourismo* nesta conceção de currículo, muito marcada pela racionalidade técnica (Álvarez Méndez, 2002; Pinar, 2007). A avaliação preocupava-se mais com a quantificação dos

[33] As meninas também deveriam ter uma educação ajustada ao seu papel futuro na sociedade.

conteúdos reproduzidos pelos alunos, pelo que os testes de escolha múltipla eram muito comuns (Clarke et al., 2000).

Com base nas características atrás referidas Madaus et al. (1983) consideraram esta época como a *Idade da Eficiência e dos Testes* e Guba e Lincoln (1989) apelidaram-na de *Geração da Medida*, dado que o traço mais saliente da avaliação era a medição dos resultados, evocando ainda os célebres testes de Quociente de Inteligência (QI) de Binet e Simon. Segundo Fernandes (2005) a avaliação herdou desta época as funções de classificação, seleção e certificação, funções que continuam ainda a dominar a ação de alguns professores mais centrados numa classificação quantitativa de conhecimentos por referência a uma norma ou padrão, que usam de forma descontextualizada para comparar os alunos entre si sem os fazer participar no processo de avaliação. Na análise dos dados do presente estudo voltou-se a esta asserção, para se poderem interpretar situações observadas na interação educativa em algumas salas de aula. Os efeitos perniciosos da preocupação exagerada com a quantificação de conhecimentos, avaliados de forma descontextualizada, foram já criticados em 1922, em Portugal, por Bensaúde ao afirmar que "entre nós tem-se estudado, em geral, mais para o exame do que para o saber; podendo-se quase sempre, sem inconveniente imediato, esquecer tudo quanto se aprendeu, passada que seja essa formalidade" (Bensaúde, 1922, p. 19).

Os anos 30 e 40 do século XX foram marcados pelas tentativas de Tyler de conciliar diferentes teorias e práticas de currículo e avaliação. A sua teoria dos objetivos educacionais, apresentada em "*Basic Principles of Curriculum and Instruction"*, em 1949, muito influenciada pelo *taylorismo* e pelo *behaviourismo*, recuperava a noção de objetivos de Bobbit, mas partia de uma lógica de interpretação linear do currículo, ainda que não advogasse um currículo uniforme para todas as escolas. Tyler (1949) propunha uma segmentação dos conteúdos em objetivos descritivos, cuja avaliação consistia na medição do seu grau de consecução. As suas propostas de atividades de instrução reforçavam o papel do professor como transmissor de conteúdos e o papel dos alunos como reprodutores desses conteúdos em testes ou exames orientados por referência ao currículo. A influência de Tyler foi de tal forma impactante na educação que Madaus et al. (1983) o consideraram como o «*pai da avaliação educacional*», dado que definiu claramente uma articulação entre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. Por isso, para eles esta é a *Idade Tyleriana*. Para Guba e Lincoln (1989) esta foi a *Geração da Descrição* devido à ênfase colocada por Tyler na descrição dos objetivos e comportamentos. Outros estudiosos do currículo como Goodson (2001), e da avaliação como Álvarez Méndez (2002), sublinharam nesta teoria a manutenção da função transmissora do professor, que dentro de um quadro de

racionalidade técnica devia operacionalizar um currículo centrado em conteúdos, cuja avaliação se centrava na reprodução de informação.

O choque provocado pela 2ª Guerra Mundial trouxe, de novo, as preocupações sociais e humanas para a ordem do dia, recentrando-se na educação e no indivíduo. Nos EUA, o Movimento de Educação Progressiva apostou na educação para a democracia e no ensino de conceitos aplicados ao quotidiano, evocando de alguma forma as propostas de Dewey (Pinar, 2008). Apesar das preocupações com a relação entre objetivos e resultados, este programa ficou aquém do esperado por ser operacionalizado como uma extensa lista de factos desatualizados a memorizar (Bruner, 1999[34]). O facto de a avaliação repousar em testes estandardizados, cujas perguntas eram frequentemente repetidas, tornou muito fácil passar sem saber e, por isso, Madaus et al. (1983), denominaram esta *Idade* como a *da Ignorância ou da Inocência*, provocada em grande parte por um recuo do investimento na educação, em prol da indústria militar e da indústria de lazer. Foi como reação a este contexto e, para ajudar os professores a formular objetivos, que Bloom, partindo dos objetivos educacionais de Tyler, começou a elaborar uma taxonomia do domínio cognitivo em 1956, sendo seguido, em 1964, por Krathwohl, que se centrou numa taxonomia do domínio afetivo (Madaus et al., 1983). O lançamento do Sputnik pela URSS (em 4 de Outubro de 1957) – acontecimento fundamental no contexto da Guerra Fria – provocou um forte abalo nos EUA levando a que se discutisse a política educativa numa campanha presidencial, pela primeira vez, propondo-se Kennedy realizar uma reforma educativa que permitisse "colocar o primeiro homem na lua" (Fernandes, 2005). A reforma educativa, levada a cabo no governo de Kennedy, para aumentar o 'rigor' académico e a eficiência do ensino das ciências, da matemática e das línguas estrangeiras apoiou-se nos contributos dos psicólogos cognitivistas Bruner e Bloom (Pinar, 2008).

A teoria curricular de Bruner e a taxonomia de Bloom acabaram por se generalizar no ocidente, na década de 1970 (Fernandes, 2005) e o facto de ainda influenciarem a realidade educativa, nomeadamente as práticas de alguns professores, justificaram o aprofundamento da sua análise neste capítulo.

[34] A edição original é de 1960.

## 2. Do currículo em espiral à dimensão cultural do currículo

### O currículo em espiral

A teoria curricular de Bruner, editada em 1960 em "*The process of education",* resultou da interpretação que este fez da discussão entre físicos, matemáticos, biólogos, químicos e historiadores sobre a melhor forma de ensinar ciências às crianças. Esta teoria assentava nos seguintes princípios: a) predisposição para a aprendizagem – motivação; b) estruturação do conhecimento - currículo em espiral; c) a transferência de aprendizagens pelo aluno; d) modos de representação – visual, escrito, simbólico. O conceito de currículo em espiral resultou da convicção de Bruner de que *"any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development*" (Bruner, 1999, p. 33). Bruner acreditava que a atividade intelectual se desenvolvia tanto nas experiências que envolviam as fronteiras do conhecimento, como no ensino básico. A única coisa que mudava era o grau da aprendizagem, devendo o aluno progressivamente entender a essência de uma disciplina para poder realizar transferências das aprendizagens[35]. Seria desta forma que o aluno podia alargar a aprendizagem e o conhecimento e não através do simples domínio de factos e técnicas ou da leitura de sínteses das matérias em manuais. Para Bruner a motivação era a chave para a aprendizagem, podendo os professores recorrer a métodos auxiliares como filmes, diapositivos ou máquinas de ensino para estimular o interesse do aluno para a aprendizagem pela descoberta. Com base nestes pressupostos, Bruner considerava que não se devia adiar a aprendizagem das ciências (incluindo as ciências sociais): os professores deviam centrar-se, não nas dificuldades em aprender temáticas difíceis, mas sim no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos através da aprendizagem pela descoberta. A posterior discussão dos resultados obtidos tornaria mais fácil aos alunos apreender matérias difíceis. A aprendizagem passava a ter mais significado para o aluno tornando-se mais duradoura do que a resultante da memorização. Bruner aceitava a utilização moderada de esquemas simplificados da matéria para facilitar a memorização, mas condenava o treino excessivo da memorização através de exercícios repetidos ou da elaboração de textos dominados por um verbalismo excessivo, que podiam pôr em causa o entendimento dos fundamentos de uma disciplina e resvalar para a competição pelas notas.

A teoria curricular de Bruner foi de tal forma marcante que "*The process of education"* foi várias vezes reeditado levando o próprio Bruner a questionar-se, no prefácio da edição de

[35] Entendida como capacidade de reconhecer problemas e questões relacionadas com uma noção já aprendida/dominada.

1977, sobre o facto de uma obra de pendor estruturalista ser tão bem aceite nos EUA, tradicionalmente muito empiristas. De facto, podem reconhecer-se em Bruner algumas convergências com Piaget[36], sobretudo a noção proto-construtivista de que o indivíduo, motivado pela sua curiosidade natural, participa ativamente na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas competências ou a existência de estádios de desenvolvimento no processo cognitivo. Bruner considerou três estádios de desenvolvimento cognitivo (o motor, o icónico e o simbólico), mas rejeitou a visão piagetiana de estádios sequenciais invariantes ao considerar que se podia ensinar qualquer assunto a qualquer indivíduo em qualquer faixa etária, desde que as relações entre conceitos, factos e princípios de uma disciplina fossem apresentadas de forma bem estruturada e se tivesse em atenção o ponto de partida do aluno. Esta noção lembra a teoria socio-construtivista do desenvolvimento intelectual de Vygotsky, desenvolvida na União Soviética durante os anos 20 e 30 do século XX. Na introdução à primeira edição de "*Thinking and speech"* (1934), traduzida para inglês nos EUA, em 1962, Bruner reconheceu que "*Vygotsky's conception of development is at the same time a theory of education*" (Bruner, 2004, p. 9)[37]. Pela sua importância para a educação destaca-se aqui o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – a ZDP – de Vygotsky: é nesta "zona" que se realiza a progressão entre o desenvolvimento real do indivíduo e o seu potencial, ou seja, é neste momento que se efetua o processo de ensino e a aprendizagem. Este pode ser estimulado através de desafios motivadores colocados pelos educadores ou pelos pares e permite ao indivíduo adquirir novos conhecimentos e competências, ou melhorar os que já domina, podendo alcançar níveis conceptuais cada vez mais elevados.

A teoria curricular de Bruner acabou por influenciar a educação ocidental durante a década de 1970 (Fernandes, 2005), numa altura em que os estudos de sociólogos como Bourdieu e Bernstein abriam uma crítica cerrada aos currículos escolares vigentes em França e Inglaterra como instrumentos políticos e de discriminação social.

**O questionamento do currículo**

O questionamento do modo como se transformava o conhecimento em saber escolar, e das intenções com que tal era feito, provocou a emergência das teorias críticas do currículo

[36] Piaget iniciou os seus estudos sobre a inteligência na criança nos anos 1920, nos laboratórios de Binet, tendo explorado, ao longo do tempo, a forma como a criança construía os símbolos e as noções de quantidade e de tempo; só nos anos 1970 é que designou a sua epistemologia como construtivista (Piaget, 1977).

[37] Na introdução a *Thinking and speech* na obra *The essential Vygotsky*, de 2004, editada por R. Rieber e D. Robinson, Bruner referiu-se à existência de artigos de Vygotsky, traduzidos em inglês, ainda antes da primeira tradução de *Thinking and speech* nos EUA, em 1962, bem como à existência de um livro de Luria sobre as ideias de Vygostsky de 1961.

(Silva, 2000). Estas teorias começaram, então, por criticar o peso excessivo dado aos resultados escolares pelas teorias tradicionais, escudadas numa legitimidade normativa que garantia a perpetuação da hegemonia dominante e das desigualdades sociais (Goodson, 2001). As teorias críticas fizeram-se ouvir em Inglaterra, logo em 1971, na obra resultante da colaboração de Bourdieu e Young intitulada "*Knowledge and Control - New Directions for the Sociology of Education"* de Bernstein. Nessa obra Young criticou os princípios organizadores do currículo académico e da avaliação, subordinada ao conhecimento abstrato e à produção escrita sem ligação aos conhecimentos de quem aprendia. Young (1971) apresentou, então, uma nova proposta de sociologia da educação, assente na valorização do trabalho de grupo (em detrimento do individualismo) e no estabelecimento de relações entre os conteúdos e as tradições culturais e epistemológicas dos grupos sociais mais desfavorecidos, advogando forçosamente mudanças no poder político. Foi, também, em "*Knowledge and Control"* que Bernstein apresentou o currículo, a pedagogia e a avaliação como códigos educacionais, dado que o currículo instituído "define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida e a avaliação define o que conta como uma realização válida desse conhecimento que é ensinado" (Bernstein, 1971, p. 47). Foi à diferença existente entre estes códigos educacionais definidos pelas classes políticas e o código cultural dos indivíduos da classe operária que Bernstein imputou o insucesso escolar, potenciado pela exigência de um "conhecimento educacional oposto ao do senso comum (...) através das linguagens das ciências ou das várias formas de reflexividade das artes" (Bernstein, 1971, p. 58). Bernstein denunciava, assim, as relações entre os códigos educacionais, o poder político e os mecanismos de controlo social como responsáveis pela perpetuação da diferenciação social, através da transmissão do saber da cultura dominante à qual se adaptavam apenas certos grupos de alunos.

Nos EUA, a influência do estruturalismo em educação refletiu-se nos debates promovidos pelo movimento da reconceptualização, pelos neomarxistas e pela fenomenologia e hermenêutica sobre a burocratização curricular e as suas relações com a sociedade capitalista desenvolvidos (Pinar, 2008). Pinar e os reconceptualistas viam o currículo como um conjunto de objetivos que deviam ser repensados através de um "projeto contínuo de autocompreensão no qual cada um se mobiliza para a ação pedagógica comprometida – como intelectual privado-e-público – com os outros, na reconstrução da esfera pública" (Pinar, 2007, pp. 68-69). Os neomarxistas, como Bowles e Gintis, em 1975, centraram as suas críticas no papel de reprodução cultural e económica assumido pela escola na sociedade capitalista, reprovando a introdução de reformas parciais em educação dado que o poder político apenas pretendia evitar

a revolução social e reduzir a democracia à noção de liberdade de escolha do consumidor (Apple, 1999; Pinar, 2007). Os contributos da fenomenologia e hermenêutica para este debate centraram-se na análise da linguagem utilizada no discurso político concernente à educação, denunciando Giroux (1983) a suposta neutralidade curricular baseada na noção de que a cultura e a pedagogia nada tinham que ver com a política. Segundo este autor, para destruir a perpetuação das teorias de reprodução e para repensar as questões multiculturais decorrentes da diversidade étnica e linguística das escolas, o currículo devia ser entendido como um instrumento de resistência, mas também devia ser um instrumento como de política cultural, centrando-se nas questões do conhecimento e nos significados subjetivos atribuídos às experiências pedagógicas e curriculares.

Paulo Freire (exilado nos EUA, mas não influenciado pela linha um tanto desconstrucionista de Giroux, Apple e Young) editou a "*Pedagogia do Oprimido"* em 1970, obra em que criticou a educação baseada na exposição de conteúdos, que designou como «educação bancária», propondo, em alternativa, uma educação humanizante. Segundo Freire (1987), o ato pedagógico devia-se basear num método dialógico, que permitisse aos intervenientes no processo educativo escolher os conteúdos a abordar e construir o currículo, para que os indivíduos se consciencializassem da sua presença como seres humanos no mundo.

As teorias pós-críticas do currículo, de cariz pós-modernista e fundamentadas na noção pós-estruturalista de que o conhecimento era marcado pela indeterminação e pela incerteza, foram muito influenciadas por autores como Derrida e Foucault preocupados com a desconstrução de conceitos e dos discursos da modernidade, razão e progresso (Silva, 2000). A desconstrução do texto e das intenções originais do currículo passou para a ordem do dia, tal como a noção de Foucault (1991) de uma escola como instituição enquadradora e disciplinadora de indivíduos sim recetivos e reprodutores dos discursos e dos comportamentos das instituições em que se inseriam. Por isso, Foucault (1991) propôs que os teóricos da educação se limitassem a criticá-la sem apresentar soluções para evitar pactuar com o poder instituído.

### A dimensão cultural do currículo

Ao longo da década de 1990 os currículos foram ganhando uma maior dimensão cultural, assumindo-se a abordagem multicultural como uma das formas de dar resposta às questões provocadas pelo racismo e pelas desigualdades, em particular as de classe e de género (Pinar, 2008). Os estudos culturais, ao reconhecerem que todo o conhecimento é

cultural por ser constituído por sistemas de significação, questionaram a equivalência entre pedagogia e cultura advogando que a cultura não é pertença exclusiva da escola, dado que todas as instituições ensinam algo (ainda que sem currículo explícito) e usando, segundo Giroux (1995), mensagens muito mais atraentes que as da escola, como as da publicidade, música e filmes, que sobrepõem quase sempre a ficção à realidade. Por isso, segundo Giroux (1999), a pedagogia crítica não devia camuflar-se atrás da objetividade, mas sim dar aos alunos ferramentas para desenvolverem conhecimentos históricos contextualizados que facilitassem a compreensão da realidade e o seu envolvimento na expansão da democracia. A pedagogia assumir-se-ia um papel duplo: por um lado seria prática cultural legitimadora de imagens de futuro e de estratégias de transformação da sociedade, tornando os alunos sujeitos de ação, por outro mantinha o seu papel reprodutor de histórias e memórias. Os estudos culturais introduziram no currículo as questões do racismo e do colonialismo, considerando que "é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular" (Silva, 2000, p. 105). Outras correntes de pensamento ligadas à análise dos símbolos culturais e de poder perpetuados pela educação influenciaram a introdução de novas temáticas: a) a *teoria queer* fomentou a discussão da identidade sexual e do predomínio da heterossexualidade na sociedade; e b) a pedagogia feminista motivou a discussão da reprodução das desigualdades de género, em particular a manutenção dos estereótipos, numa sociedade dominada por um discurso e um currículo masculino (Pinar, 2008).

A preocupação com a criação da igualdade de oportunidades surgiu neste contexto, tendo-se apostado em cursos de carácter mais utilitário, que atenuariam as clivagens sociais fomentadas pelos currículos de caráter mais académico, mas que também respondiam às exigências do mercado de trabalho (Goodson, 2001). A interdisciplinaridade emergiu também como forma de combater a compartimentação excessiva do saber escolar (Pinar, 2008) e de promover a luta contra o fracasso escolar, defendendo Perrenoud (2003) o ensino orientado por competências, entendidas como forma de pensar e mobilizar saberes para resolver situações complexas e, não no sentido de capacidade/habilidade «bloomiano». Segundo Perrenoud (2003), a abordagem do currículo por competências devia centrar-se no aluno, o que implicava a diferenciação de abordagens pedagógicas e a gestão flexível do currículo, privilegiando-se a avaliação formativa e a pedagogia por projetos. Este entendimento de currículo provocou e provoca ainda acesas discussões entre os professores[38].

[38] Situação que se aprofunda no capítulo III.

Nos EUA a polémica desenvolveu-se ainda à volta da suposta neutralidade da escola relativamente à política e à ideologia, provocando divisões entre os professores porque havia quem criticasse a perpetuação do *status quo* através da transmissão de "normas e valores (...) não mencionados nos objetivos apresentados" (Apple, 1999, p. 139), ou seja, através do currículo oculto. Para Apple, a escola legitimava a ideologia vigente ao desenvolver comportamentos sociais de adaptação às estruturas do capitalismo. Bernstein (1996) sublinhara ainda a promoção de aprendizagens relativas aos papéis de género, de sexo e de raça pelo currículo oculto, enfatizando a dualidade de códigos entre este e o currículo formal. Entre os comportamentos sociais adquiridos através do currículo oculto destacavam-se ainda as aprendizagens de estratégias de obtenção de sucesso, como a da memorização e/ou da cábula, potenciadas por um sistema de avaliação baseado na reprodução (Perrenoud, 1995). Neste sistema quem não tem boa memória ou agilidade para a cópia é orientado para a "educação especial", que enquadra tanto os que não se interessam pelo currículo oficial, como os que revelam comportamentos violentos (Pinar, 2007). Para obviar esta situação, Pinar (2007) propôs uma conceção de currículo que constituísse que relacionasse os interesses da sociedade com os do aluno e do corpo docente. O estudo académico devia, assim, orientar os alunos para aspetos do "campo cultural desconhecidos para eles" (Pinar 2007, p. 381), mas que lhes permitissem envolver-se no mundo com paixão e competência, sem quebrar a ligação cognitiva que torna o processo de educação subjetivamente significativo. Tal opção implicava ainda que os professores analisassem o currículo, através de um método de conversação complexa, em que refletiriam sobre as relações entre este e a sua experiência pessoal, tornando-se profissionais reflexivos, como Zeichner propunha (Pinar, 2007). Só desta forma os professores poderiam compreender como o suposto caráter ahistórico e ateórico das intenções do currículo potencia as aprendizagens sociais nefastas do currículo oculto (Pinar, 2008). Para atingir esse estado de consciencialização sobre as reais intenções do currículo, Pinar (2008) propôs que, na linha dos estudos culturais se desenvolvesse uma perspetiva política de educação fundamentada na consciência histórica, tal como definida por Peter Seixas, garantindo um compromisso com o ativismo político em direção à justiça social e à sustentabilidade ecológica.

Um pouco na linha da reconceptualização norte-americana e da defesa de uma educação *emancipatória* Goodson (2001) defendeu que os professores ingleses deviam adotar uma postura reflexiva sobre as intenções da pressão exercida pelo Estado no sistema educativo através da obrigatoriedade dos manuais, dos exames e das inspeções, propondo que questionassem as relações entre história, política e educação. A reflexão parece, assim, ser a

forma de enfrentar a política educativa dos neoliberais (por vezes aliados aos neoconservadores) que, com o intuito de provocar uma «restauração» cultural e «despolitizadora» da educação, têm defendido o "regresso a uma versão totalmente romantizada da escolarização, na qual teremos um currículo estandardizado baseado na tal ficção eloquente, a tradição ocidental" (Apple, 2001, p. 6). O professor voltaria a ser o principal ator da sala de aula, onde transmitiria «de forma eloquente» um currículo definido, assumindo as funções de profissional técnico ao serviço de uma modernização conservadora (Apple, 2001; 2008). Hargreaves (2003) sublinhou ainda o paradoxo desta situação: por um lado, os professores sofrem ataques públicos e pressões ministeriais para cumprir minuciosamente o currículo, vendo a sua capacidade inovadora cerceada (tal como os seus salários e o orçamento para a educação), por outro espera-se que produzam resultados espetaculares e que desenvolvam nos seus alunos posturas autónomas, inovadoras e empenhadas na mudança para se atingir (ou manter) a prosperidade económica.

Progressivamente foi-se verificando uma tendência para o abandono gradual das perspetivas multiculturalistas em educação havendo mesmo teóricos da educação, como Bowles e Gintis e Young, que mudaram de campo (Siva, 2002). Por isso, Young (2009) adotou uma capa de neutralidade política para advogar o retorno à racionalidade técnica em educação assumindo que tal seria desejável para a normalização das escolas. De facto tem-se assistido ao recrudescimento de posicionamentos mais objetivistas e à legitimação de teorias de instrução fundamentadas na homogeneização funcional das aprendizagens e na ideia de que "a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia" (Pacheco, 2009, p. 386). Para tal contribuiu também a orientação do ensino e da aprendizagem para um processo de avaliação normativo em que "a avaliação não se posiciona como um processo neutro e inocente" (Paraskeva, 2008, p. 163), mas que tenta transformar o aluno apenas num indivíduo competitivo, através da valorização da avaliação sumativa em detrimento de uma avaliação de sentido humanista, mais própria da avaliação formativa de tipo construtivista.

## 3. Da ambiguidade da avaliação formativa

O termo «avaliação formativa» deve ser dos que mais equívoco gera no seio da comunidade educativa, porque é utilizada no âmbito de dois paradigmas que defendem conceções de avaliação e de aprendizagem bastante diferentes: o «bloomiano» e o construtivista. Este termo foi criado por Scriven (1967) para designar a operação de reutilização das informações recolhidas sobre currículos, métodos de ensino ou manuais em experimentação no sentido de os melhorar. No entanto, foi disseminado em educação através da taxonomia de Bloom, que o pediu "*emprestado*" a Scriven (Bloom et al., 1971)

### 3.1 Avaliação formativa de matriz «bloomiana»

O contributo da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom para a reforma educativa de Kennedy situou-se, sobretudo, ao nível da avaliação e do controlo dos comportamentos de aprendizagem, rigorosamente detalhados (à maneira behaviourista) em *skills* para atingir os objetivos propostos (Pinar, 2008). Convém aqui salientar que, aquando da divulgação desta taxonomia em Portugal, em finais dos anos 1970, se traduziu *skill* como competência[39], quando o seu sentido seria melhor traduzido como aptidão/capacidade, ou subcompetência devido ao parcelamento excessivo de cada saber ou saber-fazer (Peralta, 2002; Roldão, 2003). A taxonomia de Bloom assentava numa conceção de educação como processo de mudança cognitiva do aluno (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971), cabendo a educadores e professores estabelecer as finalidades e objetivos educacionais para contribuir para essa mudança e avaliar os resultados de aprendizagem esperados e os não previstos. Aos alunos cabia a responsabilidades de desenvolver o esforço necessário para atingir os objetivos propostos.

Bloom et al. (1971) viam a sua taxonomia como uma tentativa de criação de uma linguagem, sobre ensino e aprendizagem, comum a todos os professores, em que se definissem claramente as operações cognitivas a desenvolver pelos alunos. Segundo eles, estas operações cognitivas estavam hierarquizadas em seis níveis (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) sequenciais, estabelecendo-se precedências entre eles.

A pedagogia por objetivos pressupunha a realização da avaliação por fases: a) no início (de cada unidade de ensino) efetuava-se a avaliação diagnóstica para verificar se o aluno

[39] Esta foi uma das razões que gerou confusão aquando da introdução da abordagem curricular construtivista por competências.

dominava os pré-requisitos considerados essenciais para a aquisição de novos conteúdos, propondo-se atividades de recuperação sempre que se detetavam dificuldades de aprendizagem dos alunos; b) antes do final de uma dada unidade de ensino realizava-se a avaliação formativa para verificar a aquisição dos novos conteúdos, propondo-se a realização de atividades de recuperação sempre que se detetassem dificuldades de aprendizagem dos alunos; c) no final procedia-se à avaliação sumativa, verificando-se o domínio dos objetivos da unidade através de testes globais e objetivos (Bloom et al., 1971). Neste contexto a avaliação formativa deveria ser usada como instrumento (e com o mesmo tipo de instrumentos) ao serviço da avaliação sumativa, sendo o seu *feedback*[40] meramente informativo sobre o número de respostas certas e sobre as atividades, para procurar que os alunos atingissem o(s) objetivo(s) não conseguidos, que deveriam ser iguais para todos (Bloom, et al., 1971). Esta avaliação formativa podia ser efetuada através de listas de verificação de conteúdos ou de fichas cujas questões estavam sequenciadas segundo as diferentes operações cognitivas, para se verificar se o aluno tinha progredido nos vários níveis da taxonomia.

Durante os anos 1960 o debate sobre conceções de avaliação intensificou-se e apareceram as propostas de criação de testes referenciados a critérios e não já a uma norma comum (proposta por Glase em 1963, Tyler em 1967 e Popham em 1971). Surgiram, ainda, novos modelos para avaliar os resultados esperados e os não esperados, julgando-se, assim, o mérito ou a necessidade do objetivo avaliado (modelos de Scriven de 1967, de Stake também de 1967 e de Stufflebeam em 1967 e 1971). Estas preocupações com a avaliação levaram a que Madaus et al. (1983) denominassem os anos entre 1958 e 1972 como a *Idade do Desenvolvimento*, mas para Guba e Lincoln (1989) corresponderam a uma fase neo-tyleriana ou de nova conceptualização da avaliação, designando-a como a *Geração da Formulação de Juízos*, dado que se acrescentou às funções técnicas e descritivas da avaliação a função de julgar o progresso dos alunos. A preocupação crescente com as questões de avaliação, tais como técnicas, necessidades e meta-avaliação, fez surgir um corpo de especialistas e investigadores que, segundo Madaus et al. (1983), contribuiu para, a partir de 1973, criar a *Idade da Profissionalização* e para expandir nessa década a taxonomia de Bloom no ocidente. Como Scriven fez notar, (2000), a aplicação da taxonomia de Bloom, por reforçar no aluno a sensação da responsabilidade exclusiva pelo seu fracasso ou sucesso, por se fundamentarem na reprodução de um saber único, fragmentado e excessivamente detalhado em objetivos.

[40] Conceito, criado por Page em 1958, para designar a informação retroativa sobre os trabalhos dos alunos com o objetivo de que estes melhorem o seu rendimento.

### 3.2 - Avaliação formativa de matriz construtivista

Inspirados por uma perspetiva construtivista e como alternativa à taxonomia de Bloom Biggs & Collis (1982) apresentaram a taxonomia SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome* ou estrutura dos produtos de aprendizagem observados) assente numa conceção de ensino e aprendizagem que valorizava a observação dos alunos em atividade. Esta nova conceção de avaliação e de currículo foi organizada por níveis de avaliação da qualidade de aprendizagens complexas: a) pré-estrutural – quando se não compreendia o que fazer, resolvendo-se a tarefa de qualquer forma; b) uni-estrutural – quando a resolução passava apenas por um dos aspetos relevantes de uma tarefa (exemplo: identificar algo); c) multi-estrutural – quando se tratavam vários aspetos relevantes, mas sem os relacionar (exemplo: descrever, enumerar); d) relacional – quando se integravam de forma coerente diferentes aspetos numa estrutura, revelando uma compreensão adequada da tarefa e produzindo explicações (exemplo: analisar, relacionar, comparar); e) abstração e generalização – quando se usavam as estratégias do nível anterior (o relacional), mas se revelava um alto nível de abstração, conseguindo generalizar os resultados para novas áreas (exemplo: refletir, teorizar). Os três primeiros níveis repousavam ainda na avaliação quantitativa (transmissão de aspetos importantes e precisão na exposição), mas os dois últimos centravam-se na avaliação qualitativa, valorizando a estruturação dos dados e a construção de análises. Segundo Biggs & Collis esta taxonomia servia para avaliar a mobilização de conhecimentos e competências pelos alunos para resolver questões desafiadoras e complexas, podendo os resultados ser usados como um instrumento útil para o desenho de currículos.

A rutura epistemológica no domínio da avaliação foi assumida pelos construtivistas Guba & Lincoln (1989) e assentou na crítica da perspetiva única e centrada nos resultados, mas que impedia a contemplação e a compreensão das necessidades, interesses e objetivos dos diferentes intervenientes num processo avaliativo. Para Guba & Lincoln (1989) só a utilização do paradigma construtivista permitia realizar uma avaliação multiperspetivada e contextualizada, embora de difícil generalização, aspeto que o positivismo criticou no construtivismo sem, no entanto, propor soluções para avaliar o que não se pode sujeitar a regras de laboratório ou à quantificação estatística. Esta situação tornou-se crucial no campo educativo, porque as experiências de aprendizagem não eram e não são situações de laboratório em que, perante as mesmas condições, se obtêm os mesmos resultados, não podendo o professor generalizar os

resultados a todos os alunos, como se de uma lei científica se tratasse. Tal não impede que algumas situações de aprendizagem possam ser avaliadas de forma geral[41].

Um outro aspeto fundamental para os construtivistas é a atenção ao conhecimento tácito[42], que não era considerado relevante pelos positivistas. Este conhecimento constitui uma espécie de fundo de saber[43], que se vai acumulando com a experiência de vida e que norteia as primeiras impressões e avaliações numa situação nova (Guba & Lincoln, 1989). Ancorados nestas constatações, Guba & Lincoln (1989) propuseram a avaliação recetiva construtivista (*Responsive Constructivist Evaluation*), em que se privilegia a informação qualitativa e se recusa a resposta única valorizada pelos positivistas. A quarta geração da avaliação – a *da Negociação e Construção* – proposta pelos mesmos autores caracteriza-se pela *negociação* de critérios de avaliação para a *construção* do conhecimento e privilegia quatro princípios: (a) a relatividade em vez da certeza absoluta; (b) a humildade em vez da arrogância; (c) a compreensão (parcial e contextualizada) em vez da explicação generalizada; (d) o "*empowerment*" em vez do controlo, ou seja, o tornar o aluno autónomo na construção do seu saber.

Neste contexto, a avaliação de tipo formativo torna-se parte integrante do PEA, sendo o professor um agente propiciador da mudança conceptual, promotor de estratégias diversificadas, incluindo de metacognição, para facilitar a progressão de todos através de um processo de auto-consciencialização da aprendizagem. O professor é, assim, um desafiador da aprendizagem, que procede à exploração das ideias prévias dos alunos sobre conceitos ou conteúdos, cujo sentido deve ser esclarecido, para que as aprendizagens a construir sejam significativas e as mudanças conceptuais coerentes. No âmbito do paradigma construtivista o professor deixa de ser um técnico cumpridor de um currículo centrado em conteúdos e de um sistema de avaliação reprodutor, para passar a agir como professor investigador social. Através do desenvolvimento de atividades significativas para os alunos, o professor torna a sala de aula o cerne do desenvolvimento curricular (Stenhouse, 1984), busca interpretar o currículo de forma ajustada às aprendizagens dos seus alunos (Gimeno Sacristán, 2000) e desenvolve uma postura de profissional reflexivo sobre a sua ação (Zeichner, 1993).

Ao longo da década de 1980 a preocupação com a emissão de *feedback* atempado e orientador das etapas a desenvolver durante as tarefas de aprendizagem e com o exercício de metacognição conferiu à avaliação formativa uma dimensão completamente diferente da

[41] Estas duas noções foram retomadas na análise dos dados deste estudo, por serem centrais à interação observada nalgumas salas de aula.

[42] Expressão de origem latina, que pode designar algo não formal, implícito, subentendido, silencioso, oculto ou secreto.

[43] "*There is nothing mysterious or mystical about tacit knowledge. We all know more than we can say.*" (Guba & Lincoln, 1989, p. 176).

atribuída à avaliação formativa por Bloom (Allal, 1986). No entanto, a manutenção da designação de avaliação formativa dentro de duas conceções de ensino diferentes provocou e continua a provocar confusão nas práticas avaliativas dos professores, a qual tem sido ampliada pela diversidade de entendimentos de cognitivistas e construtivistas francófonos e anglo-saxónicos sobre o papel do aluno e do professor neste processo (Fernandes, 2005).

Os autores francófonos partem do princípio de que a cognição depende dos mecanismos internos, devendo o ensino ser orientado por situações-problema cuja resolução implique a mobilização de competências para a sua resolução (Perrenoud, 1999). O professor deve, então, observar o aluno em ação e recolher informação dos seus progressos ou dificuldades em relação aos objetivos definidos. Munido desta informação, o professor deve emitir um *feedback* que oriente o aluno, devendo usar a dita informação para proceder às alterações necessárias na planificação das atividades: a avaliação formativa constitui-se, assim, como uma forma de *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1999). Para facilitar esta tarefa de avaliação Hadji (1994) propôs a construção de um dispositivo pedagógico que permita ao aluno apropriar-se dos critérios de avaliação (definidos pelo professor). O aluno poderá, assim, utilizá-lo como referência para remediar os seus erros, que passam a ser vistos como oportunidades de aprendizagem – ao autoavaliar-se e ao autorregular a sua aprendizagem, o aluno beneficia da função *formadora* da avaliação formativa. Este carácter simultaneamente retrospetivo e prospetivo da avaliação formativa foi também defendido por Abrecht (1991), que considerava que ao aluno compete "programar" a sua atividade de aprendizagem no sentido da progressão.

De entre os autores anglo-saxónicos destacaram-se Wiggins, pela sua *avaliação autêntica* e Black e Wiliam, pela sua influência na prática de avaliação formativa nas salas de aula britânicas. A *avaliação autêntica* de Wiggins (1989) partia da ideia de que ao professor cabia a colocação de desafios cognitivos sobre questões complexas que conduzissem o aluno à pesquisa de informação, à sua análise e à produção de conclusões fundamentadas. Segundo ele, esta estratégia facilita, por um lado, a avaliação da mobilização de conhecimentos e do desenvolvimento de competências pelos alunos durante a realização das tarefas (individuais ou de pares/grupo) e, por outro, a autoavaliação e a metacognição realizada pelo aluno. Para que estas sejam eficazes, o professor deve estabelecer critérios de correção que valorizem a diversidade dos raciocínios passíveis de serem produzidos para resolver as tarefas e que visem as exigências cognitivas das competências em foco.

Black e Wiliam[44], partindo do princípio de que a aprendizagem decorre do que se faz em sala de aula por alunos e professores, analisaram mais de 250 estudos de investigação em educação na sala de aula, publicando, em 1998, "*Inside the black box".* Nessa publicação revelaram que a avaliação formativa permitia aumentar os padrões de desempenho dos alunos: sempre que o professor lançava desafios cognitivos e discutia os objetivos de aprendizagem com os alunos, estes envolviam-se mais ativamente no processo de aprendizagem, assumindo as suas responsabilidades; sempre que o professor emitia *feedback* orientador da aprendizagem de cada aluno, após observar os seus progressos e/ou dificuldades e sem proceder a comparações, estes tornavam-se mais confiantes e a avaliação formativa transformava-se no "*coração da aprendizagem efetiva*"; os alunos tendiam a melhorar os seus resultados através da apropriação de hábitos duradouros de trabalho, mesmo aqueles que revelavam mais dificuldades de aprendizagem, situação que contribuía para reduzir a amplitude dos resultados nas turmas (Black & Wiliam, 1998).

A avaliação formativa assim entendida parecia responder aos problemas que a massificação da educação colocava aos países ocidentais, dada a necessidade de formar uma cada vez maior diversidade de alunos, e por isso começou a fazer parte dos diplomas legais (Fernandes, 2005). Esta avaliação formativa, de inspiração construtivista, parecia adequar-se aos anseios das sociedades que pretendiam ser mais justas e democráticas e que enfrentavam os desafios crescentes, ampliados pelo fenómeno das migrações transnacionais (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005). Assim, ao longo da década de 1980, assistiu-se a um movimento que conferiu às escolas e aos professores maior autonomia na avaliação dos resultados dos alunos, mas que foi sendo travado na década seguinte, com a reintrodução dos exames que, nalguns países como Portugal, eram de âmbito nacional, mas apenas nas disciplinas consideradas fundamentais ou estruturantes (Fernandes, 2005). Nos finais do século XX, o modelo de exame com questões abertas, mais apropriado à racionalidade prática e crítica em educação (Álvarez Méndez, 2002), foi sendo posto em causa por problemas colocados pela subjetividade dos corretores e pelos seus custos, tendo vários países reintroduzido as questões de escolha múltipla (Clarke et al., 2000). Segundo estes autores, tal opção pretenderia anular a subjetividade dos corretores através dos itens objetivos de resposta única (o que era falível dado que a subjetividade passava a verificar-se durante a escolha e elaboração dos itens), mas a verdadeira

[44] Paul Black e Dylan Wiliam integraram o Policy Task Group on Assessment criado pelo British Educational Research Association (BERA) em 1989. Em 1996 deixaram de ter apoio do BERA e formaram o Assessment Reform Group (ARG), onde conduziram, com outros investigadores, estudos com professores para aprofundar a compreensão da avaliação. O ARG foi dissolvido em 2010 (http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group).

razão desta escolha residiria na redução de custos e velocidade de correção que os progressos informáticos passaram a proporcionar. O suposto aumento de rigor dos itens objetivos refletiu-se nas práticas de muitos professores, que apostaram no treino intensivo (algo mecanizado) para exame, mais do que nas atividades formativas estreitando, assim, o currículo (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005). Young (2009) lembra que estas mudanças em educação refletiram os avanços do neoliberalismo numa altura em que o marxismo reduzira a sua influência com a queda do muro de Berlim e o subsequente colapso da URSS e de grande parte do mundo comunista.

A primeira década do século XXI ficou marcada por uma crescente tensão entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa e que resultou da adoção da avaliação formativa de sentido socio-construtivista nos sistemas educativos de vários países no final do século XX, quase em simultâneo com o reforço das funções certificativa e classificativa da avaliação sumativa externa como forma de prestar contas à comunidade (Álvarez Méndez, 2002; Black & Wiliam, 1998 e 2006; Fernandes, 2005; Pacheco, 2006; Pinar, 2007). A tensão entre estes dois tipos de avaliação foi agravada pela implementação, com um sentido fragmentado, da maior parte das reformas educativas sem que se tivesse aprofundado o significado epistemológico da nova conceção de avaliação formativa e da construção dinâmica do conhecimento que lhe está associada (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005). Tal situação produziu alguma desorientação nos professores que, tomando o referente «bloomiano» para a avaliação formativa, fizeram coincidir práticas reprodutoras e práticas criativas na sua tarefa de avaliação, mantendo em lugar de destaque uma avaliação sumativa (Fernandes, 2005) presa à racionalidade técnica da pedagogia por objetivos.

Para Harlen (2006) a avaliação formativa e a avaliação sumativa são dimensões diferentes de um mesmo constructo (a avaliação) que se distingue pela sua forma de execução. De acordo com esta autora, a avaliação formativa deve ser orientada para promover as aprendizagens, sendo designada como «avaliação para as aprendizagens», devendo a avaliação sumativa corresponder ao momento em que os alunos dão conta do que aprenderam, correspondendo a uma «avaliação das aprendizagens». Uma novidade introduzida por esta autora foi o reconhecimento de que a avaliação sumativa pode ser usada formativamente (no sentido de levar os alunos a refletir sobre a sua aprendizagem) e de que as evidências da aprendizagem recolhidas durante a avaliação formativa poderão ser usadas sumativamente. Esta visão da avaliação formativa foi contestada por Fernandes (2007) por a considerar potenciadora de maior confusão nas práticas avaliativas dos professores. No entanto, a autora da presente

investigação (Lagarto, 2009) defendeu, na sua tese de mestrado, que a posição de Harlen faz sentido desde que esses usos da avaliação sejam esclarecidos junto dos alunos, podendo assim responder à obsessão com a «nota» dos alunos e dos pais ou encarregados de educação.

A primeira década do século XXI viu ainda surgir uma teoria da avaliação formativa resultante da investigação de Black e Wiliam (2006) com professores praticantes da avaliação formativa. A sua teoria fundamentou-se nos dados da observação de aulas e nas entrevistas feitas a professores e alunos recolhidos para compreender: a) a influência das conceções epistemológicas e ontológicas do professor na forma como questionava e avaliava os alunos; b) o papel dos alunos na discussão e negociação dos objetivos de aprendizagem e de avaliação; c) o uso dado pelos alunos à autoavaliação e à metacognição no processo de regulação da aprendizagem. Estes autores, partindo dos contributos da ZDP de Vygotsky e da teoria da autorregulação da aprendizagem de Perrenoud como fundamentos para a sua análise dos dados, propuseram uma prática de ensino e de aprendizagem em que: a) o professor planifique tarefas de aprendizagem desafiadoras que motivem o aluno a alcançar novas áreas do saber e a ultrapassar as suas dificuldades através da ZDP; b) o aluno assuma a sua responsabilidade na regulação da sua aprendizagem, desenvolvendo estratégias cognitivas no sentido da melhoria; c) a interação professor/aluno seja sustentada por um *feedback* orientador e potenciador do desenvolvimento do aluno, mantendo a qualidade das tarefas de aprendizagem.

Esta prática educativa fundamentada na avaliação formativa foi já implementada pelo governo inglês mas, segundo Black e Wiliam (2009), a essência do modelo foi pervertida porque se lhe atribuiu uma feição demasiado tecnicista e incidente na medição do progresso dos alunos. As tarefas propostas não só confundiam as dimensões formativa e sumativa da avaliação, como contribuíram para a desorientação de alguns professores. Muitos consideraram que a emissão constante de *feedback* aumentava em demasia o seu esforço e tornava difícil manter a sua qualidade, porque quando os alunos se envolviam a sério na aprendizagem colocavam muitas questões, não dando tempo ao professor para as interpretar. Invocavam ainda como dificuldades à emissão de *feedback* em aula: a) os obstáculos presentes na comunicação, dado que nem sempre o que o professor ouvia era o que o aluno pretendia dizer; b) a preocupação de alguns alunos era mais com a sua relação com os pares do que com a regulação da sua aprendizagem; c) as situações de agressividade ou de desespero dos alunos tendiam a ser espoletadas por considerarem impossível resolver as tarefas ou por se sentirem enfadados.

Para resolver este problema Black e Wiliam (2009), apoiados nos princípios da aprendizagem sócio-construtivista em relação com outros vindos da psicologia, currículo,

epistemologia e pedagogia, propuseram um modelo de *feedback* formativo, pensado a partir da definição dos objetivos de aprendizagem e adequado à construção de planos de aula de tipo construtivista: com questões orientadoras, exploração das ideias prévias e criação de situações de aprendizagem complexas para orientar os alunos para a construção de ideias significativas. Apesar da contestação ao seu modelo Black e Wiliam (2009) reafirmaram os efeitos positivos da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos, sublinhando a sua importância para uma interação entre pares frutífera e poderosa.

**Em síntese...**

Currículo e avaliação têm traduzido ao longo do tempo, de forma mais ou menos explícita, a complexidade de relações estabelecidas entre poder, saber, discurso e identidade numa sociedade. De facto, não há currículo ou sistema de avaliação isentos de intenções políticas e sociais, porque a educação corresponde, de forma mais ou menos consciente, a um determinado projeto de sociedade. Neste capítulo discutiu-se como foram coexistindo currículos mais centrados no conhecimento linear cuja avaliação se centrava na reprodução de conteúdos e currículos mais centrados no aluno, cuja avaliação privilegiava o processo e o produto (recorde-se a coexistência das propostas de Snedden e de Dewey em educação nos primórdios do século XX). Não obstante, verificou-se na sociedade ocidental um predomínio das teorias dos currículos e da avaliação centradas na racionalidade técnica, em que o professor é um mero executor técnico com a função de transmitir e medir conhecimentos. Esta era uma forma de as elites (ligadas, *grosso modo*, aos interesses do liberalismo económico) controlarem as formas de alcançar o conhecimento e manterem o *status quo*. Sob este prisma, a avaliação em educação centra-se no produto final e é operacionalizada, sobretudo, por testes de resposta única, cujos resultados devem ser definidos aquando da tradução do currículo em objetivos. É este caráter circular e fechado da racionalidade técnica em educação que se tenta recriar na Figura 3.

FIGURA 3 – A circularidade do currículo e da avaliação centrados nos conteúdos




A partir de meados do século XX, teorias cognitivistas e construtivistas como o currículo em espiral de Bruner e a taxonomia de Bloom trouxeram mudanças significativas nos entendimentos sobre currículo e avaliação. No entanto, a taxonomia de Bloom foi um bom exemplo de como uma teoria que partia do princípio de que o aluno devia construir o seu

conhecimento (mas objetivado como um saber de sentido unívoco), acabou por espartilhar a avaliação de uma forma tão comportamentalista que a confinou a uma hierarquização rígida de operações cognitivas, resultando num saber-fazer programado em que professores e alunos se tornam técnicos do ensino e da aprendizagem – e apenas nos casos em que os objetivos de aprendizagem não eram transformados sobretudo em objetivos do ensino do professor. A segurança que este sistema de avaliação assente numa racionalidade técnica transmitia poderá explicar a persistência da influência de Bloom e da sua pedagogia por objetivos ainda hoje, na forma como parte dos professores planifica e conduz as atividades de ensino e de aprendizagem. E estas atitudes persistem independentemente dos normativos legislativos postularem um desenvolvimento curricular e de avaliação assentes numa racionalidade prática em consonância com princípios construtivistas, que confere maior autonomia a professores e alunos. O construtivismo e, em particular, o sócio construtivismo privilegiam a construção de aulas com sentido para a/o docente e alunas/os, fundadas na resolução ativa de questões ou situações simples e complexas, cujas respostas podem ser de natureza diversificada, desde que contextualizadas e fundamentadas, ou seja, em que o processo passa a ser o motor do ensino e o garante de uma aprendizagem significativa. É esta noção que se tentou representar na Figura 4 através das rodas de uma engrenagem em que docente e discentes estão envolvidos numa relação de ensino e aprendizagem multifacetada, e em que a avaliação formativa procura ser um dos meios de comunicação privilegiado para o desenvolvimento curricular.

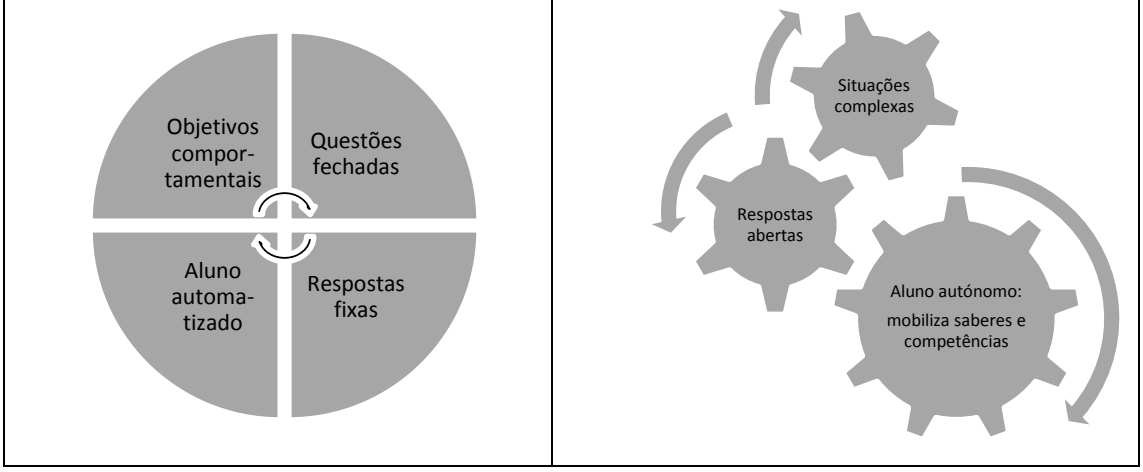
FIGURA 4 – A avaliação e o currículo como processo do ensino e da aprendizagem




A discussão desenvolvida neste capítulo mostrou ainda que, à margem das posições desconstrucionistas que, por serem excessivamente fundamentadas na crítica, desvalorizam qualquer tipo de proposta para melhorar o que quer que seja em educação, têm sobressaído

teorias que valorizam o papel na produção de mudanças dos agentes educativos em situação de aula (docentes e discentes). Para tal é importante que os profissionais de ensino ganhem competências de reflexão fundamentada sobre o currículo e também sobre os paradigmas que, a montante, norteiam a sua ação educativa. Esta reflexão é tanto mais necessária quanto a coexistência inconsciente de paradigmas tão diferentes (como a pedagogia por objetivos e a abordagem por competências) na ação de um professor pode, por um lado, confundir os seus alunos que ficam sem saber o que o professor espera deles e, por outro, transformá-lo num técnico quase acrítico e mero executor de atividades que se sucedem. Na teoria, a diferença entre a pedagogia por objetivos e a abordagem por competências parece simples: a primeira decompõe excessivamente a aprendizagem em objetivos comportamentais de resposta fixa e/ou automatizada, fazendo perder a noção de conjunto da aprendizagem; a segunda implica a resolução de tarefas, através da mobilização de saberes e competências, de forma autónoma e/ou com a reutilização do feedback do professor, tal como se representa na Figura 5.

FIGURA 5 - Automatismo vs autonomia




Na prática, a forma como os professores lidam com os diferentes paradigmas de currículo, avaliação e competências, e com os textos legislativos, é bem mais complexa, entrecruzando-se atitudes de resistência com atitudes de inovação resultantes de uma maior ou menor compreensão das disposições normativas. Em Portugal tal foi notório aquando da implementação da avaliação formativa de tipo construtivista e do currículo por competências, dado que houve professores que persistiram numa relação enciclopedista e inerte com o saber, sendo poucos os que aceitaram ou tentaram compreender o caráter integrador e atuante da relação dos alunos com o saber.

# CAPÍTULO III – AS COMPETÊNCIAS E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

*Uma consciência histórica para este tempo exigirá uma ideia dinâmica da História, assente não só na construção narrativa (não fragmentada) do passado como também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes.*
Isabel Barca (2007)

Parte-se neste capítulo de uma reflexão sobre competências em educação (e formas de as avaliar) para se enquadrar a análise do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* de setembro de 2001. Desenvolver competências ganha um maior sentido quando se discute o lugar da História no currículo geral ao questionar-se qual o contributo desta disciplina para o futuro dos jovens: que tipo de saber confere a História que a torna fundamental na formação dos jovens? Esta questão é aqui retomada para ser aplicada à realidade portuguesa porque o campo de estudo desta investigação foi a sala de aula de História de algumas escolas portuguesas. Pensar sobre o currículo de História no 3º CEB implica ter em atenção o *Programa de História* de 1991, que como nunca foi revogado é o referencial de conteúdos para professores e manuais. Comparou-se este *Programa* com o *Currículo Nacional* de História do 3º CEB (2001), com enfoque especial no segundo por terem sido as preocupações com a operacionalização das práticas de desenvolvimento e avaliação de competências em História que suscitaram a presente investigação. Por isso se traçou o enquadramento legal da avaliação (formativa) em Portugal e se refletiu sobre as práticas dos professores em aula, equacionando-se ainda o potencial das *Metas de Aprendizagem* de 2010 para uma transformação dessas práticas de ensino e aprendizagem da História.

Esta contextualização foi importante para a compreensão das conceções de aulas das práticas de ensino e aprendizagem observadas em diferentes aulas de História do 3º CEB, em Portugal

## 1. Competência(s) em educação

Sendo o desenvolvimento e avaliação de competências em História o elemento central da presente investigação impunha-se uma breve reflexão sobre a evolução epistemológica e metodológica do conceito de competência em educação. O termo deriva do seu étimo latino "*competens"* e significava "o que vai com, o que é adaptado a", remetendo para a análise e resolução de problemas, segundo Le Boterf (2003). Este termo, que parece de uso tão simples no quotidiano, torna-se de difícil definição quando se pensa em termos científicos. Jonnaert (2009) apresentou os diversos sentidos que o termo foi adquirindo consoante a especialidade: a) linguistas como Chomsky consideram a competência linguística um saber implícito e inato, que se revela através do desempenho em comunicação; b) psicólogos como Piaget reconhecem o caráter inato da competência, mas consideram-na em desenvolvimento, devendo ter-se em atenção os desfasamentos entre competência e desempenho; c) especialistas em ciências do trabalho como De Terssac definem atualmente a competência pela ação (e pelo uso do conhecimento) em situação, deixando para trás a aceção de qualificação do indivíduo para a realização de uma tarefa resultante da visão instrumentalista que dominara nas ciências do trabalho até aos anos 80 do século XX (Jonnaert, 2009).

Em educação, o termo competência tem sido normalmente usado no plural, tendo evoluído da uma aceção de tendência comportamentalista/instrumentalista para um entendimento construtivista, considerando-se que a competência só se realiza quando o indivíduo está em ação para resolver uma situação (Jonnaert, 2009; Perrenoud, 2003; Roldão, 2003). Esta conceção aproxima-se, por isso, mais da definição de competência proveniente das ciências do trabalho, do que da linguística ou da psicologia (Jonnaert, 2009).

### 1.1. Competência(s), capacidade(s) e habilidade(s)

No início dos anos 60 do século XX, no âmbito da reforma da educação nos EUA, o *United States Office of Education* publicou uma listagem de competências a desenvolver pelos professores primários dos EUA na sua formação inicial. Este foi, segundo Jonnaert (2009), o primeiro documento onde se utilizou o termo competência(s) em educação, se bem que numa aceção próxima dos objetivos operacionais e da noção de capacidades (*skills*). Esta aceção manteve-se na literatura anglo-saxónica, ao longo dos anos 70 do século XX, sendo as *skills* parceladas em comportamentos pré-definidos relacionados com a execução de saberes e saberes-fazer, dentro de uma perspetiva comportamentalista e instrumentalista (Peralta, 2002).

A partir do final dos anos 80 do século XX as ciências de educação francófonas começaram a colocar em causa esta forma atomista de entender a competência, sublinhando que a competência não era do domínio exclusivo do saber ou do saber-fazer. Esta apenas se poderia manifestar em ação, aproximando-se os autores francófonos do entendimento de competência defendido pelas ciências do trabalho (Jonnaert, 2009; Perrenoud, 2003) e da noção de competência proposta por Le Boterf:

> La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire.(...) Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. *Il n'y a de compétence que de compétence en acte.* La compétence ne peut fonctionner "à vide", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister. (...) Il y a toujours un contexte d'usage de la compétence. (Le Boterf, 1994, pp.16-17).

Para Le Boterf (1994), criador da abordagem por competências na área da formação profissional, a competência não existe fora do contexto. Foi este sentido que Perrenoud (1997) transpôs para o desenvolvimento de competências no ensino regular designando-o como um "*saber em uso*", cuja utilidade se definia em função do seu contributo para a resolução de um problema ou situação (ou família de situações). Era, portanto, a mobilização de competências com sentido para resolver problemas que se constituía como base das aprendizagens futuras (Perrenoud, 1997). A aprendizagem resultava, assim, da atividade intelectual, tornando-se mais importante os alunos atribuírem sentido ao saber do que deterem uma quantidade imensa de conhecimentos, fragmentado por objetivos, ou seja, era preferível terem as «cabeças bem-feitas» do que as «cabeças muito cheias» (Perrenoud, 1997). Tardiff (1996) reconheceu na competência um sistema de conhecimentos de tipo declarativo (o quê), condicional (o quando e o porquê) e procedimental (o como), organizados em esquemas operatórios que se mobilizavam para permitir identificar os problemas de famílias de situações e resolvê-los, considerando que a sua avaliação devia aproximar-se da avaliação autêntica de Wiggins (1989). Esta nova conceção de desenvolvimento curricular de competências levou Jonnaert (2009) a designá-la como "uma verdadeira revolução coperniciana" (p. 117), dado que o conteúdo disciplinar deixar a de ser um fim em si mesmo e passava a ser um elemento da resolução das situações-problema. Reconheceu, no entanto, uns não se sobrepunham aos outros, porque "competências e conhecimentos constroem-se em interação estreita e são temporariamente viáveis em situação" (p.118). Sublinhava-se, assim, o caráter construtivista do conhecimento e da competência em permanente desenvolvimento (Jonnaert, 2009).

Jonnaert (2009), após uma extensa revisão da literatura sobre a questão das competências, propôs definições dos termos competência, capacidade e habilidade que clarificassem o seu sentido no âmbito socio-construtivista: a) a competência é uma ação situada, reflexiva e temporariamente viável, só podendo ser construída em interação com os conhecimentos e avaliada em situação; b) a capacidade é uma ação contextualizada que associa conteúdos de saber a procedimentos de natureza transversal para produzir um raciocínio; c) a habilidade é uma ação descontextualizada, facilmente identificável, ou seja, é um saber-fazer próximo dos antigos objetivos comportamentais[45]. Nesta aceção uma habilidade só ganha sentido através da sua articulação com outras habilidades e quando ativada por uma capacidade que funcione como integradora das habilidades. Por sua vez, a capacidade é uma estrutura cognitiva estável, interiorizada pelo sujeito e organizada de forma invariante, que pode implicar a realização de uma ou mais operações ou a sua coordenação com outras capacidades e outros recursos, aquando da mobilização de uma competência ou competências para tratar eficazmente uma situação. A capacidade pode, assim, ser transversal e constitutiva de uma ou mais competências, podendo ser usada de forma situada e reflexiva na construção de uma competência, cujo processo de desenvolvimento não é linear nem hierárquico: "Concretiza-se numa série de idas e vindas entre a situação e os diferentes níveis do seu tratamento" (Jonnaert, 2009, pp. 91-92). Neste sentido, a competência é dinâmica, porque pode convocar (ou rejeitar) capacidades e habilidades, tal como conteúdos disciplinares ou recursos afetivos e sociais, em função das exigências da situação a resolver, sendo, portanto, esta que serve de critério ao bom funcionamento da competência (Jonnaert, 2009). A utilização desta abordagem em cascata das competências, capacidades e habilidades em educação implicaria que a situação problemática fosse o elemento chave de uma aprendizagem situada e reflexiva dos conteúdos disciplinares e que os programas de estudos (currículos) fossem organizados em termos de situações ou classes de situações, perdendo o seu caráter positivista de listas de habilidades descritoras de conteúdos (Jonnaert, 2009). A função da(s) competências determina, no contexto construtivista, que o seu carácter possa variar do mais geral para o mais específico ou essencial (Roegiers & De Ketele, 2001).

A evolução epistemológica e metodológica do conceito de competência não debelou, no entanto, a ambiguidade na sua utilização, que se faz sentir mesmo no seio de instituições como

[45] Jonnaert (2009) distinguiu a capacidade da habilidade através de um exemplo prático relacionado com a matemática: "*definir um procedimento de cálculo mental para dividir um número inteiro por 4*" seria a capacidade e "*recitar sem erros a tabuada de multiplicação do 4"* a habilidade. E em História a capacidade seria "*construir uma cronologia uma cronologia essencial para compreender o processo de expansão da costa ocidental africana*" e a habilidade "*recitar a cronologia das descobertas da costa ocidental africana*".

a OCDE que apresentava, em 2000, competência, capacidade e saber-fazer como sinónimos: "O saber-fazer designa as competências, ou seja, a capacidade de fazer alguma coisa" (tradução de Jonnaert, 2009). A ambiguidade da utilização do termo tem resultado também da simultaneidade de diferentes paradigmas de educação nos sistemas educativos, nos currículos e nos manuais escolares. A forma como os programas de formação de professores têm contribuído para o esclarecimento desses paradigmas poderá ainda justificar a adoção, pelos professores, de práticas de paradigmas contrários sem grande reflexão sobre os mesmos.

### 1.2. Desenvolvimento e avaliação de competências

No âmbito do paradigma comportamentalista (behaviourista) e instrumentalista, as competências, entendidas enquanto *skills,* ou seja, enquanto habilidades e capacidades, estavam subordinadas à execução de saberes e saberes-fazer, sendo a sua avaliação o resultado da comparação do desempenho de um individuo com os comportamentos esperados e definidos em listas de verificação (Peralta, 2002; Jonnaert, 2009).

No âmbito do paradigma socio-construtivista, o desenvolvimento das competências em ação implicava uma avaliação contextualizada, ou seja, a observação do aluno a "*agir em situação*" para se poder avaliar o modo e a consistência como este usava os conhecimentos e mobilizava as competências (incluindo a sensibilidade pessoal e a imaginação) para resolver as situações problemáticas (Le Boterf, 1994). Esta aceção constitui-se desde logo como um desafio para a avaliação, porque para se perceberem os raciocínios, estratégias e decisões dos alunos tinha de observar os seus gestos e palavras, criando espaços de diálogo, de justificação de tomada de posições e de autoavaliação (Perrenoud, 1997). Segundo este autor, tal implicaria a recusa de um sistema de avaliação sob duas lógicas (a quantitativista e a qualitativa), que acabou por predominar.

A avaliação de competências implicaria substituir a lógica da procura do erro pela compreensão de como se errou, ou seja, pela identificação dos problemas e da sua resolução (Tadiff, 1996), fornecendo ao aluno um *feedback* que lhe permitisse reparar o erro, contribuindo para o seu processo de desenvolvimento (Roegiers & De Ketele, 2001). Assim as funções diretas da avaliação de competências eram: a) a orientação da aprendizagem através do diagnóstico e a remediação de dificuldades (quando necessário); b) a regulação da aprendizagem através das informações recolhidas pela avaliação formativa para ajustar as atividades em função da evolução do grupo turma, com recurso a novas estratégias de aprendizagem ou às tradicionais

estratégias de repetição e de realização de trabalhos complementares; c) a certificação da aprendizagem mediante competências mínimas de progressão. Segundo Roegiers & De Ketele (2001) este processo de avaliação desempenhava ainda funções indiretas através da produção de *feedback* que, por um lado, contribuía para o desenvolvimento da autonomia do aluno e para o reforço da sua autoconfiança e, por outro, fornecia informações que poderiam ser utilizadas pelos outros atores do PEA, como o professor, os pais, a direção da escola, os responsáveis do sistema educativo ou o psicólogo (nos casos em que fosse necessária a sua intervenção). Este tipo de avaliação teria de ser baseado em critérios rigorosos, que permitissem apurar o domínio das competências e não apenas das capacidades ou das habilidades, devendo as competências ser trabalhadas a partir de tarefas integradoras dos conteúdos, que constituíssem desafios relativos a famílias de situações de uma competência.

A escolha das situações de desenvolvimento de competências deveria, no entanto, ser criteriosa, pois segundo Perrenoud (2003) a incidência excessiva nos processos mentais de alto nível, como os de síntese, antecipação, estratégia, planificação e pensamento sistémico, poderia, por um lado, aumentar a angústia dos alunos que detestem a dúvida e a contradição suscitadas pelo exercício da autonomia e, por outro lado, contribuir para ampliar as desigualdades sociais e culturais. Para obviar esta situação, o ideal seria a adoção de uma pedagogia diferenciada que, simultaneamente integrasse as experiências culturais e sociais dos alunos e os orientasse para a resolução das situações. Para Perrenoud (2003) a metodologia de projeto (uma metodologia que o autor não clarifica suficientemente quanto ao paradigma em que assenta – se a educação não diretiva ou a educação construtivista) seria a mais adequada para o desenvolvimento de competências por ajudar o aluno a modificar a imagem de si e do mundo através da construção de uma nova relação com o saber (não exclusivamente virada para o saber académico) e da sua preparação para a vida: desta forma a função formadora dos indivíduos e a definição da utilidade do saber deixaria de pertencer ao mundo empresarial e caberia à escola. Esta preocupação faria ainda mais sentido se se pensar no mundo atual, marcado pelo excesso de informação de fácil acesso (como a fornecida pela internet, tantas vezes, pobre e incorreta), que implica um esforço de orientação intelectual dos alunos sobre como avaliar ou selecionar a informação (Hargreaves, 2003). Levada a extremo a conceção de ensino e de aprendizagem proposta por Perrenoud (2003) implicava a transversalidade total dos saberes e uma gestão flexível do currículo, na qual se diluiriam as fronteiras entre os saberes, do que resultaria a "morte das disciplinas".

Esta conceção (difundida em Portugal por Maria do Céu Roldão), sofreu várias críticas por chocar de frente por um lado com posições elitistas e conservadoras da cultura escolar e de

*lobbies* disciplinares, mas por outro chocar também com os que se preocupavam com a necessidade de os alunos desenvolverem saberes específicos com respeito pela natureza intrínseca de cada ciência (incluindo a História), tendo contribuído para o acirrar do debate em torno da oposição entre competências e saberes. Este debate, fundamentado na ideia de que não se poderiam desenvolver competências sem limitar o tempo dedicado à pura assimilação de saberes, não poderia ser mais infundado porque as competências não se desenvolvem no vazio, elas mobilizam saberes, por isso "desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, antes pelo contrário" (Perrenoud, 2003, p. 29). A gestão flexível do currículo foi também reivindicada como uma forma de melhor desenvolver uma pedagogia diferenciada e inclusiva por Perrenoud (2003), Roldão (2003, 2005) e Gimeno Sacristán (2008).

A avaliação formativa construtivista tem sido discutida como a melhor forma de avaliar o desenvolvimento das competências, devendo-se alterar o enfoque cognitivo da avaliação para um enfoque no processo de ensino e de aprendizagem, porque o ensino por competências, segundo Roldão (2005), implica: a) mobilização, organização e confronto de conhecimentos para resolver uma situação, ou seja, a associação de cognição e ação; b) fundamentação das opções tomadas (justificando e/ou relacionando diversos conhecimentos); c) concretização (oral, escrita ou prática).

Apesar das críticas à avaliação sumativa por parte dos autores atrás referidos, a avaliação sumativa externa a nível internacional – as provas PISA – têm também sido discutidas como um bom exemplo de avaliação de competências (enquanto saber em uso), devido à sua qualidade técnica e didática (Domínguez, 2015). Apesar da ambiguidade da definição de competência pela OCDE (anteriormente assinalada) estas provas foram pensadas para testar "a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar" por se considerar basilar "a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos seus conhecimentos e das suas competências em diferentes situações" (OCDE, 2001, p. 1). Por isso, as provas de cada área de avaliação (Leitura, Matemática e Ciências experimentais) são organizadas em três partes: a) conteúdos e estrutura do conhecimento; b) processos e destrezas cognitivas ou competência científica; c) situações ou contextos de cada unidade. Estas áreas são avaliadas por unidades construídas a partir de um texto descritivo de uma situação concreta, ao qual são colocadas questões sob a forma de itens de seleção (sobretudo escolha múltipla) e de itens de construção, combinados entre si de várias formas,

com o objetivo de "*medir la capacidade del estudiante para aplicar sus conocimientos (...) y no su capacidade para recordalos*" (Domínguez, 2015, p. 8).

O caráter controverso dos estudos internacionais de avaliação, nomeadamente destas provas do PISA, tem vindo a ser alvo de contestação devido às suas finalidades economicistas e à pressão que podem exercer sobre os agentes dos sistemas educativos e sobre a política educativa. A este nível Fernandes (2005) sublinhou as diferenças entre os estudos do IEA[46], mais centrados na execução do currículo de cada disciplina nas escolas e nos resultados de aprendizagem dos alunos, e os da OCDE – PISA, mais centrados nas competências desenvolvidas pelos alunos para resolver problemas a nível transversal), esclarecendo que os primeiros atentavam nos condicionalismos de cada país e os segundos estavam estão mais ligados "ao mundo do trabalho, com claras preocupações económicas" (Fernandes, 2005, p. 128). No entanto, apesar de sublinhar as diferenças de objetivos este autor reconheceu a importância de estudos para comparar as aprendizagens por competências dos alunos entre diferentes países e para verificar que fatores se relacionam com o desenvolvimento dessas aprendizagens.

[46] *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, entidade responsável pela realização do estudo TIMSS (Third International Mathematics and Science Study).

## 2. A avaliação formativa como enquadradora do ensino e de aprendizagem

Faz sentido ainda neste capítulo refletir sobre a avaliação formativa em Portugal, dado que o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* seguia esse princípio. A avaliação formativa tinha sido introduzida pelo Despacho nº162/ME/91 (sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário) refletindo os avanços em investigação educacional. Nele se propunha "compatibilizar um sistema de avaliação interna, que continha um conjunto de princípios e de orientações mais inspirados numa avaliação de inspiração construtivista, com um sistema de avaliação externa com propósitos mais enquadráveis numa avaliação de cariz psicométrico" (Fernandes, 2005, p. 117). Este Despacho, em conjunto com a reforma curricular de 1991, operacionalizava as intenções da Lei de Bases do Ensino Português (LBSE), de 1986, que defendia a formação de cidadãos críticos, para que autonomamente pudessem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas para intervir, de forma responsável, na comunidade (Fernandes, 2005). O Instituto de Inovação Educacional (IIE)[47], em colaboração com a Escola Superior de Educação de Castelo Branco, tomou a iniciativa de formar os professores em avaliação das aprendizagens, mas tal formação acabou por não ter sequência, segundo Fernandes (2005), devido às alterações ministeriais. Não obstante, criou-se ainda um dossiê "*Pensar Avaliação, Melhorar a aprendizagem*", coordenado por Domingos Fernandes, com informação teórica e prática sobre a avaliação.

O Despacho nº162/ME/91 acabou por ser substituído por dois Despachos Normativos: o nº 98-A/92 para a avaliação no ensino básico e o nº 338/93 para a avaliação no ensino secundário. Interessa aqui perceber o que se mudou na avaliação do ensino básico: retirou-se a avaliação aferida, consagrada no Despacho anterior e atribuiu-se a responsabilidade da avaliação deste ciclo às escolas e aos professores, tendo sido, "em geral, considerado um normativo claramente progressista, inspirado nos resultados da psicologia cognitiva sobre a aprendizagem, defendendo essencialmente uma conceção formativa da avaliação e a total autonomia dos professores e das escolas em matéria de avaliação das aprendizagens" (Fernandes, 2005, pp. 118-9). Em 1994, através dos aditamentos do Despacho Normativo nº 644-A/94 criaram-se as provas globais da responsabilidade das escolas e dos professores. A avaliação aferida só acabou por ser implementada no ensino básico através do Despacho nº 5437/2000, com caráter de obrigatoriedade para todos os alunos dos 4º, 6º e 9º anos.

[47] Que publicou várias obras sobre avaliação; o IIE acabou por ser extinto em 2002 devido a mudanças governamentais.

O Decreto-lei nº6/2001, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico, manteve a avaliação formativa de tipo construtivista no quadro da avaliação das aprendizagens e preconizava na alínea b) do artº 3º do Decreto-lei nº6/2001 a integração do currículo com a avaliação para "que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem" (DEB, 2001a). Mas apesar das mudanças, consagradas na lei, houve muitas resistências à sua implementação devido à cristalização das conceções de avaliação como classificação de conteúdos e à falta de uma cultura avaliativa que, pouco se alterou após a introdução, nos anos 70, das conceções «bloomianas» da avaliação (Peralta; 2002; Roldão, 2003). As maiores mudanças em avaliação traduziram-se numa multiplicação de fichas formativas, destinadas ao treino ou verificação segmentada da aprendizagem, perdendo-se a noção de conjunto e a finalidade orientadora que se pretendia imprimir à avaliação de sentido construtivista (Roldão, 2003). A avaliação aferida foi desaparecendo gradualmente do horizonte das preocupações políticas, tendo dado lugar à introdução de exames nacionais de 9º ano nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa através do Decreto-Lei nº 209/2002 (artº 1º que alterava o artº 13 do Decreto-lei nº6/2001) e confirmados pelo Despacho Normativo nº1/2005, cujo artigo 24 mantinha, no entanto, que a avaliação sumativa consistia "na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular."

Os exames nacionais de 9º ano foram organizados com questões abertas, à semelhança de outros países da Europa, sendo estas questões consideradas válidas para avaliar os processos complexos de raciocínio e o espírito crítico e criativo dos alunos (Fernandes, 2005). No entanto, estes exames vieram revalorizar as funções certificativa e seletiva da avaliação e contribuíram para reforçar, nos professores fiéis à prática da avaliação sumativa, um sentimento de conforto e de justificação da sua prática de uma avaliação assente em dois testes sumativos por período, cuja classificação somavam e dividiam por dois (Fernandes, 2005; Roldão, 2003). Esta tendência para escamotear o espírito das reformas educativas, acabou por perpetuar a aposta em testes, ditos objetivos, que obedecem a uma lógica de resposta única e/ou tarefas estruturadas e fechadas (semelhantes às dos exames), que apelam à memorização e que privilegiam a quantidade de informação em vez da qualidade, empobrecem o currículo, porque se reduz (ou desaparece) o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento (Fernandes, 2005; Roldão, 2003).

A tendência para escamotear o espírito das reformas educativas não é exclusiva dos professores portugueses e tem resultado do hábito de se instituir as reformas de cima para baixo

"sem grandes reflexões, sem referências a marcos conceptuais, a contextos sociais, ao momento histórico, aos interesses que satisfazem e aos que entretanto surgem" (Álvarez Méndez, 2002, p.22). Essa situação provoca a descontextualização dos conceitos subjacentes a cada reforma, desprovendo-os do seu significado epistemológico, o que tem tido como resultado que os professores os utilizem indiscriminadamente, tanto em práticas reprodutoras, como em práticas transformadoras. A falta de clarificação da linguagem teórica produzida pelas diferentes abordagens e modelos de avaliação de aprendizagens nos últimos anos pode ainda funcionar, segundo Fernandes (2005), como um elemento promotor da resistência dos professores à mudança e talvez justifique a distância entre as intenções educativas dos programas (que privilegiam a avaliação formativa) e as práticas educativas, que tendem a reduzir a avaliação ao seu aspeto sumativo, como o demonstraram vários investigadores citados por Fernandes (2005). Não obstante a investigação científica tem vindo a mostrar a prevalência, a nível internacional, do peso excessivo atribuído à função certificativa e classificativa da avaliação como forma de prestar contas à comunidade (Álvarez Méndez, 2002; Black & Wiliam, 1998a e 2006b; Fernandes, 2005; Gardner, 2006; Pacheco, 2006; Perez, 2000; Pinar, 2007).

Parece ser consensual na investigação científica que o combate à resistência dos professores à mudança deveria passar por formação contínua adequada, apesar de se reconhecer um outro conjunto de fatores, alheios á formação, que podem ensombrar a realização eficaz da avaliação formativa de tipo construtivista: a) o número excessivo de alunos por turma; b) a sobrecarga de conteúdos de programas; c) a obsessão da equidade, pretendendo-se avaliar todos ao mesmo tempo e da mesma forma (Perrenoud, 1999). Não obstante estes problemas, para Alves (2004), Fernandes (2005) e Roldão (2003), a aposta na formação devia passar por pensar as estratégias de ensino e as da avaliação de forma articulada, ou seja, as estratégias de desenvolvimento das aprendizagens estruturantes do currículo deviam ser articuladas com as estratégias de recolha de informações, para alimentar um *feedback* sistemático e integrador da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido deveria privilegiar-se a avaliação formativa, de natureza construtivista, por permitir o diálogo entre professores e alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Como forma de operacionalizar estas estratégias, Fernandes (2005) propôs um modelo de avaliação formativa alternativa – a AFA – partindo do cruzamento das propostas francófonas e anglo-saxónicas e, em particular, da noção de avaliação alternativa de Gipps e Stobart, mais centrada no contexto da sala de aula e, por isso, mais humanizada e integrada no PEA. A AFA centrava-se na partilha de responsabilidades nas interações sociais estabelecidas em aula entre

professores e alunos, para uma melhor aprendizagem e compreensão dos processos cognitivos dos alunos, devendo: a) avaliar como processo *localizado* e *situado*; b) avaliar aprendizagens de forma integrada nos processos de ensino, com a participação ativa dos alunos e contemplando a subjetividade do processo avaliativo e a interferência dos conhecimentos, experiências, conceções e valores dos intervenientes; e c) utilizar estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação de aprendizagens, que recolhessem informação *in loco*, privilegiando os processos qualitativos de descrição, análise e interpretação dessa informação, sem descurar a sua agregação quantitativa. A AFA devia ser pensada logo na fase da planificação das aulas, implicando a seleção criteriosa de tarefas de aprendizagem dinâmicas e de qualidade, "cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um leque alargado de aprendizagens (e.g., conhecimentos, capacidades, atitudes, competências metacognitivas, competências socio-afetivas)" (Fernandes, 2005, p. 79). Implicava ainda a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens pelos alunos e a reformulação/adaptação da planificação pelo professor. A importância do *feedback* emitido, em tempo útil, e orientado para a identificação dos problemas pelos alunos, bem como a sua reutilização pelos alunos para melhorar a organização e estruturação das suas respostas foi uma das conclusões da dissertação de mestrado realizada por esta investigadora (Lagarto, 2009) e orientada por Fernandes. Sublinhou-se também a importância da construção de tarefas de aprendizagem integradoras de conteúdos, conceitos e competências, para as quais se definiam à partida os critérios de avaliação, que eram discutidos com os alunos.

Nos últimos anos em Portugal, a investigação tem vindo a aprofundar a reflexão sobre as relações da avaliação formativa com o currículo e a sua necessária articulação com o processo de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2011), pensando-se o currículo como referencial para a definição do processo de ensino e de aprendizagem e da avaliação, no sentido de fomentar a maior autonomia do aluno (Alves & Machado, 2011).

De acordo com Alves (2004), a avaliação devia ser integrada no currículo e contemplada aquando da planificação das atividades, para se diferenciar da classificação, sendo, assim, um "utensílio de ajuda à ação pedagógica" (p. 131).

# 3. Currículo(s) de História no 3º CEB

As orientações curriculares em vigor para a História do 3º CEB[48] na altura em que se desenhou esta investigação (em 2011), constavam do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* de setembro de 2001. Convém relembrar que este *Currículo* de História de 2001 não assumiu a pretensão de substituir os *Programas de História* do ensino básico de 1991 (homologados pelo Despacho nº 124/ME/91 de 31 de Julho). O que se pretendia era organizar núcleos de competências específicas que garantissem a "articulação e unidade fundamental desses programas (...) e proporcionar aos professores um sentido, um caminho comum de construção das aprendizagens" (DEB, 2001b, p. 87). Por isso se estabelece uma breve comparação entre o *Programa* inicial e a proposta de gestão do mesmo apresentada no documento das *Competências* em 2001.

## 3.1. Princípios e orientações metodológicas

No *Programa de História* do 3º CEB de 1991 apresentavam-se como finalidades a orientação dos alunos para o prosseguimento de estudos ou para a inserção no mercado de trabalho. Pretendia-se ainda estabelecer a articulação vertical e horizontal de conteúdos entre os ciclos da escolaridade do básico e do secundário (DGEBS, 1991). Numa análise global do *Programa de História* de 1991, Grosso Correia (2013) reconheceu que se seguiram os princípios de organização e desenvolvimento curricular reconhecidos na literatura da especialidade à data, nomeadamente a nível da justificação/fundamentação e dos componentes do currículo, especificando-se finalidades, objetivos, conteúdos, estratégias/metodologias e avaliação.[49]

O *Programa* assumia uma orientação metodológica de inspiração construtivista, pretendendo-se que o aluno construísse aprendizagens significativas através de posturas de um questionamento ativo às fontes históricas através de uma análise que devia partir de "factos concretos" para chegar a conceitos e generalizações. Elegia-se o trabalho em equipa para resolver situações–problema e/ou explorar a relação passado/presente /futuro através do espírito de pesquisa, do sentido crítico e da tomada de decisão. Propunham-se ainda visitas de

[48] O programa em vigor em 2016 é o de 1991 e foi reposto pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho.

[49] No seguimento do Programa de História de 1991 foi publicado o documento "Orientações Curriculares" que clarifica e amplia a estrutura do Programa em várias vertentes – pressupõem-se que foram estas orientações substituídas pelo documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* em História de 2001.

estudo e a participação em atividades de área-escola como formas de operacionalizar a articulação vertical (dos programas da disciplina) e horizontal (com os programas de outras disciplinas). Desta forma procurava-se fomentar a confiança e a autonomia, aceitando-se o uso de práticas expositivas para clarificar conceitos e organizar quadros de referência. Apesar destas orientações o Programa baseava-se numa noção cognitivista piagetiana, ao considerar que os alunos do 3º ciclo "só gradualmente acederão ao raciocínio abstrato e conquistarão autonomia sócio afetiva e moral" (DGEBS, 1991, vol. I, p.121).

Este *Programa* propunha uma avaliação pró-construtivista, devendo os professores esclarecer os objetivos da avaliação e usar as informações da avaliação diagnóstica inicial, da avaliação formativa e da avaliação sumativa para regular o processo de ensino e de aprendizagem. A auto e heteroavaliação deviam ser promovidas através de diálogo aberto e formativo, que ajudasse o aluno a regular a sua aprendizagem, devendo realizar-se a avaliação de comportamentos através da observação informal, apoiada (ou não) em grelhas e em produtos diversos tal como o caderno diário. No âmbito da dimensão formativa da avaliação de aprendizagens, o *Programa* propunha a incidência em questões abertas (ou orientadas) que permitissem avaliar a capacidade de organização e estruturação da resposta e da sua comunicação por parte do aluno. De notar que se mantinham os ditos itens objetivos por se considerar que permitiam avaliar o domínio da "memorização de factos, noções e referentes cronológicos" (DGEBS, 1991, p. 146). De qualquer forma os professores tinham margem de liberdade para realizar uma gestão do currículo adaptada às necessidades dos seus alunos.

Apesar de o *Programa* privilegiar metodologias incidentes na análise de fontes diversificadas, estas eram, segundo Afonso (2004), equacionadas apenas "do ponto de vista didático (...) sem referência a uma situação concreta" (p. 163). Por outro lado, um dos aspetos que mais suscitou as modificações propostas em 2001 foi a lógica de capacidades comportamentalistas do *Programa* nos domínios do saber – refletidos nos objetivos gerais como domínios das atitudes/valores[50], aptidões/capacidades[51] e conhecimentos[52] – e que foi substituída por uma abordagem curricular por competências assente numa noção integrada do saber. No caso da História defendia-se a importância da disciplina para ajudar o aluno a construir "uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança" (DEB, 2001b, p. 87). O *Currículo Nacional* na disciplina de História refletia os

[50] Domínios mais relacionados com a autonomia, a sociabilidade e a solidariedade.

[51] Domínios centrados na metodologia específica da História e da comunicação.

[52] Conhecimentos a serem desenvolvidos segundo noções de evolução, condicionalismo, causalidade, multiplicidade temporal e relativismo cultural.

avanços da educação histórica até aquela data, introduzindo na legislação noções abertamente construtivistas ou em ligação com a natureza do pensamento histórico: a) a exploração das ideias prévias; b) a noção da progressão de aprendizagens não linear e invariante; c) a distinção entre conceitos substantivos e de segunda ordem, designados como "conceitos referentes à natureza do saber histórico" (idem, p. 87); e d) uma metodologia assente na inferência a partir das fontes para se desenvolver as competências de interpretação e compreensão. Apesar de se pretender tornar o aluno mais consciente da especificidade do saber histórico em nenhum momento se desprezava o conhecimento substantivo.

> As competências específicas foram definidas a partir do que se considera como os três grandes núcleos que estruturam esse saber, ou seja, o Tratamento de Informação/Utilização de Fontes, a Compreensão Histórica, esta consubstanciada nos diferentes vetores que a incorporam: a temporalidade, a espacialidade e a contextualização, e a Comunicação em História. (idem, p. 87).

### 3.2. Conteúdos

O *Programa de História* do 3º ciclo (DGEBS, 1991) apresenta doze temas organizados cronológica e evolutivamente desde um passado mais distante até ao presente, e distribuídos pelos três anos de escolaridade esse *Programa* criticou-se desde cedo a sobrecarga de conteúdos e, segundo (Roldão, 1998), e a sua conceção cronológica, pelo potencial que tinha de perpetuar abordagens pedagógicas da História centradas na transmissão de conteúdos e na insistência da memorização. Como o documento do *Currículo Nacional* não tinha por objetivo a alterar a estrutura dos conteúdos programáticos de 1991 (embora se tentasse aligeirar essa estrutura) muitos professores consideraram que o programa manteve a extensão inicial, não tendo captado o espírito da reforma que pretendia modificar a forma de trabalhar a História de forma a:

> Olhar para os conteúdos do ensino básico (...) como um instrumento de trabalho das competências dos alunos (...) [com a] preocupação de ensinar a História no sentido do desenvolvimento das competências de seleção e organização da informação. (Barca, 2003a).

De facto, analisando apenas os conteúdos apresentados no *Currículo Nacional* na disciplina de História do 3º CEB a alteração mais visível foi a transferência do tema 8 "A civilização industrial no século XIX" do 8º para o 9º ano de escolaridade e a supressão do tema 12 "Os desafios culturais do nosso tempo".

### 3.3. Competências gerais e competências específicas

O Decreto-lei n.º 6/2001 definia no nº 1 do art.º 2 o Currículo como "o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico" (DGEBS, 2001a). Estas competências foram estabelecidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais,* sob a formulação de competências gerais (transversais a todas as disciplinas) e de competências específicas ou essenciais a cada disciplina. Nesse documento apresentava-se ainda o perfil de competências que os alunos deviam demonstrar no final do ciclo através da expressão dos resultados esperados no desenvolvimento dessas competências e não sobre uma listagem de conteúdos. Esta decisão educativa, que refletia as noções de competência de Perrenoud, Le Boterf e Tardiff, introduziu uma rutura nos princípios educacionais em Portugal, revelando uma aproximação às tendências internacionais da OCDE, da UNESCO e da Comissão Europeia (Roldão, 2002). A articulação entre as competências gerais e específicas em História foi apresentada no próprio *Currículo*, estabelecendo-se uma articulação direta entre as competências específicas e gerais a nível das experiências de aprendizagem. Em concreto, a competência específica de «Tratamento de Informação/Utilização de Fontes» articulava-se com a competência geral «Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável»; a competência específica de «Compreensão Histórica» articulava-se nas suas dimensões com a competência geral «Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano»; e a competência específica de «Comunicação em História» articulava-se com as competências gerais de «Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar» e de «Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio».

As experiências de aprendizagem em cada disciplina deviam ser articuladas com o desenvolvimento das competências gerais, de âmbito transversal, para evitar que o *Currículo Nacional* apresentasse "uma soma de disciplinas sem articulação entre si" (Benavente, 2001, p. 116) em que apenas se redefinissem conteúdos e não se alterassem os processos de aprendizagem. Assim, as experiências deviam ser estruturadas para que o aluno pudesse: a) «Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados»; b) «Realizar atividades de forma autónoma e criativa.», «Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns»; e c) «Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal promotora da saúde e da qualidade de vida»

### 3.3.1. Competências específicas ou essenciais em História

As competências específicas em História seguiam de perto o espírito e os procedimentos da educação histórica dado que estavam orientadas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (Barca, 2003b). Na apresentação das competências de «Tratamento de Informação/Utilização de Fontes» e de «Comunicação» no Currículo de História houve o cuidado de se realçar a sua especificidade e importância metodológica como "parte integrante da construção do conhecimento histórico", para se distinguir do caráter transversal das competências transversais com elas diretamente relacionadas (DEB, 2001b, p.89). Enquanto a competência de «Comunicação» incide nas diferentes formas de expressão escrita, oral, visual ou outras, mobilizando o vocabulário específico da História, a competência «Tratamento de Informação/Utilização de Fontes» assume um caráter fundamental na forma como se aprende em História. Esta competência relaciona-se com a metodologia específica da História, incidindo na multiplicidade de fontes históricas, na seleção de informação e no cruzamento de fontes diversas, cuja interpretação deveria assentar na busca da evidência através da inferência (DEB, 2001b).

A competência específica de «Compreensão Histórica» constitui a base conceptual da construção do "bom conhecimento" em História, desenvolvendo-se nas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização. Estas permitem situar os acontecimentos no passado histórico e refletir sobre eles de forma contextualizada, podendo contribuir-se para que o aluno possa "compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade." (DEB, 2001b, p.89). Pela sua importância para esta investigação estas competências foram apresentadas na Figura 6.

FIGURA 6 – Competências específicas ou essenciais em História para o 3º CEB

**Tratamento de Informação /Utilização das Fontes**

- Utilização da metodologia específica da história: participar na seleção de informação adequada aos temas em estudo; distinguir fontes de informação histórica diversas: fontes primárias e secundárias, historiográficas e não historiográficas (ficção, propaganda...); interpretar documentos com mensagens diversificadas; formular hipóteses de interpretação de factos históricos; utilizar conceitos e generalizações na compreensão de situações históricas; realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo.
- Inferência de conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas (textos, imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros).

(No conjunto dos três ciclos, tanto quanto possível, dever-se-á utilizar meios informáticos no tratamento de informação recorrendo a programas adequados, nomeadamente no tratamento gráfico da informação (mapas e gráficos), no processamento de informação e comunicação de ideias e consulta, interpretação, organização e avaliação da informação.)

**Compreensão Histórica**

Temporalidade

- Identifica e caracteriza fases principais da evolução histórica e grandes momentos de rutura.
- Localiza no tempo eventos e processos, distingue ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade, estabelecendo relações entre passado e presente e aplicando noções emergentes de multiplicidade temporal.

Espacialidade

- Localiza no espaço, com recurso a formas diversas de representação espacial, diferentes aspetos das sociedades humanas em evolução e interação, nomeadamente alargamento de áreas habitadas/fluxos demográficos, organização do espaço urbano e arquitetónico, áreas de intervenção económica, espaço de dominação política e militar, espaço de expansão cultural e linguística, fluxos/circuitos comerciais, organização do espaço rural, estabelecendo relações entre a organização do espaço e os condicionalismos físico-naturais.

Contextualização

- Distingue, numa dada realidade, os aspetos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural e estabelece conexões e inter-relações entre eles; interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social; reconhece a simultaneidade de diferentes valores e culturas e o carácter relativo dos valores culturais em diferentes espaços e tempos históricos; relaciona a história nacional com a história europeia e mundial, abordando a especificidade do caso português; aplica os princípios básicos da metodologia específica da história.

**Comunicação**

- Utilização de diferentes formas de comunicação escrita na produção de narrativas, sínteses, relatórios e pequenos trabalhos temáticos, aplicando o vocabulário específico da História na descrição, no relacionamento e na explicação dos diferentes aspetos das sociedades da História Mundial.
- Desenvolvimento da comunicação oral, envolvendo os alunos na narração/explicação e participação em debates, colóquios, mesas-redondas, painéis, apresentações orais de trabalhos temáticos ao nível da turma e da escola sobre temas de História Portugal no contexto europeu e mundial.
- Enriquecimento da comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos (gravuras, fotografias, videogramas) e, ainda, plantas/mapas, gráficos, tabelas, quadros, frisos cronológicos, organigramas, genealogias, esquemas, dominando os códigos que lhe são específicos.
- Recriação de situações históricas e expressão de ideias e situações, sob a forma plástica, dramática ou outra.

(No conjunto dos três ciclos, tanto quanto possível, dever-se-á utilizar meios informáticos como suporte da comunicação recorrendo a programas de processamento de texto e consulta de sítios da Internet que veiculem informação histórico-geográfica.)

(DEB, 2001b, pp. 92-104)

Estabelecia-se ainda que o professor devia fazer uma "estruturação criteriosa (...) de atividades e estratégias" (DEB, 2001b, p.89) para desenvolver a compreensão histórica dos alunos, tendo em atenção as características de cada turma e da escola. Para tal devia articular o trabalho das dimensões de temporalidade/espacialidade e de contextualização (da compreensão histórica) com as restantes competências específicas, fazendo uma exploração sucinta dos temas e subtemas de conteúdos através das experiências de aprendizagem propostas. Para além dos núcleos de competências específicas, o *Currículo* apresentava ainda um quadro genérico da competência histórica que visava "articular e dar unidade aos diferentes elementos do programa" (idem, p. 163) e que sustentava o perfil do aluno competente em História (apresentado na Figura 7).

FIGURA 7 – Perfil do aluno competente em História no 3º CEB

- Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;
- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

(DEB, 2001b, pp. 90)

### 3.4. Conteúdos e competências: oposição ou complementaridade?

Em Portugal a discussão de conteúdos *versus* competências tem vindo a decorrer desde finais dos anos 90 (Veríssimo, 2004), dado que a noção de competência apareceu na primeira versão da Lei de Bases do Sistema Educativo portuguesa (Pacheco, 2006). No entanto, segundo este autor apenas tomou força de lei no Decreto-lei nº6/2001 que estabeleceu a gestão flexível do currículo. Tal fez com que alguns *lobbies* disciplinares se sentissem muito incomodados com a (re)organização do lugar das disciplinas no currículo, que devido à promoção de um saber integrado contribuísse para a desvalorização dos saberes diluindo com os seus objetivos mais ou menos estanques (Roldão, 2002). Este conflito de interesses contribuiu para que a velha lógica do ensino centrado nos conteúdos e o entendimento da competência como *skill*, em cada disciplina, fosse prevalecendo apesar da "arquitetura curricular baseada na competência" (Pacheco, 2006, p. 81), como refere Roldão (2005a):

> Persistem largamente os esquemas curriculares, construídos há quase dois séculos sobre uma lógica de listagem de conteúdos programáticos e tendencialmente estáveis, e continuam largamente em uso metodologias uniformes na sala de aula, manifestamente ineficazes, com relevo significativo para a exposição do professor, baseada no texto e na orgânica dos manuais. (p. 13).

Esta tendência secular de práticas centradas na transmissão de conhecimentos dos professores habituados a "dar" matérias, levou a que muitos se interrogassem sobre a falta de tempo para "dar" também as competências, adotando uma atitude de resistência à mudança (Roldão, 2003). Numa análise impressionista a questão das competências provocou acesas discussões no seio da comunidade educativa nas escolas, levando ao extremar de posições: de um lado os defensores dos conteúdos, que consideravam que as competências só iam retirar tempo à transmissão de conteúdos; do outro, os defensores das competências, que consideravam que através de atividades se daria sentido às aprendizagens. Pelo meio, havia ainda quem considerasse que a proposta da aprendizagem por competências era apenas uma questão de "modismo" consistindo apenas na mudança de nomes (ou no acrescentar de algo) para que tudo o resto ficasse na mesma (como já acontecera em Portugal com as tentativas de implementar a avaliação formativa em 1991). Segundo Roldão (2003) o problema prendia-se com o tipo de estratégias a adotar para ensinar, dado que nunca esteve em causa substituir os conteúdos pelas competências.

> Trata-se, sim de *ensinar* como ato de *fazer os outros aprender*, e não como *passar um conteúdo que se domina*. É preciso que se domine, e muito bem, o conteúdo que se ensina. E isto face a qualquer nível de ensino, porque a natureza científica rigorosa do saber aprende-se – e ensina-se – desde os conhecimentos mais simples. O trabalho de ensinar é, pois, muito mais complexo que essa passagem de «matérias», ingenuamente assente na crença de que, porque explicamos, a nossa fala produz no outro conhecimento. (Roldão, 2003, p. 48).

Assim, o fundamental era criar uma lógica integradora, que reconcetualizasse o uso da memorização, enquadrando-o num modo de agir em que a competência fosse entendida como um organismo ativo, algo que faria falta ao aluno para alguma coisa no futuro. O trabalho de competências não se confundiria, então, com falar sobre conteúdos, com ou sem a ajuda do manual, mas estaria sujeito a uma conceção de ensino em que ensinar fosse "fazer com que alguém aprenda" (Roldão, 2003, p. 17). A construção do conhecimento devia assentar em duas competências fundamentais: a análise do real e a imaginação de possibilidades para o interpretar e agir sobre ele de forma criativa. Desenvolver competências era desenvolver o pensamento e a reflexão crítica em detrimento da simples transmissão e acumulação de conteúdos (que tendiam a transformar-se em *"saber inerte"*). Para além do mais a oposição

entre conteúdos e competências era uma falsa polémica, porque estas não se podiam desenvolver sem aqueles, dado ser impossível um aluno resolver uma questão sem a ter percebido e sem ter interiorizado a competência em causa e os conhecimentos/conteúdos a mobilizar (Perrenoud, 2003; Roldão, 2003). É o facto de as competências serem sustentadas pelo conhecimento que permite ao aluno "«convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade" (Roldão, 2003, p. 24).

Apesar da qualidade do currículo português (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*) ter sido reconhecida por Jonnaert (2009) por ter evitado criar listagens de competências, cuja semelhança com as listas de objetivos/conteúdos poderia ter induzido a noção do "já conhecido" e inviabilizado a transformação de práticas desejada, o que foi facto é que a mudança de paradigma no ensino não foi fácil. A viragem da escola em direção às competências implicava que o professor suspendesse o papel de transmissor de informação e que passasse a ser um provocador de conflitos cognitivos para facilitar a aprendizagem.

> O principal objetivo da resolução de problemas é o da superação de obstáculos e estímulo à atividade cognitiva, contribuindo a aprendizagem para o conhecimento pessoal, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade e construir não significa inventar. Uma condição para facilitar esse tipo de aprendizagem é a de centrar-se em tarefas autênticas, que são aquelas que possuem relevância e utilidade no mundo real, que se integram no currículo e que oferecem níveis apropriados de complexidade. (Alves, 2004, p. 131).

Este entendimento do currículo, enquanto processo de ensino e de aprendizagem, implicava o recurso à avaliação formativa, por ser o mais eficaz para recolher informações que ajudassem o aluno a desenvolver competências e que auxiliassem o professor a (re)organizar a planificação (Alves, 2004; Fernandes, 2005). A intervenção pedagógica centrada na resolução de situações-problema devia ser acompanhada da criação de mecanismos de avaliação que acompanhassem a ação do aluno, dado que "é impossível discutir a questão da avaliação de competências sem a articular com os pressupostos da avaliação em sentido geral" (Roldão, 2003, p. 41). A avaliação devia refletir esta orientação do ensino, incidindo sobre a capacidade de mobilização de conhecimentos e de competências para resolver satisfatoriamente situações cognitivas ou práticas (Alves, 2004; Roldão, 2003).

Como um dos argumentos mais usados contra o ensino por competências tem sido o empobrecimento do conhecimento e do currículo, Roldão (2005b) propôs o desenvolvimento da competência em torno de dois eixos organizadores referenciais, que em sua opinião facilitavam a

resposta aos problemas suscitados por um universo de alunos cada vez mais diferenciados e confrontados com uma explosão de informação cada vez maior.

O primeiro eixo organizador era o do currículo (centrado na ideia de que ensinar era fazer aprender) e orientava-se segundo cinco princípios: a) o currículo entendido como corpo de saberes socialmente relevantes e facilitadores da integração num contexto e numa época; b) o conhecimento entendido como "saber em uso" implicando a capacidade e possibilidade de usar o aprendido; c) o uso do saber na realização de tarefas, na interação com os outros e na gestão do quotidiano, ou seja, agir inteligentemente, pensando, interpretando, compreendendo, fundamentando, argumentando e decidindo; d) a capacidade de transpor saberes a usar entre áreas de conhecimento diferentes e para novos contextos; e e) a mobilização de conhecimentos já adquiridos, articulando-os, interpretando-os e adequando-os à especificidade de cada contexto.

O segundo eixo organizador desenvolvia-se em torno da avaliação e incidia sobre: a) o processo, estabelecendo a coerência entre o que se avaliava, o que se pretendia ensinar e a forma como se ensinou; b) o uso do saber, ou seja, os objetivos pretendidos para desenvolver a competência em causa e os procedimentos necessários, que permitissem regular o processo de ensino; c) a capacidade de adequar, integrar e mobilizar conhecimentos (já dominados) para compreender e resolver novas tarefas; d) a consciencialização do processo de resolução dos problemas através da metacognição (transformada em fator de aprendizagem); e e) a reflexão do aluno sobre a forma como os seus pontos fortes e fracos afetavam a sua aprendizagem e os procedimentos que implicavam a melhoria do seu plano de trabalho e de estudo.

### 3.5. A carga horária

No âmbito da reorganização curricular proposta pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 pretendia-se que as escolas, no exercício da sua autonomia, gerissem a carga horária comum atribuída às disciplinas de História e de Geografia (180 minutos para o 7º ano e de 225 minutos para os 8º e 9º anos de escolaridade). Essa gestão que, deveria ser equacionada em função das necessidades da escola e dos objetivos de cada projeto educativo, acabou por se traduzir, regra geral, em 2 tempos letivos semanais (total de 90´) no 7º ano, para cada disciplina, e na atribuição de 2 tempos letivos semanais (total de 90´) a uma das disciplinas e de 3 tempos letivos semanais (135´) à outra disciplina no 8º ano, invertendo-se essa situação no 9ºano (Grosso Correia, 2013). Convém recordar ainda que as aulas de 90 minutos, que sofreram forte contestação de alguns professores e pais, tinham sido instituídas para permitir a gestão flexível

da aula implicando a redução do tempo de exposição de matéria pelo professor para dar lugar à resolução de problemas pelos alunos em trabalho individual e/ou de grupo (Benavente, 2001).

Em 2012 foi "reposto" o *Programa* de 1991 pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho[53]. Esta legislação alterou a carga horária das disciplinas de História e de Geografia no plano de estudos, introduzindo no 9ºano 45+45+45´ semanais para cada disciplina, mantendo-se dois anos letivos de 225´, resultando num ano letivo de 90´ semanais e dois anos letivos de 135´. Não obstante esta alteração, ficavam a faltar cerca de 40 minutos semanais para se cumprir o *Programa* de 1991 que fora pensado para ser lecionado em 50+50+50´ semanais (Grosso Correia, 2013).

[53] De realçar que o Programa de 1991 nunca foi "deposto" até à data.

## 4. Práticas letivas – uma reflexão

Como se depreende do que vem sendo dito, as práticas de ensino e de aprendizagem em Portugal têm oscilado entre práticas mais tradicionais e práticas mais inovadoras. Como Roldão (2003) constatou, a promoção da reflexão participada dos professores (dos três ciclos do ensino básico) no processo de revisão do *Currículo* de 2001não transformou os professores nem as escolas em gestores do currículo. Esta situação não diferia muito da internacional quanto à forma de desenvolver o currículo numa sala de aula, destacando Gimeno Sacristán (2000) que, apesar de a aula ser um palco de conflitos entre valores, crenças e ideias do sistema curricular, é sobretudo uma criação social resultante das opções de ensino dos professores em relação a cinco diferentes tipos de tarefas, cada uma com diferentes tipos de resultados. Assim as tarefas podem ser baseadas na: a) memória (baseadas na reprodução de informação sobre dados, factos e/ou nomes com resultado previsível; b) rotina ou de procedimento (em que o aluno aplica conhecimentos sendo os resultados algo previsíveis); c) compreensão (baseadas no reconhecimento e tratamento de informação, explicação e produção de texto; as respostas não são previsíveis e os alunos precisam de tempo); d) opinião (assentes nas reações pessoais em relação a um assunto com resultados escassamente previsíveis, podendo implicar (ou não) a compreensão do tema em estudo); e) descoberta (baseadas em projetos de trabalho com resultados relativamente previsíveis).

A escolha do tipo de tarefas pelos professores fundamenta-se em determinados modelos de ensino e formas de avaliação, podendo ser mais ou menos potenciadores do desenvolvimento das competências dos alunos (Barca, 2004a; Roldão, 2003; 2005). Se a opção recair sobre o que Barca (2004a) denominou de *aula-conferência*, os alunos podem tender mais para uma aprendizagem fragmentada, dado que as aulas são centradas no discurso transmissivo do professor-ator, que vê os alunos como "*tábua-rasa*" a quem nada pergunta exceto nos testes escritos, nos quais faz repousar em exclusivo a avaliação baseada em questões dirigidas à regurgitação. Magalhães (2002) no seu estudo sobre professores de História (no Alentejo) reconheceu a existência de práticas mais tradicionais, consubstanciadas em atividades de caráter mais passivo, em que o professor assumia a responsabilidade exclusiva do ensino. Este tipo de aula dominou tradicionalmente o ensino mesmo após as reformas educativas apesar de, em certos países, se observar já algum cuidado com o trabalho dos alunos em aula:

> Persistiu uma 'gramática' básica do ensino e da aprendizagem, em que a maioria dos docentes ensinava do mesmo modo como havia feito durante gerações, praticando um ensino frontal, transmissivo, com os alunos a trabalharem sentados nos seus lugares, e

> utilizando estratégias de pergunta e de resposta, em turmas distintas, com idades semelhantes e avaliadas por métodos-padrão de lápis e papel (Hargreaves, 2003, pp. 26-27).

Na sequência do modelo de «ensino ativo», muito em voga nos anos 60 do século XX, ganhou adeptos a aprendizagem pela descoberta, que potenciava formas de raciocinar mais abertas. No entanto, o facto de os alunos, vindos de diferentes contextos sociais e culturais, terem de descobrir tudo por si mesmos, poderia contribuir para o reforço das desigualdades face a um ensino estabelecido sob determinados padrões. Por isso, as experiências pedagógicas da não diretividade não produziram os resultados esperados, mesmo quando incidiam em atividades relacionadas com fichas de documentos, guiões de interpretação ou atividades de «História ao vivo» em que, por vezes, se confundia a atividade intelectual com a atividade física de uma História aprendida de forma lúdica, que podia contribuir para uma visão fragmentada do passado (Barca, 2004b). Como era preciso responder às necessidades sociais em educação provocadas pela crescente democratização do ensino surgiu um modelo que privilegiava a interação em diálogo, a *aula-colóquio* (Barca, 2004a). Este tipo de aula correspondia melhor aos novos entendimentos do papel do aluno, que deixou de ser visto como um produto social (ou, no caso do ensino não diretivo, como o único sujeito de aprendizagem), e passou a ser encarado como um ator social. Neste contexto, o professor deveria gerir o diálogo com base num modelo de saber multifacetado e numa perspetiva formativa, privilegiando os *media* e as novas tecnologias. A avaliação, apesar de incidir nos testes escritos, contemplava já uma avaliação formativa assente sobretudo em diálogos informais. No seu estudo sobre professores de História, Magalhães (2002) denotou também a existência de atividades que suscitavam uma maior interação e diálogo professor/aluno.

A influência do paradigma construtivista sobre a educação implicou e implica um outro entendimento dos papéis do aluno e do professor, tornando-se este um investigador social, organizador de questões orientadoras e desafiadoras, que contribuam para que o aluno se considere um agente da sua própria formação, ou seja, um agente social conscientemente interventivo (Barca, 2004a). Estas aulas têm uma dinâmica própria em que os alunos mobilizam vários recursos para desenvolver competências e conhecimentos, tanto individualmente como em grupo com docentes e com os seus pares – são as *aulas-oficina*. A avaliação deverá integrar a avaliação qualitativa e formativa, a incidir sobre o processo de aprendizagem na(s) aula(s) e sobre todo o material produzido pelo aluno, e tendo em atenção a progressão conceptual dos alunos. Daí a atenção à exploração das ideias prévias dos alunos, que podem estar mais ou

menos relacionadas com o senso comum, a ciência e a epistemologia, pois os "seres humanos são agentes ativos que trazem para os espaços disciplinares as suas identidades e capacidades, construídas ao longo da sua história de vida, muitas vezes fora de contextos reguladores" (Goodson, 2001,p. 25). As ideias apuradas, oralmente ou por escrito, devem ser trabalhadas no sentido de se compreender o que os alunos sabem e de os ajudar a (re)construir a aprendizagem (Barca, 2004a). Esta aceção, que se insere no modelo construtivista numa perspetiva da aprendizagem situada, defende que a incorporação significativa de uma nova ideia permite ao aluno modificar os seus conceitos e estabelecer associações entre um novo conhecimento e os que ele já domina, integrando-o assim na sua estrutura cognitiva. A exploração das ideias prévias constitui um dos momentos de atividade de uma *aula-oficina*, que tanto pode ser uma aula de 90 minutos ou uma sequência de aulas, e cuja planificação integra: a) a visão geral do tema a abordar; b) as competências e os principais conceitos a trabalhar (que serão alvo do levantamento das ideias tácitas); c) as questões orientadoras em torno das quais se desenvolverão as tarefas; d) as tarefas de aprendizagem; e) o tipo de produção e a sua comunicação escrita, oral ou outra; f) as estratégias (grupo-turma, individual, de pares ou de grupos) a utilizar em cada momento da aula; g) os momentos de reflexão/debate e de síntese sobre os resultados das tarefas desenvolvidas; h) as formas de avaliação, privilegiando a avaliação formativa numa proposta de metacognição (Barca, 2004a).

Nestas aulas a aprendizagem é concebida como ato integrador de competências, conhecimentos e avaliação, propiciando cada atividade um novo "início de aula", o que segundo Veríssimo (2004) rentabiliza a aprendizagem dos alunos, pois estes aprendem com cada experiência. Propicia-se, assim, a aprendizagem ativa, estando os alunos em permanente atividade intelectual (Barca, 2004b; Veríssimo, 2004), ou seja, sempre em tarefa, o que faz lembrar a expressão "*time on task*" de Erickson (1986) ou "*active learning time*" (de Harnischfegher e Wiley). Segundo Erickson (1986) é importante que os professores tenham mecanismos de avaliação para compreender o que o aluno traz para a aprendizagem, o que aprende e como aprende. O ensino/aprendizagem torna-se um processo contínuo, em que professores e alunos devem tomar decisões providas de sentido e contextualizadas pelo currículo, porque o aluno está sempre em tarefa (pode é não ser a que o professor pediu).

Esta postura intelectualmente ativa depende do interesse e significado conferido pelo aluno às atividades em História a partir do trabalho de fontes, que podem ser enquadradas por momentos de exposição breve para contextualizar os temas de forma a ajudar o aluno a situar as suas aprendizagens (Roldão, 1987). Esta autora não repudia, ainda, o recurso à

memorização e à realização de trabalho posterior à aula (desde que não se cometam excessos), mas privilegia tarefas claramente orientadas para a compreensão histórica da diversidade e complexidade do real e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo Barca (2007) se os alunos se envolverem no ato de pensar historicamente, com base em critérios racionais, exercitam competências de seleção e avaliação de informação que os ajudam a distinguir os diferentes tipos de visões sobre o passado, nomeadamente ao nível do especulativo, do histórico ou de senso comum. Conseguem, assim, organizar melhor uma narrativa inclusiva do passado que os ajude a compreender o presente, em vez de desenvolverem apenas competências de seleção de informação, que no pior dos casos sustentam apenas atitudes de dúvida, de dogmatismo ou de desinteresse. Esta abordagem pedagógica implica a redução do tempo de exposição do professor e aumenta o tempo de aula em que os alunos aprendem a problematizar (elemento fundamental na Educação Histórica) com base no trabalho das fontes (Schmidt, 1997). Implica ainda que o professor reflita sobre o processo de ensino e de aprendizagem durante o ato de planificar e de escolher os métodos de ensino, competências, conteúdos e formas de avaliação a desenvolver (Roldão, 2003).

> Implica (...) romper com uma lógica de anos, que nos leva a conceber as aulas como momento organizados em função de «percorrer» um conteúdo (vulgo, dar uma matéria) que daí a uns tempos se perguntará num exercício, teste ou a dita ficha de avaliação (será que avalia mesmo?...)para, em vez de «dar aulas», nos tornarmos «construtores de aulas», enquanto tempos e espaços de pensar sobre, de compreender realidades, de transformar as informações em conhecimento consistente, de ampliar o conhecimento com que se começou, de realizar tarefas exigentes que, ao envolverem novos conteúdos, ensinem e «obriguem» a pensar, a compreender, a usar... (Roldão, 2003, p. 52).

Esta seria uma forma de combater a persistência das práticas de ensino baseado na transmissão e práticas de avaliação centradas na reprodução, que são muitas vezes perpetuadas pela tendência dos professores de seguirem os manuais e os cadernos de fichas sem adaptarem a sua utilização às caraterísticas dos seus alunos (Roldão, 2003).

A utilização do manual foi estudada por Isabel Afonso (2013), que o identificou como o instrumento didático-pedagógico de referência do trabalho de planificação e gestão das aulas de muito professores e como um meio de estudo para os alunos. Apesar de não ser o único recurso utilizado, era a este instrumento que os professores recorriam para selecionar fontes e atividades, não só para trabalhar os conteúdos programáticos em aula, mas também para selecionar outro tipo de materiais, como acetatos ou PowerPoint, no sentido de diversificar recursos. Por isso, salientou «o protagonismo do manual escolar no quotidiano escolar»

(afirmação que a autora atribui a J. Magalhães), ao qual subjaz uma lógica de autoridade e de verdade (já reconhecida por Ashby, 2003), que se teria firmado pela identificação do manual com o programa oficial de uma disciplina e com a disponibilização de inovações didáticas.

Afonso (2013) detetou dois usos do manual que relacionou com diferentes conceções de ensino: a) os professores mais ligados a práticas expositivas preferiam trabalhar a partir do texto de autor; b) os professores mais próximos do paradigma construtivista preferiam trabalhar as fontes e a temporalidade, espacialidade e contextualização através das páginas de abertura de unidade e de tema. Afonso referiu ainda que os professores dos dois grupos afirmaram estar preocupados com a dificuldade de realizar tarefas de interpretação de fontes e que atribuíam tais dificuldades à ausência de pré-requisitos dos alunos e ao seu fraco nível de literacia.

Resta ainda refletir sobre os problemas de comportamento que são um fator de perturbação das aulas e que interferem na realização do currículo, sendo certo que é o resultado da ação conjunta de professores e alunos (Pacheco, 2006; Roldão, 2003). De facto, a interação em sala de aula é sempre o resultado da articulação de códigos de comportamento profissional específicos com diferentes tipos de comunicação, implicando a sobreposição de diversos comportamentos e conteúdos culturais que, por vezes, estão dissimulados (Gimeno Sacristán, 2000). Para além do mais, o trabalho do professor em aula é pautado por funções pluridimensionais do âmbito do ensino e da avaliação, mas também de carácter social e administrativo, como a marcação de faltas ou questões de direção de turma. A estas funções acresce ainda a capacidade de negociação e de gestão do tempo da aula, no qual acontecem muitas coisas em simultâneo (por vezes imprevisíveis), mas que exigem do professor respostas quase imediatas (Jackson, 1968). A simultaneidade de solicitações leva a que muitos professores, com a intenção de ultrapassar a agitação em sala, adotem várias práticas pedagógicas para diversificar as atividades, explicando-as sumariamente (ou não as explicando de todo), o que acaba por dificultar a compreensão dos alunos, que não sabem o que fazer (Gimeno Sacristán, 2000). Em última análise estas situações podem contribuir para a desmotivação e fracasso escolar, aumentando a instabilidade nas relações entre alunos ou entre estes e o professor, podendo, em casos extremos, podem redundar em indisciplina (Gimeno Sacristán, 2000). A avaliação de comportamentos pode revelar-se uma boa aliada em turmas mais complicadas pelo potencial que tem de os fazer refletir sobre as suas ações (Morissette & Gingras, 1994). No entanto, tal como todos os instrumentos em avaliação não tem um poder milagroso por si só e necessita de tempo para reflexão e para surtir efeito, podendo por vezes aumentar a frustração do professor.

Num estudo feito em Portugal em 2005, Lourenço constatou que vários professores se encontravam numa encruzilhada entre as boas intenções e a frustração (perante a ineficácia da sua ação junto dos alunos), acabando por adotar posições de descrença na sua função docente considerando que não conseguem fazer aprender algo a ninguém. Muitos desses professores acabavam por se refugiar numa prática curricular academicista e tradicionalista, recusando qualquer tipo de experiências centradas nos interesses dos alunos, por acreditarem que não valia a pena mudar (Lourenço, 2005). Para esta autora tal atitude devia ser combatida através da reflexão do professor como profissional, que, apesar de tudo, deve encarar os seus alunos como merecedores de um ensino atuante.

A necessidade de formação contínua para ultrapassar estes problemas tem sido apontada por vários autores, que sublinham a importância da reflexão, bem como o desenvolvimento de trabalho cooperativo para se poder aprender a ensinar de forma diferente (Barca, 2001, 2004; Alves, 2004; Fernandes, 2005; Gago, 2006; Magalhães, 2002; Roldão, 2003, 2005). Também a aposta numa formação inicial de qualidade tem sido defendida, recordando-se aqui o estudo sobre as conceções de História e do ensino da História de professores feito por Magalhães (2002).

> A formação de professores deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio de metodologias de ensino adequadas e uma componente no âmbito das tecnologias de informação, mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente. (p. 226).

Magalhães (2002) sublinhou ainda que, apesar da preocupação dos professores com as características específicas dos alunos, o tipo de atividades que pediam aos alunos se inscrevia num *continuum* que ia das práticas mais tradicionalistas (que sublinhavam a passividade dos alunos) até às mais construtivistas (que apostavam na autonomia da aprendizagem do aluno).

No seu estudo com professores e futuros professores de História, Gago (2007) sugeriu, a partir da ausência de fundamentação teórica das práticas letivas e da não distinção entre ideias epistemológicas e conhecimento substantivo em História, um conjunto de preocupações centrais a ter em conta na formação do educador em História.

> A reflexão (...) acerca da sua responsabilidade face aos perfis de alunos, em termos de literacia histórica e, consequentemente consciência histórica e social, que os ajudarão a orientar a sua vida prática e as suas decisões (...). Que em processo se tente desenhar os meios que possam contribuir e potencializar as competências históricas, de modo a que se pense no futuro relacionando-o com vários presentes/passados. (p. 341).

Do que ficou dito parece ser claro que não se questiona que os professores de História devam ter conhecimentos históricos sobre matérias e conceções da História, mas parece ser fundamental que os professores reflitam, com fundamentação teórica e prática, sobre a sua ação pedagógica e sobre a forma como os alunos aprendem. Ou seja, um professor que se assuma como profissional deve apostar no seu conhecimento científico, mas também no desenvolvimento de conhecimentos e de competências para ensinar, como forma de evitar a confusão de que ensinar é um ato de transmissão de informação (Loughran, 2006). A formação deve, pois, sublinhar a importância da relação entre aprendizagem e ensino permitindo uma atualização de conhecimentos sobre a progressão das ideias dos alunos em História e sobre a forma como os ajudar a desenvolver o seu pensamento histórico através de aprendizagens significativas.

## 5. As *Metas de Aprendizagem* em História – uma oportunidade perdida (?)

No documento enquadrador de apresentação do Projeto de *Metas de Aprendizagem* afirmava-se que estas foram pensadas como um instrumento de apoio às práticas de gestão do *Currículo Nacional* e não como um documento normativo, pretendendo-se que fossem disseminadas através do reconhecimento da sua utilidade pelos professores que as viessem a utilizar (Afonso, et al., 2001). Estas *Metas* surgiram na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, como tentativa de operacionalizar a articulação entre os diferentes ciclos de ensino e as formas de desenvolver competências, conteúdos e conceitos prevista no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, podendo ser geridas de forma diversificada por cada escola no âmbito da gestão flexível do currículo. Pretendiam, assim, ser um auxiliar da mudança veiculada pelo *Currículo Nacional* que se poderia inscrever uma tentativa de "re-pensar a consistência entre os documentos oficiais, as experiências de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos" (Gago, 2007).

As *Metas de Aprendizagem* em História assentavam nas mais recentes ideias de ensino da História discutidas no capítulo I sobre a interpretação e explicação do passado. Estavam expressas em termos do desempenho esperado em cada domínio no final de cada ciclo do ensino básico e organizadas por anos de escolaridade, em função da progressão da complexidade das aprendizagens em História (numa linha de coerência vertical e transversal). Toma-se como exemplo, pela sua importância para este estudo, a meta final 3 relativas às conceções de mudança e /ou continuidade:

> O aluno reconhece a complexidade das ideias de mudança e continuidade em História, integrando noções sobre diferentes ritmos de evolução (longa, média e curta duração; evolução e rutura) e múltiplas perspetivas sobre sentidos de mudança (progresso, declínio, ciclo) e permanência (estabilidade, inevitabilidade). (EB, 2010)

Esta meta desenvolvia-se em três noções concomitantes: 1) ideias sobre mudança e continuidade; 2) noções de ritmos e sentidos de evolução; e 3) conceções sobre direção da mudança. Na primeira meta sugeria-se como desempenho esperado que o aluno do 7º ano apresentasse ideias sobre mudança e continuidade em História "evitando anacronismos nos períodos estudados e entre várias etapas da História" (EB, 2010) devendo no 8º ano equacionar também a ideia de que a História não se repete e evoluir no 9º ano para, em torno dessas conceções, apresentar "argumentos pessoais mas historicamente fundamentados". Para a segunda meta esperava-se que o aluno do 7º ano reconhecesse "diferentes ritmos e sentidos de

evolução na história da Humanidade", no âmbito dos temas estudados, devendo no 8º ano reconhecer a sua diversidade nas sociedades e culturas do século XV ao XIX, e no 9º ano mobilizar ideias de mudança e continuidade que perspetivassem esses ritmos e sentidos de evolução nas sociedades e culturas, desde finais do século XIX. Os desempenhos esperados para a terceira meta sugeriam que o aluno de 7º ano reconhecesse que a mudança não é linear e que podem considerar-se várias perspetivas numa dada situação histórica (progresso, declínio, ciclo...), devendo no 8º ano problematizar a conceção de progresso em História em função das suas consequências em diferentes tempos e espaços históricos, bem como a nível económico ou cultural (entre outros), e no 9º ano apresentar raciocínios mais complexos, argumentando historicamente em torno de várias perspetivas de mudanças e permanências, em simultâneo, "tendo em conta a potencial diversidade de ideias e interesses de indivíduos e grupos". Este exemplo demonstra a preocupação em desenvolver progressivamente as competências históricas, pressupondo-se que num período de dois ou três anos seriam expectáveis modificações positivas na aprendizagem dos alunos, o que estava em consonância com a noção de Perrenoud (1999) de que para se desenvolverem competências é necessário tempo.

O documento das *Metas* teve ainda o mérito de, ao especificar o desempenho esperado por competências, integrar conhecimentos substantivos e conceitos de segunda ordem propiciando um conjunto de práticas letivas baseadas na busca da evidência em fontes históricas para a mobilização de um conhecimento substantivo que permita compreender e contextualizar situações do passado e suas inter-relações. Desta forma as *Metas* poderiam ainda constituir-se como referencial à construção de instrumentos de avaliação (formativa e sumativa) de tarefas de aprendizagem. Outro aspeto importante das *Metas* foi a sua organização por núcleos de competências, mantendo as de «Interpretação de fontes em História» e de «Comunicação em História» e reforçando a importância da competência de «Compreensão Histórica» ao especificar ainda mais a natureza distinta dos desempenhos a esperar no âmbito da «Compreensão temporal em História», da «Compreensão espacial em História» e da «Compreensão histórica contextualizada». Esta incidência no desenvolvimento de competências de compreensão fez lembrar as propostas de Hargreaves (2003) de que os professores deviam criar tarefas exigentes que levassem os alunos a selecionar e avaliar informação na atual sociedade do conhecimento ou "sociedade de aprendizagem", aspeto coincidente com as perspetivas de Rüsen (2010) de desenvolvimento da consciência genética. Desta forma contribuir-se-ia para a construção conceptual, devendo os professores envolver-se ativamente na

sua aprendizagem profissional e deixar de lado processos simplistas de "*tentativa e erro*" (Hargreaves, 2003).

As *Metas de Aprendizagem* foram revogadas juntamente com o *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* através do Despacho nº 17169/2011 de 12 dezembro, que anulou qualquer referência às competências em matéria de política educativa, reclamando uma linha centrada na transmissão de conteúdos e na memorização, que vai surgir nas Metas Curriculares de 2012.

> Esta abordagem técnico-burocrático-produtivista do currículo (...) baseada numa visão dos conteúdos como produtos formais de aprendizagem (...) sobre a predição e controle do desempenho dos alunos em sala de aula e no desempenho cognitivo dominado por técnicas mnemónicas e básicas de compreensão. (Grosso Correia, 2013, p. 317).

O Decreto-Lei n.º 139/2012 refere as Metas Curriculares como um dos referenciais do ensino em cada disciplina. Apesar deste Decreto-lei se reconhecer a liberdade de implementação de metodologias pelos professores, na verdade tal liberdade era bastante condicionada pela necessidade de cumprir as Metas Curriculares. Além disso, ainda que o mesmo documento considerasse a História como uma das disciplinas fundamentais no currículo a sua redução ao que Grosso Correia apelidou de micro-objetivos abriu a porta para a desprofissionalização dos professores. Tal seria devido à transformação do ensino num mero ato técnico, em que a memorização foi reabilitada, relegando-se para segundo plano o "aprofundamento de um pensamento autónomo, fundamentado, crítico e criativo em matéria de conhecimento histórico e de perceção da realidade social à sua volta" (Grosso Correia, 2013, p. 324). As Metas Curriculares reabilitaram de certa forma a taxonomia cognitiva de Bloom, situando-se, regra geral, nas "técnicas cognitivas mais básicas: os níveis hierárquicos básicos do conhecimento (de dados particulares, factos, tendências, princípios ou teorias, entre outros) e de compreensão (transposição, interpretação, extrapolação, entre outros)" (Grosso Correia, 2013, p. 323). Mais uma vez as práticas de avaliação, de ensino e aprendizagem navegaram de uma tendência para outra de sinal contrário. Tal como aconteceu com o currículo por competências também a avaliação formativa de matriz construtivista foi sendo eclipsada entre 2011 e 2015, primeiro pelo Decreto-lei 94/2011 de 3 de agosto que introduziu os exames no 6º ano e depois pelo Despacho Normativo 24-A/2012, que revogou os decretos-lei n.º 6/2001 e n.º 74/2004 para valorizar a avaliação das Metas Curriculares. A anulação dos exames de 6ºano e a reintrodução das provas de aferição em 2015/2016, numa lógica sobretudo formativa, parecem trazer sinais de esperança na reorientação do processo educativo para o desenvolvimento de competências.

**Em síntese...**

Neste capítulo refletiu-se sobre o currículo de História do 3º CEB em Portugal, discutindo-se a natureza do *Programa* de 1991 e do documento orientador *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* de 2001 (considerando em particular a parte respeitante à disciplina de História) e, também, as *Metas de Aprendizagem* (com particular referência às que contemplavam as ideias dos alunos sobre mudança em História), por serem os diplomas legais enquadradores das práticas de ensino e de aprendizagem, que nortearam o presente estudo. Estabeleceu-se ainda a comparação entre finalidades e processos de ensino propostos no Programa de 1991 e no *Currículo* de 2001 para se perceber a evolução das linhas orientadoras em que assentavam. Contudo parece que a maior parte dos professores não terá aderido a essa evolução, talvez porque os princípios dessa reforma não tinham sido suficientemente apreendidos, em parte porque não haviam sido bem clarificados. À época os professores perderam a oportunidade que o *Currículo* de 2001 lhes dava para reduzir o que consideravam ser o excesso de conteúdos do *Programa* de 1991, através de uma gestão flexível do currículo que lhes permitisse adaptá-lo às características das suas turmas e orientá-lo para a promoção do raciocínio histórico dos alunos, através de tarefas mobilizadoras de competências em História.

Os problemas encontrados na iniciativa dos professores para desenvolver as propostas do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* foram, de alguma forma, comuns às resistências colocadas ao cumprimento dos diplomas legais de aprendizagem e avaliação de tendência construtivista. Não obstante, também tem havido sempre quem se disponha a apostar num ensino da História que potencie o desenvolvimento do pensamento histórico dos seus alunos.

.

# CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO

*Não há conhecimento «espelho» do mundo objetivo.*
*O conhecimento é sempre tradução e construção.*
Edgar Morin

Neste capítulo enquadram-se as opções metodológicas tomadas no presente estudo empírico. Optou-se por uma investigação de natureza qualitativa por ser a que melhor se adequa à compreensão do presente problema em estudo e à sua finalidade: como as competências inerentes ao saber histórico têm sido desenvolvidas em escolas portuguesas, de molde a que possam contribuir, de forma fundamentada, para uma melhoria do ensino em História coerente com as atuais necessidades de orientação temporal dos jovens.

Para uma melhor clarificação dos resultados e das reflexões finais obtidas com este estudo empírico explicam-se neste capítulo as técnicas de investigação utilizadas para aceder ao desenvolvimento de competências em História na sala de aula, tanto a nível da recolha de dados como da sua análise. Apresentam-se, assim, os instrumentos criados e os respetivos procedimentos de recolha de dados bem como os procedimentos da análise dos mesmos (e os cuidados verificados com a constituição das categorias), e ainda as alterações efetuadas ao longo das diferentes fases do estudo empírico.

Apesar de a preocupação com a fundamentação do estudo ditar a aproximação à *Grounded Theory* não deixou de se refletir, sempre que oportuno neste capítulo, sobre várias abordagens metodológicas de investigação em Ciências da Educação.

Optou-se também por caracterizar neste capítulo os participantes de todas as fases do estudo, com especial incidência para os professores, dada a relevância da sua ação para o desenvolvimento e avaliação das competências em História em aula.

## 1. Problema em estudo e opção pela abordagem qualitativa

Com esta investigação pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre o Desenvolvimento das Competências em História (DCH) com a perspetiva de, através de um diagnóstico analítico das práticas dos professores, se poder contribuir para uma melhoria da aprendizagem da História orientada para a formação da consciência histórica. Estas preocupações nortearam o problema em estudo:

**Como se desenvolvem e avaliam competências em História na sala de aula?**

O problema em estudo indicou desde logo a sala de aula como campo de estudo, dado considerar-se este o melhor local para se estudar o ato educativo por estar organizado social e culturalmente para o ensino e a aprendizagem, tal como defende Erickson (1985)[54]. A importância da sala de aula como local de observação foi também defendida por Black & Wiliam (1998) que a consideraram como a "*black box*" fundamental da avaliação formativa, e por Shemilt (1980) e Cooper (2004) ao reconheceram que a melhor forma de compreender como os alunos desenvolvem o raciocínio histórico é através da sua observação a realizar tarefas em aula.

Tanto o problema como o campo de estudo suscitaram a utilização de um método de natureza qualitativa, porque este privilegia o papel do sujeito e do contexto na construção da ciência, razão pela qual tem tido uma aceitação crescente na investigação em ciências sociais e em educação desde finais do século XX (Bogdan & Biklen, 1994; Corbin & Strauss, 2008; Erickson, 1985; Flick, 2005; Guba & Lincoln, 1989; Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). A realização de uma investigação de natureza quantitativa nem sequer foi equacionada por não se pretender verificar hipóteses previamente colocadas ou produzir generalizações a aplicar como soluções para o fenómeno em estudo (como é referido pelos autores acima citados).

A preocupação em se analisar a problemática de DCH por um ângulo mais centrado na interação entre professores e alunos em sala de aula e que diferisse de outras investigações já realizadas em Educação Histórica ditou a aproximação à *Grounded Theory*. A *Grounded Theory* fundamenta-se na análise dos dados, que se vão organizando em categorias (temas ou conceitos) através de um método de comparação sistemática. O investigador irá recolher mais dados sempre que se revele necessário aprofundar certos aspetos do fenómeno em estudo,

[54] Erickson assinala ainda o estudo das relações sociais e culturais e a diversidade de perspetivas de professores e alunos face ao processo educativo.

mantendo-se um processo de constante interação com os dados até ao final da investigação (Corbin & Strauss, 2008). A *Grounded Theory* adequa-se, assim, a problemas de estudo tão complexos como os ambientes de ensino e de aprendizagem, dado que a complexidade do seu processo de análise permite construir um enquadramento teórico explicativo baseado na interpretação de vários ângulos do fenómeno em estudo, cuja coesão se verifica através de um conceito explicativo abrangente "*one that stands above the rest. And that, taken together with the other concepts, explains the what, how, when, where, an why of something*" (Corbin & Strauss, 2008, p. 55). A *Grounded Theory* resultou, ela própria, de um processo de construção iniciado em 1967 por Glaser e Strauss ao reclamarem, em "*The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*", a valorização do envolvimento do investigador na investigação e uma maior relação entre a teoria e a prática. Segundo Corbin & Strauss (2008), nessa altura a *Grounded Theory* ainda mantinha uma formulação próxima do paradigma positivista, apesar das suas relações com o Interacionismo Simbólico da Escola de Chicago. Só em 1990, fruto das modificações introduzidas por Strauss e Corbin, é que a *Grounded Theory* se aproximou do paradigma construtivista, passando a admitir a interatividade do processo investigativo e a provisoriedade do conhecimento numa teoria em construção, reconhecendo a possibilidade de revisão da teoria em função de novas situações. A defesa da provisoriedade do conhecimento pela investigação de tipo construtivista provocou nos investigadores adeptos do paradigma quantitativo uma grande resistência à investigação qualitativa, por considerarem que o único conhecimento sólido só pode ser obtido através de métodos de testagem e verificação de hipóteses ou de modelos previamente estabelecidos, produzindo leis gerais a partir dos resultados obtidos (Flick, 2005; Guba & Lincoln, 1989).

A *Grounded Theory* não pretende produzir resultados fechados nem leis gerais, mas permite, segundo Corbin & Strauss (2008), a possibilidade de previsão de resultados sempre que situações semelhantes às condições particulares de um fenómeno estudado se verifiquem, permitindo prover algumas respostas para populações semelhantes às estudadas. Foi esta possibilidade que reforçou a decisão metodológica tomada nesta investigação, esperando conhecer, a partir da análise dos dados recolhidos, o que há de potencialmente generalizável nas práticas de ensino e de aprendizagem que possa constituir um conjunto de orientações para auxiliar os professores de História a refletir sobre as relações entre práticas de ensino e de avaliação e o DCH. Pretende-se, assim, contribuir para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem no sentido da promoção da autonomia dos alunos para a formação da sua orientação temporal no mundo em que vivem, desenvolvendo assim uma consciência história.

## 2. Questões de investigação

A formulação das questões de investigação revela-se fundamental, devendo clarificar o problema dado que não se podem estudar todos os aspetos de um fenómeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Corbin & Strauss, 2008; Flick, 2005; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Segundo a *Grounded Theory* as questões de investigação devem ser abertas e suscetíveis de reformulação em função da análise dos dados recolhidos, evoluindo ao longo da investigação para questões progressivamente mais focalizadas. Com base nestes pressupostos desenharam-se as questões iniciais, para cuja formulação também contribuiu o conhecimento de ambientes de ensino e aprendizagens da investigadora, tanto a nível prático (como professora), como teórico devido à recente revisão de literatura efetuada para um estudo realizado em sede de Mestrado (Lagarto, 2009). De notar que o facto de um investigador trazer para uma investigação as suas perspetivas e conhecimentos e de as questões de investigação resultarem dos seus próprios interesses é assinalado pela literatura específica como um aspeto que o deve precaver quanto a eventuais enviesamentos (Corbin & Strauss, 2008; Flick, 2005; Guba & Lincoln, 1989).

As primeiras questões levantadas a propósito deste estudo foram apresentadas no projeto de investigação entregue à Universidade e aprovado em dezembro de 2011. Essas questões relacionavam-se com o tipo de tarefas de aprendizagem (e sua avaliação) propostas pelos docentes para gerir o currículo e desenvolver as competências em História (do 3º CEB) e com a lógica pedagógica e didática que norteava as suas escolhas, seguindo-se de perto Shemilt (1983) que defendia que para se compreender uma aula tinha de se conhecer o seu contexto metodológico. Essas questões iniciais foram reformuladas, na sequência da sua discussão com a professora orientadora desta investigação, passando a centrar-se mais na recolha de informações para se traçar um diagnóstico das práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação, em aula, e da forma como estas contribuíam para o DCH no 3º CEB, para uma melhor orientação temporal dos alunos. As questões que orientaram o estudo exploratório e que se mantiveram até ao estudo final assumiram a seguinte formulação:

- Que aspetos mais influenciam os docentes na preparação do Processo de Ensino e de Aprendizagem?
- Que práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação se salientam em aula e qual o seu contributo para o Desenvolvimento de Competências em História?
- Qual a relação entre as práticas de ensino e de aprendizagem e as conceções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História?

## 3. Desenho da investigação

A investigação foi estruturada em duas fases, projetando-se um estudo exploratório e um estudo principal subdividido em estudo piloto e estudo final. Em investigações inspiradas na *Grounded Theory* a análise dos dados recolhidos no estudo exploratório produz pistas para: a) iniciar a categorização dos dados; b) orientar a revisão de literatura, que deve ser feita de forma gradual em função dos dados obtidos e não no início da investigação, tal como é comum em estudos de natureza quantitativa; c) refinar os instrumentos e procedimentos de recolha de dados nas fases seguintes do estudo (Corbin & Strauss, 2008). O estudo exploratório tem, ainda, a função de verificar as áreas de investigação a manter, a aprofundar ou a rejeitar, permitindo redefinir a pesquisa nas fases seguintes do estudo para áreas portadoras de maior interesse ou de maior significado para o fenómeno em estudo (Corbin & Strauss, 2008). Os instrumentos e as técnicas de recolha e análise dos dados refinadas no estudo exploratório são testadas na fase de estudo seguinte, cujas conclusões ditam os ajustamentos a introduzir nos instrumentos e técnicas a utilizar nas várias fases até se dar por concluída a recolha e a análise de dados (Corbin & Strauss, 2008).

Na presente investigação, apesar de se ter colocado inicialmente a hipótese a realização de mais do que um estudo piloto, tal não se veio a verificar, porque a densidade e riqueza dos dados recolhidos no estudo exploratório e no estudo piloto permitiram refinar, de forma adequada, os instrumentos e os procedimentos a utilizar no estudo final.

### 3.1. Seleção da amostragem

As decisões da amostragem foram tomadas em função das questões de investigação e da natureza qualitativa do estudo, que à partida implicava que a amostra não fosse determinada por critérios estatísticos ou de representatividade, próprios dos estudos quantitativos (Bogdan & Biklen, 1994; Corbin & Strauss, 2008; Flick, 2005; Guba & Lincoln, 1989; Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Da mesma forma se tiveram em atenção as recomendações da literatura relativa à investigação qualitativa sobre a forma como as condicionantes de uma investigação podem interferir na escolha dos critérios de seleção da amostra.

As condicionantes de tempo e de recursos financeiros da presente investigação[55] determinaram, à partida, que a seleção da amostra fosse baseada nos critérios de conveniência e de variação máxima. O critério de conveniência, como definido por Patton (1990), estabelece que em situações de recursos limitados a amostra deve ser selecionada em função da facilidade de acesso do investigador ao campo de estudo e ao tempo de que dispõe, situação que é também sublinhada por Corbin & Strauss (2008) para a definição do número de pessoas ou de casos necessário para satisfazer os requisitos de construção de uma amostra teórica. Assim delimitou-se a área de estudo a escolas da região suburbana da Grande Lisboa. O critério de variação máxima foi utilizado na seleção dos professores, tal como foi descrito por perto Guba & Lincoln (1989): havendo um número limitado de casos deve procurar-se o máximo de heterogeneidade para se aceder a uma maior diversidade de informação, cuja análise revelará não só a consistência interna dos dados recolhidos, mas também as diferenças, definindo as modificações a introduzir para se atingirem novos níveis de sofisticação na investigação. Tendo em atenção este critério, selecionaram-se os professores que participaram no estudo exploratório por forma a construir uma amostra de práticas diversificadas de ensino e de aprendizagem em aula que fosse relevante para o fenómeno em estudo, tal como Corbin & Strauss (2008) referem. A construção da amostra nas fases seguintes – estudo piloto e estudo final – foi sendo definida em função da análise dos dados obtidos, procurando-se progressivamente o acesso à observação de práticas de ensino e de aprendizagem que colocassem o aluno em tarefas de maior atividade intelectual.

Na escolha da amostra teve-se em atenção que o problema em estudo não incidia sobre os indivíduos em si, mas sim sobre as práticas de ensino e de avaliação utilizadas pelos professores e sobre as respostas e práticas de aprendizagem dos alunos (Corbin & Strauss, 2008). Através da observação das práticas em aula pretendia-se perceber, simultaneamente, como os professores promoviam as competências em História e como os seus alunos as desenvolviam. A participação dos alunos nesta investigação resultou da aceitação dos professores em participar nesta investigação, tendo estes escolhido em qual das suas turmas iriam abrir as portas da sua sala de aulas

.

[55] Apesar de inicialmente se ter pensado recolher dados em escolas do norte do país e do sul, por forma a obter-se um diagnóstico mais alargado das práticas de ensino e de aprendizagem da História no 3º CEB em Portugal, o facto de não se ter recebido bolsa de investigação da FCT (cujas regras de atribuição mudaram), nem ter podido usufruir de licença sabática (que que deixou de ser concedida a professores do ensino básico e secundário), limitou esta pretensão.

### 3.1.1. Participantes

Os participantes neste estudo foram vistos como indivíduos cujas ações permitiriam conhecer e compreender a complexidade do fenómeno em estudo e não como meras variáveis de processo, por não se tratar de um estudo desenvolvido dentro do paradigma quantitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1985; Flick, 2005).

**- Docentes**

Participaram no estudo seis professores no total (três no estudo exploratório, dois no estudo piloto e dois no estudo final[56]), a quem se apresentaram os objetivos do estudo na altura em que se efetuou o convite. Logo nesse primeiro contacto deixou-se claro que seria da sua responsabilidade a escolha das turmas em que se iria proceder à observação das práticas de ensino e de aprendizagem envolvidas no desenvolvimento de competências. Como entre os docentes que participaram no estudo havia apenas um professor e cinco professoras (aspeto que reflete a elevada presença feminina na docência em Portugal) houve o cuidado de se atribuírem nomes fictícios aos professores participantes que fossem comuns aos dois géneros, sendo todos antecedidos pela letra M., que tanto poderia significar Maria ou Manuel. Assim, aos docentes do estudo exploratório foram atribuídos os nomes fictícios de M. João, M. Jesus e M. Gentil, aos do estudo piloto atribuíram-se os nomes de M. Rosário e M. José e o último docente participante no estudo final foi designado M. Luís, tendo M. João voltado a participar na investigação. Esta circunstância ocorreu porque durante o estudo exploratório se tinha considerado interessante observar o desempenho da sua turma de 8º ano que entretanto passaria para o 9º ano. Também se procurou uma forma de escrita em que não se fizessem referências de género aos docentes para se evitar qualquer hipótese, ainda que remota, de reconhecimento do único professor participante. Desta forma respeitou-se a privacidade de todos os professores participantes e garantiu-se confidencialidade das suas informações, tal como recomenda a literatura específica sobre o assunto (Flick, 2005; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

À data da recolha de dados, os docentes que participaram no estudo tinham entre os 41 e os 55 anos de idade, situando-se a maior parte na faixa etária entre os 46 e os 50 anos. Quase todos tinham entre 21 e 25 anos de tempo de serviço e estavam nas escolas onde as aulas foram observadas há relativamente pouco tempo, havendo apenas dois que ultrapassavam a

[56] Um dos docentes participou no estudo exploratório e no estudo final por razões a seguir expostas.

fasquia dos 11 anos de serviço nessas escola. A situação específica de cada docente está representada no Quadro 2.

QUADRO 2 – Distribuição dos docentes por tempo de serviço

| Docentes | Tempo de serviço na escola | | | Tempo de serviço total | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 0 a 5 | 11 a 15 | 21 a 25 | 11 a 15 | 21 a 25 |
| M. Jesus | | X | | | X |
| M. João | X | | | | X |
| M. Gentil | X | | | | X |
| M. Rosário | X | | | X | |
| M. José | | | X | | X |
| M. Luís | X | | | | X |

Quase todos os docentes eram licenciados em História, excetuando-se M. Luís com licenciatura em História de Arte. Quatro destes docentes tinham realizado mestrado: em História Moderna, Ciências da Educação na área de gestão escolar e na área de supervisão pedagógica e avaliação docente. Um dos docentes era também doutor em Ciências Sociais e Humanas. Em termos de habilitação profissional M. João tinha feito profissionalização em serviço com estágio e M. Jesus profissionalização em serviço pela Universidade Aberta (sem estágio). M. Gentil, M. Rosário, M. José e M. Luís fizeram estágio pedagógico de licenciatura do ramo de formação educacional.

Apesar de todos os docentes participantes no estudo afirmarem que gostavam de trabalhar com alunos deste nível de escolaridade, todos reconheceram que apenas o faziam por falta de oferta de turmas do ensino secundário nas suas escolas, indicando duas razões para esse facto: a) a lecionação do ensino básico implica um acréscimo significativo do número de turmas no horário do professor e, consequentemente, do número de alunos a quem acompanhar; e b) existe maior probabilidade de perturbação do ambiente de trabalho nestas turmas.

Os docentes que participaram no **estudo exploratório** foram escolhidos segundo o critério de variação máxima (Guba & Lincoln, 1989), dado que se pretendia construir um diagnóstico variado de práticas de ensino e de aprendizagem e de avaliação formativa.

Optou-se por convidar professores de escolas da área suburbana da Grande Lisboa, nas quais a investigadora tinha conhecimento da diversidade de práticas de ensino. Numa das escolas foi possível no ano letivo de 2011-2012 assegurar tal diversidade em docentes do no 8º

ano, estendendo-se o convite aos três professores que o lecionavam. A aceitação pronta de M. João, M. Jesus e M. Gentil para participar na investigação ditou que este fosse o ano de escolaridade escolhido para se iniciar o estudo e permitiu o acesso às aulas de três turmas

No **estudo piloto**, realizado em duas escolas diferentes da área suburbana da Grande Lisboa, participaram M. Rosário e M. José, que manifestaram grande abertura a metodologias relacionadas com a atividade intelectual dos alunos e permitiram o acesso a duas turmas do 7º ano.

Para realizar o **estudo final** voltou-se à escola onde se realizara o estudo exploratório, onde se convidou também M. Luís para participar devido à sua prática frequente de "aula-oficina". No entanto, M. João não tinha, nesse ano letivo, a turma em que se tinha feito a observação de aula no 8ºano, mas propôs que se efetuasse o estudo numa das suas turmas mais difíceis de 9º ano, em que uma parte significativa dos alunos não aderia às atividades em aula. Tal foi imediatamente aceite por permitir uma maior diversificação de ambientes de ensino e de aprendizagem observados.

**- Alunos**

A escolha dos alunos participantes dependeu diretamente das opções dos professores participantes, tendo estes selecionado, regra geral, a sua melhor turma. No total da investigação observaram-se 174 alunos em atividade durante 11 aulas de 7 turmas em 3 escolas diferentes. Todas estas escolas serviam populações residentes em áreas de prédios habitacionais e vivendas e em bairros de populações maioritariamente oriundas dos PALOP's, pelo que, apesar da heterogeneidade cultural dos alunos, não havia diferenças expressivas quanto à diversidade sociocultural das escolas.

Da amostra de 174 alunos que participaram nas turmas observadas, atribuíram-se nomes fictícios aos 102 alunos do estudo principal por terem sido aqueles de quem se recolheram tarefas individuais escritas (numa média de 3 tarefas por aluno). Não se recolheu material escrito produzido pelos alunos do estudo exploratório, porque nessa fase a observação estava focalizada no que de mais significativo se detetava na interação em sala de aula. A atribuição de nomes fictícios aos alunos que entregaram os trabalhos escritos seguiu os princípios de confidencialidade exigidos em investigação, escolhendo-se, neste caso, nomes adequados ao género de cada aluno (Flick, 2005; Lessard-Hébert *et al.,* 1994).

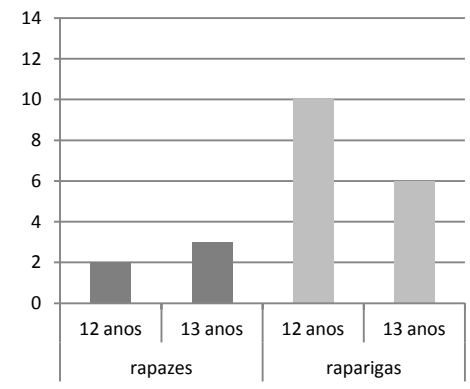
As faixas etárias dos alunos observados nas diferentes fases do estudo variaram consoante o ano de escolaridade.

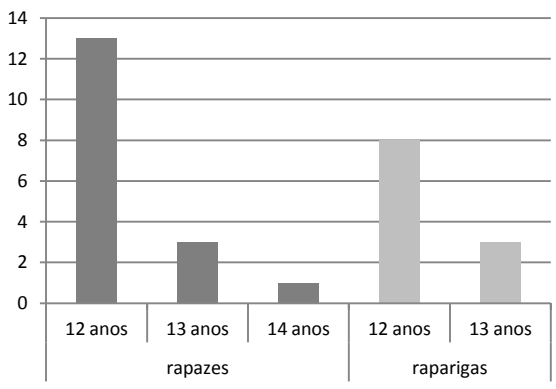
Nas turmas do 8º ano participantes no **estudo exploratório**, apurou-se junto dos professores que as idades se situavam entre os 13 e 17 anos, não se tendo recolhido dados mais precisos quanto à distribuição etária por não se ter equacionado nesta fase a recolha de respostas escritas dos alunos, como já se referiu. Estas três turmas perfaziam um total de 72 alunos, havendo mais raparigas que rapazes em todas as turmas.

Nas turmas do 7º ano participantes no **estudo piloto**, predominaram os alunos da faixa etária dos 12 anos num total de 50 alunos. A turma de M. Rosário tinha 22 alunos (entre os quais havia dois alunos NEE) e a turma de M. José tinha 28 alunos. Com os dados da distribuição por idade e por género dos alunos construíram-se os gráficos apresentados na Figura 8.

FIGURA 8 – Distribuição dos alunos do 7º ano por idade e género (no estudo piloto)

| A turma de M. Rosário | A turma de M. José |
|---|---|



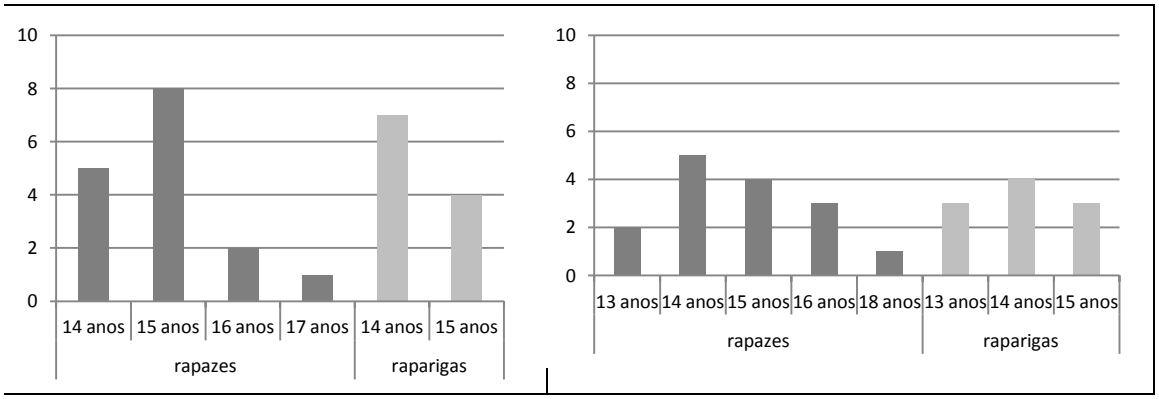




As turmas do 9º ano participantes no **estudo final**, somavam um total de 52 alunos e apresentavam idades entre os 14 e os 18 anos. Tal justificava-se pela existência de alunos com várias retenções no seu percurso escolar ou com a equivalência atribuída a alunos estrangeiros (maioritariamente provenientes dos PALOP) que chegavam a meio do ano letivo e que eram inseridos em turmas regulares.

A turma de M. Luís era composta por 27 alunos e a de M. João por 25 alunos. Tal como se fez para os alunos do 7ºano, os dados da distribuição por idade e por género dos alunos foram utilizados para construir os gráficos apresentados na Figura 9.

FIGURA 9 – Distribuição de alunos do 9º ano por idade e género (no estudo final)

| A turma de M. Luís | A turma de M. João |
|---|---|




### 3.1.1. Conteúdos programáticos

A única decisão que se tomou quanto aos conteúdos programáticos relacionou-se com o pedido aos professores de abrirem as portas da sua sala de aula quando estivessem a tratar períodos em que aparecesse mais explícita a questão da mudança em História. Tal decisão foi tomada na fase inicial dos trabalhos por se considerar que o tipo de atividades desenvolvidas em aula podia facilitar a compreensão:

a) do sentido dado pelos professores ao ensino da História (e ao seu currículo);
b) da forma como os alunos atribuem sentido ao passado e como (re)utilizam os conhecimentos da História na sua orientação temporal (Barca, 2007; Rüsen, 2001, 2009).

Os conteúdos programáticos recaíram sobre as seguintes temáticas nas aulas observadas:

- 7º ano: "Os Gregos no século V a. C." e "O mundo romano no apogeu do império"[57], tendo sido abordadas mudanças de teor político e social;
- 8º ano: "Renascimento e Reforma", tendo sido abordadas mudanças culturais e a nível de mentalidade;
- 9º ano: O mundo saído da guerra" e as "As transformações do mundo contemporâneo", tendo sido abordadas mudanças políticas, sociais, ideológicas e culturais no mundo pós-segunda Guerra Mundial.

[57] Além de se ter em conta a autonomia de gestão de currículo pelo professor, a discrepância de conteúdos resultou ainda do diferente peso curricular semanal atribuído à disciplina de História nas escolas observadas; numa das escolas os alunos tinham 90 + 45 minutos semanais e na outra tinham 50 + 50 minutos semanais.

### 3.2. Técnicas de investigação

Na escolha das técnicas de investigação partiu-se do princípio de que "nenhuma decisão ou estratégia é de *per si* correta" (Flick, 2005, p. 73), sendo a sua adequação aferida pela capacidade de se recolherem dados significativos para responder às questões de investigação. No entanto, houve o cuidado de se diversificarem as técnicas de recolha de dados para se ampliar a diversidade de perspetivas sobre o fenómeno em estudo e para se poder proceder à triangulação dos dados, preocupações usuais na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Segundo estes autores, a diversificação das técnicas contribui para reduzir o enviesamento provocado pelos juízos de valor e preconceitos do investigador e para anular a distorção da informação que constitui uma das críticas mais frequentes às abordagens interpretativas e qualitativas.

Na escolha das técnicas de investigação seguiram-se os critérios epistemológicos propostos por Erickson (1985) para assegurar a validade de uma investigação, tendo-se optado por técnicas que permitissem recolher dados cuja pertinência, utilidade e consistência pudessem responder às questões colocadas. Na presente investigação privilegiaram-se as técnicas de observação direta e de inquérito (sob a forma de questionário e de entrevista). Estas técnicas são consideradas de grande utilidade na investigação em educação por permitirem, de forma conjugada, a recolha de dados verbais e de dados visuais, facilitando a (re)constituição, tão aproximada quanto possível, da realidade a investigar (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Recorreu-se adicionalmente a métodos quantitativos para contabilizar os dados relativos à caracterização dos participantes, gestão do tempo de aula e intervenções/respostas dos alunos, tendo-se construído gráficos sempre que se considerou que estes facilitavam a leitura dos dados. A utilização de técnicas quantitativas para operacionalizar certas fases de uma investigação qualitativa tem vindo a ser reconhecida pela literatura especializada (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1985; Flick, 2005; Lessard-Hébert *et al.,* 1994) pelo que tem utilizada no campo da educação histórica.

### 3.3. Instrumentos de investigação

Na criação de instrumentos buscou-se a sua coerência com as questões de investigação e a metodologia escolhida, tal como define a literatura especializada em investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Corbin & Strauss, 2008, Flick, 2005; Lessard-Hébert *et al.,* 1994).

Os primeiros instrumentos criados foram o questionário de caracterização profissional dos professores e o guião da entrevista para se conhecerem e compreenderem as suas opções pedagógicas e didáticas. A partir da análise dos dados obtidos no estudo exploratório construiu-se um esquema de observação sobre a interação entre professor e alunos e entre alunos na sala de aula. Estes instrumentos – questionário e guião de entrevista para os docentes e esquema e relatório de observação de aulas – foram sendo sucessivamente refinados ao longo do estudo, tal como decorre da aplicação da *Grounded Theory*. No estudo piloto e no estudo final criou-se um conjunto de tarefas escritas a serem realizadas individualmente pelos alunos, para melhor compreender o processo de aprendizagem.

**- Guião de entrevista**

Quando usada conjugadamente com a observação direta, a entrevista tem como função contrariar os enviesamentos daquela, porque permite clarificar junto dos sujeitos o significado que atribuem às suas ações segundo Lessard-Hébert *et al.* (1994). Ao optar-se pela realização de uma entrevista semiestruturada e individual, reviram-se os diferentes tipos listados por Flick (2005). A entrevista focalizada para a investigação de meios de comunicação, desenvolvida por Merton e Kendall em 1946, segundo os critérios da não diretividade, especificidade, amplitude e profundidade, mas o facto de eventualmente não serem atingidos tem suscitado a sua fraca utilização. A entrevista semipadronizada, desenvolvida por Scheele e Groeben, em 1988, para "reconstituir a teoria implícita do entrevistado acerca do assunto" (Flick, 2005, p. 83), começa com perguntas abertas e termina com questões de confronto, implicando a 'técnica de assentamento de estrutura' devendo o entrevistador ter capacidade de lidar com a possível irritação do entrevistado; este tipo de entrevista é muito morosa e não se adapta a investigações de processos. A entrevista centrada no problema, desenvolvida por Witzel em 1982, inclui questões específicas e estímulos narrativos para colher dados em relação a um certo problema tendo como critérios o foco nesse problema, está orientada para o processo, sendo o guião construído com o objetivo de respeitar o fio da entrevista (mas também para a impulsionar caso fique bloqueada). Witzel, que recomenda a gravação da entrevista, propõe ainda que se utilize (no início da entrevista) um breve questionário para colher dados menos importantes (como os de tipo demográfico) com o objetivo de reduzir o número de perguntas do guião da entrevista e de se operacionalizar o tempo da entrevista. A entrevista a especialistas ou peritos, desenvolvida por Meuser e Nagel em 1991, é especificamente orientada para o campo de atividade e tem "como principal objetivo analisar e comparar o conteúdo dos conhecimentos do perito" (Flick,

2005, p. 93). Finalmente, Flick refere-se ainda à entrevista etnográfica, desenvolvida por Spradley em 1980.

Na presente investigação optou-se por realizar um tipo de entrevista mais próximo da proposta de Witzel (acima apresentada), dado que se pretendia com a entrevista esclarecer os aspetos que influenciavam os professores na fase de preparação das aulas, devido à sua interferência na interação estabelecida em aula em torno do desenvolvimento das competências.

No estudo exploratório, a entrevista foi utilizada como técnica preparatória da observação para se apurarem algumas categorias que facilitassem a mesma. O guião da entrevista utilizado no **estudo exploratório** (Apêndice 1) foi organizado em três áreas (1 - planificação das atividades; 2 – práticas mais centradas em ensino, aprendizagem e avaliação; 3 - referentes teóricos), tendo-se definido como objetivos por cada área os seguintes:

1 - Planificação das atividades:

- Identificar os instrumentos de referência e os recursos privilegiados pelo professor na planificação das aulas;
- Compreender a valorização atribuída a cada documento orientador do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

2 - Práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação:

- Conhecer as práticas de ensino e de avaliação privilegiadas pelo professor;
- Compreender as opções pedagógicas e didáticas do professor;
- Suscitar a reflexão do professor sobre a influência das suas opções pedagógicas e didáticas na aprendizagem dos alunos.

3 - Referentes teóricos:

- Conhecer a(s) teoria(s) que fundamenta(m) as práticas de ensino e de avaliação do professor.
- Conhecer outras referências do professor quanto ao ensino da História.

Havia ainda uma questão sobre dificuldades à ação docente (caso estas não fossem referidas no decurso da entrevista) com o seguinte objetivo:

- Compreender o(s) entrave(s) ao desempenho profissional sentidos pelo professor.

Na construção do guião da entrevista organizaram-se as questões das mais gerais para as mais específicas e da forma mais aberta possível respeitando-se a noção da *Grounded Theory* de reduzir o guião a linhas orientadoras que facilitem a posterior criação de categorias (Corbin &

Strauss, 2008). Desta forma tornava-se mais fácil salvaguardar os aspetos particulares da intervenção de cada entrevistado e, em casos de grande desvio face aos assuntos a abordar, (re)orientá-lo para os objetivos definidos, evitando-se uma grande dispersão da informação recolhida em relação às questões da investigação (Flick, 2005; Lessard-Hébert *et al.,* 1994).

A análise das respostas no estudo exploratório levou a que, no estudo principal, se passasse a efetuar a entrevista de após a observação de aulas ("*follow up'*') para se esclarecer aspetos observados (Shemilt, 1987). O guião foi reformulado no **estudo piloto** e subdividido em parte A (relativa à entrevista a realizar após a observação da primeira aula) e parte B (relativa à entrevista a realizar após a observação da segunda aula), dado que se passou a observar duas aulas por professor, incluindo-se uma nova área destinada a avaliar as condições de processo (que segundo a *Grounded Theory* são muito importantes para se perceberem as ações e interações dos participantes). Na parte A do guião manteve-se a área da planificação das atividades, com os mesmos objetivos do guião utilizado no estudo exploratório. No entanto, optou-se por unir a área das práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação com a dos referentes teóricos, esperando-se obter uma reflexão mais profunda dos professores sobre as questões educacionais e epistemológicas da História. Na segunda parte do guião retirou-se a área da planificação de atividades e aliou-se a área das práticas à reflexão sobre a experiência proposta nesta fase do estudo (Apêndice 2). Este guião foi aplicado, sem alterações, no **estudo final** por se considerar que permitia captar o essencial do fenómeno em estudo.

**- Ficha técnica (questionário) dos docentes**

A opção pela realização da entrevista segundo a proposta de Witzel levou a que também se aplicasse uma ficha técnica sob a forma de questionário no início da entrevista, para recolher dados sobre a caracterização profissional dos professores participantes.

A primeira versão foi utilizada no **estudo exploratório**, sendo constituída por preâmbulo e por um grupo de questões fechadas e abertas, formuladas numa linguagem clara (Apêndice 3). No preâmbulo esclareciam-se os respondentes sobre os objetivos do estudo e forneciam-se as instruções de preenchimento, reforçando-se ainda a garantia de anonimato e confidencialidade das informações fornecidas, para permitir maior liberdade nas respostas. Com as questões fechadas pretendia-se recolher informação sobre a faixa etária dos professores, as suas habilitações académicas e as profissionais, bem como o tempo de serviço, sendo, por isso, questões de facto quanto ao seu conteúdo (Ghiglione & Matalon, 2001). Estes autores

consideram ainda este tipo de questões como de facto único, por se referirem à história profissional de cada um. As questões abertas foram elaboradas para recolher dados sobre cargos desempenhados pelos docentes e sobre as razões da escolha da formação contínua e da lecionação do 3º ciclo. Segundo Ghiglione & Matalon (2001), este tipo de questões permitem diversificar a informação a recolher devido à maior liberdade de expressão do respondente, apesar de exigirem mais tempo para a categorização e codificação dos dados. Na elaboração desse questionário calculou-se ainda o tempo de resposta (cerca de 10 minutos) para não cansar o respondente (Ghiglione & Matalon, 2001). As conclusões obtidas no estudo exploratório levaram à sua reformulação para se adequar ao **estudo principal**.

A ficha técnica utilizada no **estudo piloto** foi organizada em três secções (Apêndice 4): incluíram-se numa primeira secção as questões da caracterização profissional já referidas, com ligeiras alterações estruturais (criação de alternativas de resposta para algumas questões); na segunda, apresentavam-se três conjuntos de situações (com formato de questão fechada) sobre a relação entre as práticas de ensino de História e a epistemologia da História, o conceito de mudança em História e o processo de ensino/aprendizagem/avaliação; na terceira e última secção, o professor podia justificar as opções assinaladas na segunda secção, transformando-se as questões fechadas em abertas. Esta versão do questionário manteve-se no **estudo final**.

**- Esquema de observação de aulas**

Para compreender os processos concretos de ensino e de aprendizagem a observação revela-se fundamental, porque "as práticas só são acessíveis pela observação, e (...) as entrevistas e narrativas apenas dão acesso à descrição das práticas, mas não às próprias práticas" (Flick, 2005, p. 137). Como em investigações inspiradas na *Grounded Theory* o modo de recolha de dados vai sendo ditado pela análise dos dados, também na presente investigação se partiu das indicações das entrevistas para se construir o esquema de observação sobre a interação entre professor e alunos e entre alunos na sala de aula.

Os esquemas de observação têm a vantagem de orientar o olhar do observador e de evitar a perda de informações, dado que um observador não consegue registar tudo ao mesmo tempo mas, se forem muito restritivos, podem impedir o registo de aspetos não esperados que podem ser importantes para a compreensão sobre a interação em aula (Flick, 2005). Por isso houve o cuidado de não tornar o esquema de observação utilizado no **estudo exploratório** muito restritivo (Apêndice 5), organizando-o para:

- Compreender o contributo das práticas de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de História, com especial enfoque na abordagem da mudança em História;
- Compreender a interação estabelecida durante o desenvolvimento das atividades;
- Compreender o tipo de avaliação formativa de aprendizagens utilizado;
- Compreender as conceções do aluno relativas à mudança em História.

A abertura das linhas de registo deste esquema permitiu a tomada de notas da diversidade dos aspetos relativos à interação estabelecida em aula, nomeadamente o tempo usado pelo professor e pelos alunos nos diferentes momentos de aula, o tipo de atividades propostas e o tipo de perguntas e respostas produzidas, bem como a forma como estas eram avaliadas (ou não). A tomada de notas de campo revelou-se fundamental para a posterior redação dos relatórios (Corbin & Strauss, 2008), que assumiram a forma de "relato desenvolvido, redigido logo que possível após cada sessão de observação" (Lessard-Hébert *et al.,* 1994). Do estudo exploratório para o estudo final o esquema de observação do sofreu ligeiras reformulações das linhas de registo (Apêndice 6).

- **Tarefas para os alunos**

Estas tarefas só foram elaboradas no **estudo principal** porque foi notória, durante o estudo exploratório, a não participação de alguns alunos na dinâmica das aulas. Com o intuito de ouvir a voz de todos os alunos, e de evitar que apenas se obtivessem registos dos alunos mais interventivos em aula, criaram-se dois tipos de tarefas compostas por questões abertas, seguindo-se os preceitos de Ghiglione & Matalon (2001). Uma das tarefas consistia em responder a um questionário no final das aulas observadas, tendo os mesmos objetivos do esquema de observação de aulas. Pretendia-se averiguar a forma como os alunos compreendiam a mudança em História e também como entendiam o seu processo de aprendizagem, num exercício de metacognição (Apêndice 7). A outra tarefa destinava-se a avaliar a mobilização de competências específicas da disciplina, consistindo num questionário com enfoque na compreensão da mudança em História, a partir da exploração de fontes históricas sobre as temáticas em estudo (Apêndices 8 e 9). As tarefas escritas têm sido frequentemente utilizadas para se aceder ao raciocínio histórico dos jovens e à forma como mobilizam as competências específicas da disciplina, no campo da investigação da educação histórica.

### 3.4. Procedimentos de recolha de dados

Os procedimentos adotados ao longo desta investigação tiveram em atenção a individualidade dos participantes apresentando-se, logo no primeiro contacto com cada professor, os objetivos do estudo e as técnicas a utilizar, seguindo-se de perto os preceitos éticos da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Corbin & Strauss, 2008; Flick, 2005). Ainda nesta linha esclareceram-se os participantes de que o alvo do estudo não era o indivíduo, mesmo durante as entrevistas ou na resposta aos questionários, mas sim o desenrolar do PEA e a avaliação na sala de aula, ou seja, o que se pretendia era aceder ao que se passava em aula, entendida como a "*black box"* do ensino, tal como Black & Wiliam (1998) a caracterizaram. Estas mesmas informações foram dadas aos alunos na primeira aula observada. Pediu-se, ainda, aos professores que as aulas em que a investigadora estivesse presente decorressem da forma mais habitual possível e que incidissem sobre temáticas de mudança em História.

Após a aceitação dos professores para participar no estudo contactou-se, em separado, a Direção das Escolas a que os professores pertenciam (num total de três) com as quais se agendou uma reunião de caráter informal. Aí se apresentaram os objetivos da presente investigação, salientando-se a necessidade e a importância da colaboração destes professores para o diagnóstico e aprofundamento do conhecimento da realidade das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Nenhuma das Direções colocou qualquer obstáculo ao desenvolvimento da investigação, tendo mesmo disponibilizado um espaço para a realização das entrevistas aos professores envolvidos no estudo. Esta abertura das Direções das Escolas permitiu que todas as entrevistas realizadas se pudessem efetuar num ambiente calmo e reservado, tal como o recomenda a literatura especializada sobre investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994; Flick, 2005).

As entrevistas, em todas as fases do estudo, foram conduzidas num estilo informal para facilitar a comunicação, seguindo-se os procedimentos propostos por Bogdan & Biklen (1994) e Flick (2005). Na fase inicial agradeceu-se (mais uma vez) a colaboração dos professores e voltou a reforçar-se a garantia da confidencialidade dos participantes, esclarecendo-se as dúvidas que ainda persistiam nalguns casos em relação aos objetivos do estudo, após o que se pediu o preenchimento do questionário (ficha técnica).

**- Estudo exploratório**

A recolha dos dados do estudo exploratório iniciou-se em janeiro de 2012 com as entrevistas (antecedidas do questionário/ficha técnica – Apêndice 3) aos docentes, realizadas cerca de uma a duas semanas antes da observação das aulas (Quadro 3).

| QUADRO 3 – Calendarização da recolha de dados no estudo exploratório | | | |
|---|---|---|---|
| Docentes | Contacto inicial | Entrevista | Observação de aulas |
| M. João | 5 e 6 de janeiro de 2012 | 30 de janeiro de 2012 | 7 de fevereiro de 2012 |
| M. Jesus | | 27 de janeiro de 2012 | 10 de fevereiro de 2012 |
| M. Gentil | | 1 de fevereiro de 2012 | 13 de fevereiro de 2012 |

Apesar de se ter utilizado o guião (Apêndice 1) na condução das entrevistas, as questões não foram colocadas com rigidez, permitindo a cada entrevistado usar a sua linguagem e os conceitos e quadros de referência a que estava habituado (Corbin & Strauss, 2008). Recorde-se que o guião tinha, sobretudo, a função de (re)orientar o entrevistado para os objetivos definidos e de evitar uma grande dispersão em relação às questões da investigação (Flick, 2005; Lessard-Hébert *et al.,* 1994). Através das entrevistas conseguiu-se obter informação direta dos professores sobre os seus procedimentos em sala de aula e apreender aspetos não observáveis na prática pedagógica quotidiana que permitiam aprofundar e esclarecer o fenómeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Sempre que necessário solicitaram-se aos entrevistados exemplos concretos para clarificar algumas das suas ideias, sendo a duração da entrevista, que oscilou entre 25 e 40 minutos, determinada pelo interesse destes (Lessard- Hébert *et al.*, 1994). As entrevistas foram gravadas e depois transcritas integralmente, tendo-se mantido a linguagem, as pausas, as indecisões e repetições de cada entrevistado (Flick, 2005).

Cada aula observada teve a duração de 90 minutos, tendo a observação decorrido nas salas de aula habituais o que facilitou a captação da interação estabelecida em cada turma no seu ambiente (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Na fase inicial da aula a investigadora fez uma breve apresentação à turma da razão pela qual se encontrava na sala naquele dia (a observação da dinâmica do PEA), adotando uma postura de observadora não participante. Como tal, ocupou-se um lugar discreto na sala, por forma a reduzir ao máximo a interferência no desenrolar das atividades e a preservar a naturalidade do ambiente, para evitar o «efeito do observador» referido por Bogdan & Biklen (1994). Como todas as salas de aula estavam organizadas de forma tradicional, ou seja, todos os alunos estavam orientados para o quadro, o lugar ocupado foi na última fila, onde se recolheram as notas de campo (seguindo o esquema de observação –

Apêndice 5) sem recurso a gravações de qualquer natureza para evitar as perturbações que tal técnica poderia introduzir na dinâmica da aula (Flick, 2005).

Como a observação da interação em aula constitui um desafio, por ocorrerem várias situações ao mesmo tempo, recorreu-se a um esquema de observação de aulas para orientar a tomada de notas, tendo-se referenciado a matéria lecionada para contextualizar o processo (Erickson, 1986). Registaram-se, de forma o mais fiel possível, as atividades desenvolvidas (e materiais utilizados), o tipo de perguntas e respostas (e se foram colocadas pelo professor ou pelos alunos), o tempo usado por professores e alunos nos diferentes momentos da aula (incluindo avaliação formativa quando visível). Estas notas foram usadas na elaboração dos relatórios procurando-se reproduzir a complexidade das interações entre os participantes num ambiente de ensino/aprendizagem (Flick, 2005). Os relatórios foram elaborados imediatamente a seguir às aulas, para se poder reconstituir de forma mais fidedigna possível a interação observada e descrever os factos ocorridos sem formular juízos de valor (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1985). Estes relatórios, à semelhança da transcrição das entrevistas, foram disponibilizados aos professores participantes para eventuais correções factuais.

**- Estudo piloto**

O processo de análise da *Grounded Theory* ditou alterações nos procedimentos de recolha de dados e reajustamentos nos instrumentos a utilizar no estudo piloto. As alterações[58] introduzidas no estudo piloto tiveram o contributo da orientadora desta investigação e de Hilary Cooper, reputada investigadora em Educação Histórica[59]. Na discussão da primeira apresentação pública de alguns dos resultados do estudo exploratório desta investigação, Hilary Cooper sugeriu que se equacionasse a observação de duas aulas por professor, devendo na primeira dessas aulas o professor proceder como habitualmente e na segunda deveria aplicar novas pistas de trabalho, discutidas com a investigadora. Esta experiência deveria ser seguida por uma entrevista em que se convidaria o professor a refletir sobre as vantagens e as dificuldades encontradas, possibilitando que a participação na investigação fosse também uma oportunidade de formação. Esta sugestão foi incorporada, decidindo-se que ambas as entrevistas seriam realizadas imediatamente após a observação das aulas (*follow-up*) por permitirem um maior esclarecimento de aspetos da aula observada (Shemilt, 1980; Cooper, 1992; Barca, 2000; Gago, 2007).

[58] Apresentam-se, aqui, apenas as alterações metodológicas.

[59] Hillary Cooper coordenou o painel da 9ª Conferência Internacional da HEIRNET, em Curitiba, em julho de 2012, onde se apresentaram, pela primeira vez, algumas das conclusões do estudo exploratório da presente investigação.

Foi difícil encontrar professores dispostos a participar na investigação e abertos à experimentação de outras práticas de ensino e de aprendizagem, mas conseguiu-se a aceitação de dois docentes. No contacto estabelecido em dezembro de 2012 seguiram-se os procedimentos usados no estudo exploratório. A recolha de dados para o estudo piloto iniciou-se em janeiro de 2013 (Quadro 4), tendo-se observado duas aulas por professor e mantido o estatuto de observador não participante. No registo de aulas seguiu-se o esquema de observação (Apêndice 6) e criou-se uma coluna destinada a marcar o tempo em que se mudavam os momentos de aula para facilitar a sua contabilização. Uma das alterações mais salientes nos procedimentos de recolha de dados foi a realização de tarefas individuais, escritas, pelos alunos.

As entrevistas aos professores foram conduzidas segundo os procedimentos já descritos para o estudo exploratório, tendo-se conseguido realizá-las imediatamente a seguir a cada aula observada, como se pretendia, dado que se teve o cuidado de marcar as aulas para dias em que os docentes tinham tempo disponível para responder às entrevistas. Pretendia-se, assim, fomentar a reflexão em ação dos docentes sobre o PEA e perceber melhor a intencionalidade das suas opções quanto às práticas conducentes ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (focalizado, como proposta, em noções como a mudança em História). Utilizou-se o guião reformulado para orientar cada uma das entrevistas, por forma a esclarecer-se o processo desenrolado em aula (Apêndice 2). Pediu-se ainda aos entrevistados que preenchessem o questionário antes de se iniciar a primeira das entrevistas (Apêndice 4). Mantiveram-se os procedimentos já referidos quanto à elaboração dos relatórios das aulas e da transcrição das entrevistas, que foram disponibilizados aos professores participantes para eventuais correções factuais, tendo os docentes concordado com a sua redação.

**- Estudo final**

Porque se pretendia que M. João participasse no estudo com a turma que já tinha sido observada no 8ºano, (além de se obviar às dificuldades de conseguir professores dispostos a participar na investigação nos moldes definidos e já experimentados no estudo piloto), voltou-se à primeira escola, em março de 2013, convidando-se também M. Luís para participar. Os procedimentos de recolha de dados decorreram em maio de 2013 (Quadro 4).

QUADRO 4 – Calendarização da recolha de dados do estudo principal

| | Docentes | Contacto inicial | Aulas observadas com tarefas escritas /entrevista no final | |
|---|---|---|---|---|
| | | | 1ª aula | 2ª aula |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Estudo piloto | M. Rosário | dezembro de 2012 | 24 de janeiro de 2013 | 8 de fevereiro de 2013 |
| | M. José | | 18 de janeiro de 2013 | 1 de fevereiro de 2013 |
| Estudo final | M. Luís | março de 2013 | 13 de maio de 2013 | 27 de maio de 2013 |
| | M. João | | 20 de maio de 2013 | 27 de maio de 2013 |

De notar que, no contacto inicialmente estabelecido com cada docente do estudo final, foi pedido que a observação da segunda aula permitisse a realização de uma tarefa escrita pelos alunos que fosse coincidente às duas turmas (a tarefa de exploração de fontes apresentada no Apêndice 9). Daí que a observação da segunda aula tenha ocorrido no dia 27 de maio de 2013.

A primeira das aulas observadas decorreu segundo as práticas habituais do professor/turma, tendo-se recolhido no final as respostas dos alunos ao questionário de metacognição. Numa das aulas de M. Luís recolheram-se ainda as respostas dos alunos a uma tarefa de exploração de fontes históricas da responsabilidade do docente. Imediatamente a seguir à observação da primeira aula efetuou-se a primeira entrevista, na qual se discutiu o alinhamento da tarefa escrita proposta pela investigadora, a realizar no início da segunda aula. No final da segunda aula recolheram-se as respostas dessa tarefa e procedeu-se à segunda entrevista.

Relembre-se que no estudo final se mantiveram quase todos os instrumentos reformulados no estudo piloto, excetuando-se os devidos ajustamentos a novos conteúdos na tarefa proposta pela investigação (Apêndice 9). Mantiveram-se os procedimentos já referidos em relação aos relatórios das aulas e às entrevistas.

### 3.5. Procedimentos de análise de dados

A análise de dados, norteada pela procura de respostas para as questões de investigação, procurou a triangulação dos dados para evitar enviesamentos do investigador e respeitar as perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). A inspiração na *Grounded Theory* ditou a escolha de procedimentos de análise de dados que, segundo Corbin & Strauss (2008), permitiam ao investigador: a) distanciar-se da literatura específica e da experiência pessoal (e enviesamentos) para evitar bloqueios na leitura de novas possibilidades nos dados; b) evitar formas estandardizadas de pensar sobre o fenómeno em estudo; c) estimular a análise indutiva; d) não tomar nada como garantido *a priori*; e) clarificar as suas ideias e as dos participantes; f) ouvir o que as pessoas realmente dizem ou fazem (respeitando as suas perspetivas); g) colocar questões que rompam com o pensamento tradicional; h) nomear

conceitos e identificar categorias (ainda que provisórias); e i) identificar as características e dimensões da categoria.

Partindo destes pressupostos avançou-se para a codificação de dados desde o estudo exploratório, tendo em atenção o que Corbin & Strauss (2008) haviam explicado em edições anteriores sobre esse processo a desenrolar em três fases (aberta, axial e seletiva), que se passam a apresentar sumariamente. Na codificação aberta as questões colocadas aos dados dirigem-se à sua natureza e significado e, através da comparação, estes vão sendo decompostos em unidades de significado, às quais se atribuiu um nome ou código, fazendo assim emergir os conceitos (e as suas características e dimensões). Estes conceitos, por sua vez, são sujeitos a questionamento e comparação constantes e, em função da sua similaridade, são integrados em conceitos ou em categorias mais abstratas. Nesta fase do processo devem criar-se *memos*, tendo em atenção a provisoriedade das associações de conceitos e a hipótese de um conceito poder integrar mais do que uma categoria. Devem ainda atribuir-se nomes às categorias que podem resultar: a) da sensibilidade do investigador e da sua criatividade e conhecimento teórico; b) da comparação constante entre conceitos e da sua relação com os dados, o que permitia definir a densidade de cada categoria e a identificação das suas características e dimensões; c) da comparação teórica com a literatura existente em ordem a clarificar o que emergiu de novo e a justificar o estudo.

Após a conceptualização dos dados pela codificação aberta os conceitos são reorganizados em torno de um eixo, ou seja, procede-se à codificação axial, através da qual se definem as relações entre as categorias (indo para além das suas características e dimensões). A criação de diagramas pode ser um auxiliar importante nesta fase para visualizar as relações entre as categorias e para distinguir as categorias nucleares, permitindo o distanciamento em relação aos dados. Corbin & Strauss (2008) alertam, no entanto, para a necessidade de clareza de um diagrama, evitando sobrecarregá-lo com palavras, linhas ou setas. Independentemente da tendência para a complexificação crescente dos diagramas à medida que a investigação progride devido à integração de categorias cada vez mais abstratas, os diagramas devem ser compreensíveis e a sua estrutura conceptual deve ser possível de verificar nos dados: "*if the conceptual pyramid is carefully crafted, the higher-level concepts will rest on a solid foundation of lower-level concepts, which in turn go directly back to the data, bringing with them the detail and the power of description*" (Corbin & Strauss, 2008, p. 52).

A criação dos diagramas facilita ainda o processo de codificação seletiva, que promove a integração dos dados à volta de um conceito central explicativo e evidencia a categoria com

maior potencial para se relacionar com todas as outras, conduzindo à definição da categoria central (e ao seu nível de detalhe). Esta tende, normalmente, a emergir desde cedo, logo durante a análise inicial dos dados, quando se começa a procurar o sentido global dos dados. É ela que permite organizar os resumos dos *memos* e a criação dos diagramas, tendo a capacidade de explicar teoricamente o que é a investigação. Pode evoluir de uma lista de categorias, mas se nenhuma for suficientemente expressiva o investigador pode criar um termo abstrato ou uma ideia conceptual que as unifique, escolhendo entre duas ou mais possibilidades ou, pode, se conseguir, desenvolver duas ideias centrais[60]. Quando finalmente se definir o esquema teórico, pode começar a refinar-se a teoria, retirando-se o excesso de informação nalgumas categorias e aprofundando-se outras, no sentido de definir os padrões das suas características e dimensões.

O refinamento da teoria implica a revisão do esquema teórico para verificar a sua consistência interna, devendo iniciar-se a revisão pela categoria central. Esta validação implica perceber de que forma a abstração se encaixa nos dados e se não se omitiu nada importante. É importante, nesta fase, ter-se presente que o esquema teórico tem de explicar a maior parte dos casos, mas não se pode esquecer que "*life does not fit into neat little boxes*" (Corbin & Strauss, 2008, p. 114). Em caso de inconsistências, devem rever-se as notas e *memos*, o que implica que o investigador tenha um papel ativo, voltando à análise dos dados (e a novas recolhas, caso seja necessário), porque a *Grounded Theory* é um processo iterativo, que só termina quando a redação da teoria estiver concluída.

Para evitar a distorção dos dados e facilitar a compreensão do fenómeno em estudo Corbin & Strauss (2008) salientam ainda a importância da análise do contexto e do processo para enquadrar as ações/interações das pessoas. Isto porque as pessoas agem sempre com um fim, mesmo quando se centram apenas na sua perspetiva e não captam a complexidade das relações entre o nível micro (as condições da sua vida) e o macro (as condições impostas pelas instituições e pelos acontecimentos políticos e sociais). Por isso, é que as mesmas pessoas podem dar diferentes significados às mesmas situações, fazendo variar a complexidade e a intensidade das relações entre processo e contexto estrutural:

> Persons and collectives do not live or act within a vacuum, but rather exist and act within a larger framework of structural conditions. Structural conditions do not determine action/interaction/emotion responses. Rather they lead to certain events circumstances, situations, and/or problems that individuals or collectives respond to through some form of strategic action, interaction or emotional response (process). Thus, context and process

[60] Corbin & Strauss (2008) referem que alguns investigadores têm dificuldades em optar por uma categoria central, por ficarem presos ao nível da descrição, por não o distinguirem da teoria ou por duvidarem da sua capacidade de interpretar e de explicar (devendo recorrer à ajuda de um especialista).

> are necessarily linked and should be part of an explanation of any phenomenon." (Corbin & Strauss, 2008, p. 114).

A análise do contexto permite, então, conhecer as condições em que os participantes agem e os recursos que mobilizam para ajustar as suas ações/interações (e emoções), facilitando *a posteriori* a interpretação do processo e das consequências dessas ações/interações (e emoções). No entanto, o investigador deve ter em atenção que as condições existem em grupos e que não só se associam de formas diferentes entre si como também se associam com as ações e interações dos sujeitos, ou seja, com o processo. A linguagem usada pelos participantes para identificar a sua interferência na ação e nas condições do contexto e do processo deve ser analisada com particular atenção, sobretudo nos casos de emprego de: a) expressões temporais como sempre, nunca ou "*todos sabem que é assim*" devido ao seu potencial de ajudar a explicar e entender os acontecimentos; e b) uso da negativa e do condicional por poder ajudar a definir as dimensões de um conceito através das exceções.

A análise do processo pode ser dividida em subprocessos, devido à complexidade de relações que se estabelecem no decurso da ação/interação e, porque o processo é de natureza mais indefinida e variável do que o contexto: "*Process is ongoing action/interaction/emotion taken in response to situations, or problems, often with the purpose of reaching a goal or handling a problem. The actions/interactions/emotions occur over time, involve sequences of different activities (...).*" (Corbin & Strauss, 2008, pp.96-97) A representação em diagrama da complexidade do processo facilita a compreensão das ações e interações e permite captar melhor as relações entre conceitos e ideias abstratas.

A análise do contexto e do processo implica também a codificação dos dados, o que torna muito morosa a análise de todas as condições e consequências do contexto e do processo, situação que deve levar o investigador a decidir até onde diversifica as vozes a ouvir. No entanto, se é verdade que a *Grounded Theory* exige muito tempo do investigador, também não é menos verdade que potencia a sua sensibilidade para a análise dos dados e o orienta no refinamento dos instrumentos a utilizar na recolha dos novos dados e na definição dos campos em que deve aprofundar a revisão da literatura. Deve-se delimitar a sua amplitude e extensão[61], porque a revisão da literatura só faz sentido em investigação qualitativa se for para: a) determinar a metodologia a utilizar; b) potenciar a sensibilidade do investigador para descobrir novos conceitos na análise; c) verificar a proximidade das conclusões do estudo com outros que o

[61] Relembra-se a propósito a afirmação produzida por Becker, em 1986, "*Use the literature, don't let it use you.*" (citado na p. 36)

complementem; e d) salientar as discrepâncias entre a literatura existente e as conclusões, criando espaço para a formação de uma nova teoria, porque se "*everything about a topic is known beforehand, there is no need for a qualitative study.*" (Corbin & Strauss, 2008, p. 36).

Na presente investigação, a revisão da literatura recaiu inicialmente sobre a metodologia a utilizar e depois, ao longo das fases de análise de dados foram-se aprofundando áreas como a epistemologia da História e o ensino da disciplina, com particular destaque para a orientação temporal, tendo como finalidade a formação da consciência histórica (que constitui atualmente um enfoque central dos vários estudos sobre cognição histórica a nível internacional). Aprofundaram-se também questões sobre a avaliação e o currículo, para se compreender melhor a natureza das relações entre estas áreas, nomeadamente as decisões curriculares (relativas ao DCH) e as práticas dos professores.

Estas leituras, que enformaram parte substancial dos capítulos de enquadramento teórico da presente investigação, forneceram sobretudo pistas para o questionamento e comparação teórica dos dados. Assim, a comparação teórica dos dados sobre a interação estabelecida em sala de aula com vista ao DCH foi norteada por referentes teóricos de diferentes naturezas, dado que se pretendia comparar o que já existia sobre o assunto e delinear o espaço para se poder contribuir par uma nova teoria.

Na análise de dados sobre a interação em aula, para além das várias referências utilizadas no enquadramento teórico, tiveram-se em especial atenção para comparação teórica: a) as tipologias de aula propostas por Barca (2004a); b) as estratégias e práticas de ensino e de avaliação referidas por Black & William (1998), Fernandes (2005), Roldão (2005, 2009) e Gimeno Sacristán (2000); c) as conceções de professores sobre o ensino da História de Magalhães (2002). Foram ainda utilizados como referentes os normativos oficiais da avaliação e do currículo da disciplina de História do 3º CEB, pela necessidade de se confrontar o quadro de conhecimento substantivo estabelecido com a forma como os conceitos de segunda ordem, nomeadamente o de mudança, eram desenvolvidos em aula. Em relação à análise do raciocínio histórico dos alunos, para além dos estudos referidos no enquadramento teórico, entre os quais se encontram os de Shemilt, Cooper e Chapman, utilizaram-se como referências para a comparação teórica: a) os níveis de evidência de Lee & Ashby (1987); b) os níveis de explicação histórica de Barca (2000); c) as categorias de compreensão de Gago (2003); d) a progressão em empatia histórica de Lee (2002, 2003); e) os elementos do pensamento histórico de Peck & Seixas (2004); e f) as estratégias de descrição de apreciação artística de Leontiev (2000). A inspiração da metodologia na *Grounded Theory* ditou que a análise se iniciasse logo durante o

estudo exploratório, sendo as decisões quanto à continuação da recolha de dados e à definição da amostra teórica orientadas pela interpretação iterativa dos dados ao longo do estudo.

## Em síntese

Neste capítulo apresentaram-se as questões técnicas e processuais de recolha e análise de dados na presente investigação, tendo-se justificado o enquadramento metodológico adotado a partir de uma reflexão sobre as vantagens da utilização da investigação qualitativa em estudos centrados na análise da interação em ambientes de ensino e de aprendizagem. Atribuiu-se um maior destaque à *Grounded Theory* por ter sido esta a metodologia inspiradora desta investigação, tendo-se integrado a reflexão teórica à medida que se apresentaram os diferentes aspetos metodológicos do estudo. Apresentaram-se ainda os participantes, os instrumentos criados (e respetivas modificações), os procedimentos de recolha e de análise de dados. Todo o processo foi sintetizado no Quadro 5.

QUADRO 5 – Tarefas e participantes em cada fase de estudo

| Fases | | Objetivos | Participantes | | Nº de escolas | Ano de escolaridade |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Docentes | Alunos | | |
| Estudo exploratório (janeiro e fevereiro de 2012) | | - Revisão da literatura (metodologia, avaliação, currículo, Educação Histórica)<br>- Recolha de dados pela seguinte ordem:<br>• entrevista (precedida de questionário);<br>• observação de aulas.<br>- Análise de dados<br>- Construção do modelo provisório sobre a interação professor/aluno<br>- Reajustamentos dos instrumentos utilizados e redefinição dos procedimentos de recolha de dados | M. João<br>M. Jesus<br>M. Gentil | 72:<br>3 turmas | 1 | 8º |
| Estudo principal | Estudo piloto (janeiro e fevereiro de 2013) | - Recolha de dados pela seguinte ordem:<br>• observação da 1ª aula (e reflexão final dos alunos), seguida de entrevista (e questionário);<br>• observação da 2ª aula com tarefa escrita, seguida de entrevista.<br>- Análise de dados<br>- Reformulação do modelo provisório<br>- Aprofundamento da revisão da literatura<br>- Construção da tarefa escrita para o estudo final | M. Rosário<br>M. José | 50:<br>2 turmas | 2 | 7º |
| | Estudo final (maio de 2013) | - Recolha de dados (seguiu-se a ordem do estudo piloto)<br>- Análise de dados e refinamento de categorias<br>- Aprofundamento da revisão da literatura<br>- Construção de um modelo conceptual teórico abrangente do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação | M. João<br>M. Luís | 52:<br>2 turmas | 1 | 9º |

# CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Todo o progresso é precário, e a solução para um problema coloca-nos diante de outro problema.*

Martin Luther King

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados recolhidos no estudo exploratório à luz das questões de investigação, em torno de dois enfoques de análise do processo de ensino e de aprendizagem (PEA): a) Contexto; e b) Práticas.

O primeiro conjunto de dados (questionários e entrevistas) reflete as ideias dos docentes sobre o que planeavam e o que faziam em aula, permitindo compreender o Contexto (da ação do professor na preparação do PEA). O segundo conjunto de dados (relatórios de observação direta não participante) incide sobre as Práticas letivas e de avaliação observadas em sala de aula, permitindo captar o PEA incluindo a Interação estabelecida em torno do desenvolvimento e avaliação de competências em História (DCH).

## 1. Análise dos dados relativos ao Contexto do PEA

O estudo dos fatores intervenientes na preparação do PEA teve como objetivo aprofundar a compreensão de como a tomada de decisões pelo docente aquando da planificação das atividades (o Contexto) interferia no desenrolar da aula (as Práticas), em particular no DCH.

O estudo do Contexto recaiu, portanto, sobre os fatores de nível macro (como os documentos oficiais) e os de nível micro (como a experiência ou a formação) que influenciavam os docentes na hora de planificar as aulas e/ou atividades, e que foram referidos por estes nas entrevistas e nas respostas aos questionários. A sua análise forneceu elementos de resposta à primeira questão de investigação:

- Que aspetos mais influenciam os docentes na preparação do Processo de Ensino e de Aprendizagem?

Na codificação dos dados do Contexto emergiram os constructos de preparação do PEA, designados como:

a) Fatores de planificação;

b) Conceções de aulas;

c) Influências profissionais.

Os dois primeiros correspondem, *grosso modo*, às áreas indiciadas no guião de entrevista do estudo exploratório[62] como "*planificação das atividades*" e "*práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação*", e o último resulta da junção dos "*referentes teóricos*" com "*dificuldades práticas*". Estes constructos constituíram os eixos em torno dos quais se organizaram as categorias (com as suas características e dimensões), tendo enformado o modelo provisório do Contexto do PEA que, devido à sua extensão e por comodidade de leitura, se apresenta em três partes, constituindo as Figuras 10.1, 10.2 e 10.3.

### 1.1. Fatores de planificação

[62] Ver Apêndice 1.

A codificação dos dados relativos aos fatores de planificação, tidos em consideração pelos docentes participantes nesta fase do estudo, fez emergir categorias referentes às suas conceções sobre fatores externos relevantes para a preparação das aulas (Figura 10.1).

FIGURA 10.1 – Modelo de Contexto do PEA - I: *fatores de planificação* (estudo exploratório)

A – Uso do Currículo / Programa
- A1 - Consulta esporádica
- A2 - Consulta dispensável

B – Uso da planificação anual
- B1 - Instrumento de controlo
- B2 - Instrumento de orientação

C – Uso do manual
- C1 - Elemento de ligação entre alunos e conteúdos
- C2 - Recurso a fontes históricas como informação a explorar
- C3 - Recurso ao texto de autor como informação estruturada
- C4 - Outros materiais (sobretudo de outros manuais)

D – Perfil das turmas
- D1 - Adequação dos planos de aula a cada turma
- D2 - Prevenção de problemas de comportamento
- D3 - Redução da planificação à leitura do manual (como resposta a turmas difíceis)
- D4 - Adequação do discurso/linguagem

A – Uso do Currículo/Programa: O Currículo foi o fator de planificação menos indicado nas entrevistas dos docentes e, ainda assim, justapondo-se ao conceito de Programa. Apenas um docente se referiu ao seu uso como instrumento de consulta e de forma esporádica:

> O Currículo, sinceramente, é mais no início do ano, vejo e tal, mas depois esqueço-me um bocadinho, sim. Bom, quer dizer, há momentos que vejo. (M. Gentil).

Houve uma outra referência ao uso do Currículo feita por um docente que reconhecia que a sua consulta era dispensável por entender que o manual escolar traduzia aquele documento:

> Os manuais (...) à partida (...) correspondem ao que está programado, não é? Ao Programa, ao Currículo. (M. João).

B – Uso da planificação anual: Esta planificação foi referida por todos os docentes[63]. O facto de ser realizada e discutida no início do ano letivo pelo grupo disciplinar e de contemplar os conteúdos e as competências referidas no Decreto nº 6/2001 talvez pudesse justificar as

[63] Recorde-se que todos os docentes pertenciam à mesma escola.

poucas referências ao Currículo no discurso dos docentes. M. Gentil e M. João referiram-se à planificação anual como um instrumento de controlo do tempo para adequar a sua gestão letiva à necessidade de cumprimento do Programa:

> No princípio [do ano letivo] olho muito para a planificação, tento cumprir (...), mais para meio volto a ver outra vez a planificação. Há épocas em que eu acho que já estou a demorar um bocadinho de tempo a mais com certos conteúdos, outras é o contrário. (M. Gentil);
>
> [Sim] para ver se estou a ir depressa, se não estou, para ver se cumpro o programa. (M. João).

Para M. Jesus a planificação anual tinha um papel central na preparação de aulas mas, apesar de a considerar um instrumento de "*orientação*", reservava para si um certo "*grau de autonomia*" para a adequar ao perfil das turmas.

C – Uso do manual: O destaque dado ao manual escolar como instrumento de referência na planificação das aulas revelou-se como um dos fatores centrais no Contexto do PEA. M. Gentil referiu-se-lhe como a "*ferramenta*", M. João como a "*bengala principal*" e M. Jesus assumiu que não o desprezava. Todos os docentes lhe atribuíram a função de elemento de ligação entre os alunos e os conteúdos, considerando o facto de o trazerem (ou não) para a sala de aula como um indicador claro do seu empenho e interesse na aprendizagem:

> [O manual] é aquele onde eu posso ligar-me com os próprios miúdos. (...) Porque a minha preocupação é ver aquilo que eles podem trabalhar, como é que o manual está em certas áreas. (M. Gentil);
>
> É um daquele tipo de instrumentos a que eu dou atenção até na própria forma como falo com os alunos. Eles têm que o ter à frente e têm de olhar para ele. (M. Jesus);
>
> O facto de muitos alunos não se fazerem acompanhar dos materiais para a aula isso é logo mau, porque eles próprios não têm o que trabalhar, não têm o que fazer. (M. João).

O manual foi também referido como recurso de fontes históricas[64] a que todos os alunos podiam ter acesso, podendo a sua informação ser explorada em aula ou através de TPC:

> As fontes [do manual] são trabalhadas em casa e depois fazemos a correção, essas são um bocadinho mais à pressa, mas as que são trabalhadas em aula são sempre estudadas em todos os aspetos. (M. Gentil);
>
> Uso o manual para o aproveitamento de documentos, geralmente escritos. (M. Jesus).

Depreendeu-se ainda do discurso sobre o trabalho de fontes que este subentendia o desenvolvimento das competências de interpretação e de compreensão. M. Jesus referiu, a

[64] As fontes foram designadas quase sempre como documentos, talvez por ser essa a designação atribuída comumente nos manuais.

propósito da análise de fontes iconográficas, que esperava que os alunos "*as desmontem e aprofundem a leitura*" e M. Gentil afirmou que "*não [fazia] só perguntas diretas*" às fontes.

Uma outra característica apontada foi a da utilização do texto de autor do manual como recurso de informação estruturada, admitindo alguns docentes reservar algum tempo para a sua leitura em sala de aula com o intuito de auxiliar os alunos a descodificar o texto. Tal acontecia, sobretudo, em turmas com desempenhos fracos onde havia dificuldades de interpretação de conteúdos históricos ou de domínio da língua portuguesa. No discurso de M. Gentil depreendeu-se uma certa preocupação em aliar a leitura do texto de autor com o trabalho das fontes para o desenvolvimento das competências de interpretação e de compreensão:

> Muitas vezes analisamos o próprio texto do manual, quando ele explica determinado assunto que eles muitas vezes não descodificam, não percebem. (M. Jesus);
>
> Lia com eles aquela parte onde estavam os conteúdos, porque eles nem sequer isso percebiam e depois trabalhava os documentos. Se eu fizesse isso, eu já ficava contente, porque eles nem sequer percebiam o que lá estava escrito. (M. Gentil).

Todos os docentes consideraram duas dimensões de uso do manual em várias características, uma relativa ao trabalho em aula e a outra ao trabalho de casa.

Emergiu ainda, no discurso dos professores, a referência à utilização em aula de materiais provenientes sobretudo de outros manuais disponibilizados em papel ou em formato eletrónico/digital das salas de aula[65], sobretudo no caso de filmes ou documentários:

> Uso bastante os meios eletrónicos e digitais e agora, por exemplo, nesta matéria relacionada com a arte, vou usar necessariamente (...) desde o manual até textos que levo (...), [e] os meios digitais que hoje em dia a internet permite. (M. Jesus);
>
> Procuro sempre muitas imagens (...) em vários manuais (...), até mesmo na internet (...). Procuro peças para eles dramatizarem (...). Já tenho utilizado vídeos, relacionados com as temáticas (...), excertos de filmes. (M. João).

D – Perfil das turmas: Este fator foi o mais destacado pelos docentes para o Contexto do PEA, tendo sido referido por todos os docentes que admitiram adequar as suas planificações de aula ao perfil de cada turma:

> Quando são aquelas turmas completamente diferentes, trabalho de forma diferente com uma e com outra. Até posso utilizar (...) os mesmos documentos, as mesmas estratégias, mas depois em aula vou mudando... (M. Gentil);
>
> [Adoto] um grau de espontaneidade perante o decurso da aula e a matéria prima que tenho pela frente (...), eu não tenho uma receita única para todas as turmas e para todos os alunos. (M. Jesus);

[65] Na escola onde lecionavam todas as salas de aula estavam equipadas com projetores e computadores com acesso à internet.

> Tenho planos diferentes de turma para turma, porque tendo sempre a adaptar em função dos interesses, também, dos alunos e da recetividade das turmas. (...) Sinto mesmo que numa turma sou um tipo de professor e noutra turma sou outro. Se sou melhor ou pior, não sei, mas eu acho que adquiro a postura daquela turma, assim tipo camaleão. (M. João).

O comportamento dos alunos emergiu também como fator na preparação das aulas, assumindo M. João que se preocupava em planificar devidamente as atividades como forma de prevenção de problemas de comportamento:

> Gosto de levar as coisas bem preparadas, porque se não as levar também noto (...) que... eles sentem isso e, portanto, torna-se mais difícil. Temos que canalizar as nossas preocupações mais para os manter calados e coisas assim, não é? (M. João).

O comportamento inadequado dos alunos fez com que M. Gentil optasse por reduzir a planificação das atividades à leitura do manual como resposta a turmas difíceis. Nesta característica emergiram duas dimensões, uma relativa a manifestações repetidas de desinteresse por parte dos alunos e outra respeitante à frustração docente:

> Não me preocupo tanto em planificar, porque eu já fiz isso (...), passei por escolas muito, muito difíceis (...), [com] aquelas turmas que mostram um desinteresse completo, que não querem saber nada daquilo; eu, passado um tempo a trabalhar para as aulas, a empenhar-me, sinto uma grande frustração (...). Tenho que me resguardar um bocado porque é extremamente frustrante passar por certas experiências. (...) Acabei por praticamente só recorrer ao manual, (...) eram umas aulas muito, muito, posso dizer que eram pobres, porque eu pegava no manual e o meu objetivo era ler, lia com eles aquela parte onde estavam os conteúdos (...). (M. Gentil).

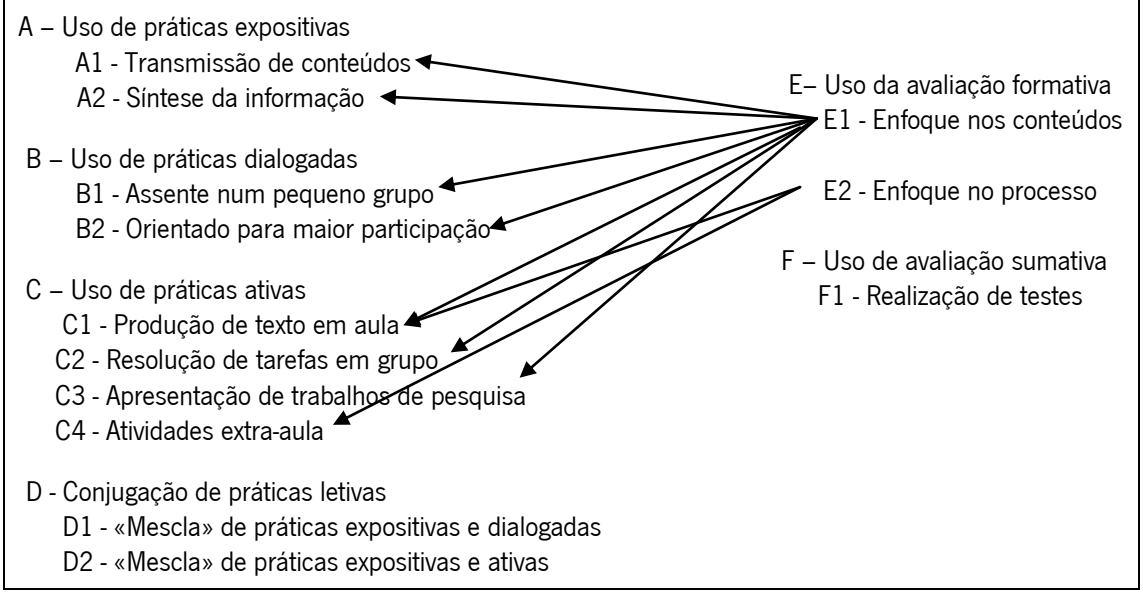
M. Jesus revelou ainda preocupar-se com a adequação do seu discurso e linguagem à diversidade dos alunos de cada turma dado ter alunos com diferentes desempenhos, incluindo um aluno de ensino especial e uma aluna (estrangeira) que não domina o português:

> Tenho que estar permanentemente a adequar o meu discurso a várias tipologias de alunos, inclusivamente tenho um aluno de ensino especial e outros alunos que também têm um domínio muito fraco na língua portuguesa. Tenho uma chinesa que não fala português e tenho alunos que têm um desempenho de quase nível 5. Portanto é sempre um esforço pedagógico muito, muito forte. (M. Jesus).

### 1.2. Conceções de aulas

Da análise dos dados das entrevistas relativos às conceções de aulas, incluindo a avaliação[66], emergiu um conjunto de categorias apresentadas na Figura 10.2.

FIGURA 10.2 - Modelo de Contexto do PEA - II: *conceções de aulas/avaliação* (estudo exploratório)




A – Uso de práticas expositivas: Os docentes conferiram aos momentos de transmissão de conteúdos duas dimensões diferentes: uma mais centrada na transmissão oral (entendida como uma opção de ensino mais eficaz nalgumas turmas) e outra centrada na transmissão escrita de conteúdos através de *feedback*:

> Há turmas onde eu trabalho (...) às vezes, até num certo exagero do aspeto expositivo que pode ser mais eficaz. (M. Jesus);

> Eles entregavam-me as fichas [TPC] e muitas delas vinham quase em branco e eu acabava por fazer as fichas deles para eles (...) depois irem ler. (M. Gentil).

Aos momentos de exposição foi também atribuída a função de síntese de informação, quer aquando da correção de tarefas desenvolvidas pelos alunos quer no início de aula como introdução, subentendendo-se que tal pudesse, eventualmente, ocupar uma aula inteira:

> Acho que na aula é fundamental, digamos, haver um momento (...) mais tradicional de exposição e de organização de ideias e fazer esquemas (...). Costumo fazer no início da aula (...), porque (...) estão menos cansados, portanto estão mais aptos para apreenderem e têm mais capacidade de concentração. (M. João).

[66] O processo desta análise encontra-se sistematizado no Apêndice 10.

B – Uso de práticas dialogadas: Estes momentos foram referidos por M. Jesus e por M. Gentil, que os caraterizaram de forma diferenciada. M. Jesus referiu-se à prática de diálogo mais centrado no professor e assente na participação de um grupo reduzido de alunos que designou como «alunos locomotiva»:

> Há turmas onde eu trabalho com base (...) no diálogo (...). Por vezes [os alunos colocam questões] mas geralmente sou mais eu que as levanto. (...) Em muitas turmas há normalmente os chamados alunos locomotiva, que são aqueles alunos que puxam o comboio e que (...) pela forma como agem, pela forma como até às vezes riem, (...) como levantam questões – não é necessariamente o aluno de nível 5 ou de 4 sequer, mas é pela forma como intervêm, ou pelo ascendente que têm sobre a turma (...) – levam os outros a conclusões, a formas de trabalho, de pensar, de participar, de interagir numa aula e até de levar a conversa e o estudo para certas áreas, que à partida nem sequer antecipava, mas que são importantes. (M. Jesus).

Houve ainda referências a momentos de diálogo orientados para captar a participação de um maior número de alunos, sobretudo em momentos de resolução de fichas (projetadas no quadro) em grande grupo, sendo as questões da ficha consideradas como motivadoras dessa participação:

> Vamos trabalhando ali (...). Este ano até está a correr muito bem. (...) Este trabalho não se consegue fazer logo no início do ano, só depois de eles terem aprendido as regras e saberem quando é que eles podem falar, porque senão quem fala são sempre os mesmos. (...) Eles gostam: "*Então vamos fazer uma ficha em conjunto*" (...) quando acertam, ficam (gesto de alegria)... outros dizem "*Ah, eu também estava a pensar nisso*", há diálogo... Vamos discutindo e eles vão registando. (M. Gentil).

C – Uso de práticas ativas: Todos os docentes referiram promover momentos de produção de texto em aula, adaptados às necessidades dos alunos, como forma de construção de conhecimento:

> Há turmas onde eu trabalho com base na prática escrita (...). Tenho trabalhado bastante com eles, pô-los a escrever, pô-los a dizer por escrito aquilo que eles eventualmente têm de saber e de explicar oralmente. (M. Jesus);

Também a resolução de tarefas em pequeno grupo foi referida, de forma mais ou menos explícita. M. Gentil especificou que preferia utilizar essa prática a partir do 9º ano de escolaridade, optando no 8º ano pela resolução de tarefas em grande grupo; M. João considerou que esta era a melhor estratégia para utilizar no final da aula como forma de "quebrar" o cansaço dos alunos, podendo assumir a forma de dramatizações:

> Há outras [turmas] em que o ensino é mais construído, mais partilhado, mais participado, porque pode ser mais eficaz. (M. Jesus);

> Trabalhar em grupo [na aula], trabalho mais com o 9º ano (...). No 8º ano trabalha-se as fontes nessa ficha de que falei (...). As fontes (...) que são trabalhadas em aula são sempre estudadas em todos os aspetos. (M. Gentil);

> Procuro exercícios, textos [fontes], de maneira a que eles possam partir dali e construir conhecimento. (...) Vão trabalhando a pares ou em grupos, com outro tipo de atividades mais dinâmicas em que eles são mais interventivos (...). Fizemos uma dramatização e eles adoram (...) ao ponto de perguntarem assim: "*Podemos trazer coisas, indumentária, para nos arranjarmos*?". Ajoelham-se, declamam, encarnam as personagens... (M. João).

Foi ainda referida a apresentação de trabalhos de pesquisa sujeitos a temas propostos pelos professores, sublinhando mesmo M. João a necessidade de diversificar os subtemas para estimular o interesse dos alunos:

> Os do 8º têm feito trabalhos [de grupo] fora e depois apresentam. Normalmente, todos os períodos têm trabalho de grupo. Agora estão a fazer sobre o Renascimento. (M. Gentil);

> [Na apresentação dos trabalhos de pesquisa] a certa altura (...) ninguém ouvia, porque também era cansativo estar sempre a ouvir informações repetitivas. Então optei por dar vários temas, por exemplo o Renascimento: "*Faz uma biografia (este ou aquele ou o que vocês quiserem)*" ou então escolhem um quadro e veem as características da pintura naquele quadro renascentista ou um edifício, arquitetura ou escultura, portanto, variando. E então eles apresentam temas diferentes e (...) já capta mais a atenção. (M. João).

A realização dos trabalhos de pesquisa revelou-se uma das dimensões das tarefas extra-aula em que incluíam também os TPC, que nalguns casos podiam incidir na análise de fontes.

> Trabalhos para casa, fazemos também a correção. Estes momentos são feitos à pressa. (...) As fontes, ou são trabalhadas em casa e depois fazemos a correção (...). Os do 8º têm feito trabalhos [de grupo] fora e depois apresentam (...) Não são feitos na aula. (M. Gentil);

> É raro fazerem [TPC], mas há alunos que fazem sempre (...). Varia muito de turma para turma, (...) alunos com muito bons resultados fazem todos os trabalhos e mais alguns, e pedem mais. (...) Eu faço sugestões [de pesquisa], (...) eles escolhem de acordo com os interesses deles e depois apresentam (...). [Outros] entendem que não é obrigatório, então não fazem. (M. João).

D - Conjugação de práticas letivas: Esta categoria emergiu do discurso de dois docentes, que assumiram uma tendência para diversificar práticas de ensino em função da eficácia do desenrolar da aula ou do cansaço dos alunos. Entendeu-se designar esta prática como «mescla» (o que, mesmo de forma tácita, é um princípio consentâneo com os da aula oficina).

M. Jesus referiu que, apesar de haver uma certa predominância da exposição nas suas aulas, tendia a entrecortá-la com atividades dialogadas, uma caraterística que se denominou «mescla» de práticas expositivas e dialogadas; M. João assumiu conjugar a *"tradicional (...) exposição*" com "*atividades mais dinâmicas*" como estratégia para combater o cansaço dos alunos, resultando numa «mescla» de práticas expositivas e ativas:

> Há turmas onde eu trabalho com base (...) no diálogo, às vezes, até num certo exagero do aspeto expositivo que pode ser mais eficaz. (M. Jesus);

> Procuro exercícios, textos [fontes], de maneira a que eles possam partir dali e construir conhecimento, mas acho que na aula é fundamental, digamos, haver um momento (...) mais tradicional de exposição e de organização de ideias e fazer esquemas. (....) [Uso] outro tipo de atividades mais dinâmicas em que eles são mais interventivos já na parte final da aula, porque já (...) estão mais cansados. (M. João).

E – Uso de avaliação formativa: Todos os docentes se referiram à utilização de práticas de avaliação formativa, evidenciando-se no entanto, nos seus discursos, um maior enfoque nos conteúdos. Destacou-se uma dimensão mais relacionada com um uso de tipo «*bloominano*«, realizada no final de uma unidade temática com o objetivo de verificar a aquisição de conteúdos:

> [Projeto] as fichas e vamos trabalhando ali (...), normalmente no final dos conteúdos, do tema. (M. Gentil).

M. Gentil referiu ainda que verificava o progresso dos alunos através dos TPC, dos quais retinha a "nota", sublinhando a emissão de feedback centrado nos conteúdos:

> [Os alunos] ficam sempre muito chateados, porque é que eu não ponho lá a nota [no TPC] (...), mas a nota é para mim, fico com aquele ar de mistério. (...) Eu ia vendo o progresso deles a partir dos trabalhos de casa. (...) Registo qualquer coisa [corrijo conteúdos]. (M. Gentil).

A outra dimensão do uso da avaliação formativa centrada nos conteúdos relacionava-se com a avaliação da qualidade de participação do aluno (mas sem intervenção deste), sendo da exclusiva responsabilidade do professor, a realizar em casa ou no final da aula (perdendo-se oportunidades de realizar metacognição):

> Tenho uma fichazinha onde anoto as respostas que eles vão dando, nem sempre dá tempo, mas de vez em quando vou fazendo o registo. Eventualmente vou registando mais aqueles alunos que se destacaram, aqueles que se vê que estão atentos ou a responder também. A participação é sempre registada. De vez em quando anoto no meu cadernito ou então quando estou em casa a ver os trabalhos. (M. Gentil);

> [No caso dos alunos-locomotiva] esse aluno apesar de ser bom nessa área [participação], tem um desempenho pobre noutras áreas, tem de ser tudo considerado por não ter um desempenho ideal na maior parte das competências (...) ou sequer médio, não é... eles desenvolvem, se calhar, outro tipo de competências não tão valorizadas, que no próprio conselho de turma nem sequer são indicadas, mas que eu considero que são importantes e que eu registo aula a aula, embora o possa fazer *a posteriori*. Não consigo parar e no intervalo apontar tudo (...), depois em casa escrevo. (M. Jesus).

O uso da avaliação formativa centrada no processo detetou-se no discurso de M. João, nomeadamente no que se referia à experiência de avaliação de comportamentos e de aprendizagens em aula, abrindo caminho a uma avaliação de tipo construtivista. M. João

considerou, por um lado, que a reflexão e a autoavaliação sobre o comportamento de cada um, no final da aula, estava a resultar num ambiente mais predisposto para a aprendizagem:

> Faço uma avaliação no final de todas as aulas do comportamento e da participação deles. (...) Eles próprios fazem uma sugestão da avaliação (...) e depois eu concordo ou não e discutimos um bocadinho a avaliação. (...) Até peço também a intervenção dos colegas da turma e eles nestas coisas até são justos. E eu acho que, curiosamente, tem sido positivo porque eles sabem que no final vão ser avaliados pelo comportamento e eles gostam de ter bons resultados. (...) É uma avaliação formativa e que nós depois dizemos "*onde é que falhaste e na próxima aula tens de melhorar a nível de postura, atenção, concentração"*. (M. João).

Por outro lado, M. João referiu também que a prática de heteroavaliação dos trabalhos de pesquisa apresentados á turma contribuía para desenvolver a crítica construtiva, apesar de haver alguns alunos manifestarem uma crítica depreciativa:

> [Nos trabalhos de pesquisa] existe o *feedback* da turma focando os aspetos positivos ou menos positivos, mas sempre numa visão construtivista, não é? E tem sido difícil, porque eles muitas vezes gostam mais é de destruir o trabalho do colega e depois o colega fica muito aborrecido e depois diz que quando for a vez do outro... (risos). Mas eu penso que se têm de ir limando as arestas, porque é um treino (...) a nível diário. (M. João).

F – Uso de avaliação sumativa: Apenas M. João se referiu a este tipo de avaliação de forma diversificada e participada:

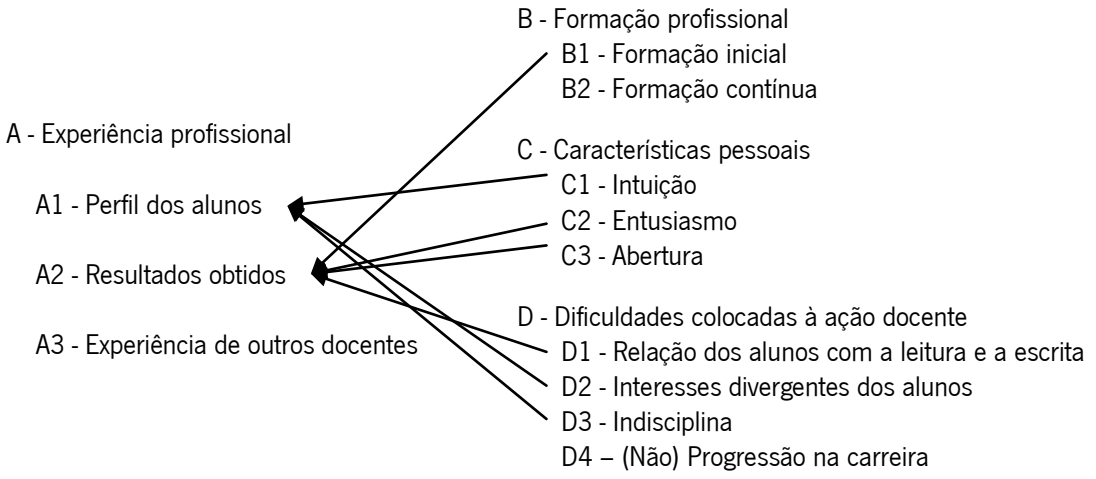
> Uso os elementos próprios da avaliação, os testes, as fichas formativas (...) e a avaliação diária, portanto é uma avaliação feita por eles, a autoavaliação, a heteroavaliação e depois estes trabalhos que eles vão apresentando... (M. João).

A avaliação sumativa (não participada) subentendeu-se também do discurso dos restantes docentes, sempre que estes sublinhavam a importância da transmissão de conteúdos, aspeto que poderia ser um indicador da pressão que este tipo de avaliação exercia sobre as atividades quotidianas da sala.

### 1.3. Influências profissionais

A análise dos dados revelou diferentes categorias relativas às influências da profissão em termos de fatores considerados relevantes para o PEA pelos sujeitos (Figura 10.3).

FIGURA 10.3 – Modelo de Contexto do PEA - III: *influências profissionais* (estudo exploratório)




A - Experiência profissional: Todos os docentes reconheceram e valorizaram a influência da experiência profissional no Contexto do PEA, tendo destacado o perfil dos alunos[67] como uma das características fundamentais:

> Eu faço a comparação com uma pessoa que tira a carta de condução (...): não se sabe conduzir (...). Aprende-se a conduzir é depois com a experiência (...) E eu acho que o ensino também é muito por aí. (...) Uma coisa que eu posso dizer que aprendi (...), que nós adultos é que tínhamos de dar a volta à situação e nunca esperar que fossem os alunos (...) a irem ao nosso encontro. (M. João);
>
> Mas também com a experiência acumulada, quer dizer, aquelas de que eu me tenho apercebido que em função daquele perfil de alunos ou daquele grupo são mais eficazes. Não há uma receita para toda a gente. (...) E também aquilo que eu fui apurando por mim, aquilo que eu fui refletindo por mim... (M. Jesus);
>
> Essencialmente tem sido com a experiência (...). Já passei por escolas muito difíceis, houve escolas onde reconheço que trabalhei mais (...). Deixo-me influenciar neste sentido (...) se a turma for uma turma empenhada e trabalhadora, quanto mais o for, mais eu trabalho com eles, quanto menos eles o forem, eu sou aquele docente mais de improviso. (M. Gentil).

Os docentes referiram os resultados obtidos, ao longo dos anos, como caraterística fundamental da valorização atribuída à formação da sua experiência profissional:

[67] A influência do perfil dos alunos constituiu também uma das categorias dos *fatores de planificação* (Figura 10.1).

> Este tipo de trabalho (...) tem dado frutos, não digo ideais, mas bons frutos a nível do ensino-aprendizagem. (M. Jesus);
>
> Eu vou colocando as minhas metas. (...) o grau de exigência é sempre diferente (...) Sinceramente, salvo erro, digo que os resultados (...) têm sido positivos (...), mesmo naquelas turmas que, às vezes, parece que nunca ligaram nada (...); [mas] no final do ano, quando eles saem, mostram que afinal perceberam alguma coisa, que aprenderam alguma coisa (...) e até a própria relação. É um percurso. (M. Gentil).

A experiência de outros docentes foi também valorizada como aspeto orientador da escolha de práticas letivas:

> Também da parte de pessoas que me marcaram ou que eu observei a trabalhar e que não têm necessariamente obra publicada no âmbito da pedagogia moderna, mas que são pessoas que eu vi trabalhar e com quem trabalhei e a cujos métodos eu aderi. (M. Jesus).

B – Formação profissional: A influência da formação profissional na tomada de decisões sobre o PEA foi referida por todos os docentes. Apesar de não situarem as suas referências teóricas revelaram uma maior tendência para mesclar ideias do que para adotar teorias ou modelos definidos. Acentuaram ainda uma maior disponibilidade para o diálogo com outros colegas do que para a leitura de "*texto teórico e inovador*":

> Uma pessoa às tantas lê tantos livros (...) acaba por ficar alguma coisa e depois nós até acabamos por ligar o piloto automático e acaba por... traz-se daqui, traz-se dali, coisas que, lá está, nós temos registado na nossa caixa registadora. (M. João);
>
> Aquilo onde eu realmente acho que posso evidenciar (...) alguma lacuna da minha parte, é num grande apego em termos teóricos... Eu não leio muito, embora reconheça a importância e acabam por me chegar, de forma mais ou menos indireta, outras conceções, mesmo às vezes em diálogo com outras pessoas da minha área de trabalho. Mas não sou nem sequer uma pessoa consumidora, pelo menos, com avidez, de texto teórico e inovador. (M. Jesus);
>
> Não gosto de me apegar a um modelo porque todos eles têm uma parte com que eu concordo e outra que não concordo. Então vou ajustando, vou procurando muito, pensar um pouco na faixa etária (...). A faixa etária para mim está na cabecinha deles, não está no boletim de identidade e, precisamente por isso, acho que é muito difícil em termos das coisas que estão planeadas, não se pode estar a aplicar o ensino só com uma vertente. (M. Gentil).

A formação inicial, incluindo o estágio profissional, foi salientada no Contexto do PEA, mesmo quando se reconhecia a eventualidade do seu caráter datado:

> É muito da formação inicial, é bastante e se calhar está um bocado antiquada (...) aquilo que eu apliquei na parte sequente ao estágio profissional. (M. Jesus);
>
> É muito intuitivo, ainda que a pessoa não se consiga desprender daquilo que aprende, dos conhecimentos que tem...da formação inicial. (M. João).

A formação contínua não foi referida nas entrevistas por estes docentes como fator de PEA. Dos dados dos questionários sobre os seus interesses nesta área detetou-se uma tendência para privilegiar temas relativos a conteúdos da sua área científica, o que dá sentido ao pouco valor que atribuem à formação contínua na área da educação, com exceção de M. João que procura formação relativa a alunos NEE e TIC. Os três docentes assinalaram a participação em ações de formação contínua de caráter obrigatório e , a título voluntário, em congressos.

C – Características pessoais: Entre as influências na tomada de decisões sobre o PEA os docentes referiram ainda as suas caraterísticas pessoais. A intuição foi apontada por todos como uma caraterística fundamental para ajudar a colmatar a distância entre o planeado e a realidade da aula, permitindo resolver de forma mais positiva situações imprevistas e, por vezes, portadoras de sentimentos de frustração:

> É muito intuitivo (...), eu acho que é uma tentativa de ir ao encontro dos interesses dos alunos, para que a aula não seja uma seca, passe a expressão. (M. João);
>
> Nem todas as aulas (...) têm o efeito que nós antecipámos (...). Tal como o contrário também é verdade, às vezes, temos mais dúvidas e temos menos confiança e correm muito bem. Lá está, porque muitas vezes o papel da espontaneidade, daquilo que se passa dentro do território da sala de aula é que nos pode surpreender. (M. Jesus);
>
> Tenho que me resguardar um bocado porque é extremamente frustrante passar por certas experiências: tu fazes uma coisa eles não gostam, tu fazes outra também não. Ficas ali a pensar "*eh pá, eu vou fazer isto*" e depois aquilo não tem nada a ver, porque eles não querem saber e depois, de repente, "*eh pá, olha já não quero saber o que é que eu vou fazer*" e chegas lá e as aulas correm muito melhor, tás a ver? Muito melhor, e realmente vale a pena? (M. Gentil).

O entusiasmo colocado, tanto na transmissão de conteúdos, como na construção da relação com os alunos, foi mencionado como uma forma de conquistar a sua adesão às atividades, dando ao professor um sentimento de satisfação e de realização:

> O entusiasmo de uma pessoa a falar, a discutir ou a dialogar ou a explorar um determinado assunto, necessariamente se contagia a qualquer público, a não ser àquelas pessoas que tenham aquela retração ou aquele receio, por vezes, que à partida sejam mais difíceis de conquistar. (...) É isso que nos dá gozo nesta profissão. (M. Jesus);
>
> O que gosto mais de ser docente é este desafio – o 1º período ser muito, muito difícil, o 2º período começar a sentir mais que já estou no... dentro do... que já eles me conhecem, que já eu os conheço e no final do 2º período já somos grandes amigos. É uma evolução muito grande! (...) Mesmo naquelas turmas que, às vezes, parece que nunca ligaram nada (...) no final do ano quando eles saem mostram que afinal perceberam alguma coisa, que aprenderam alguma coisa. (M. Gentil).

Outra característica pessoal mencionada por um dos docentes foi a postura de abertura para melhorar o PEA, salientando a experimentação de novas estratégias, de cuja avaliação resultava a sua integração total ou parcial nas suas práticas letivas:

> Não sou uma pessoa fechada a novas experiências, a novas metodologias e a novas estratégias. (...) Quando me chega uma nova, eu experimento-a, eu avalio-a, porque acho que devo avaliar também este tipo de trabalho e depois ou adapto ou adoto, vou integrando. (M. Jesus).´

D - Dificuldades colocadas à ação docente: Todos os professores referiram um conjunto de dificuldades com as quais se vinham debatendo e que influenciavam a sua ação docente.

A débil relação dos alunos com a leitura e com o texto escrito foi apontada como uma dificuldade que interferia de forma significativa na concretização das atividades propostas em aula:

> A maior dificuldade, hoje em dia, é a mudança na relação – que já há uns anos se sente – entre os alunos e a leitura (...) na área da relação com o texto escrito, da interpretação do texto escrito, da produção escrita, da reflexão ou do conhecimento, eles têm muitas dificuldades. (M. Jesus).

Esta opinião expressa por M. Jesus não invalidou que reconhecesse que os alunos vinham melhor "*preparados para usar meios tecnológicos de uma forma hábil, (...) para pensar e para descobrir coisas - numa certa área, mesmo na visual até - depressa, para raciocinar*...".

No entanto, o maior conjunto de dificuldades referido prendia-se com os interesses divergentes dos alunos, que interferiam no seu desempenho em aula de diversas formas: a uma tendência para a (des)concentração e para a desmotivação, refletidas tanto na falta de material como na falta de assiduidade e que se aliava a uma falta de expetativas dos alunos que consideravam que a escola tinha muito pouco a oferecer-lhes:

> Os básicos (...) também atendendo à faixa etária, têm mais dificuldades de concentração (...); muitas falhas ao nível da aprendizagem que se prendem muito com questões de ordem familiar (...). (M. João);

> O facto de muitos alunos não se fazerem acompanhar dos materiais para a aula e isso é logo mau, porque eles próprios não têm o que trabalhar. (...) [Há] alunos que nós vemos que não têm grandes interesses escolares (...). Estão aqui porque são obrigados a estar, eles próprios dizem que são obrigados a estar. (...) A partir do momento em que há 2, 3 ou 4 numa turma (...) porque são obrigados a estar (...) estão ali, muitas vezes, só a prejudicar o bom funcionamento da turma (...). Não querem estar, não têm motivação. E a falta de expetativas (...) não acharem que estar na escola lhes vá trazer mais-valias a nível de futuro e também têm outras experiências que se calhar são mais do seu agrado fora da escola (...). A falta de assiduidade se calhar prende-se com os tais interesses que estão fora da escola e que muitas vezes os obrigam a faltar à escola. (M. João);

> Quando eu começo o ano letivo no 1º período tento perceber como é que é a turma, vou diagnosticando nas calmas e depois assim eu vou, ou não, empenhando-me mais (...), claro que eu não posso dizer que aqueles que não fazem nada que eu não trabalho com eles, mas estar ali a planificar a aula com todo o cuidado, pronto, não faço, porque... (M. Gentil).

A indisciplina foi ainda outro dos problemas referidos como perturbador do ambiente de ensino e de aprendizagem e condicionador das atividades, apesar de nenhum dos docentes o considerar um problema na sua atividade:

> A maior dificuldade, hoje em dia, é a mudança (...) na relação dos alunos com os professores. Por exemplo, do ponto de vista das relações formais com os professores, as coisas são diferentes: há mais indisciplina (...), há até a sensação de que não temos os meios (...) para conseguir o relacionamento ideal com os alunos em relação ao tipo de experiência que já tivemos há uns anos atrás. (M. Jesus);

> Nunca tive assim problemas de confronto ou de indisciplina (...) que me tirem o sono ou que me façam perder a vontade de vir para a escola ou que me criem alguns medos ou que... nunca me aconteceu. (M. João).

A insatisfação provocada pela não progressão na carreira[68] foi outra dificuldade referida por um dos docentes, podendo tal funcionar como um bloqueio devido à falta de expetativas:

> Sinto ter atingido a realização pessoal, exceto em termos de progressão da carreira. (M. João).

**Em síntese,** o Modelo de Contexto revelou, *grosso modo*, uma tendência para opções de PEA de tipo mais tradicional entre os docentes, tanto no que se refere a opções expositivas como a ativas. A discussão destes dados orientou a reformulação do esquema de observação das aulas (ver Apêndice 5), em particular das linhas de registo relativas: a) aos materiais utilizados em aula e, em particular, aos usos dados ao manual; b) ao tipo de atividades propostas, em particular, à forma como era tratada a mudança em História e às competências a desenvolver; c) ao tempo usado por professores e alunos no decurso da aula; d) às práticas de avaliação realizadas em aula; e) à forma como eram conduzidos os diferentes momentos de aulal; e f) ao tipo de dificuldades que se salientassem em aula.

O conhecimento prévio dos fatores que influenciavam o Contexto do PEA e a ação docente permitiu aumentar a sensibilidade para a diversidade de acontecimentos a observar em aula e para a diminuição da sua imprevisibilidade, aspetos muito comuns neste tipo de ambientes, onde segundo Jackson (1968), acontece muita coisa ao mesmo tempo, durante muito tempo seguido

[68] No momento do estudo os docentes tinham o acesso aos escalões seguintes «congelado», estando bloqueada a progressão na carreira.

## 2. Análise dos dados relativos às Práticas de aula

A partir da análise dos dados dos relatórios de observação das aulas[69] no estudo exploratório, criaram-se os seguintes focos de análise: a) Dinâmica da aula; b) Desenvolvimento de Competências em História (DCH).

Em relação à Dinâmica da aula, focalizaram-se as seguintes caraterísticas:

a) Uso(s) do tempo em aula;

b) Dinâmica(s) do processo.

Em relação ao DCH analisaram-se, primeiro de forma qualitativa e depois de forma quantitativa, as perguntas e respostas nos momentos de Interação estabelecidos em aula.

### 2.1. O PEA – a dinâmica em cada aula

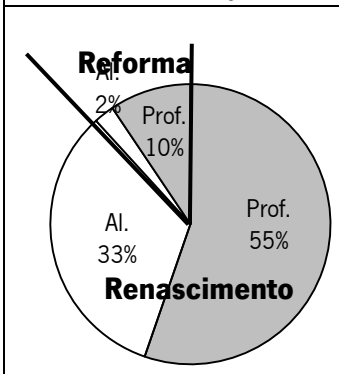
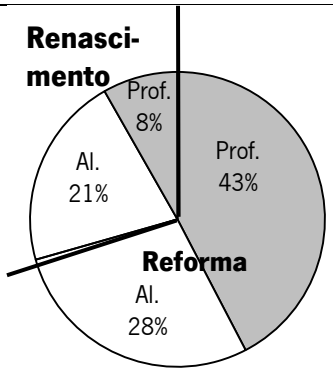
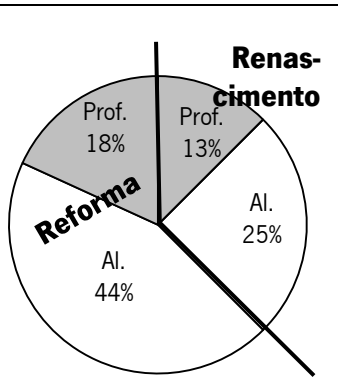
Neste ponto, tentou-se uma resposta à segunda questão de investigação:

- Que práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação se salientam em aula, e qual o seu contributo para o Desenvolvimento de Competências em História?

#### 2.1.1. Uso(s) do tempo em aula

Com base nas balizas temporais dos relatórios calculou-se, de forma aproximada, o tempo utilizado em aula por docente e por alunos, bem como o tempo utilizado por conteúdo histórico (Renascimento e Reforma). A partir do cruzamento desses dados, construíram-se os gráficos da Figura 11 em que se mostrou o relevo do papel dos docentes e dos alunos em aula.

FIGURA 11 – O uso do tempo por docentes e alunos por conteúdo histórico (estudo exploratório)

| Aula de M. Jesus | Aula de M. Gentil | Aula de M. João |
|---|---|---|
|  |  |  |
| 100% - 85 m.* | 100% - 85 m. | 100% - 88 m. |



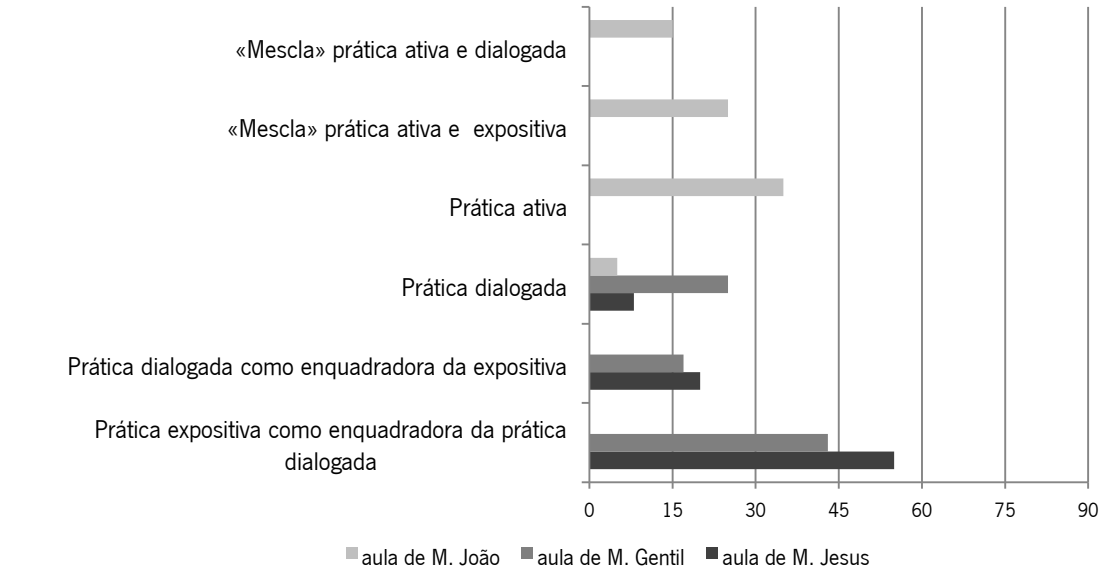
* Apesar de se terem observado aulas de 90 m., descontaram-se os minutos iniciais correspondentes à fase de entrada em aula.

[69] No Apêndice 11 apresentam-se excertos de um relatório, como exemplo.

### 2.1.2. Dinâmica(s) do processo

Para facilitar a compreensão da(s) dinâmica(s) do PEA, optou-se por traçar um fio condutor de cada aula. O método de comparação constante dos dados evidenciou que o mais comum foi a utilização de uma «mescla» de práticas letivas, tal como se pode observar na Figura 12. Isto corroborou as afirmações dos docentes nas entrevistas sobre a utilização conjunta de diferentes práticas letivas numa mesma aula, bem como a influência da sua experiência e formação profissional nessas opções. Sobressaiu ainda a tendência para a transmissão de conteúdos (inserida ou não em diálogo), apesar dos professores terem afirmado nas entrevistas que preferiam as práticas ativas.

FIGURA 12 – Práticas letivas evidenciadas no PEA no estudo exploratório (em minutos)




O gráfico da Figura 12 evidencia duas dinâmicas de aula distintas: a) uma mais centrada num tipo de interação que alia transmissão de conteúdos e diálogo; e b) outra mais centrada na resolução de atividades através do diálogo (em grande grupo) ou da escrita (em pequenos grupos). A codificação dos dados passou, então, a ser organizada em função destas duas dinâmicas, apresentando-se no Apêndice 12 exemplos do tratamento e análise destes dados. A apresentação do fio condutor de cada aula foi também realizada em função dessas dinâmicas, salientando-se na identificação de cada momento de aula aqueles que incidiram na mudança em História.

## A - Dinâmica mais centrada em práticas dialogadas e expositivas

- A aula de M. Jesus

A introdução da aula foi breve, tendo M. Jesus registado no quadro o sumário e o número das páginas do manual a tratar, para depois perguntar o que se tinha feito na aula anterior.

A aula foi desenvolvida em cinco momentos diferenciados:

- 1- interpretação de um portal gótico e exploração da mudança artística em relação ao período greco-romano através de prática dialogada (intervenção de 5 ou 6 alunos);
- 2 - exploração da mudança artística entre o Gótico e o Renascimento através da comparação de *Pietás* do estilo gótico (séc. XIII e XIV) com a de Miguel Ângelo, com recurso a prática dialogada que serviu de enquadramento a momentos expositivos (intervenção cerca de 10 alunos);
- 3 - explicação centrada em fontes iconográficas (igreja de Nossa Senhora da Conceição; Claustro e Janela do Convento de Cristo em Tomar), partindo da prática expositiva para a dialogada (intervenção de 10 a 12 alunos);
- 4 - correção do TPC com cópia de lista de tópicos projetada, sobre o manuelino e o renascimento em Portugal, finalizando-se este momento com revisão de matéria dada a partir de fontes iconográficas relativas à escultura de Nicolau de Chanterene e à pintura de Grão Vasco (intervenção de 10 a 12 alunos na correção do TPC e todos copiaram);
- 5 – exposição para introdução do tema da Reforma e prática dialogada para leitura e interpretação básica de duas fontes escritas primárias (intervenção de 2 alunos).

Breve finalização da aula, com marcação de TPC sobre a Reforma e sugestão de leitura do manual referente a esta temática.

A dinâmica do PEA nesta aula foi dominada por uma prática dialogada aliada a práticas expositivas. No entanto, mesmo dentro deste formato o primeiro momento de aula denotou uma prática pró-construtivista ao propor de imediato a interpretação de novas fontes com os alunos. A participação foi assegurada, quase sempre, por cinco ou seis alunos, caracterizados por M. Jesus, na entrevista, como «alunos-locomotiva». A partir do segundo momento M. Jesus tendeu a utilizar as questões colocadas, quer por ele, quer pelos alunos, como oportunidades para a transmissão de conteúdos. O ambiente de aula foi tranquilo e, mesmo quando os alunos conversavam entre si, faziam-no em voz muito baixa, criando poucas situações de ruído.

A maior parte das fontes relativas à temática da arte tinham sido selecionadas por M. Jesus e descarregadas do seu *e-mail* para serem projetadas no quadro. Esta preocupação com a seleção de outros materiais tinha sido referida na entrevista. A utilização do manual como recurso de fontes referida na entrevista foi patente no último momento de aula, em que dois alunos procederam à leitura de fontes do manual, tendo sido este utilizado como "trampolim" para a transmissão de informação estruturada por parte do docente.

O único momento focado na produção de texto escrito foi o do TPC e o da reprodução da lista de tópicos de correção, pedindo-se a sua confrontação com o trabalho realizado em casa, tal como se registou no relatório de observação de aula:

> Foi selecionada uma aluna para ler o seu TPC [sobre a janela do Convento de Cristo]. M. Jesus perguntou quem acrescentou outros aspetos e os alunos avançaram ideias (ex. naturalismo, flores...), enquanto outros se referiram à "*figura humana entre as*

> *cordas*". M. Jesus projetou os apontamentos referentes à correção da questão sobre o manuelino, referindo que aquela era a lista do que tinham de saber para o teste. Passou então à explicação de cada tópico, esclarecendo as dúvidas que lhe eram colocadas. Os alunos copiaram estes apontamentos (...) [M. Jesus] pediu para os confrontarem com o que fizeram no TPC.

A forma como foi feita a correção do TPC e a advertência de que "*aquela era a lista do que tinham de saber para o teste*" refletiu uma prática de avaliação formativa centrada em conteúdos de forma fechada, já referida nas entrevistas, e uma sobrevalorização da avaliação sumativa de caráter «bloomiano*»* centrada na resposta única, o que pode justificar que um aluno tivesse querido saber como as questões iriam ser formuladas no teste.

- A aula de M. Gentil

Na introdução da aula M. Gentil ditou o sumário e colocou questões de revisão dos conteúdos do Protestantismo, tendo respondido vários alunos.

O desenvolvimento da aula desenrolou-se em quatro momentos:

- 1 - leitura do texto de autor do manual relativo ao Concílio de Trento, com questionamento aos alunos para a compreensão das mudanças, evidenciando-se uma prática expositiva enquadradora da prática dialogada (intervenção de 7 ou 8 alunos);
- 2 - análise de fontes iconográficas do manual sobre a Reforma Católica através de prática dialogada com momentos de transmissão de conteúdos (intervenção de 7 ou 8 alunos);
- 3 - análise de fontes escritas do manual sobre a Reforma Católica através de prática expositiva enquadradora de momentos dialogados (intervenção de 7 ou 8 alunos);
- 4 - resolução de uma ficha (do manual digital) de consolidação de conteúdos do Renascimento, incidente nas mudanças culturais verificadas, através de prática dialogada em grande grupo (intervenção de quase toda a turma.

Fase final da aula com marcação de TPC (única referência a produção de texto escrito), muito agitada por ser o último tempo letivo do dia.

O manual foi utilizado em formato físico e digital, dado que a ficha de consolidação de conteúdos fora importada da respetiva plataforma. Em qualquer dos casos, tanto a exploração de mensagens do texto de autor como as fontes do manual serviram de base para a transmissão de conteúdos, corroborando o que M. Gentil dissera na entrevista. O ambiente de aula foi perturbado por alguns alunos, o que levou M. Gentil a recorrer à estratégia de leitura do manual, segundo a lista ordenada da turma, para tentar que todos os alunos tivessem algum tipo de intervenção ajustada na aula. De facto, quase todos os alunos manifestaram interesse no exercício da leitura, embora raramente respondessem às questões colocadas, o que evidenciou a preocupação de terem um momento de atenção. No entanto, as respostas eram quase sempre asseguradas por um grupo de sete ou oito alunos. A única diferença neste padrão de comportamento foi observada aquando da resolução da ficha, na fase final da aula, altura em que quase toda a turma (com exceção de 3 ou 4 alunos) se envolveu na atividade com

entusiasmo, o que comprovou a observação de M. Gentil na entrevista sobre a realização deste tipo de atividades conjuntas:

> E então "*vamos fazer uma ficha em conjunto*" e tal – e eles gostam, depois quando acertam, ficam (gesto de alegria)... outros dizem "*ah eu também estava a pensar nisso*", há diálogo (...) vamos discutindo e eles vão registando.

M. Gentil desenvolveu a aula com base em questões dirigidas à memorização e à interpretação básica (e eventualmente a compreensão) do texto de autor ou das fontes, colocando ainda algumas questões sobre conceitos às quais tendia a responder. As questões dos alunos colocadas sobre assuntos diversos eram, por vezes, devolvidas por M. Gentil à turma e a ausência de respostas era colmatada pela transmissão docente. O conhecimento do funcionamento da turma por M. Gentil poderia explicar a sua tendência para, várias vezes, fornecer de imediato a resposta.

### B - Dinâmica mais centrada em práticas dialogadas e ativas

- A aula de M. João

A sala de aula estava orientada segundo a disposição tradicional, mas durante a realização de uma tarefa escrita os alunos alteraram-na para trabalhar em grupo.

A introdução foi breve (c. 2 m.), tendo M. João pedido a uma aluna para registar, no quadro, o sumário, após o que questionou os alunos sobre o que se tinha feito na aula anterior.

A aula desenvolveu-se em cinco momentos, não sequenciais em termos de temáticas:

- 1 - revisão do Renascimento a partir da exploração de uma notícia de jornal sobre a existência de uma "gémea" da Mona Lisa no Museu do Prado, com recurso a práticas dialogadas (intervenção de c. 12 alunos);
- 2 – exploração da relação presente/passado com base em notícia televisiva sobre Isabel II de Inglaterra através de prática dialogada (intervenção de quase todos os alunos exceto 5 ou 6);
- 3 - resolução de uma tarefa (em grupo, a pares ou individualmente) sobre a Reforma e a Contra-Reforma, implicando a identificação de mudanças na vida religiosa, a partir das fontes e texto de autor do manual (todos os alunos estiveram envolvidos na tarefa, tendo M. João fornecido *feedback*);
- 4 - correção da tarefa, partindo-se da prática ativa para a exposição de uma lista de respostas únicas (só não intervieram 5 ou 6 alunos);
- 5 - apresentação, em PowerPoint, de um trabalho de pares (realizado fora da aula) sobre Garcia de Orta, através de prática expositiva, tendo os colegas colocado dúvidas e procedido a heteroavaliação.

Fase final para auto e heteroavaliação da participação e dos comportamentos dos alunos.

O primeiro momento de aula denotou uma tendência para uma prática pró-construtivista por se centrar numa exploração de conceitos essenciais, de forma participada. A tarefa desenvolvida sobre a temática constava do preenchimento de um esquema, em grupos, sendo patente a preocupação dos alunos com a avaliação sumativa, querendo saber se o trabalho ia «*contar para a nota*». Neste momento de aula registou-se uma grande interação individualizada docente/aluno, sendo o *feedback* orientado para a leitura das fontes e para o esclarecimento de algumas palavras, percebendo-se que alguns alunos viam o papel de M. João como um recurso do tipo "dicionário/enciclopédia".

Durante a correção do trabalho, M. João promoveu alguma discussão das respostas entre os alunos e deu esclarecimentos de dúvidas levantadas. No final desse momento projetou as respostas esperadas, tendo os alunos feitos a comparação com as suas respostas, copiando apenas o que não estava correto (ou que faltava).

O ambiente de aula denotou a agitação normal decorrente de uma situação de trabalho de grupo, revelando os alunos concentração e alguma autonomia na produção das suas respostas. Tal indiciou o à-vontade da turma na resolução de tarefas em grupo/pares, coincidindo com a afirmação de M. João na entrevista. Apenas um pequeno grupo de alunos se revelou menos interessado tanto na resolução da atividade como na participação no diálogo, variando os seus comportamentos entre a concentração e a dispersão em conversas paralelas. Houve ainda dois alunos que resistiram ao trabalho, alegando não ter manual, situação que M. João resolveu através do empréstimo do seu. Este perfil de alunos houvera sido identificado na entrevista como os que eram "*obrigados a estar*". Não obstante este tipo de comportamentos, M. João manifestou sempre preocupação em fazer intervir aqueles que não participavam espontaneamente. Daí a sua preocupação com a realização da avaliação de comportamentos pelo seu caráter formador.

**Discussão dos dados sobre a dinâmica do PEA -** A análise dos dados mostrou que o PEA, desenvolvido em cada aula, não revelou perfis relativos a um modelo único de interação do princípio ao fim da aula, pelo que dificilmente se poderia aplicar um modelo exclusivo de «aula-conferência, «aula-colóquio» ou «aula-oficina» (Barca, 2004a). O mais comum foi observar-se uma mescla de práticas letivas nas duas dinâmicas de aula, o que corroborou as afirmações dos docentes nas entrevistas sobre teorias educativas e experiência profissional.

O predomínio de práticas expositivas e dialogadas mostrou a tendência para o professor se assumir como responsável único pela condução do processo de ensino/aprendizagem e para desenvolver atividades de tipo passivo, aspeto sublinhado pelo facto de as salas de aula estarem organizadas em função de um ensino frontal facilitador da transmissão oral, através de estratégias de pergunta e de resposta no sentido vertical. As práticas expositivas surgiram geralmente como introdutórias de uma temática ou como resposta às dúvidas levantadas pelos alunos no decurso das práticas dialogadas, o que revelou a tendência da instrução centrada no professor e a preocupação com a matéria «a dar», "*assente na crença de que, porque explicamos, a nossa fala produz no outro conhecimento*" (Roldão, 2003, p. 48). Neste âmbito detetaram-se momentos em que a interação partia da prática expositiva para a prática dialogada

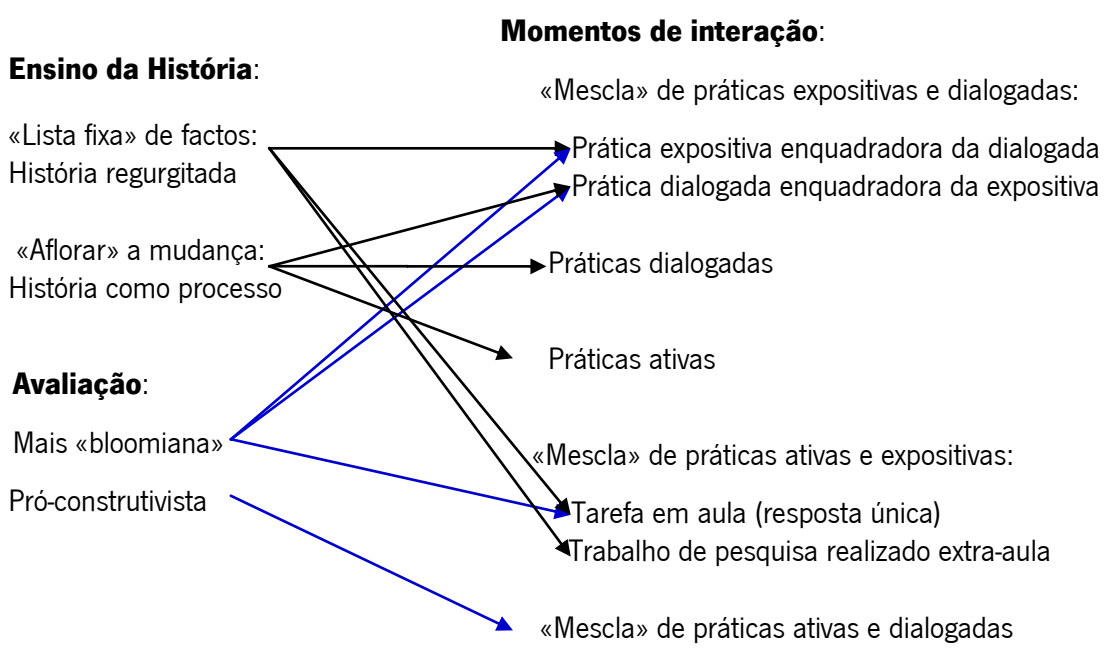
e outros em que a prática dialogada serviu de enquadramento a momentos expositivos, sendo raros os momentos completamente assentes na prática dialogada. O espaço de intervenção dos alunos, nestes momentos de aula, variou em função da dinâmica estabelecida, sendo a participação assegurada por um número mais reduzido de alunos na aula de M. Jesus e por um número mais alargado na de M. Gentil, onde os alunos revelaram maior à vontade para colocar questões, apesar do perfil irrequieto da turma ou, se calhar, por causa dele e do hábito de M. Gentil entrecortar o seu discurso com o lançamento frequente de questões à turma. A aula com maior intervenção dos alunos foi a de M. João devido a práticas consideradas mais ativas entre os professores, nas quais a maior parte dos alunos demonstrava grande empenho. Estas práticas podiam ser conjugadas, ou não, com práticas dialogadas ou com práticas expositivas, como se observou na correção da tarefa escrita. Embora a correção não implicasse a cópia das respostas projetadas, mas sim o confronto de respostas, tal indiciou um hábito de se reduzir as tarefas à aplicação/reprodução de conhecimentos, fazendo lembrar o que Sacristán (2000) designou como tarefas de procedimento ou de rotina. Este tipo de correção podia ainda ser sinónimo da pressão da classificação sobre o quotidiano escolar, fazendo sobressair o caráter mais «bloomiano» da avaliação e a predominância do paradigma da transmissão. Não obstante, foi na aula de M. João que tiveram lugar práticas de avaliação pró-construtivistas e de carácter formativo e formador, como no caso da avaliação de comportamentos para promover a sua responsabilização através do confronto com a emissão de *feedback* de M. João ou dos colegas. Esta prática, segundo Morissette e Gingras (1994), conduziria à alteração eficaz de comportamentos porque, através da verbalização do que fez e do *feedback* do docente, o aluno se consciencializaria das suas atitudes.

Observaram-se, ainda, práticas de avaliação formativa de tipo «bloomiano» durante a realização da ficha de consolidação de conhecimentos na aula de M. Gentil, mas cujo *feedback* não era individual. A única referência explícita à avaliação sumativa surgiu acompanhando a projeção da lista de tópicos, em que M. Jesus pediu expressamente para que esta fosse estudada para o teste, evidenciando-se o estímulo à memorização da resposta correta, podendo contribuir-se, de forma consciente ou não para a formação de «cabeças muito cheias» em detrimento de «cabeças bem feitas». Depreendeu-se, assim, a predominância de uma noção de ensino e de aprendizagem mais centrada nos conteúdos e em competências básicas de reprodução da informação inerentes a uma prática de avaliação próxima da racionalidade técnica (Álvarez Méndez, 2002), valorizadora do paradigma de transmissão e da memorização

cujo sucesso se media pela quantidade de conhecimentos reproduzidos. A operacionalização do currículo assim poderá reduzir as oportunidades de desenvolvimento de competências (Alves, 2004; Roldão, 2003). Com efeito, a tendência para salientar a transmissão de conteúdos revelou uma noção de História mais próxima de uma conceção de passado como lista fixa de acontecimentos (Peck & Seixas, 2004). Pareceu, assim, sobressair uma prática de ensino da História promotora de um entendimento do passado como algo fixo em detrimento da compreensão perspetivada da História, aspeto salientado em Educação Histórica desde os estudos de Dickinson e Lee (1978) e Shemilt (1980).

Estas conclusões originaram um Modelo da dinâmica das aulas que reflete diferentes tipos de interação formal e a sua relação com práticas de avaliação e conceções de ensino de História (Figura 13).

FIGURA 13 – Modelo do PEA: *O ensino da História e a avaliação nos momentos de interação*



## 2.2. Interação em torno de DCH

Para se responder à terceira questão de investigação "Qual a relação entre as práticas de ensino e de aprendizagem e as conceções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História?", selecionaram-se para análise os momentos de interação que indiciavam diversos tipos de questionamento dos docentes e de intervenções dos alunos, reveladores da(s) forma(s) de Desenvolvimento de Competências em História (DCH) em aula. Com o intuito de estimular a exploração de ideias de segunda ordem na aula de História, e depreendendo que a competência de interpretação de fontes seria contemplada, sugeriu-se previamente aos docentes que considerassem nas suas aulas o tratamento de um conceito essencial de segunda ordem em História – o conceito de mudança. De notar que esta preocupação foi integrada nas aulas de forma mais visível nas atividades relacionadas com a Arte, sobretudo nas que incidiram na comparação entre a arte renascentista, gótica e greco-romana. Na temática da Reforma e Contra-Reforma, o trabalho dos alunos acerca da mudança em História pareceu mais superficial.

A categorização dos dados (numa perspetiva inspirada na Grounded Theory) teve como referência, além da literatura teórica e investigativa da especialidade, o documento orientador *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais* (DEB, 2001). Geraram-se três níveis de interpretação e compreensão em aula:

a) Reprodução (de informação);

b) Interpretação (de fontes);

c) Compreensão (contextualização histórica, incluindo conceitos de mudança).

Estes níveis foram pensados em função da competência de «Tratamento de Informação/Utilização de Fontes». O nível «Reprodução» resultou das situações em que se observou a "*regurgitação*" de informação (Ashby & Lee, 1987), uma competência que poderá ser necessária se constituir um pré-requisito para a construção do pensamento histórico, e não como um fim em si. O nível «Interpretação» decorreu das situações em que os alunos formulavam hipóteses de interpretação de fontes, recorrendo de algum modo à inferência (Collingwood, 1972). O nível «Compreensão» foi observado quando os alunos revelavam preocupação em compreender as situações expressas nas fontes, procurando contextualizá-las a partir de causas e relações, nomeadamente nas situações de mudança (Barca, 2000; Seixas & Peck, 2004; Chapman, 2003).

Apresentam-se excertos de diferentes momentos de práticas que revelaram questões e respostas, de docentes e de alunos, indiciadoras de cada um desses níveis.

### 2.2.1 Momentos incidentes na reprodução de informação

Da aula de M. Jesus apresenta-se o terceiro momento, centrado em perguntas e respostas às fontes iconográficas.

> Momento 3 - M. Jesus projetou imagens do Convento de Cristo (Claustro e Janela) e da igreja de Nossa Senhora da Conceição, em Tomar, e explicou o caráter italianizante do Renascimento em Portugal, mostrando como se observava. Depois pediu para identificarem elementos artísticos da Janela do Convento de Cristo. Uma aluna pediu para ir ao quadro mostrar a esfera armilar, mas não se lembrava do nome. M. Jesus perguntou: "*Quem manda fazer este tipo de arte?*" Os alunos responderam quase em uníssono "*D. Manuel*". M. Jesus explicou as intenções de propaganda do rei português, sublinhando a especificidade do manuelino (relacionando com os Descobrimentos e as caravelas) e pediu para identificarem mais símbolos do manuelino. Uma aluna foi ao quadro para identificar "*flores*", enquanto outros referiram "*cordas*", "*plantas*" [...] Uma aluna consultou o manual e disse que "*O manuelino é uma arte decorativa*". (Relatório de aula de M. Jesus)

Estas questões colocadas por M. Jesus apelaram à mobilização de competências relacionadas com a utilização das fontes a nível da reprodução de informação (tratada na aula anterior). A questão relacionada com a memorização "*Quem manda fazer este tipo de arte?*" foi a que suscitou a maior intervenção da turma que disse, praticamente em coro, "*D. Manuel*". A questão relativa à identificação dos elementos artísticos da Janela do Convento de Cristo implicou reprodução de informação sem domínio da linguagem específica, como no caso da aluna que reconheceu a esfera armilar. Outras questões relativas à identificação de símbolos artísticos (manuelino ou renascimento) suscitaram a reprodução da informação como "*cordas*", "*plantas*" e "*o manuelino é uma arte decorativa*", expressão constante no manual.

Da aula de M. Gentil selecionaram-se excertos do primeiro, terceiro e quarto momentos, baseados na exploração do texto de autor do manual ou de (outras) fontes escritas.

> Momento 1 - M. Gentil selecionou um aluno (...) para ler as informações do manual relativas às decisões do Concílio de Trento. No final da primeira frase, M. Gentil perguntou-lhe: "*O que são as boas obras?*". Como ele não respondeu, M. Gentil explicou o que eram. O mesmo aluno leu mais uma frase e M. Gentil questionou: "*Qual a importância de se referirem à Bíblia?*". (...) Alguns responderam que: "*Está noutras línguas*", mas uma aluna acrescentou que: "*Aqui* [no manual] *diz que é para interpretar pelos padres*". (...) M. Gentil perguntou à turma: "*O que aconteceu para se determinar por escrito a mudança de hábitos na Igreja Católica?*". Alguns alunos começaram logo a lançar palavras soltas (ex*. luxos, riquezas, joias*...) e outros articularam algumas ideias (ex. *havia padres que não sabiam ler; havia padres que só queriam o dinheiro; não queriam dar missas*...).
> (...) M. Gentil esclareceu o que era a Contra-Reforma e falou dos mecanismos de perseguição criados, perguntando: "*Quem vai ser perseguido em Portugal?*" Iniciou as palavras "*Ju...*" e "*Mu...*" e os alunos completaram em coro: "*Judeus e muçulmanos".* (Relatório de aula de M. Gentil)

As questões levantadas por M. Gentil sobre o sentido do texto de autor raramente foram respondidas pelo aluno-leitor. Também se observou que M. Gentil tendia a fornecer a resposta certa. As questões quer fossem de reprodução de informação (ex. "*O que são as boas obras?*") quer de contextualização (ex. "*O que aconteceu para se determinar por escrito a mudança de hábitos na Igreja Católica?*") obtiveram muitas respostas de reprodução de informação: a) lida no manual como no caso "*Aqui diz que é para interpretar pelos padres*"; ou b) ouvida em aulas anteriores como "*luxos*", "*joias*" ou "*Havia padres que não sabiam ler*". Na resposta à questão "*Quem vai ser perseguido em Portugal?*", observou-se a utilização de uma prática utilizada noutros momentos da aula e que consistiu na indicação do início das palavras como "*Ju...*", que os alunos completavam quase em uníssono. A questão: "*O que acham que é a Contra-Reforma?*" que suscitou uma resposta de aspetos ouvidos na aula anterior "*É contra os protestantes*" foi utilizada por M. Gentil para a transmissão da definição.

O terceiro momento desta aula exemplifica o trabalho com fontes escritas do manual:

> Momento 3 - M. Gentil designou outra aluna para ler uma fonte sobre a reforma disciplinar do clero (excerto do Decreto do Concílio de Trento, no manual). No final da primeira frase M. Gentil explicou o que ela leu e alguns alunos começaram a referir os luxos dos padres. M. Gentil perguntou: "*Quem explica o que quer dizer irrepreensíveis?*" Alguns alunos disseram que: "*É ser repreendido*". M. Gentil explicou o sentido da palavra [...]. A aluna leu mais uma frase e M. Gentil perguntou: "*O que quer dizer ser casto?*" e respondeu de imediato. A aluna que estava a ler quis saber: "*O que quer dizer ser sábio?*" e M. Gentil explicou. (...) Disse que iam ler mais uma fonte (Excerto adaptado do Edital da Fé de 1640) (...). Um aluno afirmou que era a vez dele e começou a ler. M. Gentil perguntou: "*O que é uma seita?*" O aluno não respondeu, mas outros disseram que "*É contra a Igreja*". M. Gentil perguntou: "*Como se sabia quais eram os livros proibidos ?*"[*Índex no excerto do Decreto]*. Os alunos lançaram respostas a tentar «acertar». M. Gentil disse que era através do Índex. (Relatório de aula de M. Gentil).

A forma de trabalho com as fontes escritas não se alterou muito em relação à forma como M. Gentil tratara a informação do texto de autor, sendo a leitura entrecortada, sobretudo, com questões para esclarecer vocabulário. Por vezes, essas questões focalizavam a clarificação de conceitos substantivos da História, como nos casos de "*O que é uma seita?"* e "*Como se sabia quais eram os livros proibidos?*". Vários alunos interpretaram a primeira destas questões com base no senso comum: "*É contra a Igreja*"; na segunda questão houve tentativas de resposta ao acaso para «acertar».

O quarto momento da aula de M. Gentil foi o da resolução das questões de uma fonte escrita.

> Momento 4 - Uma aluna leu uma fonte de G. Frank sobre o Renascimento devendo os alunos responder a perguntas de contextualização e de caracterização das mudanças verificadas.
> M. Gentil começou a resposta a uma questão iniciando as palavras "*Mu...*" e "*I...*" que os alunos completaram em coro: "*Muçulmanos*" e "*Italianos*" (...). Como resposta a uma questão de

> contexto sobre o Renascimento alguns alunos disseram que: "*Havia o greco-romano*" (...). Vários alunos reproduziram um excerto da fonte: "*Havia muitas culturas diferentes*". (...) M. Gentil elogiou, no global, as intervenções "*Muito bem! Muito bem!*" (...)(...) A questão seguinte era sobre as inovações da época. (...) Uns lembraram "*A imprensa*", lançando apenas a palavra (...) Uma aluna disse: "*Era aquilo do espírito crítico*". (Relatório de aula de M. Gentil)

M. Gentil recorreu à prática de completamento de palavras para conseguir a adesão dos alunos, incitando à reprodução de informação "*Muçulmanos*" e "*Italianos*. Houve respostas de: a) reprodução de conhecimento fragmentado como: *"A imprensa"* ou o "*Havia o greco-romano"*; b) reprodução de excerto da fonte "*Havia muitas culturas diferentes*". A questão relativa às inovações da época obteve respostas de reprodução de informação "*era aquilo do espírito crítico*", uma ideia trabalhada na aula anterior.

Da aula de M. João selecionaram-se os segundo, terceiro, quarto e quinto momentos sendo o segundo relativo à exploração de uma notícia, os terceiro e quarto à execução e correção de uma tarefa escrita e o quinto à apresentação de um trabalho.

> Momento 2 - M. João perguntou quem tinha visto as notícias do dia anterior sobre o aniversário da rainha Isabel II de Inglaterra e se tinham tido em atenção o que se falara em relação à Igreja Anglicana. Alguns disseram que ela era a chefe da Igreja Anglicana e que tinham visto isso no "Jornal" da SIC. (...) M. João lançou mais um conjunto de questões à turma (...): "*Porque protestaram contra a Igreja Católica?*" Como os alunos olhassem uns para os outros, (M. João) inicia a palavra "*Ind...*" que os alunos completaram quase em coro "*Indulgências*".
> M. João perguntou: "*Com que se preocupavam os Papas?*" Registou-se um momento de intervenção espontânea da maior parte dos alunos que foram lançando ideias sobre os hábitos do clero (ex. luxo, amantes, banquetes...). Como havia alguns alunos que não intervinham, M. João foi solicitando a sua participação. (Relatório de aula de M. João)

M. João recorreu aos *media* para, a partir do presente - neste caso, o aniversário do reinado de Isabel II[70] - questionar os alunos sobre o passado, o que revelou a preocupação de desenvolver nos alunos a compreensão da relações entre passado e presente. No entanto, as respostas incidiram na reprodução da informação ouvida na TV, tendo mesmo a resposta à primeira questão sido orientada de tal forma que os alunos apenas tinham de completar a palavra "*Indulgências*". As respostas da questão seguinte geraram uma intervenção mais espontânea dos alunos, que reproduziram a informação ouvida na aula anterior, como "*luxo*", "*amantes*", "*banquetes*". Neste momento verificou-se, ainda, a preocupação de M. João em solicitar respostas dos alunos que não intervinham.

O terceiro momento de desenvolvimento da aula correspondeu à execução de uma tarefa, da qual M. João apresentou os objetivos à turma centrados na compreensão das

[70] A aula foi observada em 07/02/2012 e o aniversário fora no dia anterior.

mudanças provocadas pela Reforma, e relembrou o trabalho realizado sobre esse conceito na aula anterior.

Momento 3 – M. João projetou um esquema de trabalho sobre a Reforma e a Contra-Reforma, devendo os alunos pesquisar no texto de autor e nas fontes históricas do manual:

| Nomes das novas Igrejas | Críticas à Igreja Católica | Propostas da Igreja Católica |
|---|---|---|
| As principais igrejas protestantes foram:<br>-<br>-<br>- | O clero era acusado de<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>- | A Igreja reagiu com a Contra-Reforma e com a Reforma Católica adotando as seguintes medidas:<br>Reforma Católica:<br>-<br><br>Contra-Reforma (para travar a reforma protestante):<br>-<br>-<br>- |

Negociou-se ainda o tempo de realização do trabalho, que ficou acertado em trinta minutos. Os alunos organizaram-se em sete grupos/pares, tendo dois trabalhado individualmente. (...) M. João forneceu sempre *feedback* aos alunos que o solicitaram, verificando a progressão do trabalho dos que não o solicitavam; foi esclarecendo dúvidas sobre palavras que os alunos não entendiam e relembrando que deviam ler também os documentos. (...) Um dos pares de trabalho dependia muito do feedback de M. João (...), [que também] teve de ajudar [um dos alunos que quis trabalhar sozinho] a ler e interpretar as fontes. No global os alunos revelaram um certo grau de autonomia na execução do trabalho. (Relatório de aula de M. João)

As questões da tarefa em grupos podem situar-se em diferentes níveis, entre os quais o da reprodução de informação na primeira coluna "*Nomes das novas igrejas*", o da interpretação na segunda e o da compreensão na terceira. Contudo, na prática, a tarefa estava sobretudo orientada para a mobilização das competências de seleção de informação nas fontes e no texto de autor do manual (como se observou no momento seguinte).

O quarto momento foi relativo à correção da tarefa realizada coluna a coluna.

Momento 4 - [Como resposta á primeira coluna os alunos de um grupo] disseram "*Luteranismo, calvinismo e anglicanismo*", logo outros perguntaram se não podia ser "*Martinho Lutero, Calvino e Henrique VII*". M. João disse que não, esclarecendo a diferença entre os reformadores e igrejas. M. João disse que não, esclarecendo a diferença entre os reformadores e igrejas. Pediu a outro grupo para dizer o que escrevera na 2ª coluna, tendo estes reproduzido a informação constante em duas fontes (uma escrita por Savonarola e outra por Erasmo) sobre as críticas à Igreja: *"Os papas pretendem aumentar o património em terras, cidades e impostos (...), nada mais fazem que alimentar-se."* e "*vestidos com os mais finos tecidos (...) carregados de anéis. Pavoneiam-se em cavalos de luxo e são seguidos de numerosa criadagem.".* Neste momento, alunos de outro grupo quiseram saber se o que fizeram estava correto, tendo estes copiado informações do manual: "*Os papas (...) viviam de forma luxuosa (...) compravam cargos eclesiásticos (...) muitos padres e frades levavam uma vida imoral e eram analfabetos".* (Relatório de aula de M. João)

Na correção da primeira coluna, os alunos reproduziram informação constante no texto de autor do manual como "*Luteranismo, calvinismo e anglicanismo*". Em relação à segunda coluna, um grupo reproduziu as informações de duas fontes: *"Os papas pretendem aumentar o património (...)alimentar-se."* e "*vestidos com os mais finos tecidos (...) criadagem".* Tal resposta gerou a dúvida num outro grupo, que reproduziu as informações do texto de autor do manual "*os papas*

*(...) viviam de forma luxuosa (...) analfabetos".* Aparentemente os grupos não pareceram perceber que deveriam ter sintetizado as informações das fontes e do texto de autor e que ambas se complementavam para chegarem a conclusões históricas mais contextualizadas.

O quinto momento do desenvolvimento da aula de M. João ilustrou a exposição, em PowerPoint, de uma pesquisa sobre Garcia de Orta realizada (extra-aula) por dois alunos.

> Momento 5 - Os alunos estabeleceram a relação entre a obra de Garcia de Orta e o Hospital Garcia de Orta em Almada. (...) Leram os diapositivos (que reproduziam informação obtida em sites), alternadamente, não respondendo às perguntas que os colegas colocaram. (...) No global a turma ouviu com atenção a apresentação que durou 5 minutos. (...) M. João abriu espaço para perguntas. Uma aluna (das menos interventivas) perguntou: "*O que é a sífilis?*" mas os alunos que apresentaram continuaram, sem responder. (Relatório de aula de M. João)

Os alunos começaram por captar a atenção dos colegas com a relação entre a obra de Garcia de Orta e o Hospital da sua área de residência (proposta feita anteriormente pelo professor), denotando-se uma preocupação em relacionar o presente e o passado. O essencial da sua apresentação foi suportado pela reprodução de informação copiada de *sites,* não revelando a sua compreensão ou interpretação, dado que não responderam às perguntas dos seus colegas.

### 2.2.2 Momentos de desenvolvimento de competências de interpretação

Selecionaram-se o primeiro, o terceiro e o quinto momentos do desenvolvimento da aula de M. Jesus. O primeiro momento incidiu sobre a observação da mudança (entre o gótico e a arte greco-romana) a partir de uma fonte iconográfica.

> Momento 1 - As atividades iniciaram-se com a projeção de (...) um portal gótico, perguntando: "*O que é um portal?*" tendo respondido que representava a entrada na casa de Deus. De seguida perguntou: "*O que se destaca?*" E alguns alunos referiram-se às estátuas, tendo M. Jesus perguntado: "*Quem são as figuras?*" Um aluno disse que eram "*Figuras importantes da Igreja*", havendo outros que lançaram algumas palavras como resposta (ex. santos, papas, monges...). M. Jesus perguntou: "*O que podem dizer do trabalho das figuras?*" Alguns alunos destacaram alguns pormenores (...) Uma aluna referiu que "*eles têm feições solenes por causa do que eles são*". M. Jesus pediu para que eles se centrassem na análise do corpo e que o comparassem com o que viram na escultura grega e romana. Alguns alunos salientaram que: *"Estas figuras são muito mais alongadas*" e outros "*Muito diferentes*". (Relatório de aula de M. Jesus)

As questões de interpretação produziram respostas de interpretação estereotipada, de senso comum, como no caso de "*estátuas*", "*santos*", "*papas*", "*monges*" ou ao justificarem as suas respostas com base no papel que atribuíram às figuras "*eles têm feições solenes por causa do que eles são*". A questão relativa às diferenças entre o gótico e a arte greco-romana obteve respostas que revelaram a perceção da mudança nos aspetos técnico-estilísticos, embora sem domínio da linguagem específica, como no caso de "*estas figuras são muito mais alongadas*" ou "*muito diferentes*".

O segundo momento da aula de M. Jesus foi escolhido por obter respostas dos alunos ao nível da interpretação de fontes (embora a proposta docente sugerisse um trabalho que poderia incorporar a compreensão contextualizada da mudança estética).

> Momento 2 - M. Jesus projetou (...) *Pietá* do estilo gótico (séc. XIII e XIV) e a de Miguel Ângelo. (...) pediu para compararem as *Pietá*. Alguns alunos reconheceram os elementos do gótico nas estátuas, outros referiram a expressão de dor e de sofrimento, centrando-se apenas nas estátuas do séc. XIII e na de Miguel Ângelo. (...) Nesta fase [da aula] a discussão sobre o que a arte transmitia alargou-se a mais elementos, intervindo cerca de 10 alunos no total. Houve alunos que referiram que "*o gosto era mais importante*" e outros que "*a sensibilidade é que importa*", havendo uma aluna que disse que "*nunca há uma estátua melhor que a outra*" e outra que "*o Cristo está diferente em cada estátua*." M. Jesus disse que: "*Estamos sempre a redescobrir novos pormenores quando olhamos para uma obra de arte*". (...)
> M. Jesus passou, então, para a análise de David de Miguel Ângelo, perguntando: "*O que se mudou na representação do corpo humano?*" Alguns alunos questionaram a nudez e o tamanho da mão de David. M. Jesus referiu a transição para o maneirismo e que só mais tarde a Igreja começou a proibir a nudez. Uma aluna quis saber: "*Porque é que eles faziam as estátuas tão grandes?*" e M. Jesus explicou a necessidade de proporção das figuras com o espaço em que eram enquadradas, mantendo-se as proporções do corpo. M. Jesus pediu para fazerem a comparação com a arte da Antiguidade Clássica. M. Jesus perguntou se havia relação entre a escultura e a pintura do Renascimento e uma aluna desenhou no quadro um esquema piramidal reportando-se por não conseguir enunciar oralmente esse princípio. (Relatório de aula de M. Jesus)

As respostas dos alunos revelaram raciocínios diversos, a nível da interpretação: a) interpretação baseada apenas numa reação emotiva, como no caso de "*A expressão de dor e de sofrimento*" ou "*A sensibilidade é que importa*", registo em que se situaram a maior parte das respostas; b) reconhecimento de aspetos técnico-estilísticos, como a identificação de elementos do gótico nas estátuas; c) avaliação relativista (relativismo ingénuo?) da natureza da expressão artística, com a negação de maior ou menor valor estético ao comparar obras de arte: "*Nunca há uma estátua melhor que a outra*"; e d) manifestação de uma noção de mudança, mas centrada apenas na interpretação ao nível estético, sem apresentar qualquer justificação: "*O Cristo está diferente em cada estátua*". As questões relativas à análise de David e de comparação com a arte da Antiguidade Clássica suscitaram respostas ao nível do questionamento sobre "*a nudez e o tamanho da mão de David*" para aprofundar a compreensão da arte. A questão de relacionamento entre a escultura e a pintura do Renascimento suscitou da parte de uma aluna uma resposta esquemática fundamentada em conhecimentos prévios, sem domínio da linguagem técnica. O enfoque em aspetos técnico-estilísticos continuou no momento seguinte da aula.

> Momento 3 - M. Jesus (...) pediu para identificarem mais símbolos do manuelino. (...) Um aluno referiu "*cruz de Cristo*". (Relatório de aula de M. Jesus)

Neste momento destacou-se uma resposta centrada em aspetos técnico-estilísticos ou de produção artística visíveis na fonte como a "*cruz de Cristo*".

O quinto momento do desenvolvimento da aula foi escolhido porque correspondeu à introdução de uma nova temática e serviu de enquadramento da leitura de fontes às quais M. Jesus colocou questões.

> Momento 5 - [M. Jesus mandou] ler o título da p. 66: "*O tempo das reformas religiosas. Crise na igreja: contestação e rutura*" e explicou o que eram as reformas religiosas. Mandou ler as fontes do manual (...) [que] eram críticas de Savonarola e Erasmo à Igreja Católica. Um aluna ofereceu-se para ler (...); no final da leitura, perguntou se "*há crítica? Qual?*" Nesta altura uma aluna perguntou: "*Todos sabiam ler?*". Como M. Jesus tivesse esclarecido que não, quis saber "como tinham conhecimento destas ideias". Essa aluna começou a avançar ideias tratadas na aula de apoio e falou sobre as indulgências e as teses de Martinho Lutero, gerando alguma confusão nos colegas, que M. Jesus se apressou a esclarecer. (Relatório de aula de M. Jesus)

A propósito da leitura do título desta unidade no manual, M. Jesus transmitiu conteúdos relativos às reformas religiosas, definindo o conceito. Contextualizou a leitura das fontes de Savonarola e Erasmo, que mandou ler, e às quais colocou uma questão de interpretação: "*Há crítica? Qual?*", mas que não foi respondida diretamente porque uma aluna contrapôs com outras questões: "*Todos sabiam ler? Como tinham conhecimento destas ideias?*". Estas questões revelaram a necessidade da aluna de procurar contextualizar uma informação (a ação de Lutero) obtida fora da sala de aula (na aula de apoio) para poder interpretar a fonte. No entanto, esta atitude alterou a lógica da aula de M. Jesus, que esclareceu a aluna e orientou os restantes alunos para a leitura do manual em casa, uma vez que a aula estava a terminar.

Da aula de M. Gentil selecionaram-se excertos do segundo, terceiro e quarto momentos, baseados na exploração do texto de autor do manual ou de fontes escritas.

Do segundo momento do desenvolvimento das atividades da aula de M. Gentil escolheu-se um pequeno excerto baseado na análise de uma fonte iconográfica.

> Momento 2 - M. Gentil (...) mandou observar a fonte (iconográfica) do manual, relativa a um auto-de-fé. [Um] grupo de alunos (...) disse: "*Há pessoas quase despidas*" mas outros referiram o que se passava à volta da fogueira, enquanto alguns quiseram saber se: "*As pessoas que estão a assistir são obrigadas?*" M. Gentil esclareceu, explicando o que era um auto-de-fé. (Relatório de aula de M. Gentil)

A análise desta fonte iconográfica sem ser orientada por uma questão suscitou questões de interpretação baseadas numa reação apenas emotiva, ao primeiro olhar, como "*Há pessoas quase despidas*" (mas também produziu questionamentos com o intuito de aprofundar a compreensão da situação: "*As pessoas que estão a assistir são obrigadas?*" revelando necessidade de contextualizar).

O terceiro momento desta aula exemplifica o trabalho com fontes escritas do manual.

> Momento 3 - [Na sequência do tratamento da Inquisição] M. Gentil perguntou: "*Porque são obrigados a denunciar?*" Um aluno disse que "*Quem denunciava era 'chibo'*". O aluno que leu disse que "*Se não denunciar é ele que é preso".* (Relatório de aula de M. Gentil)

A questão "*Porque são obrigados a denunciar?*" suscitou interpretações baseadas em presentismo ou senso comum, como "*Quem denunciava era 'chibo'* " ou "*Se não denunciar é ele que é preso*."

O quarto momento da aula de M. Gentil foi o da resolução das questões de uma fonte escrita:

> Momento 4 - Como resposta a uma questão de contexto sobre o Renascimento alguns alunos disseram que: "*Era quando havia rivalidades entre as cidades devido à riqueza*" e "*Havia o greco-romano*". (...) Um aluno gritou: "*Outras cidades e Estados novos*". (Relatório de aula de M. Gentil)

Neste momento, apesar de ter havido respostas de reprodução de informação (já referidas) houve algumas de interpretação da fonte com base em conhecimentos prévios, como "*era quando havia rivalidades entre as cidades devido à riqueza*", e outras que revelavam a perceção da mudança, embora sem fundamentação: "*Outras cidades e Estados novos*".

O primeiro momento do desenvolvimento da aula de M. João foi escolhido por revelar uma maior preocupação de construção do conhecimento pelos alunos em situação de diálogo. Os alunos deviam interpretar uma notícia de jornal sobre a cópia mais antiga da Mona Lisa (ao rever os conteúdos do Renascimento trabalhados na aula anterior).

> Momento 1 - Pediu para compararem as características das duas obras [apresentadas na notícia] e lançou questões sobre estas (...). Houve alunos que lançaram algumas palavras como resposta (ex. *naturalismo, perspetiva*...), enquanto outros justificavam as suas respostas (ex. "*Perspetiva porque se veem as montanhas lá atrás...*") e se mantinham focados. M. João perguntou: "*De que pintura gostam mais? Porquê?*" Houve alunos que apenas disseram de qual gostavam mais. (...)
> M. João decidiu que se leria um parágrafo, de cada vez, convidando-os a comentar o que liam, questionando sempre se entendiam as palavras e fornecendo a sua explicação, quando verificava que eles não a conheciam. (...) No final M. João teceu alguns comentários sobre a notícia e alguns alunos voltaram a dizer de que obra gostavam mais, fornecendo algumas explicações (ex. "*Eu gosto mais da cópia da Mona Lisa porque é mais clara e tem mais brilho do que a outra*"). (Relatório de aula de M. João)

As questões iniciais (de identificação de caraterísticas estilísticas e de comparação das obras) apelaram a competências de interpretação e de compreensão e suscitaram respostas de tipo diferente: a) interpretação focada em elementos estilísticos, baseada numa observação ou conclusão, mas sem justificação: "*perspetiva*", "*naturalismo*"; b) interpretação fundamentada em conhecimentos prévios: *"Perspetiva porque se veem as montanhas lá atrás..."*; e c)

interpretação como reação apenas emotiva dizendo de que pintura gostavam mais. Perante estas respostas, M. João decidiu fazer a leitura da notícia em conjunto, fornecendo o significado das palavras que os alunos não entendiam, após o que comentou a notícia. No final os alunos emitiram opiniões centradas em aspetos técnicos como no caso "*Eu gosto mais da cópia da Mona Lisa porque é mais clara e tem mais brilho do que a outra*".

### 2.2.3 Momentos de desenvolvimento de competências de compreensão

Da aula de M. Jesus escolheram-se o segundo e o terceiro momentos, centrados na análise de fontes iconográficas.

O segundo momento da aula de M. Jesus - já apresentado na discussão do nível anterior porque as respostas dos alunos revelaram raciocínios a nível da interpretação – menciona-se também aqui por ser ilustrativo de uma proposta de questionamento que apontava para a compreensão da mudança estética produzida entre o Gótico e o Renascimento (através de fontes iconográficas) e em comparação também com a Antiguidade Clássica. Contudo, o que poderia suscitar a mobilização de competências relacionadas com a interpretação e a compreensão obteve por parte dos alunos respostas situadas apenas a nível da interpretação, sem considerar uma compreensão de mudança contextualizada.

O terceiro momento foi também orientado para a análise de fontes iconográficas.

> Momento 3 - M. Jesus (...) pediu para identificarem mais símbolos do manuelino. (...) [Uma aluna (...) perguntou se "*Antes de fazerem isto, eles desenham as imagens?"* Outra aluna disse que sim, porque o pai era arquiteto. (Relatório de aula de M. Jesus)

Neste momento de aula, houve uma aluna que formulou uma questão para melhor entender o contexto de produção da fonte (a Janela do Convento de Cristo): "*Antes de fazerem isto eles desenham as imagens?*", procurando compreender o processo de elaboração artística. A resposta de uma outra aluna revela um questionamento da relação presente e passado, a partir da sua experiência do quotidiano (baseada na profissão do pai, arquiteto).

Da aula de M. Gentil selecionaram-se excertos do primeiro e quarto momentos baseados na exploração do texto de autor do manual ou de fontes escritas.

> Momento 1 - M. Gentil perguntou à turma: "*O que aconteceu para se determinar por escrito a mudança de hábitos na Igreja Católica?*"(...) Alguns alunos perguntaram: "*O que aconteceu à Igreja Católica no séc. XVI?*"; "*O que aconteceu aos que eram contra a Igreja Católica?*" Não houve resposta imediata, fazendo M. Gentil a síntese das ideias avançadas até ao momento. M. Gentil colocou depois questões à turma: "*Acham que a Igreja vai fazer mais alguma coisa? O que acham*

> *que é a Contra-Reforma?*" Um aluno disse: "*É contra os protestantes*". M. Gentil esclareceu o que era a Contra-Reforma e falou dos mecanismos de perseguição criados, (Relatório de aula de M. Gentil)

Face à questão para uma compreensão contextualizada "*O que aconteceu para se determinar por escrito a mudança de hábitos na Igreja Católica?*", embora houvesse respostas de reprodução de informação (anteriormente referidas) alguns alunos formularam questões reveladoras de interesse em contextualizar a temática, como "*O que aconteceu à Igreja Católica no séc. XVI?*" ou "*O que aconteceu aos que eram contra a Igreja Católica?*" . No entanto, estas questões dos alunos não foram atendidas especificamente.

Do segundo momento do desenvolvimento das atividades da aula de M. Gentil escolheu-se um pequeno excerto baseado na análise de fontes iconográficas do manual:

> Momento 2 - M. Gentil (...) mandou observar a fonte (iconográfica) do manual, relativa a um auto-de-fé (...) alguns quiseram saber se: "*As pessoas que estão a assistir são obrigadas?*" M. Gentil esclareceu, explicando o que era um auto-de-fé. (Relatório de aula de M. Gentil)

A análise desta fonte iconográfica, sem ser orientada, suscitou questionamentos de alunos com o intuito de aprofundar a compreensão: "*As pessoas que estão a assistir são obrigadas?*" revelando necessidade de contextualizar a situação.

O terceiro momento desta aula exemplifica o trabalho com fontes escritas do manual.

> Momento 3 - [Na sequência do tratamento da Inquisição] M. Gentil perguntou: "*Porque são obrigados a denunciar?*" Um aluno disse que "*Quem denunciava era 'chibo'*". O aluno que leu disse que "*Se não denunciar é ele que é preso*". Vários alunos começaram a fazer perguntas ao mesmo tempo (...) "*Como é que acusam sem provas?*" (...) "*Não tinha de haver provas?*" (...) Outros alunos quiseram saber "*O que acontece à família?*" Alguns alunos avançaram ideias com base em situações do presente. (Relatório de aula de M. Gentil)

A questão "*Porque são obrigados a denunciar?*", para além das respostas baseadas em presentismo (anteriormente apresentada), suscitou outras questões colocadas pelos alunos que revelaram necessidade de contextualizar a situação à época da Inquisição: "*Como é que acusam sem provas?*" ou "*Não tinha de haver provas?*". As conversas paralelas que, entretanto, estabeleceram permitiram perceber que a estranheza era provocada por experiências quotidianas de alunos habituados a ir ao tribunal, ou que conheciam de perto algumas regras do direito atual.

O quarto momento da aula de M. Gentil centrou-se em questões a uma fonte escrita.

> Momento 4 - A questão seguinte perguntava sobre as inovações da época. (...) Uns lembraram "*A imprensa*", lançando apenas a palavra e um aluno disse: "*Era para escrever mais depressa que à mão e assim mais gente pode ler*". (Relatório de aula de M. Gentil)

Neste momento, apesar de ter havido respostas de reprodução de informação (já referidas) houve um aluno que revelou compreensão das mudanças produzidas pela imprensa, justificando a sua resposta: "*Era para escrever mais depressa que à mão e assim mais gente pode ler*".

O quarto momento da aula de M. João (esquema para preenchimento) foi selecionado porque o que se pedia na terceira coluna da tarefa suscitou uma discussão orientada para a compreensão.

> Momento 4 - [A correção foi realizada coluna a coluna] [Em relação à] 3ª coluna uma aluna respondeu espontaneamente. Como a sua resposta não estava completa outra aluna avançou com outras ideias. M. João procedeu à explicação dos conteúdos e conceitos envolvidos nesta questão em torno da Reforma Católica e Contra-Reforma, estabelecendo relações com a missionação, com os seminários (...) e entre o Índex, a censura e a atuação da PIDE na ditadura salazarista. (...) M. João projetou então uma ficha com as respostas esperadas, tendo a maior parte dos alunos confrontado o que escreveu com o que estava projetado e completado o que não tinha escrito. (Relatório de aula de M. João)

Apesar das respostas projetadas pelo docente se basearem diretamente na informação de uma forma fixa, os alunos não manifestaram tendência para simplesmente a reproduzir, tendo antes confrontado o que tinham feito com a proposta docente, e registado o que necessitavam de corrigir, o que pressupôs um certo grau de compreensão.

### 2.3. Um modelo provisório de Desenvolvimento de Competências em História

Construiu-se um modelo provisório do DCH (Figura 14) com base nas categorias que emergiram do tipo de questionamento efetuado em aula, organizando-se as intervenções/respostas dos alunos em níveis de raciocínio histórico, num grau de progressão desde o menos elaborado para o mais sofisticado. No entanto, há que realçar que houve uma maior incidência no nível de «Reprodução» do que nos restantes níveis[71] e ainda que os mesmos alunos produziram eventualmente, em situações diferentes, raciocínios diferentes.

FIGURA 14 – Modelo provisório de DCH (estudo exploratório)

Nível A – Reprodução
1- Completamento de palavras/expressões
2- Informação de aulas anteriores
3- Informação selecionada (texto de autor e outras fontes)
4- Informação copiada de *sites*

[71] Apresenta-se no Apêndice 13 o tratamento quantitativo das intervenções/respostas dos alunos por nível (e categorias).

5- Ideias de senso comum

Nível B - Interpretação
1- Reação apenas emotiva
2- Estereótipos
3- Presentismo
4- Inferência fragmentada (centrada em aspetos técnico-estilísticos)
5- Inferência fundamentada (em conhecimentos prévios)

Nível C - Compreensão
1- Questionamento em busca da lógica e/ou da contextualização
2- Contextualização de uma situação (incluindo elementos de mudança)

Apresenta-se, a seguir, uma breve caracterização dos níveis conceptuais e suas categorias indicados neste primeiro modelo de DCH. Nesta caracterização, contemplam-se referências teóricas que influenciaram a sua criação e incluem-se exemplos de respostas dos alunos, por cada aula.

Nível A – Reprodução: Correspondeu às respostas em que os alunos reproduziam informação substantiva, emergindo cinco categorias de situações. Nestas situações foi notória a preocupação com a enunciação da "resposta correta" (Barca, 2000; Ashby, 2003; Lee, 2003). Registou-se, ainda, uma situação em que alguns alunos responderam ao acaso para tentar «acertar na resposta» à pergunta: "*Como se sabia quais eram os livros proibidos?".*

1- Completamento de palavras/expressões: Incluíram-se nesta categoria as respostas em que o papel esperado dos alunos era o de completar palavras enunciadas pelos docentes. A forma de incentivar à resposta fez lembrar a estratégia de "*regurgitação*" referida por Ashby e Lee (1987).
2- Informação das aulas anteriores: Incluíram-se nesta categoria as respostas baseadas na repetição, por vezes, em coro, do que os alunos tinham ouvido (em aulas anteriores) ou a colegas, enunciando palavras ou pequenas frases indiciadoras de um saber fragmentado (Gago, 2003) Incluíram-se ainda respostas em que os alunos reconheciam elementos de uma situação passada apesar de não dominarem a terminologia técnica específica, o que foi mais notório nos casos em que apontavam pormenores de execução, nas fontes iconográficas artísticas, numa atitude que se aproximava da estratégia de descrição, de natureza estilística (Leontiev, 2000),

como no caso da aluna que foi ao quadro mostrar a esfera armilar sem conseguir enunciar o termo técnico específico.

3- Informação selecionada (texto de autor e outras fontes): Incluíram-se nesta categoria as respostas em que os alunos selecionavam informação, que tendiam a ler em voz alta, parecendo no caso do texto de autor do manual, considerá-lo como detentor da verdade (Shemilt, 1987). Esta atitude parecia refletir a importância dada pelos professores ao manual enquanto elemento de ligação entre os alunos e o currículo (Afonso, 2013; Magalhães, 2002). No caso das fontes os alunos tendiam a utilizá-las como provedoras de verdades de um «passado fixo» (Lee, 2003). Incluíram-se ainda nesta categoria as intervenções dos alunos decorrentes da seleção de informação de uma notícia que tinham ouvido nos *media* (caso do aniversário da rainha Isabel II).
4- Informação copiada de *sites*: Esta categoria foi apenas observada no trabalho de pesquisa realizado por dois alunos na aula de M. João, cuja apresentação consistiu na reprodução da informação que tinham copiado dos *sites* da WWW. Revelaram mais preocupação com a "explicação correta" (Barca, 2000) e com a enunciação do passado como algo fixo do que com a compreensão do tema, tal como se depreendeu do facto de não terem respondido às dúvidas dos seus colegas (como no caso da questão: "*O que é a sífilis?*").
5- Ideias de senso comum: Esta categoria emergiu das situações em que os alunos recorriam à sua experiência quotidiana para responder revelando o peso das ideias prévias, que ao não serem exploradas pode ser obstáculos e não facilitadoras na construção do conhecimento.

Nível B) Interpretação: O tipo de perguntas formuladas pelos docentes para interpretação das fontes e/ou do texto de autor suscitou um leque diversificado de intervenções dos alunos: desde uma interpretação não refletida até uma interpretação fundamentada, incluindo explicações do passado à luz do quotidiano/presente (Barca, 2000; Ashby, 2002; Lee, 2002). As respostas às questões relacionadas com a arte basearam-se em estratégias de descrição (Leontiev, 2000). Os alunos colocaram ainda algumas questões que revelavam vontade de apreender e integrar o saber, partindo de ações relevantes do presente para questionar o passado, podendo revelar carências de orientação, como referido por Rüsen (2010).

1- Reação apenas emotiva: Nesta categoria contemplaram-se as respostas de alunos focados nas suas emoções, mas sem aprofundar, no entanto, a análise das fontes. Estas situações eram mais comuns na interpretação das obras de arte, como no caso em que a propósito de uma questão de comparação entre duas obras de arte os alunos apenas disseram de qual gostavam mais.
2- Estereótipos: Em certas situações houve a formulação de juízos estereotipados como no caso referido das estátuas dos santos e das suas feições graves.
3- Presentismo: Incluíram-se nesta categoria as respostas em que os alunos transpuseram a sua perceção dos comportamentos e hábitos do presente para pessoas que viveram em épocas anteriores (Asbhy, 2003), como no caso da aluna que respondeu a uma colega que executavam projetos antes de se fazer uma obra de arte baseada na profissão do seu pai (arquiteto). Também se incluíram as situações em que, à luz do presente, se consideraram estranhos outros hábitos e culturas, como no caso relativo às formas de punição na época da Inquisição, perguntando: "*Não se pode ir ajudar as pessoas que vão ser apedrejadas?*". Esta atitude revelou uma preocupação humanitária por quem era apedrejado, tendo estabelecido a relação com quem ainda o é hoje (a propósito de uma notícia que tinham ouvido sobre a Sharia).
4- Inferência fragmentada (centrada em aspetos técnico-estilísticos): Esta categoria incluiu respostas centradas na interpretação dos pormenores de estilo das correntes artísticas utilizando a terminologia correta (Leontiev, 2000), refletindo um conhecimento não contextualizado.
5- Inferência fundamentada (em conhecimentos prévios): Esta categoria incluiu as respostas em que os alunos fundamentaram os seus raciocínios, revelando preocupação com a explicação correta, mas uma compreensão restrita (Gago, 2006), como no caso da aluna que desenhou o esquema em pirâmide como resposta a uma questão de relacionamento entre a escultura e a pintura do Renascimento na aula de M. Jesus.

Nível C) Compreensão: As respostas que se associaram a este nível foram as que mobilizaram competências de compreensão, nomeadamente a atribuição de significado ao passado (Barca, 2000; Ashby, 2002; Gago, 2003; Lee, 2002) ou mesmo de uma certa noção de orientação temporal. Tal como no nível anterior, os alunos revelaram diferentes tipos de

intervenção, tendo-se ainda tido em atenção as estratégias de descrição na categorização de questões relacionadas com a arte.

1 – Questionamento em busca da lógica e/ou da contextualização: Esta categoria correspondeu às questões formuladas pelos alunos no sentido de apreender mais informação para interpretar as fontes e compreender em contexto (Lee, 2003), de forma a integrar o conhecimento e a dar significado à sua aprendizagem (Guba & Lincoln, 1989). Mas também se integraram as questões que partiam de aspetos relevantes do presente para questionar o passado, procurando responder a carências de orientação (Rüsen, 2000). No fundo correspondeu a todas as situações em que os alunos enfrentaram um desafio cognitivo, recordando-se o caso da aluna na aula de M. Jesus que questionou: "*Todos sabiam ler? Como tinham conhecimento destas ideias?*" para conseguir interpretar a ação de Lutero.

2 – Contextualização de uma situação (incluindo elementos de mudança): As respostas desta categoria tiveram como características a perceção da mudança (com ou sem explicação a partir de certos elementos) e a preocupação em procurar causas e em estabelecer relações entre estas e as consequências, como se observou a propósito de uma questão sobre a imprensa em que um aluno explicou que esta invenção permitia "*escrever mais depressa que à mão e assim mais gente pode ler*".

.

## 2.4. Propostas de perfis de momentos de docência

A partir da análise da interação em aula e do modelo provisório de DCH apresentam-se como proposta três perfis de momentos de docência (Quadro 6):

<table>
<tr><td colspan="3">QUADRO 6 – Perfis de momentos de docência (estudo exploratório)</td></tr>
<tr><td>Perfil 1<br>Transmissão/correção</td><td>Perfil 2<br>Diálogo de suporte à transmissão/correção</td><td>Perfil 3<br>Atividades e diálogo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Não integração (pelo menos aparente) das atividades, incluindo a exploração de fontes, em tarefas de aprendizagem</td><td>Tarefas de aprendizagem mais ativas</td></tr>
<tr><td>Orientação de respostas pelo início das palavras para obter a maior participação dos alunos</td><td>Colocação de questões de rotina às fontes como pretexto para transmitir factos e definições; respostas esporádicas dos alunos</td><td>Mais tempo concedido aos alunos para respostas e manifestação de opinião</td></tr>
<tr><td colspan="2">Utilização da correção das respostas para ampliar a transmissão de informação</td><td>Integração dos contributos dos alunos na correção</td></tr>
<tr><td colspan="3">Recurso a «lista fixa» de tópicos: Predomínio da resposta única</td></tr>
<tr><td colspan="2">A História como «regurgitação»</td><td>«Aflorar» conceitos de mudança</td></tr>
<tr><td>Trabalho tácito de competências a um nível muito elementar</td><td colspan="2">Proposta de desenvolvimento de competências de interpretação e compreensão</td></tr>
<tr><td colspan="2">Valorização da reprodução de informação</td><td>Valorização da interpretação</td></tr>
<tr><td colspan="2">Predomínio da avaliação formativa e sumativa de tipo «bloomiano»</td><td>Utilização de práticas de avaliação pró-construtivistas</td></tr>
</table>

Os perfis 1 e 2 tinham vários pontos em comum em temos de entendimento da História e do seu ensino, revelando uma tendência para a reprodução de informação através da conjugação de práticas expositivas e dialogadas e com a valorização da memorização, e que reflete uma noção de avaliação mais consentânea com o paradigma de racionalidade «bloomiano». O perfil 3, apesar de ter em comum com os perfis 1 e 2 a utilização de «lista fixa» de tópicos (o que estreitava a formação de um pensamento histórico genuíno) e com o nível 2 as propostas de desenvolvimento de competências, traduziu momentos observados assentes em práticas dialogadas e ativas, em que se concedia aos alunos tempo para desenvolver as competências de interpretação e de comunicação oral e escrita. Em comum aos três perfis não se evidenciaram referências teóricas que sustentassem as escolhas docentes.

## 3. O contributo do estudo exploratório para o estudo principal

O estudo exploratório permitiu vislumbrar algumas respostas às questões de investigação iniciais e estabelecer um diagnóstico em torno do desenvolvimento de competências em História na sala de aula. Para uma melhor compreensão global do Contexto e do Processo de ensino e aprendizagem (PEA), especialmente no que respeita ao Desenvolvimento de competências históricas (DCH), criou-se um modelo provisório tripartido com base na categorização dos dados recolhidos. A Parte I do modelo (sobre o Contexto) permitiu visualizar melhor que aspetos interferiam e influenciavam os docentes participantes na preparação das suas aulas; a Parte II mostrou diferentes formas de desenvolvimento do PEA. A comparação entre as duas Partes permitiu detetar diferenças entre as intenções e a realidade em sala de aula e enquadrar o modelo de DCH (Parte III), justificando de alguma forma a emergência de categorias conceptuais de reprodução, interpretação e compreensão, no processo de questionamento ao longo da aula. Houve uma maior tendência de questões e respostas aos níveis de reprodução de informação (inclusive com reprodução de listas de respostas) ou de interpretação relativa a um passado fixo. Não obstante, pontualmente houve a preocupação de se promover raciocínios mais abrangentes e elaborados, correspondidos ou não pelos alunos, por vezes muito condicionados pela emissão da resposta 'certa'.

Como se pretendia que a presente investigação apontasse práticas de ensino e aprendizagem promotoras de desafios conceptuais que suscitassem uma maior atividade intelectual dos alunos para lá da simples reprodução de informação ou de interpretação básica de fontes, decidiu-se procurar a participação de professores neste estudo que aderissem a tal desafio. Assim, negociou-se a observação de aulas desta natureza que implicassem, necessariamente, a) o lançamento de desafios cognitivos, b) a realização de tarefas de papel e lápis para se dar voz a todos os alunos e c) o tratamento de questões ligadas a conceitos de segunda ordem como a interpretação de fontes e a mudança.

Para isso, refinaram-se os instrumentos de pesquisa (questionários e guiões de entrevista) a utilizar no estudo-piloto (capítulo IV). Esperava-se, com estas mudanças, aceder melhor ao raciocínio histórico dos jovens e clarificar algumas formas de desenvolvimento de competências históricas em aula como propostas válidas para uma orientação temporal dos jovens. Neste âmbito decidiu-se também aprofundar a revisão da literatura.

# CAPÍTULO VI – ESTUDO PRINCIPAL

*O que será preciso, talvez, no plano de Educação Histórica, é estimular o raciocínio dos alunos (...), em vez de os tratarmos como seres não pensantes.* E pur *eles pensam.*
Isabel Barca

Neste capítulo discutem-se os dados do estudo principal, apresentando-se os dados referentes ao estudo piloto na Parte I e os referentes ao estudo final na Parte II. Quer na Parte I, quer na parte II mantêm-se os dois enfoques da análise do Processo de Ensino e de Práticas (PEA): a) Contexto; b) Práticas.

O primeiro conjunto de dados (questionários e entrevistas) reflete as ideias dos docentes sobre o que planeavam e o que faziam em aula, permitindo compreender o Contexto (da ação do professor na preparação do PEA). O segundo conjunto de dados (relatórios de observação direta não participante e tarefas de papel e lápis realizadas pelos alunos) incide sobre as Práticas letivas e de avaliação observadas em sala de aula, permitindo captar o PEA incluindo a Interação estabelecida em torno do desenvolvimento e avaliação de competências em História (DCH).

# PARTE I – ESTUDO PILOTO

# 1. Análise dos dados relativos ao Contexto do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)

A análise dos dados (entrevistas e questionários) dos docentes, no estudo piloto, procurou refinar o modelo de Contexto do PEA que emergira no estudo exploratório. O maior enfoque dado a práticas de ensino e aprendizagem que suscitassem uma maior atividade intelectual dos alunos (pela constituição de uma amostra de professores que aderissem a tal desafio) contribuiu para consolidar a densidade de algumas das categorias já existentes e fez emergir outras.

Na codificação dos dados do Contexto seguiram-se os constructos já delineados no estudo exploratório:

a) Fatores de planificação;

b) Conceções de aulas;

c) Influências profissionais.

## 1.1. Fatores de planificação

O cruzamento dos dados relativos aos fatores de planificação indiciados nas respostas dos docentes contribuiu para o refinamento das categorias relativas a este constructo (parte I do modelo provisório de contexto do PEA - Figura 15.1).

FIGURA 15.1 – Modelo de Contexto do PEA - I: *fatores de planificação* (estudo piloto)

A – Uso do currículo
- A3 - Instrumento de referência

B – Uso da planificação anual
- B2 - Instrumento de orientação

C – Uso do manual
- C2 - Recurso a fontes históricas como informação a explorar
- C3 - Recurso ao texto de autor como informação estruturada
- C4 - Outros materiais (sobretudo de outros manuais)

D – Influência do perfil das turmas
- D1 - Adequação dos planos de aula a cada turma
- D2 - Prevenção de problemas de comportamento
- D5 - Fomento do respeito pela autoridade do professor

E – História como desafio
- E1 – Trabalho com fontes históricas
- E2 – Trabalho com conceitos
- E3 – Formulação de questões

Constatou-se o desaparecimento de algumas características em quase todas as categorias e o surgimento de outras (A3 e D5)[72], tendo emergido uma nova categoria – a «História como desafio» por refletir as preocupações detetadas no discurso dos docentes com a planificação de atividades orientadas para o envolvimento dos alunos na aprendizagem e compreensão do conhecimento específico da disciplina, bem como a sua coresponsabilização nesse processo.

A – Uso do Currículo/Programa: Para os docentes do estudo piloto o Currículo/Programa era um instrumento de referência da preparação das aulas. M. Rosário afirmou (na 2ª entrevista) que o utilizara como referente para projetar a sua experiência letiva e M. José (na 2ª entrevista) que o seu grupo disciplinar tinha em atenção "*as orientações programáticas*" curriculares quando fazia a planificação anual.

B – Uso da planificação anual: A planificação anual, elaborada pelos grupos disciplinares, foi um elemento pouco saliente nas entrevistas, sendo referido o seu uso como instrumento de orientação para planificar as atividades a adequar a cada turma:

> A sequência de aulas foi projetada (tendo em atenção a planificação anual que segue o currículo) para resolver os problemas das turmas. (M. Rosário, 2ª entrevista);
>
> Fazemos a planificação (...) em conjunto (...), depois adaptamos a cada turma que temos. (M. José, 2ª entrevista).

C – Uso do manual: O manual escolar foi referido como um recurso importante de trabalho em aula, sobretudo por M. Rosário, cujo projeto assentava na distinção entre a informação das fontes históricas e a do texto de autor, aspeto sublinhado na seguinte afirmação:

> Diz-me [um aluno]: "*Estava na fonte aquilo que o autor* [gesto apontando para o texto de autor do manual] *disse*" ou seja, ele já sabe o que é a fonte, já não está a confundir com o texto. (M. Rosário, 1ª entrevista).

Para M. Rosário todas as tarefas relativas ao tratamento de informação/interpretação de fontes deveriam ser feitas em aula, por entender que a aprendizagem era "*da responsabilidade do aluno*". Essa era a razão pela qual afirmava que nunca recorria à realização de TPC:

> Fazem o trabalho ali, não têm ajuda de ninguém em casa. (...) Eu não mando trabalhos para casa, não me lembro de mandar trabalhos para casa. (M. Rosário, 1ª entrevista);

[72] Optou-se pela continuidade dos códigos já existentes.

Por seu turno M. José afirmou que mandava fazer TPC, mas que a sua preocupação essencial residia na escolha de "*recursos*" que facilitassem o desenvolvimento das competências em História, sobretudo de fontes (do manual), que permitissem trabalhar a interpretação, a contextualização e a análise:

> Já sei quais são as [competências] mais relevantes e preocupo-me sim com os recursos que vou usar para desenvolver as competências, (...) analisar as fontes, identificá-las e contextualizá-las. (M. José, 2ª entrevista).

M. José referiu ainda na primeira entrevista a utilização, ainda que esporádica, de recursos como excertos de filmes.

D – Influência do perfil das turmas: Esta categoria foi a que mais sobressaiu no estudo piloto, evidenciando-se a preocupação dos docentes em adequar os planos de aula às turmas:

> Tenho de preparar (...) aquela planificação de outra maneira, é um bocado mais moroso, porque são eles que estão, digamos, a fazer as aprendizagens. (M. Rosário, 1ª entrevista).

> Adaptamos a cada turma que temos, o que significa que eu tenho uma planificação por unidade didática, mas depois, às vezes, aquilo não sai o que é esperado, porque há caminhos que se abrem, que não eram esperados por ali e há caminhos que se fecham, porque por ali não resulta com determinadas turmas. (M. José, 2ª entrevista).

M. José referiu, ainda, fazer uma utilização moderada de meios audiovisuais para evitar comportamentos desadequados, dado considerar que esses meios potenciavam atitudes de distração dos alunos, podendo também estimular a passividade:

> Com estes de 7º ano (...) evito o uso do projetor (...) aquilo é um fator de distração grande, embora fiquem entusiasmadíssimos. (...) Pontualmente a gente vê partes de filmes (...) e depois fazem muitos comentários. (M. José, 1ª entrevista);

> No PowerPoint já vem o trabalho feito, mesmo que a pessoa tenha a estratégia de pôr só um bocadinho, eles são mais passivos perante esse tipo de coisas. (M. José, 2ª entrevista).

A preocupação com a prevenção de problemas de comportamento emergiu também no discurso de M. Rosário ao afirmar, na segunda entrevista, que criou o projeto "*para resolver os problemas das turmas*" e para fomentar o "*respeito pela figura e pela autoridade do professor*".

E – História como desafio: A emergência desta categoria relaciona-se com o projeto de trabalho de M. Rosário, que incluía atividades orientadas para o envolvimento do aluno na aprendizagem da História e para a sua coresponsabilização nesse processo. Os objetivos desse projeto, em termos de aprendizagem, foram referidos por M. Rosário na sua primeira entrevista:

1- O trabalho com fontes históricas para que os alunos se consciencializassem da especificidade epistemológica da História: "*que eles se familiarizassem com as fontes, para saberem trabalhar as fontes, saberem o que é a fonte, a importância da fonte e que a história se faz com fontes (...) Porque (...) nós dizemos, mas é teoria e não entra bem*";

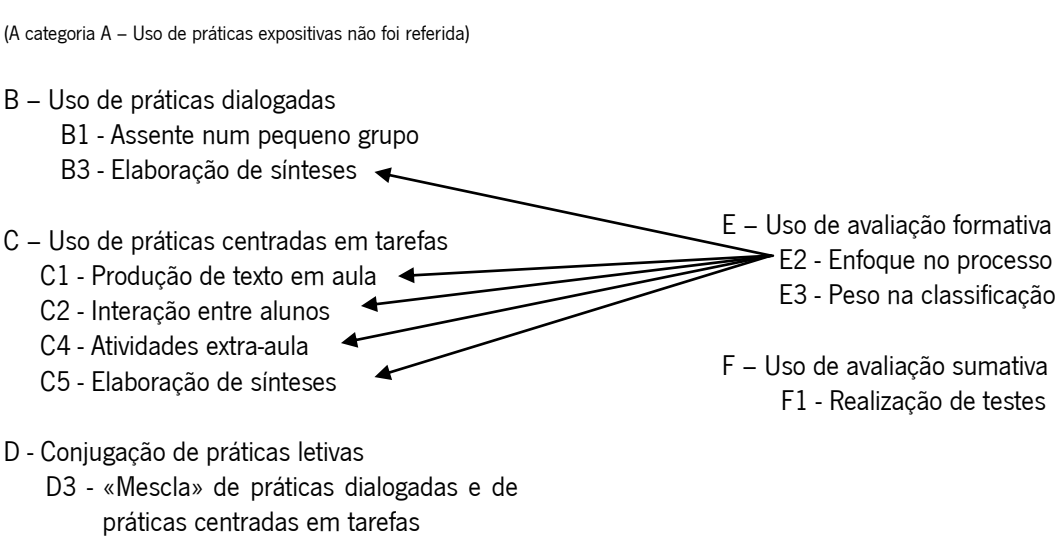
2- O trabalho com conceitos: "*eles normalmente têm conceitos novos em cada página com a descrição (...) têm de referir os conceitos novos [nos relatórios de progresso dos trabalhos]";*

3- A formulação de questões, pelos alunos, sobre os conteúdos do texto de autor e das fontes para incluir no produto final que estavam a produzir: "*o trabalho que eles agora estão a fazer é igual para todos: todos têm que fazer (...) perguntas (...) que são mais diretas para que tem [de elaborar] um jogo e não são diretas para quem tem uma barra [cronológica] ou um mapa*."

### 1.2. Conceções de aulas

Da análise dos dados das entrevistas dos docentes do estudo piloto emergiram novas características em várias categorias relacionadas com o tipo de práticas referidas pelos docentes (B3, C5 e E3), tendo desaparecido a categoria das práticas expositivas (A) e algumas características das restantes categorias (B2, C3, D1 e D2). Renomeou-se ainda a característica C2 (justificação apresentada adiante). No refinamento da parte II do modelo provisório de preparação do PEA (15.2) manteve-se o uso de setas para representar as relações entre práticas de ensino e de avaliação[73].

FIGURA 15.2 - Modelo de Contexto do PEA - II: *Conceções de aulas/avaliação* (estudo piloto)




[73] Confrontar com a Figura 10.2 do capítulo V.

B – Uso de práticas dialogadas: M. José referiu-se ao uso de práticas dialogadas, que tendiam a assentar num pequeno grupo:

> São quase sempre aqueles [um conjunto de 6 alunos anteriormente nomeados] que interagem mais. (M. José, 1ª entrevista).

M. José salientou ainda, no contexto do uso de práticas dialogadas, a promoção de momentos de elaboração de sínteses em grande grupo, que incidiam sobre a matéria dada e que eram registadas no quadro, respondendo a uma solicitação dos seus alunos:

> Trabalho muito a análise de fontes e a discussão (...) no quadro vou construindo com eles (...) sistematização, registo [da síntese de aula]. E o registo tem muito a ver até com um pedido deles. (...) Eles é que começaram a dizer '*vamos escrever para arrumar ideias'*. (M. José, 2ª entrevista).

C – Uso de práticas centradas em tarefas: A maior parte das referências a estas práticas passavam pela produção de texto em aula relacionado com o trabalho com fontes, subentendendo-se o desenvolvimento de competências específicas da História quer através da produção de relatórios, quer de fichas formativas, atribuindo-se-lhe a função de consolidação de conhecimentos:

> Relatórios, produzidos em aula, sobre o desenvolvimento do projeto, refletindo sobre as suas aprendizagens e o trabalho com as fontes, porque assim nunca mais se vão esquecer. (M. Rosário, 2ª entrevista);

> Aquelas fichas formativas fazem sempre (...). Trabalho muito a análise de fontes. (M. José, 2ª entrevista); "Fazem fichas de aprofundamento para testarem os seus conhecimentos. (M. José, 1ª entrevista).

A característica «Resolução de tarefas em grupo» foi renomeada «Interação entre alunos» por ser esta a expressão mais utilizada pelos docentes do estudo piloto para designar o relacionamento entre alunos em torno da aprendizagem, conferindo-lhe duas dimensões distintas: a interação em debate e a interação em trabalho de grupo:

> A atividade (es)tá toda centrada neles e menos em mim em interação com eles (M. José, 1ª entrevista);

> Nas aulas práticas a interação [no trabalho de grupo] é maior entre os alunos, o que melhora a aprendizagem '*um aluno diz uma coisa, outro diz outra'* e discutem. A consolidação decorre do processo de produção. (M. Rosário, 2ª entrevista).

As atividades extra-aula referidas nas entrevistas apontavam para práticas de tipo ativo, como a realização de trabalhos de pesquisa ou de visitas de estudo:

> Há alturas em que fazem trabalhos de pesquisa. (M. José, 1ª entrevista);

> Eu fui com eles ao Museu de Arqueologia (...). Na sala da parte egípcia (...) os saltos, a histeria, uma coisa, tremiam (gestos), os relatos que eles depois fizeram da visita de estudo, era uma coisa... E, no entanto, são miúdos que viajam (...) tudo era uma excitação. (M. José, 1ª entrevista).

A síntese de aula, já referida para as práticas dialogadas por M. José, que a realizava em grande grupo, assumiu no discurso de M. Rosário duas outras dimensões: a feita em pequeno grupo e a individual. M. Rosário afirmou ter por hábito pedir aos alunos relatórios individuais de aula (previamente explicara que estes implicavam a síntese da matéria dada e a reflexão do aluno sobre os temas abordados, sendo feitos na aula). No entanto, em função das características do projeto em desenvolvimento, os relatórios passaram a ser efetuados em grupo:

> Eu gosto de arrumar a aula (...) ouvir vários [para fazer a síntese]. (M. José, 2ª entrevista);

> Cada grupo faz um relatório, [que] leem e criticamos (...). Não vou sobrecarregar todos com relatórios, porque antes todos faziam para todas as aulas. Agora que estamos neste trabalho prático, já é muita coisa. (M. Rosário, 1ª entrevista).

D - Conjugação de práticas letivas: No discurso de M. José subentendeu-se uma outra característica desta categoria: a «Mescla» de práticas dialogadas e de práticas centradas em tarefas:

> Eu trabalho muito a análise de fontes e a discussão. (...) O grosso da coluna é o que tu viste: trabalho de fontes, discussão, sistematização, registo. (M. José, 2ª entrevista).

E – Uso de avaliação formativa: No discurso docente relativo a práticas de avaliação formativa sobressaiu o enfoque no processo, característica associada a usos pró-construtivistas da avaliação. salientando duas dimensões informais, mais centradas no aluno, a saber, a importância do feedback (centrado no processo) e a preocupação com a regulação da aprendizagem:

> São eles que estão (...) a fazer as aprendizagens; cada grupo faz um relatório [e nas aulas de 45m] leem e criticamos o relatório e eu vou (...) levantar questões sobre aquele relatório ou precisar ideias que estejam incompletas ou incorretas. (M. Rosário, 1ª entrevista);)

> Qualquer tarefa (...) é uma forma de regular o que aprendem. Por isso é que eu digo "não copiem, porque não faz sentido, estão-se a enganar a vocês, porque eu quero é corrigir e que vocês percebam". (M. José, 2ª entrevista).

A preocupação com a regulação do ensino foi outra dimensão apontada por estes docentes, que salientaram a importância da reflexão e a mudança do papel do professor em aula:

> Todas as semanas eu faço ajustamentos em função do que se passou na semana anterior. (M. José, 2ª entrevista).

> O professor já não é aquele que sabe tudo. O professor sabe muito, mas tem de ter o papel de organizar a aprendizagem e de orientar os alunos. Os miúdos precisam de consolidar o que apreendem fora da escola, o professor tem de juntar o programa com as aprendizagens exteriores, de forma a integrá-las. (M. Rosário, 2ª entrevista).

Neste âmbito M. Rosário disse que o seu projeto de trabalho resultava de uma tentativa de ir melhorando o processo de ensino e de aprendizagem, estando aberta à crítica construtiva:

> Estou a fazer o meu melhor. Mas o meu melhor não quer dizer que esteja bem, percebes, mas aceito receber críticas para poder evoluir, porque eu acho que é isso que nos move. Portanto, nesse campo não tenho problemas. (M. Rosário, 1ª entrevista).

Uma outra característica, salientada pelos docentes do estudo piloto, foi o peso da avaliação formativa na classificação, sublinhando, quer os elementos considerados, quer a sua discussão com os alunos como forma de fomentar a sua consciencialização no processo de aprendizagem:

> É valorizada a avaliação formativa, realizando-se questões de aula, às quais os alunos respondem por escrito. Todos os materiais produzidos (incluindo os trabalhos) entram na classificação com % definidas pela escola. O tipo de avaliação adequa-se aos materiais que estão a ser trabalhados com os alunos. Apenas faço um teste por período. (M. Rosário, 2ª entrevista);

> Eles partilham comigo as tabelas que eles sabem que eu uso, tento traduzir, humanizar as tabelas, as folhas de cálculo, tudo. Eles sabem desde o início do ano e fazem sempre a autoavaliação, por escrito, porque é mais reflexivo e depois discutimos. (...) Eles percebem que há um processo, não é só um produto final... (M. José, 2ª entrevista).

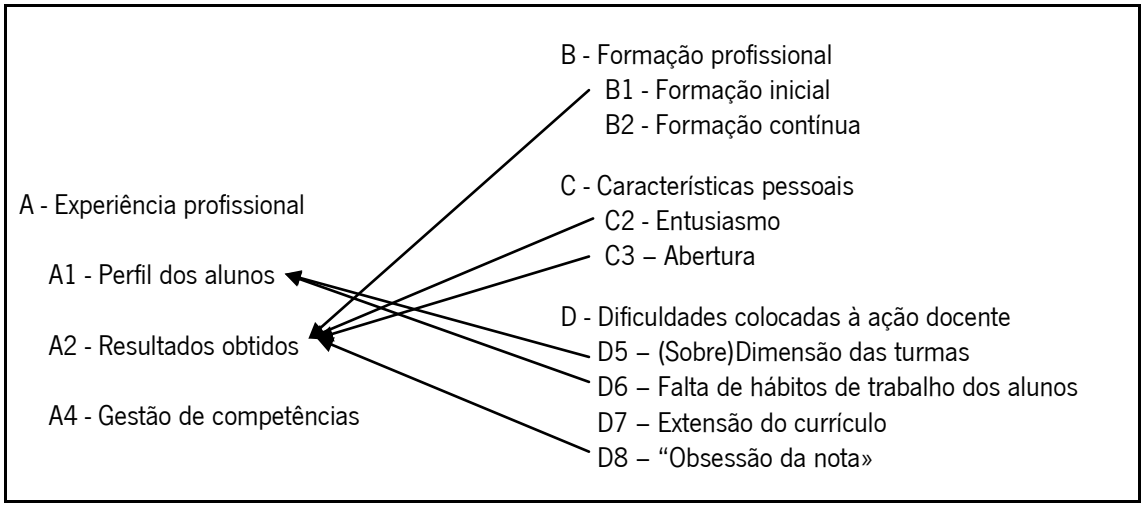
F– Uso de avaliação sumativa: A única referência às práticas sumativas de avaliação foi feita por M. Rosário que assumiu fazer apenas um teste por período por valorizar as questões de aula:

> Apenas faço um teste por período. (M. Rosário, 2ª entrevista).

### 1.3. Influências profissionais

A partir dos dados das entrevistas refinaram-se as categorias da última parte do modelo de contexto (Figura 15.3), tendo desaparecido características nalgumas das categorias (A3, B1, D1, D2, D3 e D4) e emergido outras (A4, D5, D6, D7 e D8).

FIGURA 15.3 – Modelo de Contexto do PEA - III: *Influências profissionais* (estudo piloto)




A - Experiência profissional: Os docentes reconheceram a influência da experiência profissional nas suas decisões em relação à preparação do PEA, tendo sublinhado diferentes aspetos. O perfil dos alunos foi referido por M. Rosário como a influência mais decisiva na formação da sua experiência profissional e na escolha das opções de ensino e de aprendizagem, tal como se depreendeu da sua explicação das razões que a levaram a criar o projeto, que houvera sido pensado em função de uma outra turma e depois aplicado à turma onde se observaram as aulas:

> Eu tenho uma turma muito complicada, em que são 30. (...) Estes alunos são irrequietos (...). E eu pensei que gostava que eles aprendessem, mas gostava que eles aprendessem com calma... (M. Rosário, 2ª entrevista).

M. Rosário referiu-se também à importância dos resultados obtidos nas suas escolhas, salientando, no entanto, o aspeto da motivação dos alunos e do ensino diferenciado:

> Esta estratégia motiva mais os alunos e permite responder a turmas problemáticas, porque facilita um ensino diferenciado. (M. Rosário, 2ª entrevista).

Do discurso de M. José emergiu uma outra característica da experiência profissional ao reconhecer que não sentia necessidade de planificar as tarefas de DCH por estar completamente à-vontade nessa área:

> Privilegio muito os recursos, mas isto é um processo de muitos anos, uma pessoa já não fica tão preocupada com as competências. (...) não me preocupa em definir rigorosamente [as competências a trabalhar]. Também são muitos aninhos de experiência. (M. José, 2ª entrevista).

B – Formação profissional: Estes docentes, tal como os do estudo exploratório, não situaram as referências teóricas que os orientavam na preparação do PEA.

A formação inicial foi referida apenas por M. José na sua entrevista, que reconheceu a sua influência nas opções de preparação de atividades:

> O meu caminho. Fiz estágio, talvez tenha muito a ver com o estilo da minha orientadora (...) sempre ouvi a minha orientadora dizer que nós temos de explorar o que de melhor temos (...). (M. José, 2ª entrevista).

Tal como no estudo exploratório os docentes do estudo piloto manifestaram os seus interesses em termos de formação contínua apenas nos questionários. As suas respostas mostraram que realizavam as ações de formação contínua obrigatórias para a progressão na carreira e que participavam, a título voluntário, em congressos, seminários, encontros ou jornadas. M. Rosário preferia realizar ações relacionadas com os conteúdos e a didática da História, enquanto M. José preferia ações sobre administração educacional (talvez por exercer funções de desse tipo).

C – Características pessoais: A influência das características pessoais na tomada de decisões sobre o PEA foi também salientada pelos docentes.

M. José mencionou o papel do entusiasmo na abordagem dos temas como característica fundamental para ganhar a adesão dos alunos:

> O entusiasmo sem nós querermos o entusiasmo que pomos nas coisas que gostamos mais passa para eles. (M. José, 2ª entrevista).

O projeto desenvolvido por M. Rosário nas suas turmas revelou a sua abertura para novas experiências pedagógicas.

C - Dificuldades colocadas à ação docente: As dificuldades referidas pelos docentes foram de teor diferente das enunciadas pelos docentes do estudo exploratório, tendo realçado a (sobre)dimensão das turmas. Segundo eles o número excessivo de alunos interferia na ação/interação estabelecida em aula, situação que se complexificava quando existiam alunos com necessidades educativas especiais (os alunos NEE que teoricamente deveriam estar integrados em turmas reduzidas) ou com outro tipo de problemas. M. José sublinhou mesmo que em turmas muito grandes se tende a desenvolver um tipo de trabalho para um suposto «aluno médio», acabando por não se «conseguir centrar» a ação nos alunos reais, distantes do tal perfil médio:

> Não quer dizer que sejam miúdos [três alunos] que não trabalhem, que não é o caso, são é miúdos que estão sob medicação, são hiperativos e se estiverem num dia (...) com aquela hiperatividade, tem mesmo que (...) [se] impor as regras da aula. (...) A minha

> [outra turma] tem trinta [alunos]." (M. Rosário, 1ª entrevista); "sendo que nessa turma também há dois miúdos que são do "dois mil e..." (...). Até deveriam estar em turmas reduzidas e não estão, estão naquela e é muito difícil trabalhar com eles, porque já são miúdos mais velhos, são miúdos com repetência, são miúdos absolutamente desinteressados e é muito difícil em qualquer disciplina trabalhar com eles, queixa de todos os professores. (M. Rosário, 2ª entrevista)

> porque ali há casos diferentes, há aquele miúdo NEE (...) São tantos focos [foram enumeradas vários casos específicos de situações problemáticas que não se enquadram em nenhum decreto]." (M. José, 1ª entrevista); "Com trinta [alunos] não se consegue centrar. *Trabalha-se para o tal aluno médio que não existe*." (M. José, 2ª entrevista).

M. Rosário referiu-se à falta de hábitos de trabalho dos alunos que, na fase inicial do projeto, tinham dificuldades em trabalhar em grupo e que tinham dificuldade de perceber o que estava a ser feito, considerando que assim não eram aulas:

> Os miúdos não estão habituados (...) a trabalhar em grupo. (...) como não estavam habituados, fizeram-me aquela pergunta que te disse há pouco, que era: "*Então mas agora não dá aulas?"* (M. Rosário, 1ª entrevista).

A extensão do currículo de História do ensino básico foi também referida como entrave ao desenvolvimento de atividades de aprofundamento devido à exiguidade de tempo para trabalhar em aula:

> A pressão do tempo esmaga. Eu gostava de aprofundar certas coisas e não tenho tempo, senão nem a meio do programa fico. (M. José, 2ª entrevista).

A "obsessão da nota» foi identificada pelos docentes do estudo piloto como um elemento perturbador do PEA, característica que houvera sido observada nalgumas aulas do estudo exploratório mas que não fora abordada por esses docentes nas entrevistas. No discurso de M. José detetou-se uma das dimensões desta "obsessão da nota» relativa à preocupação dos alunos:

> Perguntam logo (...) "*conta para nota?*" e "*não conta para nota?*". Isso é uma obsessão dos miúdos. (...) Isso é revelador da competição que se instalou. (M. José, 2ª entrevista)

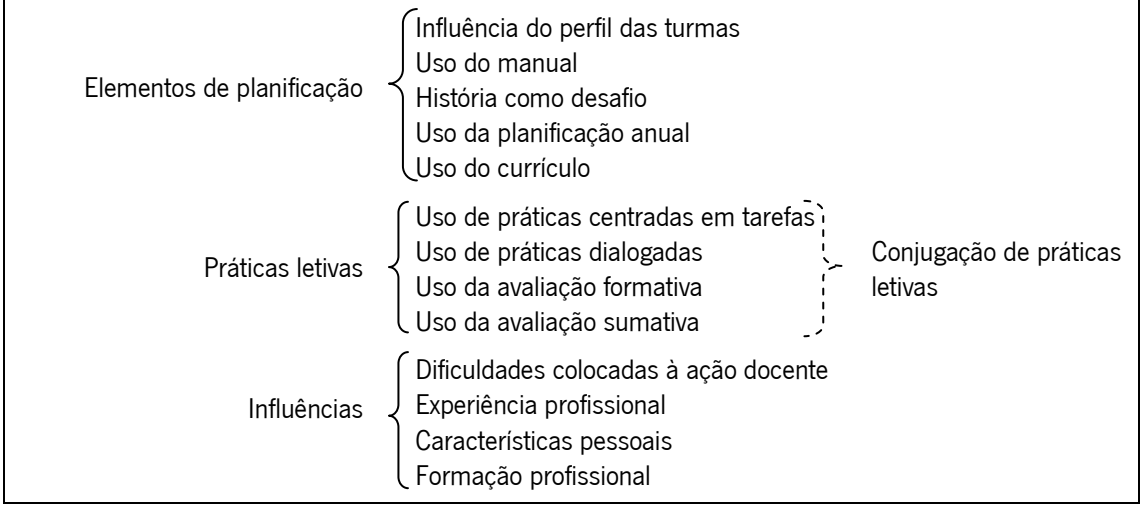
M. Rosário expôs ainda a pressão provocada pela preocupação dos pais com a classificação, revelando uma outra dimensão desta "obsessão da nota». No entanto, M. Rosário para tentar obviar essa pressão esclareceu os pais sobre os objetivos do projeto, servindo-se dos mecanismos institucionais para fazer seguir a mensagem, nomeadamente da figura do DT:

> Os pais são muito... podem não perceber algumas metodologias e no fundo, eles querem, o objetivo é que os miúdos tirem boas notas e podem pensar que quando se foge um bocadinho ao padrão, que a coisa mude, percebes? Então eu falei com a diretora de turma para explicar qual era o tipo de trabalho que eu estava a fazer, para que nas

> reuniões isso fosse dito aos pais e os pais percebessem o que é que os miúdos estão a fazer. E eu própria com os meus [da DT] fiz o mesmo. (M. Rosário)

**Discussão e síntese do Modelo de Contexto do PEA -** A síntese do modelo provisório de Contexto, como um conjunto das principais conclusões do estudo piloto (Figura 16), revelou uma maior tendência dos docentes do estudo piloto (em relação aos participantes do estudo exploratório) para o uso de práticas centradas em tarefas de aprendizagem da História.

FIGURA 16 – Síntese do modelo provisório de Contexto do PEA (estudo piloto)




Em relação ao constructo dos elementos de planificação, estes docentes assumiram que a sua principal preocupação se prendia com o perfil das turmas, organizando atividades adequadas às características dos seus alunos por forma a envolvê-los na aprendizagem, conseguindo, simultaneamente, prevenir problemas de comportamento e fomentar o respeito pela autoridade do professor. Desde Erickson (1986) que vários autores da especialidade têm salientando que alunos ocupados em atividades produtivas tendem a distrair-se menos, apesar do burburinho instalado em sala de aula decorrente destas atividades (Black & Wiliam, 1998, 2006, 2009; Fernandes, 2005; Roldão, 2003). Também as reservas manifestadas por M. José em relação à utilização de certas 'estratégias' supostamente ativas, como o PowerPoint ou os filmes, por considerar que não passam de outras formas de exposição da matéria.

O manual escolar foi o segundo elemento referido como o recurso de acesso a fontes históricas e texto de autor, a partir dos quais se projetavam as atividades (sobretudo nas aulas de M. Rosário). Esta situação não trouxe alterações em relação às conclusões do estudo exploratório, tendo corroborado as considerações da tese de Afonso (2013) sobre a importância dada ao manual no planeamento das atividades.

A novidade desta fase do estudo residiu na forma como algumas atividades (em particular as do projeto de M. Rosário) foram pensadas a partir da preocupação emergente com questões de epistemologia da História, nomeadamente a compreensão da natureza das fontes históricas e da forma como se constituíam a base do conhecimento histórico (Bloch, 2012; Collingwood, 1972; Cooper, 2012). Também a preocupação com o domínio dos conceitos e a colocação de questões às fontes, conceitos e texto de autor, pelos alunos, pareceu ser um importante exercício de compreensão histórica na linha dos estudos pioneiros de Lee, Ashby e Shemilt, nos anos 80 e 90, apesar de se centrar mais no conhecimento substantivo dos conteúdos. No entanto, M. Rosário assumiu uma atitude de predisposição para o risco e para a mudança, aquilo que Hargreaves (2003) designa de "tentativa e erro", atitude que para ser mais frutuosa deveria ser potenciada através da formação contínua. Apesar de tudo, M. Rosário revelou um outro olhar sobre o currículo, usado como instrumento de referência para a criação de práticas pedagógicas integradoras de tarefas desafiadoras dos alunos (Gimeno Sacristán, 2000; Perrenoud, 1995, 2003; Roldão, 2009).

Sinal de uma interpretação menos fechada do currículo como programa (Alves, 2011; Fernandes, 2005) foi também a referência explícita de M. José ao desenvolvimento de competências (subentendida no discurso de M. Rosário), apesar de não se terem colocado questões diretas sobre conteúdos ou competências nas entrevistas.

No constructo das práticas letivas evidenciaram-se as referências ao uso de práticas centradas em tarefas, como se esperava pela escolha criteriosa de docentes para esta fase do estudo. Foram sobretudo realçadas práticas relacionadas com a escrita, resultantes de tarefas de análise de fontes ou do texto do manual, bem como da resolução de fichas do manual criando-se oportunidades de desenvolver competências de interpretação e de compreensão, fazendo lembrar alguns elementos formais da «aula-oficina» de Barca (2004). Apenas M. José referiu pedir TPC que, nalguns casos, podia envolver pesquisa, considerando M. Rosário que todas as tarefas de aprendizagem deviam ser desenvolvidas em aula. Estes docentes sublinharam a importância da interação entre alunos como forma de melhorar as aprendizagens, aspeto valorizado na literatura da especialidade (Gimeno Sacristán, 2000; Perrenoud, 1995; Roldão, 2003). Reconheceram, também, o recurso a práticas dialogadas para orientar a análise de fontes em grande grupo ou para construir a síntese da atividade em conjunto, prática comummente aceite como avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998).

O uso dos relatórios de aula como elemento de reflexão sobre o trabalho efetuado foi outro aspeto criador de pontes entre o desenvolvimento de competências e a avaliação

formativa. Tanto este elemento, como a realização de ficha de autoavaliação, mantinham a avaliação formativa focada no processo, para o que contribuía também a emissão de *feedback* orientador das atividades. Tal permitia aos alunos regular as suas tarefas e aprendizagens e aos professores regular o ensino, realçando ainda estes docentes a importância da reflexão sobre o ensino, sublinhando M. Rosário o facto de o professor ter passado de «enciclopédia» a orientador de atividades, atitudes que se revelaram muito próximas das teorias de avaliação formativa construtivista (Black & Wiliam, 1998; Valadares & Graça, 1998; Fernandes, 2005). Um outro aspeto importante foi a referência à discussão da avaliação formativa com os alunos como forma de consciencialização do processo de aprendizagem, e da utilização sumativa de certos elementos formativos no processo na classificação, como forma de utilização sumativa da avaliação formativa, desde que esclarecida (Harlen, 2006; Lagarto, 2009) – um aspeto sobre o qual Fernandes (2005) apresentara algumas reservas.

A análise mais detalhada do discurso de M. José mostrou a tendência para a «mescla» de práticas dando lugar à coexistência de práticas numa mesma aula, tal como se observou no estudo exploratório e já Gimeno Sacristán (2000) referira.

O perfil dos alunos foi reconhecido por M. Rosário como um elemento central da experiência profissional, levando-o a pensar as suas aulas como o cerne do desenvolvimento curricular (atitude defendida por Stenhouse (1984), sentindo as suas decisões reforçadas pelos resultados obtidos. Por seu turno M. José referiu que a experiência lhe permitia avançar para as aulas sem se preocupar muito com a planificação e gestão de competências.

A influência da formação profissional na preparação do PEA foi apenas referida por M. José na sua entrevista, ao reconhecer a influência da formação inicial no seu desempenho. A formação contínua, tal como no estudo exploratório, foi apenas referida nas respostas dos questionários, o que talvez justificasse a ausência de fundamentação teórica das práticas letivas adotadas (aspeto já assinalado por Gago em 2006), como por exemplo, no caso do projeto de M. Rosário que foi fundamentado mais numa abertura para novas experiências e na sua capacidade de risco para enfrentar desafios (Roldão, 2009).

Estes docentes sublinharam dificuldades diversas das referidas no estudo exploratório: a (sobre)dimensão das turmas implicava um esforço maior para implementar atividades e para as corrigir, sendo este esta agravada pela falta de hábitos de trabalho dos alunos, talvez por estarem habituados ao estilo de «aula-conferência» ou «aula-colóquio», tal como descritas por Barca (2004). A estas situações acresciam os problemas de gestão de um currículo extenso

como é o de História do ensino básico e a "obsessão da nota», que se foi instalando numa sociedade cada vez mais competitiva (Apple 2001, 2008; Pinar, 2008; Young, 2009).

Apesar de existirem fatores comuns ao Contexto do estudo exploratório emergiram novas categorias como o uso de práticas centradas em tarefas e na avaliação formativa e ainda a História como desafio.

## 2. Análise dos dados das Práticas letivas e de avaliação

Na análise dos relatórios de observação de aulas seguiram-se os mesmos procedimentos aplicados no estudo exploratório para elaborar os quadros de análise das aulas e para proceder à contabilização do tempo utilizado em aula, aspeto que foi facilitado pela alteração formal do relatório[74]. Os dados destes relatórios foram cruzados com os das entrevistas e dos questionários completando-se a triangulação de dados com as «vozes» dos alunos sobre a forma como aprendiam História[75]. Desta forma, pôde aprofundar-se a compreensão dos perfis de preparação do PEA e responder às questões de investigação sobre a dinâmica do PEA em aula e a ação/interação desenvolvida em torno das competências históricas.

### 2.1. O PEA – a dinâmica em cada aula

A apresentação dos dados da dinâmica do PEA sofreu alguns ajustes resultantes da observação de duas aulas por docente no estudo piloto, optando-se por apresentar essas aulas em sequência para melhor se evidenciar a dinâmica formal estabelecida e as suas eventuais alterações.

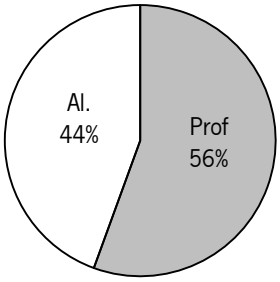
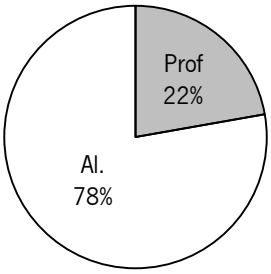
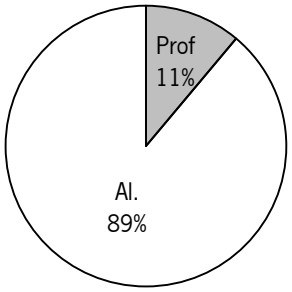
#### 2.1.1. Uso(s) do tempo em aula

Os gráficos da Figura 17 foram construídos com as percentagens dos totais de intervenção em aula, por cada docente e pelos seus alunos (no que se seguiram os procedimentos do estudo exploratório).

Foi muito clara a tendência para a utilização de mais tempo na primeira aula por M. José, prevalecendo a oralidade no tipo de atividades propostas aos alunos, situação que foi alterada na segunda aula pela resolução da tarefa e sua posterior discussão. Em ambas as aulas de M. Rosário o tempo foi usado do mesmo modo devido à forma como o projeto estava a ser desenvolvido.

[74] Ver Apêndice 14 onde se apresentaram excertos de um desses relatórios como exemplo do seu registo nesta fase do estudo.
[75] Ver Apêndice 15 onde se apresentou um exemplo do cruzamento destes dados.

FIGURA 17 – O uso do tempo por docentes e alunos (estudo piloto)

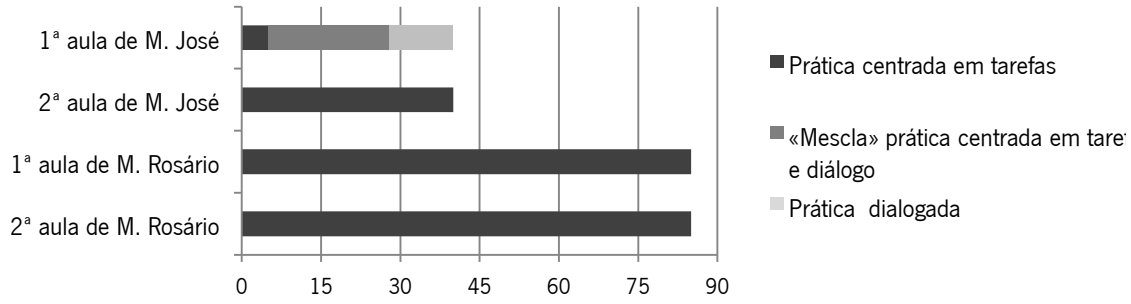
| 1ª aula de M. José | 2ª aula de M. José | 1ª e 2ª aulas de M. Rosário |
|---|---|---|
|   |   |   |
| 100% - 40 minutos* | 100% - 40 minutos* | 100% - 85 minutos* |

*Descontaram-se os cinco minutos iniciais de cada aula por corresponderem à fase de entrada e ocupação de lugares (recorde-se que as aulas de M. José eram de 45 minutos e as de M. Rosário de 90).

### 2.1.2. Dinâmica(s) de cada aula

O método de comparação constante dos dados evidenciou que a primeira aula de M. José se centrou mais na «mescla» de práticas centradas em tarefas e dialogadas e que a sua segunda aula, bem como as de M. Rosário, incidiram em práticas centradas em tarefas (Figura 18), o que corroborou as afirmações dos docentes nas entrevistas[76].

FIGURA 18 – Práticas letivas evidenciadas no PEA do estudo piloto (em minutos)




A apresentação do fio condutor de cada aula foi feita em função das dinâmicas observadas. Nessa apresentação identificaram-se os momentos de aula, a utilização de tempo e participação de alunos, cruzando-se depois esses dados dos relatórios com os das entrevistas (e questionários) dos professores e com as vozes dos alunos.

[76] Rever Figura 15.2 relativa ao modelo de Contexto do PEA neste capítulo.

## A - Dinâmica centrada na «mescla» de práticas centradas em tarefas e diálogo

- A primeira aula de M. José

No momento introdutório M. José apresentou a investigadora aos alunos, a quem já houvera falado sobre a situação. Depois registou o sumário no quadro e iniciou as revisões da aula anterior, com questões sobre o tema em estudo, tendo alguns alunos situado o tema na Grécia Antiga.

A aula foi desenvolvida em dois momentos diferenciados:

- 1 - revisão da matéria dada sobre a formação da cidade estado e sobre a sociedade ateniense através de prática dialogada (com questões dirigidas à memória) e formação de conceitos substantivos com os contributos dos alunos registados no quadro pelo docente e copiados pelos alunos (intervenção de cerca de 15 alunos);
- 2 - exploração de duas fontes escritas sobre os metecos e os escravos em Atenas, em grande grupo, com base em questões lançadas por M. José partindo da prática centrada em tarefas para a dialogada para a construção conjunta de conceitos de tipo substantivo (intervenção cerca de 10 alunos.).

Finalização da aula através de síntese e concessão de tempo para responder às questões colocadas pela investigadora a nível da metacognição, incluindo sobre conceções de mudança em História (apresentadas no Apêndice 7).

A maior parte dos alunos revelaram-se muito interessados na aula, tendendo cerca de metade da turma a participar de forma mais ativa, sobretudo rapazes, um comportamento habitual tal como M. José confirmou na resposta à questão sobre a perturbação provocada pela presença da investigadora na aula:

> A aula foi igual a muitas, isto tem dias melhores, tem dias piores... Houve alguns alunos que eu achei que estavam alterados pela tua presença (...) P. estava exageradamente a querer chamar a atenção, com as gracinhas (...) Houve outros que normalmente trabalham menos, como o E. (...) que estava a participar porque tinha ali alguém a ver, para mostrar que sabia (...). De resto, são quase sempre aqueles que interagem mais. (...) os rapazes criam sempre mais problemas (...) Eles controlam aquilo tudo. (1ª entrevista).

M. José iniciou a aula com recurso à prática dialogada para sintetizar a matéria dada na aula anterior, com particular incidência nos conceitos relativos à Grécia Antiga e às cidades-estado. Este momento assentou em questões de reprodução de informação colocadas à memória da aula anterior, às quais alguns alunos responderam com bastante entusiasmo, como era habitual segundo M. José:

> O que eu acho é que quando falei das coisas que tinha falado na última aula e que nem tinham registado (...) eles lembravam-se e de certeza que não andaram a pegar nas coisas para estudar. Portanto, aquilo fica (...) são muito curiosos. (1ª entrevista).

Este entusiasmo foi também corroborado pelos alunos nas respostas às questões colocadas pela investigadora, de que a seguinte constituiu um exemplo:

> Esta aula foi interessante (...) Fomos participativos e respondemos às perguntas. (Cristina, 13 anos).

Os conceitos foram formados com os contributos dos alunos, tendo M. José validado as ideias mais adequadas e esclarecido as menos válidas. Esta valorização dos contributos dos

alunos poderia explicar o à-vontade com que estes participaram nesta tarefa, indiciando o hábito desta prática de avaliação formativa pró-construtivista. Este foi também o único momento em que se observou a produção de texto escrito, que decorrera de um pedido deles (como já se referiu) e que ficou registado no Relatório do seguinte modo:

> M. José sintetizou as ideias avançadas e pediu a colaboração dos alunos para construírem a definição de cidade-estado. M. José registou no quadro e os alunos copiaram para o caderno (Relatório da 1ª aula).

E, de facto, dois alunos referiram-se a este momento da aula, na sua resposta à questão: «Como aprenderam?», da seguinte forma:

> Sintetiza-mos e passa-mos (*sic*) informações do quadro para o caderno. (Luísa, 12 anos);
>
> Como na outra aula falamos (*sic*) disto [da sociedade ateniense] foi bom sistematizar. (Samuel, 12 anos).

Durante a fase de registo dos conceitos para o caderno, alguns alunos iam falando entre si aparentemente de temas relacionados com a matéria, revelando muito interesse nos deuses gregos. De repente um aluno enunciou o provérbio "*Em casa de ferreiro, espeto de pau!*" a propósito dos metecos e, quando M. José lhe perguntou porque dissera isso, respondeu "*Era só para falar.*" Na entrevista a seguir à aula, M. José explicou que havia alguns com grande necessidade de falar só para chamar a atenção quando alguns colegas revelavam interesse sobre outros assuntos.

A fase de exploração de fontes do manual foi a de maior atividade intelectual dos alunos: M. José lançou questões às quais os alunos responderam após a leitura das fontes (momento que se apresentou no ponto seguinte), reconhecendo uma das alunas que podia aprender a partir das fontes:

> Aprendi muito sobre cada um deles [metecos e escravos], porque lemos e discutimos 2 documentos do manual. (Luísa, 12 anos).

Também M. José valorizou a aprendizagem a partir das fontes numa das respostas do questionário ao escolher uma opção[77] relativa a essa competência no item «Relação entre práticas de ensino de História e a epistemologia da História» afirmando "a necessidade de valorizar o trabalho com fontes no processo de aprendizagem da História". (Justificação do questionário).

[77] O ensino da História deve centrar-se no conhecimento histórico e no seu método de investigação, devendo incidir em trabalhos de interpretação de fontes que permitam aos alunos fazer inferências sobre o passado. (ver Apêndice 4).

Na entrevista a seguir a esta aula, M. José afirmou que "*normalmente trabalho assim*", sublinhando que "*a atividade está toda centrada neles*", tendo reconhecido que o ritmo das aulas tendia a variar consoante a participação dos alunos:

> Eles têm dias em que eu fico surpreendida, que se faz tudo com eles, organiza-se e sistematiza-se e há tempo para tudo, e há outros dias como este e há dias piores que estes, que eu tenho de parar e ir muito devagar... (1ª entrevista).

Referiu ainda as dificuldades de acompanhar todos os alunos numa turma tão grande, tendo de fazer opções entre manter o ritmo da aula com o grande grupo ou parar para auxiliar os alunos com necessidade de *feedback* mais individualizado, apesar de ter observado que, por mais de uma vez, M. José chamava a intervir os alunos menos participativos:

> É uma turma muito grande (...) mesmo trabalhando de uma forma mais homogénea, igual para todos, eu percebo que não está a ser igual para todos, porque alguns estão a ficar para trás, mas (...) se eu me foco no pequeno grupo, aquilo descarrila e depois recuperar em 45 minutos..., eu não posso arriscar perder tudo para ir atender a uma situação que se calhar é igual, é tão importante como outro que está noutra ponta. (1ª entrevista).

## B - Dinâmica assente em práticas centradas em tarefas

- A segunda aula de M. José

No momento introdutório da aula, após registar o sumário no quadro, M. José disse aos alunos que iriam realizar uma tarefa, esclarecendo as condições de realização e de tempo.

A aula foi desenvolvida em dois momentos diferenciados:

- 1 - resolução da tarefa de papel e lápis proposta pela investigadora (Apêndice 8);
- 2 - correção da tarefa com recurso a diálogo (intervenção c. de 20 alunos).

Breve finalização da aula foi tendo M. José pedido a um alunos que recolhesse os trabalhos dos colegas.

Nesta altura um dos alunos comentou com outro: *Esta aula foi bué da fixe!* (voz de aluno – 1º relatório de aula).

No momento inicial em que M. José esclareceu as condições de realização da tarefa, houve alunos que quiseram saber: "*Conta para a nota?*" M. José esclareceu que "*Tudo conta para a nota. Vocês avaliam-se quando realizam os vossos trabalhos e eu avalio-vos*", referindo-se a práticas de avaliação formativa pró-construtivista, que se observaram no decurso da aula aquando da emissão de *feedback*, e que era orientado para a análise das fontes e para a produção de texto pessoal, como no caso em que respondeu a uma aluna:

> Deves usar as palavras que expressam os conceitos, o que tens de fazer é criar frases que não sejam cópias das fontes. (Relatório da 2ª aula).

Apesar de tudo, M. José reconheceu que os alunos tinham sido bastante autónomos em relação ao que era habitual:

> Hoje estavam até mais autónomos do que algumas vezes. Porque eles fazem sempre fichas (...) formativas. E às vezes, aquilo é uma loucura, (...) há assim uns quantos que eu tenho que ter uma atenção em particular e depois há uns outros que, por insegurança, têm aquilo bem mas estão sempre a chamar-me para mostrar. (2ª entrevista).

Essa insegurança poderia ser justificada pela «obsessão da nota», apesar das tentativas de M. José para lhes explicar o sentido formativo da avaliação e a importância da honestidade da produção das respostas, tal como reconheceu:

> Recorrentemente, perguntam logo se é para avaliação. Tudo, qualquer tarefa e eu dou-lhes sempre a mesma resposta "é porque é uma forma de regular o que aprendem". Por isso é que eu digo "não copiem, porque não faz sentido, estão-se a enganar a vocês, porque eu quero é corrigir e que vocês percebam". Mas eles estão sempre "*e conta para nota*?" e "não *conta para nota*?". Isso é uma obsessão dos miúdos. (...) Isso é revelador da competição que se instalou... (2ª entrevista).

A correção da tarefa realizou-se num registo construtivista, tendo M. José dito na entrevista realizada a seguir a esta aula, que pretendia neste momento analisar as fontes e ouvir os alunos:

> Porque eu depois também não queria deixar de ao analisar as fontes, identificá-las e contextualizá-las. (...) Não queria deixar de ouvir vários, não queria que eles deixassem de argumentar (...), porque (...) a interação entre eles é importante, porque os que não pensaram, pensam. (2ª entrevista).

Os alunos consideraram a tarefa fácil e participaram com entusiasmo na sua correção, o que dificultou a gestão do tempo de aula por M. José, que reconheceu que não podia ter concedido menos tempo para a realização da tarefa:

> A única coisa que eu acho que faria diferente era ter tido mais cuidado com a gestão do tempo, porque eu gosto de arrumar a aula e não consegui, fui mesmo apanhada de surpresa. Aqueles minutos iniciais comprometeram um bocadinho (...) eles não costumam chegar atrasados (...). Não deu para quê? Para fechar a aula, pronto. Também mas não lhes podia dar menos tempo, porque houve alguns que acabaram mesmo, mesmo no tempo. (2ª entrevista).

M. José reconheceu, aquando da entrega das respostas dos alunos à investigadora[78], que todos tinham tido um desempenho muito bom nesta tarefa, incluindo os mais fracos, que revelaram globalmente uma compreensão da mudança ao afirmar

> Eu acho que esse objetivo foi atingido. Quer dizer, a maioria dos alunos (embora para alguns tenha sido difícil, mas muitos deles respondem a este nível, não falam, mas respondem) atingiram o pretendido. (2ª entrevista).

[78] M. José só entregou as fichas após as ter corrigido, porque integrou estes dados na avaliação dos seus alunos

Na sua resposta ao questionário sobre o "*Conceito da mudança em História*", M. José escolheu a opção 1 "*Os alunos devem relacionar as situações históricas e compreender que em História nada se repete, o mundo avança sempre no que é fundamental*". Justificou esta escolha sublinhando a importância da ação humana em História e rejeitando a fatalidade:

> destacar a importância da liberdade humana no devir histórico, evitando a interiorização de conceções fatalistas da História. (Justificação do questionário).

Considerou difícil adotar esta metodologia, apesar de reconhecer os bons resultados alcançados, devido à exigência do cumprimento de um programa extenso, apenas com 90 minutos de aulas por semana e ao facto de ter turmas grandes, que dificultam o acompanhamento dos alunos:

> A pressão do tempo esmaga. Eu gostava de aprofundar certas coisas e não tenho tempo, senão nem a meio do programa fico. (...) Mesmo trabalhando de uma forma mais homogénea, eu percebo que não está a ser igual para todos, porque alguns estão a ficar para trás. (...) Com 30 alunos trabalha-se para o tal aluno médio que não existe. (2ª entrevista).

As aulas de M. Rosário - Dadas as características do projeto de trabalho que M. Rosário estava a desenvolver, as suas aulas tinham um ritmo diferente de todas as outras que se observaram. A sala de aula estava organizada em grupos de 2 carteiras (4 lugares), que os alunos arrumavam no final da aula anterior, dado que tinham aulas sempre na mesma sala. Essa experiência partira da necessidade de resolver problemas de concentração em turmas com alunos muito irrequietos, através do fomento do respeito pela aprendizagem e pela figura do professor. Consistia num projeto de desenvolvimento de competências de compreensão do conhecimento histórico através da distinção entre a informação providenciada pelas fontes históricas do manual e a do texto de autor. O trabalho dos alunos era orientado por um guião (criado por M. Rosário) e realizado em grupos de três ou quatro alunos, atribuindo tarefas específicas a alunos com ritmos de aprendizagem diversos, inclusive de alunos NEE. O produto final podia ser constituído por mapas, barras cronológicas e jogos (sobre Roma Antiga).

- A primeira aula de M. Rosário

Na introdução da aula M. Rosário apresentou a investigadora, relembrando aos alunos que deviam manter os seus comportamentos habituais. De seguida fez o ponto da situação em relação ao projeto em desenvolvimento e respondeu às questões colocadas pelos alunos, que depois desenvolveram o seu trabalho em grupos de 3 ou 4, seguindo o guião de trabalho e uma lógica de distribuição de tarefas que rodavam de aula para aula.

O desenvolvimento da aula desenrolou-se num processo de prática centrada em tarefas, que consistiam em: a) leitura e resumo das fontes e da narrativa do manual; b) formulação de questões (e respostas) às fontes e à narrativa do manual e c) construção de conceitos. A intervenção dos alunos no trabalho do seu grupo registou diferentes níveis de concentração.

Finalização da aula claramente marcada, tendo M. Rosário relembrado a necessidade de concluírem o relatório de aula e distribuído a ficha de autoavaliação[79] do trabalho de grupo. Pediu ainda aos alunos que respondessem às questões colocadas pela investigadora a nível da metacognição, incluindo sobre conceções de mudança em História (apresentadas no Apêndice 7).

A dinâmica do PEA estava centrada na atividade intelectual dos alunos, que estavam concentrados e empenhados nos seus trabalhos, confirmando M. Rosário que o comportamento observado era o habitual daqueles alunos durante o projeto quando respondeu à questão sobre a possível perturbação provocada pela presença de um elemento (a investigadora) alheio à aula:

> Eu acho que o comportamento não foi alterado pelo facto de estar uma pessoa diferente (...). Não mudaram absolutamente nada. (...) Foi um bocadinho menos barulhento do que é normal, por faltarem três elementos que são mais perturbadores. (1ª entrevista).

Esses alunos mais perturbadores eram alunos hiperativos, que segundo M. Rosário:

> Não quero dizer que sejam miúdos que não trabalhem, que não é o caso, são é miúdos que estão sob medicação, são hiperativos e se estiverem num dia (...) com aquela hiperatividade, tem mesmo que (...) [se] impor as regras da aula. (1ª entrevista).

O projeto de M. Rosário englobava um preocupação com questões epistemológicas da História, pretendendo que os alunos:

> se familiarizassem com as fontes, para saberem trabalhar as fontes, saberem o que é a fonte, a importância da fonte e que a história se faz com fontes. (1ª entrevista).

O manual constituiu o suporte do trabalho baseado na distinção entre a informação das fontes e a do texto de autor, objetivo que segundo M. Rosário foi conseguido:

> Diz-me [um aluno] "*Estava na fonte aquilo que o autor* [gesto apontando para o texto de autor do manual] *disse*" ou seja, ele já sabe o que é a fonte, já não está a confundir com o texto." (1ª entrevista).

As atividades desta aula assentaram na produção de texto escrito sob a forma de resumos de informação (da narrativa do manual e das fontes), de questões (colocadas às fontes) e de relatórios de síntese da atividade, tal como M. Rosário explicou na entrevista:

> Levantam questões da narrativa [do manual] (...) e da fonte. Não é exclusivamente da fonte, porque as fontes não permitem que os miúdos apanhem a matéria toda. Eles primeiro leem as fontes para quando forem levantar as questões eles já terem uma ideia da fonte. Eles já leram na fonte qualquer coisa, e depois ali (apontando a narrativa do manual) está mais completo.

[79] Que era distribuída e recolhida todos os dias por M. Rosário, podendo os alunos verificar o seu percurso ao longo da atividade.

O ambiente de aula foi tranquilo. Apesar de alguns focos de distração pontuais, a maior parte dos alunos trabalhou de forma concentrada nos seus grupos, interagindo entre si e com M. Rosário, que respondia às suas solicitações com *feedback* orientado para a leitura e análise das informações em estudo (fontes e texto de autor), antes de colocarem questões como no caso abaixo descrito:

> Uma aluna do grupo A queria que M. Rosário dissesse ao grupo: "*O que é mobilidade social?*" M. Rosário pediu-lhes para ler o texto de autor com atenção e que depois falavam sobre isso. (Após circular pelos outros grupos) M. Rosário perguntou à aluna que quis saber o que era a mobilidade social se já tinha alguma ideia e ela disse que: "*É subir ou descer na sociedade ou é mudar de situação*." (Relatório da 1ª aula).

Em relação ao trabalho com os conceitos, M. Rosário referiu que os alunos deviam assinalá-los no relatório e, que quando estes não estavam em destaque no manual, os alunos deveriam construir a sua própria definição, o que se podia revelar-se uma tarefa difícil:

> Eles normalmente têm conceitos novos em cada página (...). [Se os] conceitos são novos, eles têm que os pôr no relatório. Mas há páginas como esta que não tem cá [a definição], por exemplo, mobilidade social (...). Então eles tiveram alguma dificuldade em chegar lá. (1ª entrevista).

Observou-se que esta forma de trabalhar respeitava diferentes ritmos de aprendizagem e permitia a integração dos alunos NEE, dos "miúdos hiperativos" (tal como M. Rosário se lhes referiu na entrevista e ainda daqueles com maior propensão para se distraírem, como no caso do Adriano (13 anos), que escreveu no final da aula como resposta à forma como aprendia em História:

> Gostei de trabalhar assim porque se fosse a aula toda o prof. a falar eu adormecia. (Adriano, 13 anos).

Aliás já durante a aula o interesse na aprendizagem fora notório quando um dos alunos, junto da janela, invetivou os que regressavam do corta-mato e que estavam lá fora para entrarem rapidamente com as seguintes palavras:

> Assim vocês não aprendem e nós aprendemos! (Relatório da 1ª aula).

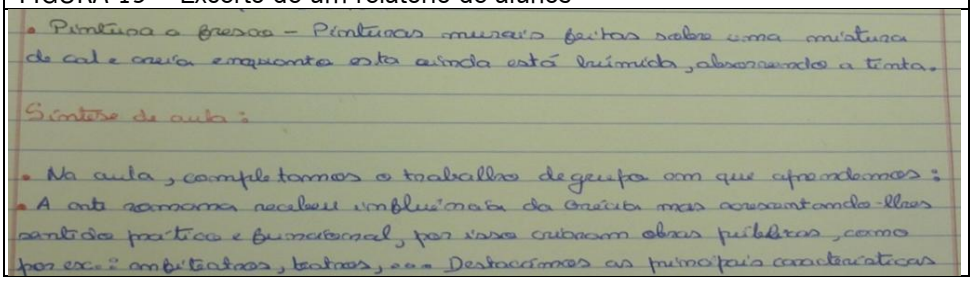
O interesse dos alunos revelou-se ainda pela solicitação de *feedback* sobretudo na fase de formulação de questões para as quais deviam elaborar as respostas, para evitar o que M. Rosário referiu na primeira entrevista como "*questões sem sentido [porque] eles estão no 7º ano e não estão habituados a perguntar*".

A forma como M. Rosário incentivava os alunos a levantar questões prendia-se com a convicção de que devia fomentar o espírito crítico e a autonomia, tal como justificara no questionário a sua escolha da situação 1 do item "*Processo de ensino/aprendizagem/avaliação*"[80]:

> É benéfico para os alunos, e para o próprio professor, utilizarem toda a informação disponível, (...) [porque tal] permitia uma autonomia dos alunos e a construção do conhecimento pelos próprios. (Justificação do questionário).

A elaboração de relatórios pelos alunos fazia parte da estratégia de fomentar a sua autonomia e construção do conhecimento, devendo estes sintetizar os conteúdos que estavam a trabalhar (sem os copiar do manual) e assinalar os conceitos, como no exemplo apresentado na Figura 19:

FIGURA 19 – Excerto de um relatório de alunos


• Pintura a fresco – Pinturas murais feitas sobre uma mistura de cal e areia enquanto esta ainda está húmida, absorvendo a tinta.

Síntese da aula:

• Na aula, completamos o trabalho de grupo em que aprendemos:
• A arte romana recebeu influência da Grécia mas acrescentando-lhes sentido prático e funcional, por isso criaram obras públicas, como por ex.: anfiteatros, teatros, ... Destacámos as principais características

Estes relatórios eram lidos nas aulas de 45 minutos, recorrendo a técnicas de avaliação formativa e de crítica construtiva, porque segundo informou depois da leitura:

> Criticamos o relatório e eu vou (...) precisar ideias que estejam incompletas ou incorretas (...). Eles já perceberam que a crítica não é deitar abaixo o trabalho do outro e são críticos a dizer o que falta nos trabalhos ou se está mais ou menos completo. (1ª entrevista).

Desta forma M. Rosário pretendia contribuir para a monitorização do processo de aprendizagem, atribuindo ainda aos relatórios uma função metacognitiva, tal como afirmou:

> Relatórios, produzidos em aula, sobre o desenvolvimento do projeto, refletindo sobre as suas aprendizagens e o trabalho com as fontes, porque assim nunca mais se vão esquecer. (2ª entrevista).

No momento de fazer a autoavaliação (no final da aula) alguns alunos manifestaram preocupação com a avaliação dos elementos que tinham ido ao corta-mato, tendo M. Rosário esclarecido que a ficha de autoavaliação (que recolhia e distribuía todas as aulas) era individual e relativa às tarefas que de facto tinham desempenhado, servindo para verificar a evolução do

[80] "O professor conjuga momentos expositivos sobre a matéria, com momentos de diálogo e de tarefas a realizar pelos alunos, permitindo a autorregulação da aprendizagem pelos alunos e do ensino pelo professor, valorizando-se a avaliação formativa."

> desempenho do grupo e os contributos de cada elemento para a realização das tarefas propostas. Pediu que fizessem uma avaliação crítica e construtiva sobre o que estava a funcionar e o que estava menos bem. A maior parte dos alunos disse logo que estava tudo muito bem e que gostavam mais de trabalhar assim, porque aprendiam mais. (Relatório da 1ª aula).

Nessa ficha os alunos deviam indicar a tarefa realizada e apresentar sugestões para melhorar o funcionamento do grupo, referindo aquilo de que haviam gostado mais (ou menos) de fazer. O registo dos comportamentos e contributos para o trabalho era feito através de uma grelha onde assinalavam R (raramente), V (às vezes) ou S (sempre) em relação às seguintes atitudes: "*Cooperei com o grupo*"; "*Defendi calmamente a minha opinião*"; "*Tomei em conta a opinião dos colegas*"; "*Contribuí para a criação de um ambiente favorável*"; "*Cumpri prazos*"; "*Realizei as tarefas propostas*"; "*Fui criativo*"; "*Fui responsável*"; "*Tomei iniciativas e propus soluções*"; "*Geri adequadamente o tempo de cada atividade*"; "*Utilizei e organizei os materiais de pesquisa adequadamente*". A maior parte dos alunos assinalou as tarefas que tinham executado, reconhecendo gostar mais de colocar questões ou fazer resumos, mostrando-se muito interessados nesta forma de aprender. Apenas um aluno disse que preferia ouvir M. Rosário em vez de ter de ser ele a trabalhar. Houve ainda dois alunos que assumiram ter copiado as fontes e que tinham gostado de o fazer, apesar da recomendação expressa de não se fazerem cópias. As sugestões prendiam-se com a necessidade de se organizarem melhor e com a solicitação de mais tempo para concluir as tarefas.

- A segunda aula de M. Rosário

Na introdução da aula M. Rosário fez o ponto da situação em relação ao produto final de cada grupo e informou a turma que a investigadora gostaria de tirar fotografias dos trabalhos (não das suas caras), ficando os alunos muito animados com a perspetiva de os seus trabalhos serem fotografados e exibidos.

O desenvolvimento da aula desenrolou-se num processo de prática centrada em tarefas, estando os grupos envolvidos nas tarefas do produto final: grupos A e D estavam a construir (cada um) uma barra cronológica do império romano; grupos C e E estavam a elaborar (cada um) mapas do Império Romano; os restantes grupos estavam a criar (cada um) jogos de tabuleiro, estando o grupo B a fazer ainda um livro e o grupo F uma maqueta do templo romano de Évora (intervenção de todos os alunos no trabalho do seu grupo, com exceção de dois alunos muito alheados).

Finalização da aula claramente marcada, tendo M. Rosário pedido aos alunos para concluírem o relatório de aula e para registarem a sua autoavaliação na ficha, tendo solicitado que respondessem às questões a nível da metacognição, incluindo sobre conceções de mudança em História (propostas pela investigadora). A opção de se repetirem estas questões prendia-se com a necessidade de se perceber que alterações se haviam produzido com esta experiência deste projeto.

Dada a natureza da aula, pediu-se previamente a M. Rosário para se poder circular entre os grupos para tirar fotos da realização de alguns aspetos dos trabalhos[81] e conversar com os alunos sobre esta forma de aprender História. Nesses contactos, vários alunos afirmaram que

[81] Havia o compromisso de não se fotografarem os alunos, para se respeitar o anonimato.

aprendiam melhor através da discussão de ideias com os colegas, como no caso do grupo D que funcionava muito bem:

> Esta forma de trabalhar é muito melhor que sozinhos, porque assim podemos discutir as dúvidas uns com os outros e aprende-se muito mais. (Vozes dos alunos no relatório da 2ª aula).

Mesmo nos grupos E e F, onde havia elementos com maior propensão para se distrair, os alunos afirmaram que gostavam mais de trabalhar desta forma, afirmando que:

> "A História assim é melhor" (vozes dos alunos no relatório da 2ª aula).

Também nas suas respostas à questão sobre como aprenderam em aula, a tendência geral das respostas foi a de que se aprendia melhor, como se pode ler nos seguintes exemplos:

> Com este trabalho aprendi a trabalhar em grupo. É mais divertido do que trabalhar sozinha! (Joana, 12 anos);
>
> Com este trabalho prático tenho conseguido perceber melhor a matéria. (Francisca, 12 anos);
>
> Neste tipo de aula aprende-se muito bem. (...) Também acho que fazendo este tipo de método de trabalho aprendemos a trabalhar em grupo e a organizarmo-nos. (Rita, 12 anos).

M. Rosário assinalou ainda na sua segunda entrevista que os alunos tinham conseguido dar sentido ao trabalho que estavam a realizar na disciplina e a refletir sobre o que estavam a fazer, dando o exemplo de um aluno que no início do projeto lhe perguntara se ela já não dava aulas, mas que quando chegou à fase do produto final assumiu esse entendimento:

*Ah, eu agora já percebo o que nós estamos a aprender e como*! (2ª entrevista).

Apesar de M. Rosário reconhecer que o ritmo de trabalho "é um bocado mais moroso", sublinhou que todos os grupos estavam a progredir quer em termos de aprendizagem quer de desenvolvimento da responsabilidade, dado que tinham de realizar obrigatoriamente todas as tarefas na sala:

> Os alunos rodam as tarefas em todas as aulas (...), não têm ajuda de ninguém em casa. (2ª entrevista).

A ajuda que os alunos podiam ter provinha da discussão com os pares ou da reutilização do *feedback* de M. Rosário, focado na orientação para a análise e não na emissão de resposta fechada, como já foi referido.

Os grupos A, B, C e D eram os mais produtivos, organizando-se melhor que os grupos E e F. No grupo E a falta de organização provinha da gestão de tempo, dedicando mais tempo à

discussão de como fazer o mapa do que a executar qualquer tarefa. Neste grupo e no F estavam os elementos com mais dificuldades de concentração e que tanto iam criar conflitos com outros, como havia um que estava quase sempre a emitir barulhos com a boca ou cantarolar baixinho para irritar os restantes. Neste formato de aula, M. Rosário tinha tempo para conseguir que voltassem a focar-se no trabalho.

Em termos de compreensão da mudança entre o período da Grécia e o de Roma antigas, M. Rosário considerou que " a aprendizagem foi conseguida" (2ª entrevista).

No entanto, M. Rosário revelou uma postura algo complexa na sua conceção de mudança histórica, tendo respondido ao item do questionário sobre «Conceito da mudança em História» que "*os alunos devem relacionar as situações históricas e compreender que a História é feita de ciclos*", apesar de reconhecer que se podia registar "*uma simultaneidade de mudanças"* que justificou dizendo

> Apesar disso [de a História ser feita de ciclos] há avanços fundamentais que não seguem numa única direção. (Questionário)

Em jeito de balanço, M. Rosário afirmou sentir a motivação para continuar com um ensino assente em práticas centradas em tarefas, porque estas permitiam responder melhor a turmas problemáticas e criar uma maior interação entre os alunos em torno da aprendizagem da História. Assegurou que ia aperfeiçoar os aspetos que tinham corrido menos bem e considerar as propostas da investigadora para uma maior incidência no trabalho de fontes e na exploração da multiperspetiva e da mudança em História. Concluiu dizendo que, desta forma:

> As aprendizagens são mais duradouras (...) estamos num tempo de novas tecnologias de informação e o professor já não é aquele que sabe tudo. O professor sabe muito, mas tem de ter o papel de organizar a aprendizagem e de orientar os alunos, que têm caminhos abertos para pesquisar aquilo em que estiverem interessados, podendo usar a História como uma ferramenta de interpretação. (2ª entrevista).

**Discussão dos dados das Práticas letivas e de avaliação -** A análise dos dados do PEA mostrou que as práticas centradas em tarefas foram as mais comuns nas aulas observadas dos docentes do estudo piloto, sendo muito reduzido o espaço para a «mescla» de práticas centradas em tarefas e diálogo ou apenas dialogadas, corroborando-se as afirmações dos docentes nas entrevistas.

As duas aulas de M. Rosário revelaram uma dinâmica de práticas centradas em tarefas (no âmbito da categoria que emergira no contexto do PEA do estudo exploratório), tendo-se

observado uma interação constante entre professor e aluno, próxima da linha construtivista e assente num *feedback* orientador da aprendizagem, tal como vem sendo defendido por Black & Wiliam (1998, 2006, 2009). As atividades desenvolvidas implicavam a resolução de tarefas fazendo lembrar o que Magalhães (2002) designou como atividades autónomas dos alunos de resolução de tarefas propostas pelo professor. Para essas tarefas M. Rosário valorizava a centralidade do manual (Afonso, 2013).

Na primeira aula de M. José predominou a «mescla» de práticas centradas em tarefas e dialogadas (categoria que emergiu no estudo exploratório para designar os momentos de análise de fontes orientada por colocação de questões ao grande grupo). A prática dialogada foi usada apenas no momento inicial da primeira aula de M. José que recorreu à estratégia de pergunta e de resposta para rever a aula anterior (muito ao nível da reprodução de informação), estratégia facilitada pela organização frontal das mesas nas salas de aula (Hargreaves, 2003). No momento relativo à formação de conceitos substantivos, observou-se uma «mescla» de práticas dialogadas e ativas, assim designadas porque o diálogo assentava sobretudo na memória apesar de a atividade implicar a síntese de ideias. O momento de exploração de fontes foi nomeado como «mescla» de práticas centradas em tarefas e diálogo porque M. José partia da atividade individual de interpretação e análise das fontes pelos alunos cujo resultado era explorado sob a forma dialogada. A mudança de estratégia na segunda aula deveu-se à aplicação da tarefa de papel e lápis proposta pela investigadora, o que permitiu que a participação oral na correção das questões tivesse passado de cerca de dez alunos para mais de vinte. Foi ainda notório o aumento de respostas do nível da compreensão, justificado pelo empenho na resolução da tarefa e na reutilização do *feedback* de M. José na análise das fontes. Tal corroborou uma relação entre as estratégias dos professores e o desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos, que vem sendo defendida desde os anos 1980 por Shemilt (1980, 1987) e Ashby & Lee (1987). M. José reconheceu ainda a melhoria dos resultados dos alunos, inclusive dos mais fracos, sublinhando a importância da avaliação formativa e da autorregulação das aprendizagens, o que tem sido divulgado em Portugal pela mais recente literatura da especialidade (Alves, 2011; Fernandes, 2005, 2011; Roldão, 2005, 2009). No entanto, M. José apontou dois entraves à adoção de uma metodologia que implique maior atividade intelectual dos alunos: a dimensão das turmas e a extensão do programa, que considerou difícil de cumprir em noventa minutos semanais.

Perante o mesmo programa M. Rosário revelou um outro olhar, a que não terá sido alheio o facto de ter mais um tempo letivo semanal (de quarenta cinco minutos) e o hábito de autoavaliação das suas práticas, procurando a adequação ao perfil dos alunos (Alves, 2011;

Zeichner, 1993). Por isso, criou o projeto de desenvolvimento de competências em História e de responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem (e pelos seus comportamentos). Para tal, recorreu a práticas de avaliação formativa de caráter construtivista dentro do quadro de uma avaliação de racionalidade prática (Álvarez Méndez, 2002), cuja face mais visível foi a ficha de autoavaliação, fazendo lembrar as propostas de consciencialização dos alunos de Morissete e Gingras (1994). Esta forma de planificar as atividades e de as relacionar com a avaliação revelou-se muito próxima das ideias de Alves (2004) e de Fernandes (2005). A maior parte dos alunos de M. Rosário participou quase sempre de forma ativa no projeto e, mesmo os alunos hiperativos e de NEE, apesar do seu desempenho mais lento e/ou irregular tiveram tempo para executar tarefas adaptadas às suas caraterísticas. Esta metodologia produziu, segundo M. Rosário, bons resultados na turma, porque "a interação é maior entre os alunos", aspeto que fora já assinalado por Ashby e Lee (1987). Para M. Rosário, a realização de todo o "processo de produção" em aula potenciou a concentração, dado que os alunos "perceberam que, ao fazerem, tinham que estar atentos" (1ª entrevista), consolidando dessa forma as suas aprendizagens e percebendo que a História era uma "ferramenta de interpretação" numa aceção próxima da de Shemilt (1983). Por isso, M. Rosário pretendia continuar a utilizar esta metodologia, podendo introduzir-lhe eventuais alterações.

Apesar de os docentes do estudo piloto não terem feito referências teóricas explícitas nos seus discursos e nas respostas dos questionários, assumiram-se como propiciadores de oportunidades de aprendizagem mais dinâmicas. Revelaram-se (de forma empírica) próximos da mais recente linha de investigação em educação histórica ao reconhecerem que a utilização do desafio em História (no projeto e na tarefa de papel e lápis) promoveu um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem, vindo ao encontro das conclusões de Lee e Dickinson (1984). Da mesma forma a valorização da análise das fontes históricas (Cooper, 2012), como base para inferências sobre o passado e para a compreensão da natureza do conhecimento histórico, fez lembrar as conclusões da linha de investigação em educação histórica que vem sendo desenvolvida em Portugal.

### 2.2 Interação em torno de DCH

Na apresentação dos dados relativos à(s) forma(s) de Desenvolvimento de Competências em História (DCH), em aula, seguiram-se os procedimentos já utilizados no capítulo anterior (sobre o estudo exploratório) escolhendo-se os momentos de interação mais expressivos das aulas de cada docente. Esperava-se observar uma maior exploração de ideias de segunda ordem

em História, dado que se tinha sido mais incidente no pedido de aulas com base na interpretação de fontes e no tratamento do conceito de mudança em História. A categorização dos dados teve como referência o modelo de DCH gerado no estudo exploratório, organizado em três níveis conceptuais de tratamento da informação em aula: a) Reprodução; b) Interpretação; c) Compreensão.

### 2.2.1 Momentos incidentes na reprodução de informação

Escolheu-se um excerto do primeiro momento da primeira aula de M. José, em que a interação entre docente e alunos se centrou na síntese da matéria dada (na aula anterior) e no registo de conceitos no quadro:

> Momento 1 (1ª aula) - M. José questionou "*O que define a cidade-estado?*" Alguns alunos disseram: "*É um conjunto de cidadãos*." M. José completou a definição, sublinhando a importância da autossuficiência. (...) Depois M. José perguntou diretamente a um aluno que ainda não respondera: "*Como se caracterizava a sociedade ateniense?*" (...). Esse aluno disse que "*havia cidadãos*" e os outros que "*havia metecos, escravos e mulheres*". (...) M. José questionou "*Quem é o cidadão?*" Vários alunos responderam que "*São os homens*", outro acrescentou *"...que têm 18 anos*" e outro ainda que *"...foram ao exército*". (Relatório da 1ª aula de M. José)

M. José iniciou o trabalho dos conceitos substantivos com questões sobre a aula anterior, que tendia a completar, como no caso do conceito da cidade-estado, em que os alunos reproduziram a informação ouvida na aula anterior: "*é um conjunto de cidadãos*". A maior parte das questões colocadas por M. José nesta fase da aula pediam a reprodução de informação ouvida em aulas anteriores. Quase todas as respostas se situaram a esse nível, destacando características dos aspetos questionados numa sequência, como no caso das respostas a "*Quem é o cidadão?*"": "*São os homens*", *"...que têm 18 anos*" e que *"...foram ao exército".* Esta situação observou-se também em relação às respostas à questão "*Como se caracterizava a sociedade ateniense?*".

Escolheu-se um excerto da primeira aula de M. José que incidiu na análise de duas fontes primárias escritas (complementares quanto à sua mensagem) a partir de duas questões orientadoras lançadas à turma relativas aos conceitos substantivos de meteco e escravo. A exploração das fontes foi feita em grande grupo, centrando-se a participação em cerca de dez alunos:

> Momento 2 (1ª aula) – M. José (...) lançou duas questões orientadoras: "*Porque é que os metecos eram bem recebidos?*" e "*Como eram vistos os escravos?*" (...)
> Depois outra aluna leu a fonte sobre os escravos: "*Existem, na espécie humana, seres inferiores...*" M. José perguntou "*O que quer dizer o autor da fonte?*" a aluna disse: "*Para o autor as famílias têm de ter escravos*". (...) M. José questionou a turma: "*Os atenienses consideravam a escravatura um ato legítimo?*" Um aluno perguntou "*O que é legítimo?*". Alguns disseram logo: "*É*

> *legal*" e outros responderam: "*Sim, era legítimo*". M. José perguntou: "*Como é que justificavam a escravatura?*" Alguns alunos disseram: "*Eles eram inferiores*". (Relatório da 1ª aula de M. José).

A questão orientadora "*Como eram vistos os escravos?*" foi complementada por uma questão de interpretação: "*O que quer dizer o autor da fonte?*" A primeira resposta a estas questões situou-se no nível da reprodução de informação baseada na leitura da fonte: "*Para o autor as famílias têm de ter escravos*". Apesar de M. José tentar avançar para o aprofundamento do tema através de uma questão dirigida à compreensão: "*Os atenienses consideravam a escravatura um ato legítimo?*" alguns alunos responderam com a informação baseada na leitura da fonte: "*Eles eram inferiores*."

Escolheu-se um momento da segunda aula de M. José, relativo à correção da questão 2 da tarefa proposta pela investigadora (ver Apêndice 8), por ser ilustrativo de uma questão que apela à reprodução de informação mas selecionada.

> Momento 2 (2ª aula) – M. José perguntou: "*Que expressão sublinharam neste texto [sobre a democracia atual]?*". Vários braços se levantam no ar e um aluno disse: "*autoridades e assembleias representativas, [que são] eleitas por sufrágio universal e por maioria numérica do total de cidadãos, em eleições*" com o que quase todos concordaram e houve doze alunos que disseram ter incluído no seu sublinhado *"realizadas, a intervalos regulares, entre candidatos e/ou organizações [partidos] em competição*"; outro disse: "*Só sublinhei eleitas por sufrágio universal* (Relatório da 2ª aula de M. José).

Na correção dessa questão observou-se que quase todos os alunos selecionaram o mesmo excerto da fonte (25 respostas num total de 28).

Escolheu-se um excerto da primeira aula de M. Rosário relativo a uma situação de cópia da fonte.

> Momento único[82] (1ª aula) - Ao verificar que um aluno estava a copiar uma fonte, M. Rosário lembrou que não deviam fazer cópias, mas sim resumos e levantar questões (...) devendo ainda responder-lhes, para evitar questões sem sentido". (Relatório da 1ª aula de M. Rosário).

Este foi o único momento em que se percebeu na aula de M. Rosário a existência de simples reprodução escrita de uma fonte. No entanto, depreendeu-se que terá havido outras situações em que tal aconteceu, porque houve dois alunos que o assumiram ter feito nas suas fichas de autoavaliação.

[82] As aulas de M. Rosário foram consideradas como um momento único de desenvolvimento porque assentavam na resolução de tarefas pelos alunos (leitura, resumo e formulação de questões e respostas a fontes e texto de autor do manual sobre Roma Antiga).

### 2.2.2 Momentos de desenvolvimento de interpretação

Da primeira aula de M. José escolheu-se um excerto relativo ao registo inicial de conceitos no quadro, partindo da prática dialogada:

> Momento 1 (1ª aula) – Um aluno perguntou: "*Que tipo de coisas faziam os metecos?*" Alguns alunos responderam logo que: "*É comércio e indústria*" e um disse que: "*Vão para lá viver, porque são emigrantes*". (...) A propósito da discussão da situação das mulheres em Atenas, M. José perguntou "*De onde virá a palavra gineceu?*" Um aluno disse que "*É o coiso da flor, o órgão sexual da flor feminina."* (Relatório da 1ª aula de M. José)

A questão colocada por um aluno sobre os metecos (tratada no ponto seguinte) suscitou uma resposta de reprodução de informação (aspeto que se revelou comum a outras situações). Contudo, um aluno emitiu uma resposta mais pessoal, com base em presentismo: "*Vão para lá viver, porque são emigrantes*", transpondo a realidade atual dos emigrantes para o passado. Também a situação em que um aluno estabeleceu uma relação entre os conceitos da História e os de Ciências Naturais ao responder "*É o coiso da flor, o órgão sexual da flor feminina*" à pergunta de M. José revelou uma fundamentação em conhecimentos adquiridos noutra disciplina.

Um outro excerto da primeira aula de M. José mostra uma orientação para análise de fontes a partir de questões orientadoras. A exploração das fontes foi feita em grande grupo, centrando-se a participação em cerca de dez alunos:

> Momento 2 (1ª aula) – M. José (...) lançou duas questões orientadoras: "*Porque é que os metecos eram bem recebidos?*" e "*Como eram vistos os escravos?*" (...)
> M. José designou um aluno para ler (...): "*Nós devemos interessar-nos pelos metecos...*" Quando terminou a leitura os alunos colocaram questões como: "*Qual era a importância dos metecos?*" e "*Porque é que Atenas os queria na cidade?*" M. José disse que "*Atenas quer a riqueza deles*" e outro aluno que "*querem os impostos deles*".
> M. José colocou novamente a questão orientadora "*Como são vistos os escravos?*" Houve alunos que responderam: "*São mercadorias*". (...) M. José perguntou: "*Como é que justificavam a escravatura?*" (...) Um aluno disse: "*Eram prisioneiros*". (Relatório da 1ª aula de M. José).

À questão "*Porque é que os metecos eram bem recebidos?*" um aluno respondeu com uma interpretação da fonte com base em presentismo: "*Querem os impostos deles*." A questão orientadora "*Como eram vistos os escravos?*" foi complementada por uma outra questão orientada para a interpretação: "*O que quer dizer o autor da fonte?*" Para além de uma resposta de reprodução de informação (já assinalada) houve uma resposta de interpretação fundamentada: "*São mercadorias*." Também na resposta à questão dirigida à compreensão: "*Os*

*atenienses consideravam a escravatura um ato legítimo?*" houve alunos que inferiram a partir da fonte que estes "*eram prisioneiros*."

Selecionou-se o momento da segunda aula de M. José, relativo à correção da questão 1 da tarefa proposta pela investigadora (ver Apêndice 8), por ser ilustrativo de uma forma de tratar a informação de uma fonte e de lidar com a preocupação dos alunos com a resposta única e «certa», ou no extremo, com a noção de que tudo é válido em História.

> Momento 2 (2ª aula) - M. José perguntou: "*Que expressão é que sublinharam relativa à participação dos cidadãos na democracia ateniense?*" (...) Um aluno leu "*A pobreza não impede que um cidadão capaz (...) desempenhe cargos públicos na pólis*" e outro "*Só o valor de cada cidadão conta (...) valendo mais o mérito do que a fortuna.*" (...) M. José perguntou a uma aluna (menos interventiva) o que escolhera e ela leu: "*As nossas leis concedem os mesmos direitos a todos os cidadãos*". M. José perguntou: "*Quantos alunos escolheram esta frase?"* Vários alunos levantaram o braço. M. José perguntou: "*Quantos escolheram a frase: 'Só o valor de cada cidadão conta para a atribuição de distinções e honras, valendo mais o mérito do que a fortuna.'?*" Um aluno disse que a escolhera porque "*Todos são importantes para a democracia*". (...) Um aluno quis saber "*Então qual é a resposta certa?"* M. José respondeu que "*Há várias possibilidades de resposta desde que se saiba argumentar.*" Um aluno perguntou "*Então podem ser todas?*" (...) M. José disse "*Não, tem de se interpretar o que o autor escreveu e tem de se argumentar.*" E propôs a leitura conjunta da fonte. Quando começou a ler a primeira frase "*Temos um regime político..."* a maior parte dos alunos disse "*Essa não é*"; leu a segunda frase "*Pelo contrário ...*" e os alunos disseram "*Essa também não é*" Depois leu a terceira frase: "*O nome desse regime é democracia, porque procura satisfazer o maior número de pessoas e não apenas uma minoria.*" Como os alunos não reagiram de imediato e houve quatro que disseram ter escolhido essa frase. M. José perguntou "*O que quer dizer?*" e eles responderam quase em simultâneo "*Todos participam na política."* Ao que alguns exclamaram "*Ahh!*" (Relatório da 2ª aula de M. José)

Este momento, que revelou as dificuldades encontradas pelos alunos na interpretação da fonte relativa à democracia ateniense, mostrou também uma forma de lidar com as suas dúvidas face à possibilidade de haver mais que uma resposta correta a uma questão. Ao perceber que a maior parte dos alunos (17) tinha escolhido uma expressão menos adequada para responder à questão 1: "*A pobreza não impede que um cidadão capaz (...) desempenhe cargos públicos na pólis.*", M. José indagou outras respostas verificando que dez alunos escolheram uma frase mais adequada "*As nossas leis concedem os mesmos direitos a todos os cidadãos.*" Apurou também que só um aluno selecionara a frase "*Só o valor de cada cidadão conta para a atribuição de distinções e honras, valendo mais o mérito do que a fortuna*", apresentando uma justificação que "*todos são importantes para a democracia*". Esta situação espoletou num dos alunos a ideia de que não havendo uma resposta única, todas as expressões poderiam ser igualmente válidas, o que levou M. José a recordar que a necessidade de interpretar de forma fundamentada e, para isso, promoveu a leitura conjunta de cada excerto do texto. A reação dos alunos descartou as duas primeiras frases, tendo quatro alunos afirmado uma escolha satisfatória e fundamentada

"*Todos participam na política*", que como uma espécie de revelação – o "*Ahh!*" – para os restantes alunos. Tal corroborou o que M. José dissera na segunda entrevista sobre a necessidade de corrigir/discutir as atividades: "*A interação entre eles é importante, porque os que não pensaram, pensam*."

Selecionou-se um excerto da primeira aula de M. Rosário relativo à colocação de questões às fontes e ao texto de autor do manual, nomeadamente sobre os conceitos cuja definição nem sempre estava explícita no manual, devendo os alunos inferi-la:

> Momento único[83] (1ª aula) - Uma aluna do grupo A queria que M. Rosário dissesse ao grupo "*O que é mobilidade social?*" M. Rosário pediu-lhes para ler o texto de autor com atenção e que depois falavam sobre isso. (...) M. Rosário perguntou à mesma aluna se já tinha alguma ideia e ela disse que: "*É subir ou descer na sociedade ou é mudar de situação.*" (...) O grupo A pediu esclarecimentos sobre: "*Como estavam organizadas as cidades em Roma?*"; "*O que é o fórum?*" M. Rosário pediu-lhes para pensar no que estiveram a ler e um dos alunos disse: "*Era como se fosse uma praça importante*". (Relatório da 1ª aula de M. Rosário).

As questões colocadas pelos alunos a M. Rosário solicitavam-lhe a reprodução de informação, no entanto, foram transformadas em «questionamento em busca da lógica», quando os alunos foram orientados para responderem a essas questões através da leitura do texto do manual e/ou das fontes, tendo os alunos clarificado as suas respostas sobre os conceitos em questão, sem reproduzir as informações do manual: "*É subir ou descer na sociedade ou é mudar de situação*" ou "*era como se fosse uma praça importante*".

### 2.2.3 Momentos de desenvolvimento de compreensão

Da primeira aula de M. José escolheu-se um excerto relativo ao registo de conceitos no quadro, partindo da prática dialogada que se verificou após a leitura de fontes:

> Momento 1 (1ª aula) – Um aluno perguntou: "*Que tipo de coisas faziam os metecos?*" (...) Um outro aluno pediu para M. José escrever as ideias no quadro. M. José sintetizou as ideias avançadas e pediu a colaboração dos alunos para construírem as suas definições sobre a sociedade ateniense, que registou no quadro e os alunos copiaram (...). Nesta altura um aluno perguntou "*Se o pai e a mãe têm de ser cidadãos, como é que isso é possível se a mãe não é?*" M. José esclareceu a situação da mulher em Atenas. (Relatório da 1ª aula de M. José)

[83] As aulas de M. Rosário foram consideradas momento único de desenvolvimento porque assentavam na resolução de tarefas pelos alunos (leitura, resumo e formulação de questões (e respostas) a fontes e à narrativa do manual sobre Roma Antiga).

Após o diálogo sobre interpretação de fontes, surgiram questionamentos dos alunos em busca da lógica do papel dos metecos e das mulheres em Atenas: "*Que tipo de coisas faziam os metecos?*" ou "*Se o pai e a mãe têm de ser cidadãos, como é que isso é possível se a mãe não é?*". Apesar de numa primeira fase M. José ter colocado questões de reprodução de informação sobre conceitos substantivos abordados na aula anterior (tal como já se referiu), quando procedeu à síntese dos conceitos incluiu os contributos dos alunos que revelavam querer aprofundar a sua compreensão dos assuntos em estudo.

Escolheu-se ainda um excerto da primeira aula de M. José.

> Momento 2 (1ª aula) – Quando terminou a leitura [de uma fonte sobre os metecos] os alunos colocaram questões como: "*Qual era a importância dos metecos?*" e "*Porque é que Atenas os queria na cidade?*" M. José disse que "*Atenas quer a riqueza deles*" e outro aluno que "*querem os impostos deles*". (Relatório da 1ª aula de M. José).

A questão dirigida à compreensão: "*Porque é que os metecos eram bem recebidos?*" levou a um questionamento em busca da contextualização: "*Qual era a importância dos metecos?*" e "*Porque é que Atenas os queria na cidade?*" tendo M. José emitido imediatamente respostas a esta postura interrogativa. Mesmo assim, um aluno ainda comentou "*querem os impostos deles*", mostrando dar algum sentido à resposta fornecida pelo docente.

Da primeira aula de M. Rosário destacaram-se as conversas com alunos de diferentes grupos a partir de um conjunto de duas fontes acerca de várias faces da escravatura em Roma, com base nas mensagens veiculadas por duas fontes (de Séneca e de Tito Lívio), que favorecem uma compreensão multiperspetivada do passado.

> Momento único (1ª aula) - A aluna do grupo C, que tinha a tarefa de levantar questões, perguntou a M. Rosário "*Porque é que estas duas fontes dizem coisas diferentes sobre o mesmo assunto* [a escravatura]*? Qual está certa?*" M. Rosário explicou que podia haver diferentes ideias sobre um mesmo tema e que ela podia orientar as questões no sentido das semelhanças ou das diferenças entre as fontes (...). As alunas do grupo B (...) questionaram também o facto de haver duas ideias diferentes sobre escravatura nas fontes e M. Rosário chamou a atenção para a existência de perspetivas diferentes. (...) Algumas alunas do grupo D quiseram saber: "*O que os autores das fontes dizem é verdade? É que dizem coisas diferentes sobre a escravatura.*" M. Rosário exortou-as a analisar as fontes e a perceber em que divergiam as fontes. (...) As alunas (grupo C) quiseram saber se "*tudo o que se lê nos livros é verdade?*". M. Rosário disse que "*nem tudo o que se lê e tudo o que se ouve é verdade. Tem de se ter atenção e analisar – deve-se pensar sobre os assuntos*" ao que se seguiu um momento de discussão entre os alunos que consideraram que: "*Assim não é fácil saber o que se tinha passado na História*". M. Rosário chamou a atenção para a importância de fazer perguntas às fontes. (Relatório da 1ª aula de M. Rosário).

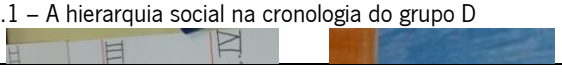
A propósito da interpretação de duas fontes do manual sobre duas formas diversas de tratamento dos escravos em Roma Antiga, vários alunos (dos grupos B, C e D) questionaram-se sobre a lógica da situação: "*Porque é que estas duas fontes dizem coisas diferentes sobre o mesmo assunto*", mas também manifestaram preocupação em saber quem dizia a verdade e como se podia conhecer o passado quando as fontes são de sentido contraditório. M. Rosário referiu a multiperspetiva mas alertou também para o facto de que "*nem tudo o que se lê e nem tudo o que se ouve é verdade*", sublinhado vagamente a necessidade de analisar as fontes e de lhes colocar questões. Neste caso, a chamada de atenção para a possibilidade de mentira das fontes deslocou o questionamento em torno das mensagens das fontes na sua relação com a realidade romana para uma atitude de ceticismo quando o retrato do passado não se apresenta linear. Poderia ter sido mais útil para os alunos explorar a sua perplexidade no sentido de compreenderem a diversidade das situações passadas, tal como também acontece no presente. Neste caso, seria necessário interpretar e relacionar as mensagens substantivas das duas fontes para os alunos serem confrontados com a possibilidade da existência de formas distintas de tratar os escravos naquela época (com humanidade, segundo Séneca na *Carta a Lucílio* ou, como se fossem cachorros, segundo Tito Lívio na *Vida de Catão, O Censor*). Tornar-se-ia mais fácil compreender que assim se pode conhecer melhor o passado, anulando-se a ideia de que "*assim não é fácil saber o que se tinha passado na História".*

Da segunda aula de M. Rosário selecionou-se um excerto do relatório de observação sobre a forma como se trabalharam os conceitos (substantivos) e a localização temporal e espacial e como se relacionaram na organização dos produtos finais. Apresentam-se ainda algumas fotos exemplificativas da consecução do produto final de vários grupos.

Momento único (2ª aula) – No grupo D os alunos explicaram que iam colar os acontecimentos e as fontes respetivas na sua barra cronológica. Uma das alunas organizou corretamente umas etiquetas relativas às ordens sociais, hierarquizando-os corretamente sem auxílio do manual, enquanto explicava aos colegas: "*Os escravos podiam subir na sociedade em Roma, porque havia mobilidade social, mas isso não era possível na Grécia.*" (...) O grupo B estava a concluir um "livro" sobre o Império Romano e a realizar um jogo (tipo da Glória) com perguntas e respostas. O grupo F também estava a fazer perguntas e respostas para um jogo desse tipo e o aluno mais conflituoso e com mais dificuldade de atenção estava a fazer colunas para uma maqueta do templo romano de Évora. (...)

FIGURA 20 – Diferentes apresentações de conceitos substantivos pelos grupos de alunos

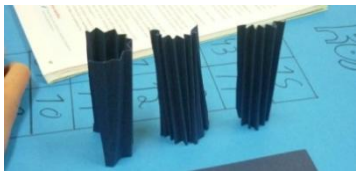
20.1 – A hierarquia social na cronologia do grupo D



20.2 - "Soldado" do jogo de tabuleiro do grupo B

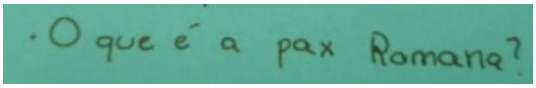
Os recortes coloridos na parte de baixo da cronologia correspondiam a resumos (fontes e narrativa do manual).

20.3 – Colunas para templo do grupo F






20.4 – Exemplo de questões de jogo do grupo F



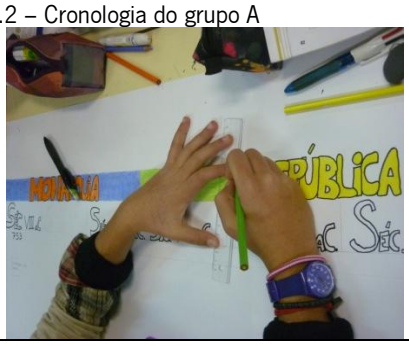

Os grupos A e D estavam a realizar uma cronologia do Império Romano onde iriam colar os acontecimentos e fontes por período cronológico. Os grupos C e E estavam a realizar um mapa do Império Romano onde iriam colar os conceitos relativos a este período.
O grupo C estava a produzir um mapa com a dimensão de 4 cartolinas - este era um dos grupos que ia regularmente ao quadro consultar o mapa projetado por M. Rosário, para compararem com o seu, demarcando por cores diferentes as fases de conquista do mar e da terra. Enquanto uns pintavam a superfície do mapa, outros colavam pequenos quadrados de papel com os conceitos da matéria. Nesta fase trocavam opiniões uns com os outros sobre onde colar os respetivos conceitos de forma adequada no mapa, como por exemplo: "*O imperador tem de ficar perto da cidade de Roma.*" (Relatório da 2ª aula de M. Rosário)

FIGURA 21 – Diferentes apresentações de localização temporal e espacial pelos grupos de alunos

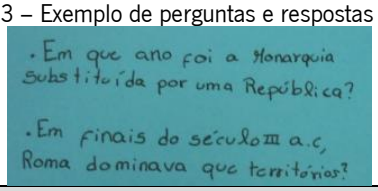
21.1 – O mapa do grupo C

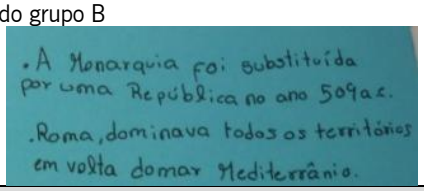



21.2 – Cronologia do grupo A



21.3 – Exemplo de perguntas e respostas no jogo do grupo B




O momento representado na Figura 20.1 correspondeu à manifestação da preocupação de uma aluna do grupo D em colar na cronologia, de forma contextualizada, os recortes com os grupos sociais romanos que deviam ser apresentados de forma hierarquizada. Ao pegar no recorte relativo aos escravos e ao colocá-lo no seu lugar na ordem hierárquica social (sem a ajuda do manual) explicou aos colegas que: "*Os escravos podiam subir na sociedade em Roma, porque*

*havia mobilidade social, mas isso não era possível na Grécia*." Tal revelou a compreensão da mudança da situação social face à Grécia e a apreensão do conceito de mobilidade social.

Nos grupos que estavam a elaborar os jogos (baseados no modelo do jogo da Glória) os conceitos foram transformados em questões, como no exemplo da questão do grupo F "*O que é a pax Romana?*" reproduzida na Figura 20.4, cuja resposta era fornecida no verso do cartão Uma outra forma de questionar os conceitos foi pensada pelos alunos do grupo B ao fazer questões relativas às ilustrações que desenharam no tabuleiro do jogo (ver exemplo do soldado romano na Figura 20.2). O grupo F pretendia criar ainda uma maquete para ilustrar o conceito de templo (Figura 20.3), tendo esta estratégia sido pensada para integrar o aluno hiperativo na realização do produto final (mesmo ao dobrar os quadrados de papel para fazer as colunas este aluno não cessava de emitir estalos com a boca ou de cantarolar baixinho).

A produção de mapas, nos quais tinham de colar os conceitos tratados previamente, foi a face mais visível de trabalho sobre a localização espacial. Por isso também se assistiu a discussões sobre os locais onde colar de forma a fazer sentido, como no caso do grupo C (Figura 21.1) que decidiu que o conceito de imperador "*tem de ficar perto da cidade de Roma*". A localização espacial e temporal não foi só trabalhada através da elaboração dos mapas (Figura 21.1) ou das cronologias (Figura 21.2), mas também através das questões elaboradas para os jogos (Figura 21.3).

### 2.3 Conceções acerca da mudança e/ou continuidade em História

Os dados sobre conceções de alunos acerca da mudança em História foram obtidos através das tarefas propostas pela investigadora[84], tendo-se recolhido: a) um texto redigido pelos alunos sobre as mudanças que tinham assinalado (entre o Egito e a Grécia, nas aulas de M. José e entre a Grécia e Roma nas de M. Rosário no final da primeira aula); b) um texto redigido pelos alunos sobre a mesma questão, com intenções de metacognição (no final da segunda aula de M. Rosário); e c) a resolução da tarefa de comparação entre a democracia ateniense e a democracia atual.

Os resultados destas tarefas[85] permitiram começar a delinear categorias conceptuais sobre mudança em História ainda sem a preocupação de uma ordenação em termos de progressão de pensamento histórico. No entanto, foi considerada uma categoria menos

[84] Estas tarefas foram apresentadas no capítulo IV e constituem os Apêndices 7 e 8 da presente investigação.
[85] Cujo tratamento quantitativo se apresenta no Apêndice 16.

elaborada correspondente a ausência de ideias de mudança e/ou continuidade nos dados dos alunos. Neste caso, nas aulas sobre a Grécia metade dos textos produzidos para comparar a Grécia e o Egito centraram-se na reprodução da informação que aprenderam sobre a Grécia, esquecendo a comparação com o Egito. Destaca-se um exemplo:

> Aprendi o que se passava em Atenas como por exemplo: as pessoas que viveram, escravos, cidadões (sic), etc. Como era Atenas, aspetos, etc." (Tibério, 12 anos).

Nos textos produzidos sobre Roma, apenas um aluno escreveu uma resposta desta categoria:

> Na aula de História eu aprendi coisas sobre a sociedade romana na época imperial e a vida quotidiana em Roma. Falei sobre os escravos, a plebe, o imperador Caracala, que reinou no ano 212 e muitas outras coisas (Leonel, 12 anos).

### Conceções de mudança e continuidade nas aulas sobre Roma

1ª aula - Onze dos textos produzidos revelaram compreensão da mudança, justificando os alunos brevemente as suas ideias centradas sobretudo em aspetos sociais e políticos, como o Manuel:

> As mulheres romanas tinham mais liberdade que as gregas (...) A mobilidade social romana permitia que subissem na vida. (Manuel, 12 anos).

Houve um aluno que salientou a mudança a nível jurídico e que a fundamentou através da mudança na mentalidade:

> Os romanos pensavam de forma diferente que os gregos, por isso fizeram mudanças nas leis e nos direitos. (Artur, 13 anos).

Destacaram-se ainda cinco respostas em que os alunos revelaram a perceção da mudança, mas que enunciaram apenas através de fragmentos de informação, como o Henrique:

> Em Roma em relação à Grécia há mobilidade social. A liberdade. (Henrique, 12 anos).

Uma aluna referiu apenas continuidades – a nível social e artístico – entre as duas sociedades, sem enunciar, no entanto, qualquer justificação:

> Na Grécia havia escravos e em Itália também. Havia pinturas baseadas na pintura grega. (Sandra, 13 anos).

2ª aula - A maior parte dos textos produzidos[86] revelaram a compreensão da mudança, não tendo havido qualquer referência a continuidades (apesar de tal ter sido pedido), talvez porque os alunos estavam muito entusiasmados com o império romano. Nas respostas produzidas

[86] Cinco alunos que não entregaram os seus textos por estarem atrasados na elaboração do relatório de grupo.

alguns alunos apresentaram breves justificações centradas apenas num dos aspetos estudados, utilizando-se a resposta da Paula como exemplo:

> Gostei desta aula porque compreendi que os escravos podiam subir no patamar da sociedade romana e ganhar dinheiro. (Paula, 13 anos)

No entanto, houve outros alunos que fundamentaram melhor as suas ideias, apresentando aspetos de tipo político, social ou económico. Selecionou–se como exemplo deste tipo de respostas, a do Manuel que expressou o seu raciocínio de forma diferente face à primeira aula:

> Aprendi os vários tipos de riqueza entre os cidadãos romanos, as várias classes e como eram diferentes da grécia (sic) por causa do imprador (sic). Também aprendi sobre a diferença entre os trabalhos que as mulheres romanas e as mulheres gregas faziam, porque as romanas eram mais livres. (Manuel, 12 anos)

Houve ainda quatro alunos que produziram textos onde apenas percecionaram a mudança, sobretudo em termos jurídicos, como por exemplo:

> Aprendemos que Roma tem algumas diferenças nas leis em relação à Grécia. (Rita, 12 anos).

## Conceções de mudança e continuidade nas aulas sobre a Grécia

1ª aula - Seis alunos produziram textos que indiciaram a perceção da mudança sobre a qual manifestaram juízos de valor, principalmente em relação a determinados aspetos político-sociais, como por exemplo:

> Aprendi que os cidadãos é que governavam - muito fixe! Não era como no Egito! (Jocelino, 12 anos).

Um outro aluno manifestou ideias de mudança e continuidade, também integrando os seus juízos de valor, neste caso sobre a escravatura na sociedade grega:

> Nesta aula aprendemos mais sobre a sociedade da antiga Grécia. Em comparação com o Egito posso dizer que eram mais concentrados no comércio, mas mesmo assim a escravatura não tinha mudado nada o que me entristece. (Paulo, 12 anos).

Houve oito alunos que produziram respostas reveladoras da compreensão da mudança. Quatro deles apresentaram uma breve justificação de mudanças em termos de sociedade, cultura e crenças, enquanto os outros quatro estabeleceram comparações entre a Grécia e o Egito, fundamentando as suas ideias com base no sistema sociopolítico, apresentando-se um exemplo de cada tipo de resposta:

> Eu penso que a Grécia Antiga é completamente diferente do Egipto em termos de sociedade, hábitos, religião e muito mais coisas. (Alice,12 anos).

> Em comparação com os povos anteriormente estudados, a principal diferença é o governo: não é ditaturial (sic), não é monarquia, mas sim a primeira democracia. (Vítor,13 anos).

2ª aula - Na maior parte das respostas à questão de comparação entre a democracia ateniense e a democracia atual os alunos redigiram textos mais extensos do que na tarefa da primeira aula. Tal teria acontecido por lhes ter sido concedido mais tempo para pensar (e escrever), mas também porque a tarefa fora ancorada na interpretação de fontes a partir de duas questões iniciais de seleção de informação (cujos resultados já se apresentaram nos momentos de «Reprodução» e «Interpretação») com o intuito de facilitar a construção da resposta à questão 3.

A correção dessa questão foi feita em aula através da escuta ativa, completando os alunos as ideias avançadas pelos colegas, atitude que mostrou estarem habituados a este tipo de exercício. A posterior análise das respostas escritas pela investigadora mostrou diferentes graus de compreensão da mudança e da continuidade, com maior ou menor fundamentação. Apesar de se inquirirem as diferenças e semelhanças entre a democracia ateniense e a atual, apenas dezasseis alunos abordaram a continuidade. Quatro desses alunos construíram textos em que evidenciavam a compreensão da mudança e continuidade, fundamentando as suas respostas com semelhanças e diferenças a nível político e social, tal como no caso seguinte:

> Na democracia ateniense, existia a pena de morte, o ostracismo e a escravatura, que restringia a liberdade dos cidadãos atenienses, que eram uma minuria (sic) em relação ao resto da população. Na democracia atual, a maioria dos países democráticos não possui pena de morte, e não praticam o ostracismo, embora continue a haver discriminação, nunca ao ponto de escravizar.
> Na democracia ateniense, eram os cidadãos que constituíam os órgãos políticos, enquanto que na atualidade, os cidadãos elegem representantes para o governo. Na democracia ateniense, só eram considerados cidadãos os homens livres, filhos de pai e mãe ateniense e que tivessem serviço militar cumprido, enquanto que (sic) hoje em dia, todos têm os direitos de cidadão. (Lucas, 14 anos).

Seis alunos enunciaram algumas mudanças e continuidades embora, com alguma inconsistência, como no exemplo da resposta da Maria:

> Na democracia Ateniense existe condenação à morte, e na democracia atual só alguns países é que têm condenação à morte. Na democracia atual não existe expulsão do próprio país, logo se um individuo cometer um crime é preso. Os estrangeiros, mulheres e crianças não são "contados" como cidadãos. Na democracia atual todo o tipo de pessoa é válida como cidadão. A escravatura também é algo que existe na democracia Ateniense e na democracia atual a escravatura foi abolida (mas ainda existe pessoas escravisadas, mas é uma minoria). (Maria, 12 anos).

Seis textos evidenciaram a compreensão da mudança e da continuidade, embora com dificuldades de expressão, como no caso do Norberto:

> Eu acho que nestas duas democracias o que há de diferente é que as mulheres não são concideradas (sic) cidadãs, existem muitas pessoas escravisadas (sic). E o que há de igual é que continuam a ser os cidadãos a escolher o próprio "governo", continua a existir o exílio e prisão. (Norberto, 12 anos)

Onze alunos abordaram a mudança nos seus textos, sem se referir a continuidades. Quatro desses alunos mostraram ter compreendido a mudança, com maior ou menor fundamentação. Selecionou-se um dos textos melhor fundamentados como exemplo em que a Elsa estabeleceu comparações ao nível do estatuto dos cidadãos, pensado sobretudo a partir da realidade democrática portuguesa (o reconhecimento dos 18 anos como idade para votar para homens e mulheres) ou ao nível político esclarecendo as diferenças entre democracia direta e representativa.

> Na Democracia Ateniense apenas um cidadão que fosse homem livre, mais de 18 anos e com o serviço militar cumprido é que podia votar, enquanto na democracia atual, todos os cidadãos, homens e mulheres, desde que tenham mais de 18 anos, podem votar. As mulheres, as crianças e os escravos não podiam votar, pois não eram pessoas livres, logo não eram considerados cidadãos, enquanto na democracia atual apenas as crianças menores de 18 anos não podem votar, e claro, que a escravatura é proibida nesta democracia. A democracia ateniense era uma democracia direta, pois os cidadãos (minoria da população), estavam presentes nas "Assembleias" para tomar as decisões do povo, enquanto na democracia atual é indireta, pois o povo escolhe algumas pessoas do mesmo para o representar. (Elsa, 13 anos).

Sete alunos (dos onze acima referidos) apenas se referiram mudanças, apresentando as suas ideias de forma fragmentada, e por vezes, com algumas inconsistências nos conceitos ou na terminologia específica, como no caso seguinte em que o Henrique utilizou incorretamente o termo "seletiva" e de forma pouco adequada o conceito de "povo":

> As diferenças entre a Democracia ateniense e a atual é que na ateniense as mulheres filhos escravos (sic) e outros que não nasceram em atenas (sic) não são considerados cidadãos e era democracia direta. Enquanto que na atual todos são cidadãos e é Democracia seletiva.
> As semelhanças entre as duas são que o povo tem direito de voto e que são os políticos que resolvem os problemas da cidade/pais. (Henrique, 14 anos).

### 2.4 Discussão de dados e redefinição do modelo de DCH

Os dados da interação em aula foram analisados tendo por base o modelo provisório de DCH obtido no estudo exploratório, tendo-se refinado as categorias relativas às intervenções dos alunos[87] (Figura 22). Neste modelo focalizam-se as competências históricas de tratamento de informação e de compreensão (nomeadamente a compreensão da mudança).

[87] Apresenta-se no Apêndice 17 o tratamento quantitativo das intervenções/respostas dos alunos por nível (e categorias).

FIGURA 22 - Redefinição do modelo de DCH (estudo piloto)

Nível A - Reprodução
- 1 – Informação de aulas anteriores
- 2 – Informação selecionada (texto de autor e outras fontes)

Nível B - Interpretação
- 1 – Presentismo
- 2 – Inferência fragmentada sobre situações passadas
- 3 – Interpretação fundamentada (em conhecimentos prévios)

Nível C - Compreensão
- 1 – Questionamento em busca da lógica e/ou da contextualização
- 2 – Localização temporal e espacial
- 3 – Contextualização de uma situação (incluindo elementos de mudança)

No nível A, «Reprodução», não se registaram intervenções de alunos nas categorias «Completamento de palavras/expressões», «Informação copiada de *sites*» e «Ideias de senso comum» presentes no estudo exploratório. Mantiveram-se apenas as categorias de reprodução de informação de aulas anteriores ou selecionada, ainda que as intervenções este nível fossem menos frequentes do que no estudo exploratório. É de assinalar que alguns alunos assumiram uma tendência para a cópia de fontes independentemente de ter sido definido que não o deviam fazer, o que pode refletir uma tradição didática assente na autoridade dos manuais, como Ashby (2003) salientou de que Veríssimo (2012) encontrou eco em respostas de alunos de 12º ano.

No nível B, «Interpretação», desapareceram as categorias «Reação apenas emotiva» e «Estereótipos»; a categoria «Inferência fragmentada (centrada em aspetos técnico-estilísticos)» passoy a designar-se por «Inferência fragmentada de situações passadas» de forma a possibilitar a abrangência de situações resultantes da análise de outro tipo de fontes, como no caso em que um aluno fez uma inferência desse tipo ao responder à questão 1 sobre a democracia ateniense, ao justificar a escolha da frase "*Só o valor de cada cidadão conta para a atribuição de distinções e honras, valendo mais o mérito do que a fortuna*" com um "*Todos são importantes para a democracia"* mas sem apresentar qualquer exemplo.

No nível C, «Compreensão», emergiu a categoria de «Localização temporal e espacial», assim designada por decorrer das situações em que os alunos manifestaram preocupação em localizar acontecimentos e conceitos no tempo e espaço. Esta opção foi tomada por se considerar a importância das noções de temporalidade e espacialidade referidas por Seixas (2012, 2015) e Barca (2009, 2015) para o raciocínio de contextualização no âmbito da "*big picture*", uma finalidade da aprendizagem da História segundo Shemilt (2000). Constituíram-se ainda como auxiliar precioso nesta categorização as Competências Essenciais em História (DEB,

2001) em relação à definição de tarefas de utilização de datas e periodizações para desenvolver a compreensão temporal e de mapas para a compreensão espacial em História.

### 2.4.1 Extensão do modelo de DCH - a mudança e/ou continuidade

As tarefas dos alunos solicitadas pela investigadora permitiram criar uma extensão do modelo de DCH no que respeita a conceções sobre mudança em História. Na categorização destes dados tiveram-se em atenção a forma como as competências foram mobilizadas para explicar e atribuir significado ao passado (Barca, 2000; Ashby, 2002; Gago, 2003; Lee, 2002), para expressar noções de mudança e continuidade (Barca, 2009, 2015; Pinto, 2011; Seixas, 2012,2015) e de orientação temporal (Rüsen, 2010).

Delineou-se uma categorização provisória de conceitos de mudança e/ou continuidade, em cinco níveis de progressão do pensamento histórico dos alunos para facilitar a sua transposição para a prática de avaliação em tarefas desta natureza (Figura 23).

FIGURA 23 – Conceções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História (estudo piloto)

0 - Sem referência à mudança ou continuidade

1 - Continuidade percecionada

2 - Mudança percecionada
   a) com inconsistências
   b) genérica

3 - Mudança e continuidade percecionada:
   a) com inconsistências
   b) genérica

4 - Mudança compreendida
   a) com breve justificação
   b) fundamentada

5 - Mudança e continuidade compreendida e fundamentada

A exemplificação de cada nível decorre das categorias sobre ideias de mudança emergentes da análise dos dados dos alunos[88] já apresentadas em 2.3. Além de alguns dos exemplos aí apresentados selecionaram-se outras respostas para exemplificar as categorias delineadas.

[88] Na sugestão deste modelo não se contemplou a avaliação do uso da língua portuguesa.

0 – Sem referência à mudança ou continuidade: Esta categoria resultou das respostas em que os alunos não tiveram em atenção a comparação entre o período a estudar e o anterior, tendo apenas feito a reprodução da informação trabalhada na aula, como se exemplifica aqui:

> Eu aprendi como a Grécia Antiga governava (sic) e quem tinha mais poder. Quem podia governar e quem podia ser cidadão. (Gervásio, 12 anos).

Esta opção poderá justificar-se pela preocupação excessiva dos alunos com os conhecimentos para a nota ou, podendo significar uma tentativa de mostrar conhecimento à investigadora. Esta incidência no conhecimento substantivo coincide com vários estudos de Educação Histórica já citados.

1 – Continuidade percecionada: Ainda que apenas se tivesse encontrado uma resposta com estas características considerou-se a criação desta categoria por se referir a um raciocínio indiciador de compreensão superficial da continuidade:

> Na democracia ateniense, procuram satisfazer o maior número de pessoas e na democracia atual também. (Cristina, 13 anos).

2 – Mudança percecionada: Esta categoria resultou das respostas em que os alunos apenas assinalaram situações de mudança revelando uma noção de progresso linear (Barca, 2009, 2015; Pinto, 2011; Seixas, 2012, 2015) expressa através de frases indiciadoras de um saber genérico, tendo-se distinguido dois tipos de resposta:

a) com inconsistências: sempre que as respostas revelavam a perceção da mudança, mas que continham elementos expressos de forma confusa ou inconsistente, como no caso da utilização dos conceitos de «escravo» e «pobreza» na resposta de Josué:

> A democracia atual é diferente da democracia ateniense. A democracia ateniense, a mulher tinha de ficar numa parte da casa que se chamava "gineceu", as mulheres e as crianças não tinham o direito de voto. A democracia atual, as mulheres e os escravos tinham direito do voto. Na democracia ateniense a pobreza não os impedia de fazer o que eles queriam. Na democracia atual a pobreza impede tudo o que os cidadãos querem fazer. (Josué, 12 anos)

b) genérica: quando as respostas apresentavam elementos diversos, separados por vírgulas, como se de uma lista de tópicos se tratasse, como no exemplo desta aluna:

> Dos gregos para Romanos [o que] mudou foram a escultura, a arte, a mobilidade social, a nova mentalidade e os nomes dos deuses e a política. (Lúcia, 12 anos).

3 – Mudança e continuidade percecionada: Esta categoria resultou das respostas em que os alunos percecionaram alguns aspetos relativos a mudanças e a continuidades, sem

apresentar qualquer justificação ou fundamentação do seu raciocínio, tendo-se distinguido dois tipos de resposta:

a) com inconsistências: quando se registaram inconsistências quer a nível da terminologia, quer dos conceitos, como no caso seguinte:

> As diferenças entre a Democracia ateniense e a atual é que na ateniense as mulheres filhos escravos (sic) e outros que não nasceram em atenas (sic) não são considerados cidadãos e era democracia direta. Enquanto que na atual todos são cidadãos e é Democracia seletiva.
> As semelhanças entre as duas são que o povo tem direito de voto e que são os políticos que resolvem os problemas da cidade/país. (Henrique, 14 anos).

b) genérica: sempre que os alunos referiam aspetos relativos a mudanças e a continuidades, estabelecendo comparações (no caso entre a democracia ateniense e a atual), mas sem justificação:

> A diferença é que na democracia ateniense os cidadãos votavam em si próprios e as mulheres não tinham direitos. Nos tempos da democracia atual os cidadãos votam sejam homens ou mulheres. Em ambas os cidadãos votam. (Alexandrina, 12 anos).

4 – Mudança compreendida: Esta categoria decorreu de respostas que indiciavam a compreensão da mudança, podendo haver maior ou menor fundamentação:

a) com breve justificação: sempre que os alunos justificaram brevemente as suas ideias, como no caso desta aluna:

> Que em ambas democracias os cidadão (sic) podem votar como na democracia atual. Como na democracia atual um rapaz (de 18 anos) pode desempinhar (sic) um cargo político como na democracia ateniense pode desempenhar um cargo na polis. Na democracia atenise (sic) as mulheres e crianças não tinham direitos e agora tem (sic). (Samuel, 12 anos).

b) fundamentada: quando os alunos fundamentavam o seu raciocínio, embora com algumas inconsistências, como no caso seguinte:

> Atualmente na democracia, todos já são cidadãos (mulheres, crianças e estrangeiros) ou seja, que toda a população tem direito a eleger o presidente, a ter trabalho, como por exemplo numa empresa, mas na altura da Grécia antiga, tirando os cidadãos, quase toda agente (sic) não tinha direto a nada e tinham trabalhos muito duros (escravos) e os metecos pagavam impostos com uma grande validade (sic) e são essas diferenças da democracia atual da democracia da Grécia antiga. (Jocelino, 13 anos).

5 – Mudança e continuidade compreendida e fundamentada: Esta categoria só se observou nas respostas à tarefa de comparação de fontes sobre a democracia ateniense e a democracia atual, sendo construída a partir das respostas em que os alunos justificaram os seus

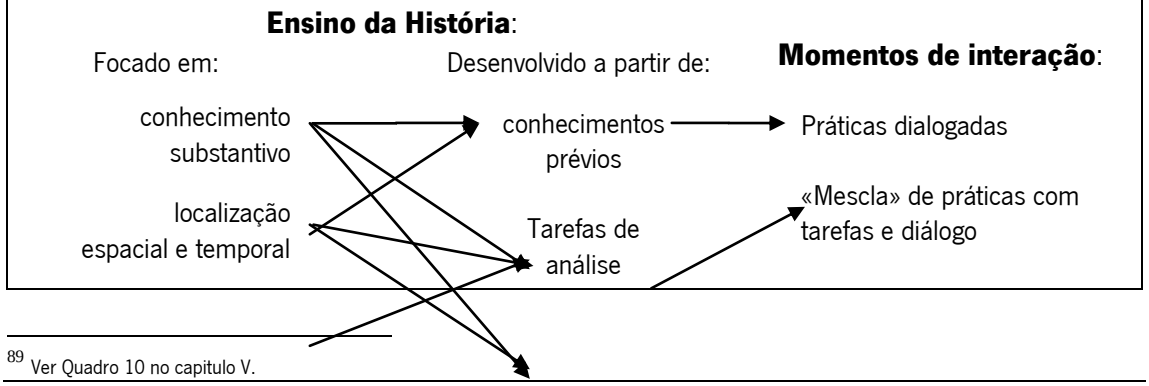
raciocínios revelando compreensão das mudanças e das continuidades, como no caso de Vitorino:

> Eu vou começar por o que está diferente e o que está diferente é que os cidadãos não são a maioria da população na democracia ateniense (nem mulheres, nem estrangeiros) e que na democracia ateniense é uma democracia direta (todos os cidadãos têm o direito de vir à eclésia) e na democracia atual é uma democracia representativa que os cidadãos votam para eleger quem os vai representar. O que à (sic) de igual é que à (sic) cidadãos e todos têm os mesmos direitos. Também na democracia ateniense existiam três poderes: legislativo, executivo e judicial, tal igual (sic) à democracia atual. (Vitorino, 13 anos).

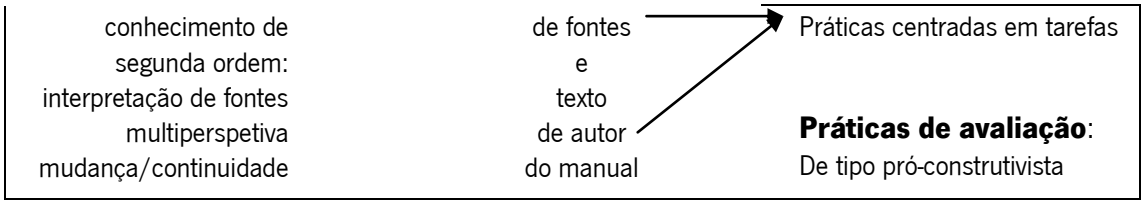
### 2.5. O encontro do modelo do PEA com o de DCH: perfis de momentos de docência

O modelo do PEA obtido no estudo exploratório[89] foi redefinido em função das dinâmicas observadas no estudo piloto. Como se tinham selecionado professores mais centrados no desenvolvimento de competências emergiram categorias relacionadas com o ensino da História relativas ao conhecimento substantivo (a nível de conteúdos e conceitos sobre o passado), mas também ao conhecimento de segunda ordem em História (interpretação de fontes e conceito de mudança). Por sua vez estas categorias deram origem a outras relacionadas com o tipo de trabalho desenvolvido: «Conhecimentos prévios» e «Tarefas de análise de fontes e texto de autor do manual». Esta última categoria resultou de um maior desenvolvimento das competências de tratamento de informação e de compreensão em História tendo, por sua vez, provocado o aparecimento de duas categorias denominadas «Prática centrada em tarefas» e « «Mescla» de práticas com tarefas e diálogo». A única categoria que se manteve do modelo de PEA anterior foi a de «Práticas dialogadas». A redefinição do modelo de PEA é apresentada na Figura 24.

FIGURA 24 – Redefinição do modelo do PEA (estudo piloto)




[89] Ver Quadro 10 no capitulo V.




Apesar do predomínio de práticas letivas mais centradas em tarefas e no desenvolvimento de competências históricas (de interpretação e compreensão) evidenciou-se um maior foco no conhecimento substantivo da disciplina (conteúdos e conceitos, tal como Lee e Ashby (2000) os definiram). Estas práticas de ensino pressupunham uma noção de História como "algo em processo" ou como desafio, decorrentes da noção de que o papel do professor mudou na sociedade de informação atual.

A partir da redefinição do modelo de PEA e do modelo de DCH criaram-se os perfis 4 e 5[90] de momentos de docência observados no estudo piloto (Quadro 7).

QUADRO 7 – Perfis de momentos de docência (estudo piloto)

| Perfil 4<br>Diálogo e tarefas interativas | Perfil 5<br>Aluno "em ação" ou interação com os pares |
|---|---|
| Tarefas de aprendizagem: análise de fontes através de diálogo em grande grupo | Tarefas de aprendizagem: análise de fontes e/ou da narrativa do manual (individual ou de grupo) |
| Tempo concedido aos alunos para responder e manifestar opinião oralmente | Tempo concedido aos alunos para ler e produzir textos, sínteses, mapas, cronologias, jogos e outros |
| *Feedback* orientado para a análise de fontes | *Feedback* orientado para a análise de fontes e/ou texto de autor do manual |
| Integração dos contributos dos alunos na construção de sínteses conjuntas | Transformação das dúvidas dos alunos em questões |
| DCH: interpretação e compreensão com predomínio da comunicação oral | DCH: interpretação e compreensão com predomínio da comunicação escrita |
| Valorização da interpretação<br>Algumas situações de reprodução de informação pelos alunos | |
| Utilização de práticas de avaliação pró-construtivistas<br>nomeadamente de autorregulação da aprendizagem e do ensino | |
| História como "algo em processo" | História "como desafio" |

O perfil 4 manteve características da «aula-colóquio» (Barca, 2004a), tendo desaparecido a utilização da «lista fixa» de tópicos. Correspondeu aos momentos em que o docente apostava na sua qualidade de bom comunicador para despertar a curiosidade dos alunos e colocar questões, que estes deviam resolver através das fontes. Grosso modo fez lembrar o que Wineburg (2001) designou de "*visible teacher*" que orienta a análise das fontes, mas que, por ser realizada em separado, pode conduzir à perda da noção de conjunto ou de sentido da

[90] Ver perfis 1 a 3 - Quadro 6 no capítulo V.

História. No entanto, foi notório neste perfil o entendimento da História como "algo em processo" e não como passado fixo.

O perfil 5 correspondeu a momentos de docência em que o aluno era colocado "em ação" ou interação com os seus pares para analisar as fontes e a narrativa do manual e, para construir respostas e/ou sínteses ou outro tipo de produtos finais. De alguma forma este perfil corresponderia ao "*invisible teacher*" de Wineburg (2001) que mantinha os alunos em atividade intelectual por entender que o conhecimento histórico é construído a partir da interrogação ativa dos vestígios do passado e que precisa de tempo para desenvolver argumentação histórica. Este perfil divergiu desta noção porque o docente não se comportou como "*walking encyclopedia, card catalogue and archive*" (Wineburg, 2001, p. 162), tendo antes orientado os alunos para a análise das fontes ou da narrativa do manual. No entanto, como já se assinalou não basta apenas orientar os alunos para a análise, em certos momentos teria sido útil apoiar os alunos na exploração da evidência nas fontes, criando condições para que estes, através da inferência e da imaginação histórica, pudessem desenvolver o seu pensamento histórico.

Em ambos os perfis apesar de terem havido situações em que os alunos reproduziram informação predominou a conceção de História como "algo em processo" ou como desafio sendo os alunos levados a produzir as suas versões (narrativas da história) para além da autoridade dos manuais (Ashby, 2003), procurando dar sentido ao passado (relembre-se a discussão a propósito da multiperspetiva). Permitiu ainda o desenvolvimento de competências de interpretação e compreensão através de uma experiência de gestão do currículo adequado ao grupo de alunos em causa.

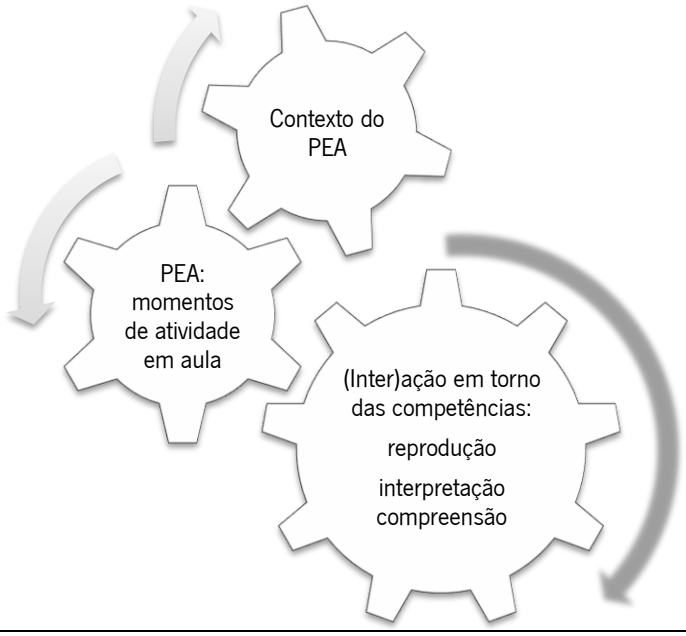
Em termos de avaliação não foram privilegiadas práticas assentes na memorização, mas sim no *feedback* e na construção de raciocínios próximas de uma prática de avaliação de tipo construtivista.

## 3. O contributo do estudo piloto para o estudo final

As alterações introduzidas no estudo piloto permitiram aprofundar as respostas às questões de investigação. Dado que proporcionaram um melhor acesso à realidade da sala de aula conseguiu-se através das entrevistas a esperada reflexão dos docentes em relação ao processo de ensino/aprendizagem e, através do recurso às tarefas escritas, dar voz a todos os alunos, incluindo os que não intervêm oralmente.

Apesar das diferentes metodologias utilizadas em aula e da preocupação com a prestação de contas, os docentes valorizavam o currículo e o manual, reconhecendo uma melhoria dos resultados sempre que as estratégias implicavam maior atividade intelectual dos alunos. Revelaram ainda conhecimento, ainda que não muito sustentado, deste tipo de metodologias, tendo um dos docentes manifestado a intenção de continuar a recorrer a práticas de maior interação entre os alunos (e entre si próprio e estes) por as considerar potenciadoras da formação do desenvolvimento das competências históricas e transversais. De facto, quando os alunos foram orientados para a realização de tarefas de compreensão quase não se encontraram respostas do nível de reprodução de informação, o que levou a uma redefinição do modelo de DCH. A noção de que a forma como se desenvolviam as competências em aula era o resultado da conjugação dos modelos de Contexto, do PEA e do DCH pareceu evidente no estudo piloto, como a Figura 25 procura esquematizar.

FIGURA 25 – Relação entre os modelos de Contexto, de Processo e de DCH



As setas representam um movimento em aberto que se iniciou quando se projetaram questões orientadoras ou desafios (no momento de preparação do PEA) e que se manteve durante o PEA e se ampliou na produção de respostas dos alunos não controladas previamente, mas orientadas para o desenvolvimento das competências. O tipo de respostas produzido com as tarefas mais direcionadas para a mudança permitiu uma tentativa de construção de categorias em progressão conceptual, porque alguns alunos percecionaram de forma algo superficial a mudança em História enquanto outros a compreenderam de forma algo sofisticada.

A análise dos dados do estudo piloto forneceu indicadores que, no seu conjunto, mostraram que a metodologia estava já afinada para dar respostas às questões de investigação, permitindo avançar para o estudo final. Não obstante, introduziram-se algumas pequenas alterações nos procedimentos do estudo final para reajustar a recolha de dados: a) questionar os alunos na 1ª aula sobre o que aprenderam e sobre a forma como aprenderam; b) criar uma tarefa de papel e lápis a aplicar na 2ª aula (comum às duas turmas) para comparar a compreensão da mudança; e c) indagar a perceção dos professores sobre a forma como os alunos captam a mudança em História.

# PARTE II – ESTUDO FINAL

## 1. Análise dos dados relativos ao Contexto do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)

A análise dos dados (entrevistas e questionários) dos docentes participantes no estudo final permitiu aprofundar o conhecimento dos fatores intervenientes na preparação de um PEA mais centrado em tarefas de aprendizagem, procurando compreender melhor a relação entre a tomada de decisões aquando da planificação (o Contexto) e o desenrolar das aulas (as Práticas), em particular no DCH. Mantiveram-se nesta análise os procedimentos adotados no estudo piloto, seguindo-se os constructos de preparação do PEA delineados desde o estudo exploratório:

a) Fatores de planificação;

b) Conceções de aulas;

c) Influências profissionais.

Decorreu da análise a estabilização de algumas categorias e características do modelo de Contexto de PEA, tendo desaparecido algumas características e emergido outras.

### 1.1. Fatores de planificação

O modelo de Contexto do PEA, no estudo final, corroborou *grosso modo* a permanência de um conjunto de categorias relativas aos fatores de planificação já definidas no estudo piloto[91] (Figura 26.1) e o aparecimento de outras caraterísticas.

FIGURA 26.1 – Modelo de Contexto do PEA - I: *fatores de planificação* (estudo final)

A – Uso do Programa
- A3 - Instrumento de referência
- A4 – Instrumento para "gestão criteriosa"

B – Uso da planificação anual (subentendido)

C – Uso do manual
- C2 - Recurso a fontes históricas como informação a explorar
- C4 - Outros materiais (sobretudo de outros manuais)

D – Influência do perfil das turmas
- D1 - Adequação dos planos de aula a cada turma
- D2 - Prevenção de problemas de comportamento

E – História como desafio
- E1 – Trabalho com fontes históricas
- E2 – Trabalho com conceitos
- E4 – Relação passado/presente

[91] Ver a Figura 15.1 na Parte I deste capítulo.

A – Uso do Programa: O Programa como documento transpareceu várias vezes no discurso dos docentes do estudo final, afirmando que o consultavam como instrumento para esclarecer conceitos essenciais e para encontrar temas de debate:

> Os programas de 7º, 8º, 9º, 10º 11º e 12º estão lá no computador e sempre que há dúvidas, relativamente a conceitos, por exemplo, quais são os essenciais eu vou lá. (M. Luís, 1ª entrevista)

> Procuro sempre que a História seja vista como o passado e o presente (...), o paralelismo e com coisas muito reais (...) que lhes captem a atenção (...). [O programa de] História tem já muitos temas que podem ser aproveitados para fazer debate. (M. João, 2ª entrevista)

A alteração na postura de M. João face ao currículo (se tivermos em atenção o estudo exploratório) poderia ser explicada pela sua aposta na exploração da relação passado/presente e pela existência no Programa de História de 9º ano de mais temas para debate nesta área.

M. Luís sublinhou ainda que a extensão do Programa obrigava a analisá-lo com mais cuidado aquando da planificação das atividades, reconhecendo a necessidade de realizar uma "gestão criteriosa":

> Eu encontro muitos problemas no cumprimento do Programa. Tenho que fazer uma gestão que, às vezes, eu acho que é uma castração quase, porque há questões tão interessantes, que podiam ser desenvolvidas e tratadas, mas o programa tem a mesma extensão de há 20 anos. Sendo que a História foi perdendo tempo de lecionação e, portanto, tenho que fazer uma gestão criteriosa. (2ª entrevista – M. Luís).

B – Uso da planificação anual: Este elemento esteve ausente do discurso docente, embora tenha sido referido por M. João (no estudo exploratório) e, no caso de M. Luís era conhecido o seu empenho na reformulação das planificações da escola a que pertencia.

C – Uso do manual: Apesar de o manual não ter sido referido muitas vezes no discurso dos docentes, as aulas observadas permitiram perceber que este era usado como suporte de várias atividades. M. Luís assumiu, na sua primeira entrevista, que o usava como "recurso comum" e na segunda entrevista especificou que este era um recurso de fontes para explorar, ou seja, que o usava para desenvolver competências de "análise das fontes". Também M. João reconheceu na sua primeira entrevista a sua utilização eventual em "aula de trabalho de manual com leitura de fontes e questões". M. João mencionou ainda o recurso a outros materiais, sobressaindo neste caso a dimensão elacionada com experiências prévias dos alunos, como as notícias da atualidade:

> Trago sempre notícias da atualidade para fazer comparações (...). Tenho que trazer sempre algum elo com o presente, alguma coisa que lhes seja familiar ou alguma coisa que lhes desperte a atenção, que tenha a ver com as curiosidades que fazem parte da juventude deles. (1ª entrevista - M. João)

D – Influência do perfil das turmas: Um dos fatores que mais se destacou no discurso de M. Luís e de M. João foi a influência do perfil dos alunos na altura de criar as tarefas de planificação de aula, reconhecendo a importância de adequar aos planos de aula a cada turma, para obter uma maior adesão dos alunos às tarefas propostas:

> Parto sempre deles, ou tento partir sempre deles no sentido de os envolver, mas tento utilizar metodologias diferentes. (...) Também tendo em atenção aquilo que eu conheço dos alunos, eu acho que eles são muito recetivos aos desafios que lhes são lançados. (1ª entrevista – M. Luís);

> Em termos das estratégias em relação aos mesmos conteúdos, acho que sou diferente de uma turma para a outra, porque depende como eu acho que uma turma reage melhor ou não. (2ª entrevista – M. João).

M. João reconheceu, tal como já o fizera no estudo exploratório, que algumas das estratégias que pensava para as aulas tinham como objetivo a prevenção de problemas de comportamento:

> Por norma, até não costumo pô-los a trabalhar muito assim em grupo, é mais a pares, porque também não falam tanto. (2ª entrevista – M. João).

E – História como desafio: Esta categoria (que emergiu no estudo piloto) sobressaiu também no discurso destes docentes que manifestaram o seu hábito de lançar desafios aos alunos, partindo do trabalho com fontes históricas para lançar problemas ou questões que se constituíssem como um desafio motivador da aprendizagem ou para promover debates:

> Qualquer questão que surja e que eu lhes coloque como um problema suscita de imediato a atenção da maior parte deles. (...) Aparece sempre problema ou questão sobre a forma de um desafio, ao qual nós vamos tentar responder através da análise das fontes. (M. Luís, 2ª entrevista).

> O debate é muito giro, é muito interessante, com base em fontes. (M. João, 2ª entrevista).

No discurso de M. Luís emergiu o desafio no trabalho sobre conceitos com os alunos, tal como se depreendeu da sua preocupação em consultar o Programa para esclarecer os conceitos essenciais, como já se referiu na transcrição do seu discurso. Nas entrevistas de M. João foram várias as referências à exploração da relação passado/presente, o que fez emergir uma nova característica. No entanto, no estudo final, M. João referiu-se à utilização de notícias para

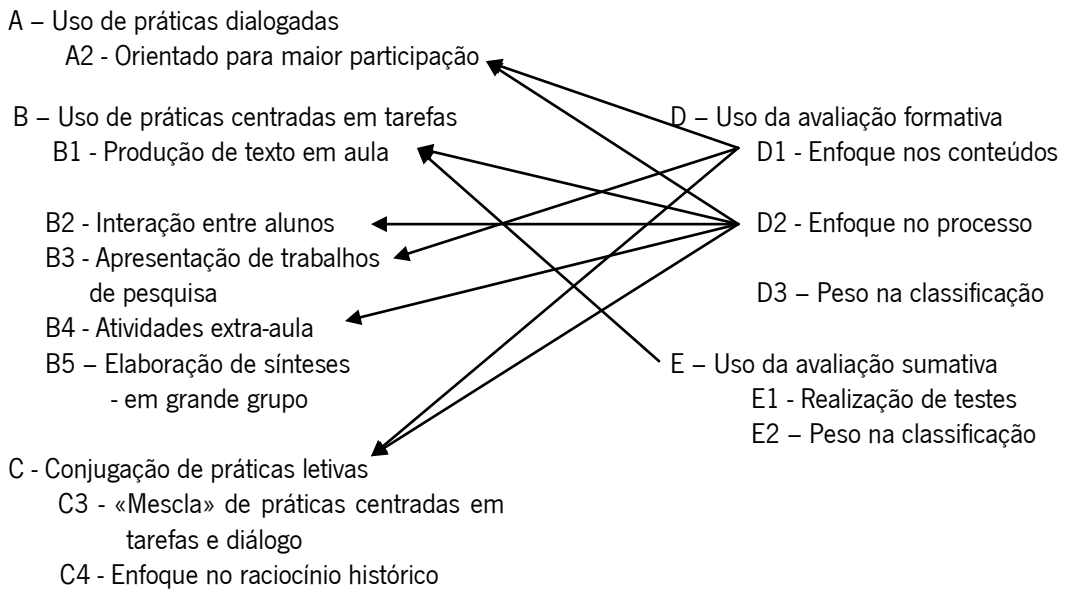
explorar esta relação passado/presente com o intuito de levar os alunos a atribuir sentido à História:

> Eu procuro sempre que a História seja vista como o passado e o presente, portanto, u paralelismo e com coisas muito reais, coisas que lhes captem a atenção, por exemplo, as tecnologias. Achei que este era um bom tema [para trabalho de pesquisa], porque são coisas que eles gostam.(...) para criticar ou na positiva ou na negativa... E trago sempre notícias da atualidade para fazer comparações, porque se for só estudar a história, o que se passou, aí está lá muito atrás, aí não vale a pena. (M. João, 1ª entrevista).

### 1.2. Conceções de aulas

A análise das entrevistas do estudo final veio consolidar a tendência para práticas centradas em tarefas de aprendizagem já constatada no estudo piloto, tendo desaparecido algumas caraterísticas e emergido outras (Figura 26.2).

FIGURA 26.2 -Modelo de Contexto do PEA - II: *Conceções de aulas* (estudo final)




A – Práticas dialogadas: As referências a este tipo de práticas foram muito breves, indiciando um uso em combinação com outros – o que é consentâneo com uma aula oficina construtivista. M. João assumiu o recurso a momentos de práticas dialogadas orientadas para o grande grupo, tal como M. Luís:

> Há aquela questão de quererem participar todos ao mesmo tempo e sobrepõem-se uns aos outros e existe alguma participação indisciplinada. (...) Gosto de começar a aula com uma novidade qualquer, ou que vi na televisão, ou que li no jornal (...). (M. João, 2ª entrevista);

> Eu nunca faço apenas uma aula colóquio ou uma aula expositiva menos ainda, e têm sempre uma parte [da aula] em que eu procuro integrar a questão da oficina. (M. Luís, 2ª entrevista).

B – Práticas centradas em tarefas: No discurso dos docentes do estudo final emergiram as características próprias do modelo de práticas centradas em tarefas. Os docentes destacaram a importância da promoção de atividades baseadas na produção de texto em aula para colmatar as dificuldades dos alunos de se expressarem por escrito, num sistema de ensino como o português em que as aulas assentam sobretudo na oralidade e em que os momentos de escrita reservados aos alunos são apenas os de realização de testes. Consideraram, portanto, o exercício de escrita das conclusões das tarefas de análise de fontes como etapa facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos:

> Acho que resulta mais serem eles a trabalhar (...) escreverem, tirarem eles as conclusões (...). Utilizo muito esse sistema." (M. João, 1ª entrevista); "Eles procurarem informação através das fontes, dos textos é muito mais aliciante do que nos estarem a ouvir a nós. (M. João, 2ª entrevista).

> Eles têm um ensino que é predominantemente oral e depois os exercícios escritos são aqueles que são mais valorizados. (...) Se eu lhes exijo que eles saibam escrever, então eu também tenho que proporcionar momentos em que eles façam esse exercício, o que os obriga a pensar. O facto de eles redigirem, de terem que sintetizar as ideias e de refletirem sobre... é considerado uma operação mental equivalente à resolução de problemas, eu achei muito interessante. E, é assim, apesar de os currículos serem extensos e de nós não termos muito tempo, eu tento sempre que eles tenham uma atividade que envolva a escrita, não é? Até porque quando nós estamos a fazer a exploração oral de fontes, às vezes, há ali 3 ou 4 alunos que nos fogem e aos quais nós não conseguimos prender a atenção. Enquanto que se a exploração das fontes tiver que ter um resultado escrito, eu noto que o envolvimento deles é maior." (M. Luís, 1ª entrevista); "Na aula de 90 minutos eles já sabem que têm sempre uma atividade escrita (...) tento sempre que eles se apliquem e que pensem. (M. Luís, 2ª entrevista).

A interação entre alunos ocupou um lugar de maior destaque no discurso de M. Luís, sublinhando mesmo a preocupação em criar momentos de debate entre alunos, utilizando a técnica de devolução das questões de um aluno ao grupo turma:

> Parece-me útil que outros colegas respondam às dúvidas que eles colocam. Não é... primeiro, porque eu acho que eles têm uma linguagem mais próxima, por outro lado é para estimular uma coisa que eu acho que, às vezes, acontece pouco se não tivermos cuidado, que é o diálogo entre os alunos, eles discutirem as ideias uns dos outros, colocarem em questão, terem as suas próprias ideias, saberem fundamentar. (M. Luís, 1ª entrevista);

> O debate é muito giro, é muito interessante, com base em fontes (...) mas é só com alguns. E depois o resto da turma fica a ouvir e cansa-se. (M. João, 2ª entrevista)

M. João referiu ainda que preferia recorrer a trabalho de pares para conseguir que esse tipo de interação se estabelecesse e para evitar a dispersão dos alunos com tendência para se distrair quando trabalham em grupos maiores:

> É mais fácil [no trabalho] a pares (mas) num grupo de 4 (...) muitas vezes, o que acontecia, é que há um que lê, outro escreve e os outros ficam a olhar. (M. João, 2ª entrevista).

A apresentação de trabalhos de pesquisa foi referida como forma de estimular essa interação, sendo também vista como um meio de desenvolver competências de comunicação:

> Eles participam, gostam, estão habituados; nós fizemos apresentação de trabalhos (...) e eles colocam questões aos colegas, levantam dúvidas. (M. Luís, 1ª entrevista)

> Eles tinham que explicar [os trabalhos de pesquisa] e não ler (...), tinham que usar palavras que percebam, porque tem a ver com a forma como comunicam e os colegas perguntam logo (...) «*Ah, o que é que quer dizer esta palavra?*» (M. João, 2ª entrevista).

As atividades extra-aula mais referidas foram os trabalhos de pesquisa e os TPC pensados como desafios orientados para a construção do conhecimento, sublinhando M. Luís qua atribuía aos TPC uma «função prospetiva da matéria» para suscitar dúvidas ou levantamento de questões pelos alunos:

> Eu solicito muitas vezes trabalhos de pesquisa extra-aula e eles aderem com muita facilidade e com gosto. (M. João, 1ª entrevista); Porque eu acho que a pesquisa autónoma é importante, porque eles constroem de certa forma o conhecimento (...). (M. João, 2ª entrevista);

> Posso pegar numa parte [da matéria] e pedir para eles trabalharem em casa e depois apresentarem na aula. (M. João, 2ª entrevista);

> Trabalhos [de pesquisa], por exemplo, sobre arte contemporânea. (M. Luís, 1ª entrevista);

> Trabalhos de casa (...) têm uma função prospetiva da matéria que não foi dada, mas para iniciar temas ou levantar dúvidas, questões iniciais. (M. Luís, 2ª entrevista).

Outra característica que também emergiu nesta fase, tal como no estudo piloto, foi a da elaboração de sínteses organizadas a partir dos trabalhos dos alunos:

> Se eu precisar de fazer sínteses, aproveito (...) a aula de 45 minutos (...), muitas vezes fazendo a correção dos trabalhos de casa. (M. Luís, 2ª entrevista)

C – Conjugação de práticas letivas: M. João referiu que a forma como diversifica as práticas letivas dependia dos conteúdos, evidenciando-se no seu discurso uma tendência para uma «mescla» de práticas centradas em tarefas e diálogo, relacionadas com o trabalho de fontes ou com a pesquisa de informação dentro ou fora da sala de aula:

> Vou variando. É conforme as matérias e (...) assuntos e (...) o que eu acho que dali posso tirar partido. Posso pegar numa parte [da matéria] e pedir para eles trabalharem em casa e depois apresentarem na aula. Eu, por norma, até não costumo pô-los a trabalhar muito assim em grupo, é mais a pares, porque também não falam tanto (...) gosto de começar a aula com uma novidade qualquer, ou que vi na televisão, ou que li no jornal (...). (M. João, 2ª entrevista);
> Eles procurarem informação através das fontes, dos textos (...). (M. João, 2ª entrevista).

A forma como M. Luís se referiu à conjugação de práticas letivas refletia uma preocupação com o desenvolvimento das competências específicas da História, procurando realizar uma gestão criteriosa do currículo centrada na promoção de exercícios que permitissem a inferência a partir das fontes e o desenvolvimento de posturas de questionamento nos seus alunos. A característica mais saliente desta forma de pensar a aula foi o enfoque no raciocínio histórico:

> Parto sempre deles, ou tento partir sempre deles no sentido de os envolver, mas tento utilizar metodologias diferentes, sendo que as fontes são as extremas, tento que eles as olhem com cuidado, que as analisem e consigam a partir delas fazer inferências (...) eu tento, numa aula de 90 minutos, que existam momentos diversificados: quer de aula-colóquio, quer de aula-oficina. (M. Luís, 1ª entrevista); Eu nunca faço apenas uma aula-colóquio ou uma aula expositiva, menos ainda, e têm sempre uma parte da aula em que eu procuro integrar a questão da oficina (...). Tenho que fazer uma gestão criteriosa e nem sempre muito bem conseguida, diga-se de passagem, mas isso tem a ver comigo e eu não sei se quero limar essa aresta. Nem sei se é uma aresta, porque quando eles me trazem questões, mesmo que elas sejam um bocadinho divergentes, eu tento explorá-las com eles. (M. Luís, 2ª entrevista).

D – Uso de avaliação formativa: Apesar das referências dos docentes do estudo final à avaliação formativa terem um pendor mais construtivista, houve ainda uma referência ao enfoque nos conteúdos, sendo o momento de síntese visto como uma verificação de conteúdos:

> Quando no final fui fazer a síntese para eles verem, eles chegaram a todos os pontos, até chegaram a mais aspetos do que os que eu tinha lá. (M. João, 2ª entrevista)

As dimensões do enfoque da avaliação formativa no processo que emergiram no estudo piloto mantiveram-se no estudo final, voltando a emergir a dimensão relacionada com a avaliação de comportamentos (detetada no estudo exploratório), quando M. João sublinha a importância da autorreflexão sobre o seu desempenho:

> [A avaliação de comportamentos] Em termos de grupo talvez não funcione, mas se calhar em termos da pessoa (...) obriga-o a refletir sobre o que correu bem e o que correu mal. (M. João, 2ª entrevista).

O *feedback* orientado para o processo foi referido como uma dimensão importante da avaliação formativa por se considerar que a discussão e valorização das respostas dos alunos

poderia funcionar como estímulo do pensamento, aspeto que implicava a redução da intervenção docente:

> Nós fizemos apresentação de trabalhos (...) e eles (...) chamam a atenção para coisas que correram menos bem. (M. Luís, 1ª entrevista); Eu (...) tento, através da valorização das respostas que eles dão, tentar discutir com eles o que é que é mais ou menos válido e porquê. E isso acaba por alimentar a curiosidade deles, o eles quererem pensar no porquê, tentarem encontrar a resposta. Se não o conseguirem, procurar ajuda nos colegas ou no docente (...), é uma atitude que é caraterística deles e que não se deve só a mim. (M. Luís, 2ª entrevista);

> A ideia é tentar reduzir ao máximo a minha participação, não a envolvência, mas a minha exposição. Diminuir ao máximo isso e portanto apenas ser a orientadora, a mediadora. (M. João, 2ª entrevista)

As dimensões da regulação da aprendizagem e da regulação do ensino foram salientadas por M. Luís como dois polos dinâmicos do PEA, cuja articulação com um ensino mais ativo contribuía para o desenvolvimento de atitudes de questionamento, o que potenciava a melhoria de desempenhos:

> E têm consciência que esta avaliação é muito importante para mim, por um lado e para eles por outro. Isto porque eu identifico ali muitas dificuldades que eles têm que eles têm e que se eu fizesse uma aula expositiva jamais me aperceberia. Permite-me colmatar algumas lacunas, à medida que vou andando de um para o outro. Permite que eles se confrontem a si próprios com as dificuldades que têm e com as dúvidas que vão surgindo. (...) Eles sabem que é importante para eu me orientar e para eles se orientarem. (M. Luís, 2ª entrevista)

M. João referiu uma prática de avaliação de aula com reflexos na regulação do PEA:

> Eu compro, geralmente, um caderno no início do ano e depois peço a um aluno, hoje é o nº 1, amanhã é o outro, para fazer uma avaliação da aula "*O que correu bem? O que correu mal?*" e depois ele na aula seguinte lê e depois vai a outro e assim sucessivamente. E isso até é interessante, porque eles gostam. Até fazem isso com algum entusiasmo. (M. João, 2ª entrevista).

No âmbito da dimensão da regulação do ensino M. Luís sublinhou também a importância da reflexão do docente sobre as suas práticas de ensino e sobre os resultados obtidos com as atividades planeadas, mostrando uma atitude de questionamento crítico face ao seu desempenho e uma predisposição para utilizar abordagens diferentes em aula:

> Eu vou sempre tentando aprender com os alunos, observando-os e vendo como eles reagem e indo para casa, às vezes e frequentemente, a pensar da próxima vez, se calhar vou tentar fazer de outra maneira, porque com esta abordagem eu não consegui que eles compreendessem realmente: «*Como é que eu vou fazer na próxima aula, feita a avaliação formativa e percebendo que eles não apanharam como era devido? Como é que vou fazer para conseguir que eles aprendam?*» Porque para mim isso é que é ensinar, se eles não conseguiram eu não ensinei. (M. Luís, 2ª entrevista)

M. Luís referiu ainda usar formativamente os resultados da avaliação sumativa para proceder à regulação do ensino:

> [Os alunos] sabem que a própria avaliação sumativa deles, nos testes, acaba por ser um *feedback* do trabalho que faço com eles. Porque eu digo-lhes muitas vezes, que os sucessos deles são os meus sucessos e que os insucessos deles são os meus e aí vejo refletido o meu trabalho. E eles, às vezes brincam comigo e dizem «*desta vez não teve boa nota*». E respondo «*Olha, pois, vou ter que pensar porquê*». (M. Luís, 2ª entrevista)

Uma outra característica, salientada pelos docentes do estudo final, foi o peso da avaliação formativa na classificação, sublinhando a necessidade de consciencializar para a sua responsabilidade no processo de aprendizagem:

> É tudo para a avaliação, eu sempre lhes digo "tudo o que se faz numa aula é para avaliação". (...) Portanto, eles já sabem que a avaliação é contínua. (...) Eu tenho que os avaliar em todas as aulas. (M. João, 2ª entrevista);

> [Eles] Sabem que isso só reverte em termos de empenho para a avaliação sumativa final. Um aluno que faz esforço para cumprir a tarefa, não tem o mesmo empenho que um aluno que não faz, não é? Agora eu tento também não "sumativizar" a questão da avaliação formativa. (M. Luís, 2ª entrevista)

E – Uso de avaliação sumativa: A realização de testes foi referida em ambas as entrevistas do estudo final, sublinhando M. Luís a sua disponibilidade para esclarecer as dúvidas dos alunos, dado que se focava na avaliação do que «eles sabem»:

> No teste, eu dou-lhes a liberdade de eles porem o braço no ar se não perceberem alguma pergunta, porque eu entendo que eu quero avaliar o que eles sabem. E se há alguma questão que não seja muito clara para eles e se eu esclarecer a questão e se eu de facto conseguir avaliar o que eles sabem, fazendo isso, acho que estou a cumprir o meu objetivo. São momentos muito mais formais, eles não podem fazer barulho. (M. Luís, 2ª entrevista)

Do discurso de M. Luís subentendeu-se o peso que atribuído aos exercícios escritos em termos de classificação fina, referindo M. João o peso da avaliação sumativa na classificação final:

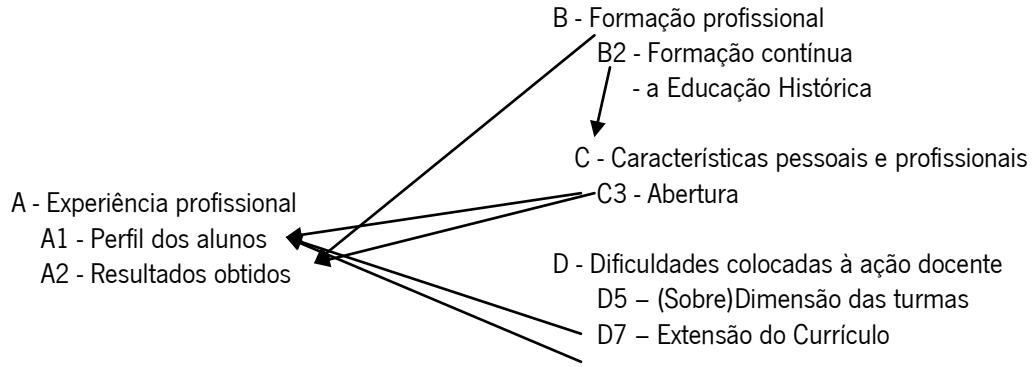
> Eles têm um ensino que é predominantemente oral e depois os exercícios escritos são aqueles que são mais valorizados! (M. Luís, 1ª entrevista);

> E há uma coisa que eu também lhes costumo dizer e costumo cumprir, é que a avaliação não é só dos testes. Portanto, eles já sabem que a avaliação é contínua. Eu não me limito a fazer a soma dos testes e tirar as percentagens milimetricamente. (M. João, 2ª entrevista)

### 1.3. Influências profissionais

A partir da análise dos dados refinaram-se as categorias da última parte do modelo de Contexto do PEA (Figura 26.3), tendo desaparecido algumas características.

FIGURA 26.3 – Modelo de Contexto do PEA - III: *influências profissionais* (estudo final)




A - Experiência profissional: A influência da experiência profissional nas decisões dos professores em relação à preparação do PEA foi referida em diferentes aspetos pelos professores do estudo final.

Apesar de M. João não se ter referido diretamente nestas entrevistas à influência do perfil dos alunos na sua ação docente, tal ficou subentendido no seus discurso. M. Luís, por seu turno, reconheceu claramente a influência desse perfil na sua formação como docente, descrevendo-se como o que se poderia designar um «docente em construção»:

> Eu acho que fui crescendo muito, sendo que eu vou sempre tentando aprender com os alunos, observando-os e vendo como eles reagem e indo para casa, às vezes e frequentemente, a pensar da próxima vez, se calhar vou tentar fazer de outra maneira, porque com esta abordagem eu não consegui que eles compreendessem realmente. (M. Luís, 2ª entrevista).

Os resultados obtidos foram também referidos como fundamentais na experiência profissional dos docentes, tendo assumido que a escolha das estratégias a adotar era influenciada por esses resultados.

Em ambos os casos a tónica foi colocada na escolha de práticas centradas em tarefas, salientando M. Luís a influência positiva da conjugação de vários modelos de práticas (colóquio, exposição e realização de tarefas) na melhoria dos resultados, o que é advogado numa aula-oficina de tipo construtivista – embora tal nem sempre seja assim compreendido:

> O que resulta é mesmo pô-los a trabalhar. É a estratégia que é mais abrangente quanto a mim. (M. João, 2ª entrevista);

> Eu tento numa aula de 90 minutos que existam momentos diversificados: quer de aula-colóquio, quer de aula-oficina, porque efetivamente acho que tenho tido bons resultados, em termos mesmo de resultados finais, eu noto que tenho muito melhores resultados com estas metodologias, se os obrigar a produzir, do que fazendo um ensino meramente expositivo e aí eles alheiam-se. (M. Luís, 1ª entrevista)

> Eu nunca faço apenas uma aula colóquio ou uma aula expositiva, menos ainda, e têm sempre uma parte em que eu procuro integrar a questão da oficina e eu acho que tenho muito bons resultados com isso. (...)
> E privilegio esta abordagem, porque eu passei de alunos que achavam que a História só pontualmente é que era interessante, para alunos que acham que, maioritariamente, a História é interessante e que gostam de estar nas aulas de História e que aprendem, de facto, aprendem. Isso é o meu objetivo como docente. Tenho bons resultados no final e isso também vai balizando os meus esforços, porque se eu tivesse uma taxa de insucesso muito elevada, eu acho que tinha que me questionar acerca das minhas práticas. Felizmente o insucesso é a exceção, não é a regra. Não é, nem que seja um é mau, mas pronto é menos mau do que se for a maioria. (M. Luís, 2ª entrevista).

B – Formação profissional: Só a formação contínua foi referida nas entrevistas do estudo final, tendo os docentes manifestado os seus interesses de formação nos questionários[92]. M. Luís assinalou a frequência de ações de formação contínua obrigatórias para a progressão na carreira e a participação, a título voluntário, em congressos, seminários, encontros ou jornadas, optando por formação de natureza científica (quer a nível conteúdos, quer no campo da Educação Histórica). Nas entrevistas enfatizou a importância da formação contínua, porque só dessa forma um professor se pode atualizar, tendo sublinhado a importância dos avanços científicos em Educação Histórica (e o seu contributo para a sua alteração das suas práticas), aos quais acedeu através da formação disponibilizada pela APH:

> Tive o privilégio de ser sócia da Associação de Professores de História, onde também tive o privilégio (são muitos privilégios juntos, mas acho que são mesmo!) de participar nalgumas formações, nomeadamente sobre Educação Histórica, que me foram suscitando um questionamento muito grande sobre as minhas práticas. E, ao mesmo tempo, foram-me dando a possibilidade de contactar com a investigação que tem sido feita a esse nível, sendo que eu acho que este é o conhecimento específico que eu devo ter como docente de História, no que diz respeito à didática da História e que não tem nada a ver com as noções e os conceitos que nós tivemos na nossa formação após a licenciatura, na formação profissional. (M. Luís, 2ª entrevista).

M. Luís sublinhou ainda a importância do conhecimento adquirido no âmbito do mestrado sobre supervisão pedagógica para a melhoria do seu desempenho, nomeadamente em relação à valorização das atividades de escrita dos alunos:

[92] Recorde-se que M. João houvera já explicado as suas preferências no estudo exploratório, pelo que aqui não se repetiram.

> Durante o período em que eu estive a fazer a minha dissertação de mestrado tive oportunidade consultar algumas dissertações sobre a resolução de problemas. E achei uma delas muito interessante que era na área do português, era de psicologia, mas aplicada e, então, na parte teórica a autora apresentava vários estudos que têm sido feitos no sentido de trazer a compreensão sobre quais são as vantagens da escrita. (M. Luís, 1ª entrevista).

C – Características pessoais e profissionais: A característica de abertura docente manteve-se uma vez se revela indispensável para promover a autoestima dos alunos através da valorização das intervenções, como refere M. Luís:

> A adesão à disciplina também tem muito a ver com a adesão ao professor e, quando nós temos uma postura de disponibilidade e de abertura relativamente àquilo que eles nos trazem e aceitamos discutir e pôr em comum o que eles trazem, eles acabam por se sentir valorizados e por não ter receio de colocar esses contributos. (M. Luís, 2ª entrevista).

D - Dificuldades colocadas à ação docente: Os docentes do estudo final apenas referiram como dificuldades a dimensão das turmas e extensão do currículo.

M. João sublinhou as dificuldades que a (sobre)dimensão das turmas coloca à ação/interação em aula e, em particular, nos casos em que certos alunos exibem um comportamento desadequado:

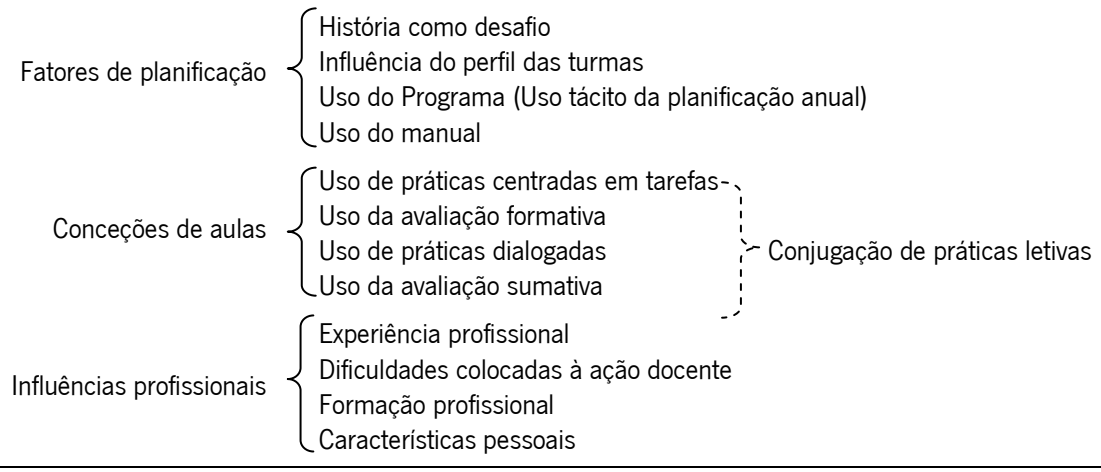
> As turmas também são muito grandes. Basta às vezes haver um só elemento como é o Isaac (...) é muito complicado. (...) Mas eu também confesso que como docente também acho que consigo lidar bem com estas situações, porque não são situações demasiado problemáticas a nível da indisciplina. São miúdos que facilmente pedem desculpa e tentam corrigir e na outra aula já não se portam assim. (M. João, 2ª entrevista)

A extensão do Programa de História do ensino básico foi sublinhada por M. Luís que referiu as dificuldades de cumprir um programa que fora pensado para três tempos semanais de 50 minutos e que perdeu tempo de lecionação:

> Eu encontro muitos problemas no cumprimento do programa. Tenho que fazer uma gestão que, às vezes, eu acho que é uma castração quase, porque há questões tão interessantes, que podiam ser desenvolvidas e tratadas, mas o programa tem a mesma extensão de há 20 anos. Sendo que a História foi perdendo tempo de lecionação e, portanto, tenho que fazer uma gestão criteriosa e nem sempre muito bem conseguida, diga-se de passagem, mas isso tem a ver comigo e eu não sei se quero limar essa aresta. Nem sei se é uma aresta, porque quando eles me trazem questões, mesmo que elas sejam um bocadinho divergentes, eu tento explorá-las com eles. (M. Luís, 2ª entrevista).

**Discussão e síntese do Modelo do Contexto do PEA** - A síntese do modelo de Contexto obtida através das conclusões do estudo final (Figura 27) mostrou alguma continuidade com o estudo piloto[93], evidenciando-se contudo alterações na importância concedida às categorias em cada constructo, como é o caso de uma referência à História como desafio.

FIGURA 27 – Síntese do Modelo de Contexto do PEA (estudo final)




A categoria mais referida pelos docentes do estudo final em relação ao constructo dos fatores de planificação foi a da conceção do ensino da "História como desafio" (categoria que emergira no estudo piloto mas com menor destaque). Para estes docentes era habitual lançar desafios aos alunos a partir de fontes históricas, revelando uma preocupação com a epistemologia do conhecimento histórico (Bloch, 2012; Collingwood, 1972; Cooper, 2012). M. João usava os desafios para a promoção de debates centrados na exploração da relação passado/presente e M. Luís usava a exploração de ideias prévias (sobre conceitos) como ponto de partida para os desafios cognitivos, situando-se muito perto da linha de investigação histórica como consequência de terem frequentado ações de formação contínua com este enfoque (promovidas pela APH). Estes desafios constituíam a base da planificação das atividades adequadas ao perfil das turmas, sublinhando M. João, o cuidado de ocupar os alunos para evitar problemas de comportamento, aspeto já sublinhado por Erickson (1986) e reforçado por Black & Wiliam, 1998, 2006, 2009).

A preocupação destes docentes com o lançamento de desafios adequados às turmas levava-os a utilizar o currículo como um instrumento de referência para a planificação das suas atividades, tal como os do estudo piloto. Sobressaiu, no entanto, do discurso de M. Luís uma noção de currículo como algo passível de interpretação e adequação, através de um exercício de reflexão, atitude menos comum na docência segundo alguns autores da literatura da

[93] Ver Figura 16 na Parte I deste Capítulo.

especialidade (Apple, 1999; Gimeno Sacristán, 2000; Goodson, 1997; Pinar, 2007; Roldão, 2009). De notar que M. João mudou de discurso sobre o currículo em relação ao estudo exploratório, referindo que o usava para procurar temas de debate sobre assuntos mais atuais, que considerava de maior interesse para os alunos e lhe permitiam aprofundar a relação passado/presente através da abordagem da mudança (Seixas, 1999, 2015; Barca, 2012).

O manual escolar foi referido como recurso fornecedor de fontes históricas, tendo perdido a sua centralidade na preparação do PEA, reconhecendo ainda M. João o seu hábito de recorrer a fontes como as notícias para suscitar o debate.

No constructo das práticas letivas os docentes do estudo final sublinharam o uso de práticas centradas em tarefas, mas tal como no estudo piloto, houve referências ao uso de práticas dialogadas e à «mescla» de práticas centradas em tarefas e diálogo. A produção de texto em aula foi referida por estes docentes, tendo M. Luís sublinhado a importância de se conceder aos alunos espaço para a escrita, por ser uma forma de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos, ou seja, devendo desenvolver-se essa atividade intelectual no contexto da «aula-oficina» (Barca, 2004a). A interação entre alunos foi também valorizada por estes docentes, privilegiando-se o trabalho de pares e a apresentação de trabalhos de pesquisa como meio de desenvolver competências de comunicação. O trabalho em casa (pesquisa ou TPC) foi também considerado como um elemento importante para consolidar o estudo (Gimeno Sacristán, 2000; Lagarto, 2009).

Globalmente a maior parte das referências sobre avaliação formativa aproximaram-se do tipo construtivista, focando-se no processo e na regulação da aprendizagem e do ensino, apesar de M. João ter referido o uso, nos momentos de síntese, de uma avaliação formativa focada no produto, numa aceção mais próxima de Bloom (1971). Os docentes sublinharam também a utilização sumativa da avaliação formativa, mas de forma esclarecida (Harlen, 2006; Lagarto, 2009). M. Luís referiu ainda o uso formativo dos resultados da avaliação sumativa para proceder à regulação do ensino e M. João da utilização da avaliação de comportamentos (Morissette & Gingras, 1994). De notar que a tendência para a avaliação formativa de tipo pró-construtivista surgiu no discurso dos docentes aliada à valorização das práticas centradas em tarefas de aprendizagem, tal como acontecera no estudo piloto.

Aliás foi a valorização deste tipo de práticas que levou M. Luís a assumir que a formação profissional contínua era uma mais valia fundamental para ajudar a esclarecer as dúvidas que, por vezes, a atitude de certas turmas lhe suscitava. Este foi o único docente (de todos os participantes nesta investigação) que se referiu, nas entrevistas, à formação contínua,

assumindo uma postura de professor reflexivo, no sentido que lhe foi atribuído por Zeichner (1993). A busca de respostas às suas dúvidas trouxe-lhe o conhecimento do que de mais recente se fazia em Educação Histórica (como acima se referiu) e a sua aplicação nas aulas, em função do perfil dos alunos, permitiu-lhe (re)equacionar o ensino e a aprendizagem em História e melhorar o seu desempenho enquanto profissional. Residiu aqui a explicação para a sua «gestão criteriosa» do currículo e para a «mescla» de várias práticas (Gimeno Sacristán, 2000) que levassem os alunos a desenvolver o seu raciocínio histórico, segundo a linha divulgada por Barca, incluindo na sua proposta de aula-oficina (2000, 2004a, 2012). Por isso, quando o docente invocou os resultados obtidos para manter esta abordagem expressou também a sua preocupação com a extensão dos conteúdos da disciplina, que podia travar a realização de atividades centradas na construção da História, fazendo lembrar a dicotomia referida por Seixas (1999) em relação aos conteúdos e ao método de ensino da História. No entanto, tornou-se notória a importância atribuída às características pessoais, nomeadamente a abertura para ouvir os alunos e valorizar as suas intervenções. No campo das dificuldades M. João acrescentou, às que já referira no estudo exploratório, as relativas à (sobre)dimensão das turmas sobretudo quando havia alunos que não pretendiam trabalhar.

## 2. Análise dos dados relativos às Práticas de aula

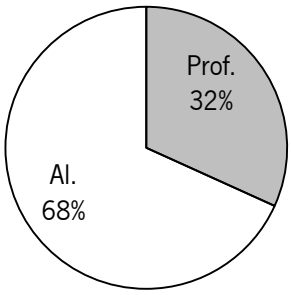
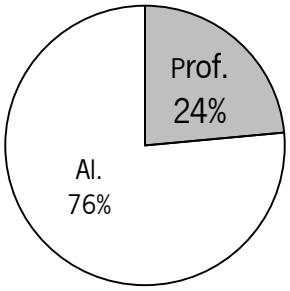
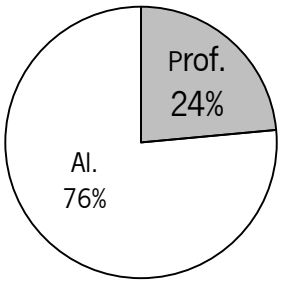
Na análise dos dados do PEA do estudo final seguiram-se os procedimentos adotados no estudo piloto.

### 2.1. O PEA – a dinâmica em cada aula

#### 2.1.1. Uso(s) do tempo em aula

As percentagens dos totais de intervenção em aula, por cada docente e pelos seus alunos, revelaram que em todas as aulas os alunos usaram mais tempo que os docentes (Figura 28).

FIGURA 28 – O uso do tempo por docentes e alunos (estudo final)

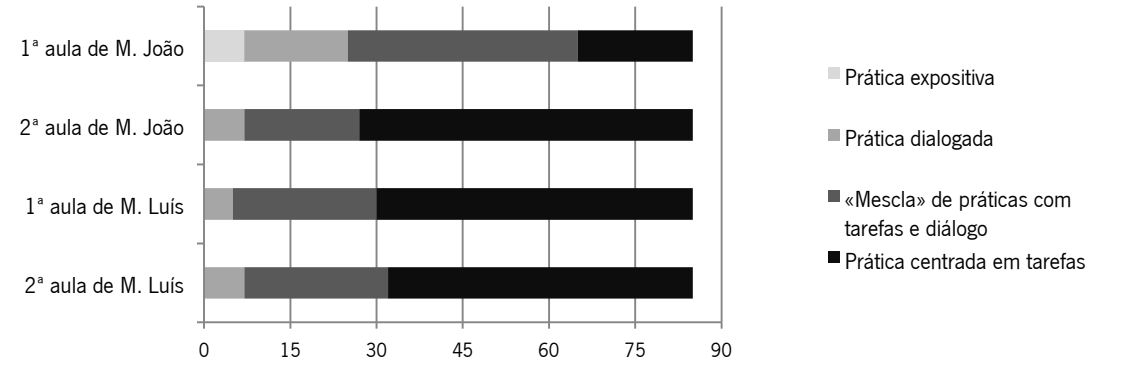
| 1ª aula de M. João | 2ª aula de M. João | 1ª e 2ª aulas de M. Luís |
|---|---|---|
|   |   |   |
| 100% - 85 minutos* | 100% - 85 minutos* | 100% - 85 minutos* |

* Apesar de se terem observado aulas de 90 minutos, descontaram-se os 5' iniciais, por corresponderem à fase de entrada e ocupação de lugares.

#### 2.1.2. Dinâmica(s) de cada aula

O método de comparação constante dos dados evidenciou a presença de um breve momento de prática dialogada em todas as aulas, sendo a maior parte do tempo repartido entre práticas centradas em tarefas e uma «mescla» de práticas com tarefas e diálogo (Figura 29), o que corroborou as afirmações dos docentes nas entrevistas.

FIGURA 29 – Práticas letivas evidenciadas no PEA do estudo final (em minutos)




Como foram observadas duas aulas sobre uma dada temática por docente apresenta-se o relatório de cada par de aulas sequencialmente.

## Dinâmica assente numa «mescla» de práticas com tarefas e diálogo

- A primeira aula de M. João

Após uma breve apresentação da investigadora à turma, M. João iniciou a aula pelo registo do sumário no quadro e pela posterior projeção de uma questão de revisão, à qual metade da turma respondeu com base nas temáticas dos trabalhos que estavam a apresentar.

A aula foi desenvolvida em três momentos diferenciados:

- 1 - apresentação de trabalhos de pesquisa (e respetiva heteroavaliação), sendo 3 apresentações individuais e uma de pares - esta última muito centrada na reprodução de informação, que ultrapassou o tempo proposto; discussão e heteroavaliação;
- 2 - análise, em grande grupo, de fontes do manual e de frases (projetadas) de personalidades marcantes do século XX, «mesclando» práticas centradas em tarefas e diálogo (intervenção c. 10 alunos);
- 3 - exploração de uma fonte iconográfica (sobre a construção do muro de Berlim), em grande grupo, com recurso a práticas centradas em tarefas e diálogo (intervenção de 6 a 7 alunos).

A finalização da aula foi claramente marcada, tendo M. João efetuado uma síntese das ideias trabalhadas nos segundo e terceiro momentos e reservado tempo para os alunos responderem às questões colocadas pela investigadora a nível da metacognição, incluindo sobre conceções de mudança em História (Apêndice 7).

A participação dos alunos oscilou entre momentos de grande concentração e outros em que uma parte dos alunos se desligava das tarefas propostas distraindo-se em conversas paralelas. M. João, na entrevista de *follow-up*, atribuiu esse facto às características de alguns alunos perturbadores e à hora em que a aula decorria. Quando foi questionada sobre a influência da presença da investigadora no comportamento dos alunos, M. João reconheceu que não tinha havido alterações:

> A turma já é um bocadinho agitada (...). Eu acho que não foi pelo facto de estar outra pessoa: é a postura normal. E depois há aqui pequenos grupos que estão sempre a implicar com os outros, até o olhar incomoda. (...) Foram iguais a eles mesmos. (...) Por exemplo, o Ismael, que era aquele estava lá atrás, ele tem uma personalidade assim um bocadinho instável e se há dias que tu fazes uma questão qualquer e ele responde, há outros dias em que tu vais fazer-lhe a questão e ele está mais nervoso, por motivos que nos podem ser alheios e até mesmo alheios à aula, e ele responde negativamente e diz

> "*Mas porque é que me pergunta a mim. Há aí tantos*!". (...) Esta turma é muito agitada, ainda que também tenha bons alunos No início fiz (avaliação de comportamentos), mas eu acho que não surtia grande efeito. (...) Também há uma outra coisa que joga a favor ou contra: é a hora a que se tem a turma, porque se tiver esta turma de manhã, eles reagem de outra maneira. A esta hora já estão muito cansados. (1ª entrevista).

M. João apontou ainda como razões para a agitação de alguns destes alunos os problemas a nível familiar, a não valorização da escola e a consciência que tinham de não transitarem de ano (esta observação decorreu muito perto do final do ano letivo):

> Miúdos com problemas graves a nível familiar (...) e trazem os problemas para a sala de aula. (...) E depois dá-me ideia que perdem o fio à meada e já não conseguem apanhar. E, então, é a desmotivação, (...) o desinteresse pela escola, não valorizam as aprendizagens escolares. (...) À partida já sabem os que vão transitar e os que não vão (...). Nestas duas últimas semanas eu tenho sentido maior agitação, (...) que eles próprios não controlam, (...) já esgotaram o seu poder de concentração. (1ª entrevista).

M. João referiu ainda a tendência para estes elementos gozarem com os bons alunos que, por vezes, se coibiam de participar para evitar confrontos:

> Alguns não participam porque têm esse receio, porque eles gostam muito de entrar em conflito uns com os outros. Há aqui um grupinho que... (pausa) eles gostam de ridicularizar, se puderem. Numa turma destas [os bons alunos] não interessam, eles são um bocadinho *persona non grata.* (1ª entrevista - M. João)

Não obstante este cenário, na fase inicial da aula todos estavam muito interessados na apresentação dos trabalhos de pesquisa, correspondendo às expetativas de M. João:

> Na fase inicial (...) estavam interessados, tinha a ver com os trabalhos que estavam a ser apresentados. (...) Procuro sempre que a História seja vista como o passado e o presente, (...) com coisas muito reais coisas que lhes captem a atenção, por exemplo, as tecnologias. Achei que este era um bom tema, porque são coisas que eles gostam. (1ª entrevista).

Para além do objetivo de aprofundar a relação passado/presente com estes trabalhos, M. João pretendia desenvolver a competência de comunicação nos seus alunos, sublinhando os progressos entretanto feitos:

> Já corrigiram a postura da forma como comunicam e não têm que estar a ler. E estas técnicas de apresentar, de como comunicam e transmitem as ideias, é uma aposta que eu continuaria a fazer e faço em todas as turmas. (1ª entrevista).

Para além disso os alunos mostraram estar familiarizados com a heteroavaliação de tipo pró-construtivista ao enunciarem as regras estabelecidas para ouvir e avaliar as apresentações:

> M. João disse: "*Vamos iniciar a apresentação dos trabalhos. Quais são as regras para observar as apresentações?"* Os alunos responderam *"Ouvir com atenção, fazer perguntas e críticas construtivas"*. (Relatório da 1º aula de M. João).

Algumas das fontes utilizadas em aula eram do manual e outras foram selecionadas por M. João e projetadas em PowerPoint, como no caso das frases, justificando M. João essa escolha porque:

> quando se ouve uma personagem em testemunho direto, em primeiro testemunho, parece que as coisas estão mais próximas de nós, parece que são mais reais. (1ª entrevista.)

De facto na resposta à questão sobre como aprenderam na aula de História (inserida no questionário de metacognição – Apêndice 7) houve catorze alunos que reconheceram que gostavam de aprender com este tipo de fontes, mencionando ainda as notícias, corroborando o hábito que M. João dizia ter de as levar para a aula (apesar de não se ter observado nesta aula nenhuma situação deste tipo):

> Aprendi com frases de algumas pessoas que revolucionaram o mundo. (Cíntia, 14 anos).

> Eu gosto da maneira como aprendemos com notícias e fontes, é uma maneira diferente e mais interessante. (Celina, 14 anos).

Um grupo de alunos reconheceu que as apresentações dos trabalhos constituíam uma forma de aprendizagem interessante. Como se observou em todos os trabalhos apresentados que os alunos abordaram a mudança da mesma forma e que alguns enunciaram as vantagens e as desvantagens das inovações, perguntou-se a M. João quais tinham sido as regras destes trabalhos, tendo este docente afirmado que:

> Eu dei sugestões sobre como poderiam fazer o trabalho. Também falei na questão das vantagens e desvantagens, por acaso só um grupo é que falou muito nisso. Porque foi o que eu lhes disse: "*se há evolução, temos que ver se é vantajoso ou não, porque pode haver coisas que não sejam vantajosas*". Por exemplo, o Gabriel, o trabalho dele foi sobre a energia nuclear, em que ele foi logo tratando das vantagens e das desvantagens. Por exemplo, o Ivo e o Misael organizaram a exposição partindo do princípio que havia só vantagens. (...) Mas a continuidade do progresso não é global, porque há países do Terceiro Mundo em que não se generaliza. (...) Eu estou sempre a perguntar *"Mas será que há ruturas perfeitas? Ou há sempre alguma continuidade?*" (1ª entrevista).

M. João sublinhou a sua preocupação com as noções de rutura e /ou continuidade, bem como com o conceito de relatividade, na justificação apresentada para a escolha das situações propostas no item referente ao «Conceito de mudança em História» do questionário:

> É importante que os alunos compreendam as noções de rutura e /ou continuidade...bem como o conceito de relatividade e que o conceito de globalização não é positivo nem igual em toda a parte do mundo. (Justificação no questionário).

## Dinâmica mais assente em práticas centradas em tarefas

- A segunda aula de M. João

A introdução da aula foi breve, tendo M. João registado no quadro o sumário e o número das páginas do manual a tratar, para depois perguntar o que se tinha feito na aula anterior.

A aula foi desenvolvida em três momentos diferenciados:

- 1 - tarefa escrita proposta pela investigadora (Apêndice 9), a nível individual e com possibilidade de consulta do manual; durante este momento um aluno, que não queria trabalhar, criou alguma perturbação, solicitando quase constantemente M. João ou tentando copiar pelos colegas; não houve correção desta tarefa;
- 2 - tarefa escrita apoiada em fontes sobre as mudanças nos EUA (Apêndice 18) e no Japão no pós-guerra, em trabalho de grupo, estabelecendo 30 minutos para realizar esta tarefa e relembrando que cada aluno deveria entregar uma folha individual de respostas (organização dos alunos em 7 grupos);
- 3 - correção da tarefa com audição de algumas respostas e posterior projeção de uma lista de factos justificativos da supremacia dos EUA a nível económico e militar; por falta de tempo apenas foram corrigidas as questões relacionadas com os EUA (intervenção de c. 12 alunos).

Finalização da aula pouco definida, tendo M. João continuado a correção das respostas relativas ao Japão.

A «obsessão» dos alunos com a classificação tornou-se visível aquando do anúncio da realização da tarefa, que M. João apresentou como ficha de trabalho:

> Uma aluna perguntou *"Conta para o teste?"* e M. João respondeu *"Não vai contar para o teste, mas tudo o que se faz conta para a avaliação".* (Relatório da 2º aula de M. João).

A «obsessão» com a classificação foi ainda visível por parte de alguns alunos que quiseram saber quando seria o teste de História e de outros que insistiram durante algum tempo em estudar para o teste de Ciências Naturais (que seria na aula a seguir) em vez de realizar a tarefa. Também os alunos que a concluíram mais cedo aproveitaram para estudar para essa disciplina.

Houve alunos que prolongaram esta perturbação inicial com intervenções extemporâneas, enquanto uma parte da turma se concentrou na resolução da tarefa, solicitando *feedback* regularmente a M. João, que o orientou para a análise de fontes, sem fornecimento de respostas imediatas. Para além disso, M. João exortava regularmente ao trabalho os alunos distraídos, como no seguinte caso:

> O Isaac fingia estar a chorar enquanto dizia *"tenho que estudar para Ciências, não sei nada"* dizendo-lhe M. João :*"Deixa lá de chamar a atenção. Vá lá, vamos trabalhar. Diga lá, Isaac (...) é preciso ajuda para abrir o livro?"* O aluno respondeu *"Não. Quero é ajuda para escrever"* e M. João disse-lhe *"Tens de ler as fontes e de procurar as respostas. Vá lá, vamos trabalhar."* (...) Outro dos alunos problemáticos – o Marcelo – emitiu barulhos para chamar a atenção do Isaac e como não conseguiu, chamou M. João para lhe dizer "*Não entendo nada da 3*" exortando-o M. João a concentrar-se na atividade. (...) O Isaac ia provocando os que estavam à sua volta [a trabalhar], pretendendo copiar as respostas. [Depois] (...) gritou "*Eu vou ter negativa; esta ficha está a custar bué*". (Relatório da 2ª aula de M. João).

Apesar de Isaac considerar difícil a tarefa proposta pela investigadora, M. João reconheceu na entrevista de *follow-up* que esta tarefa não suscitara dificuldades de maior à generalidade dos alunos:

> Puseram sempre as mesmas questões do costume e sempre os mesmos a colocar as questões do costume. E há os que não colocam, porque entretanto também respondem de uma forma incorreta e tanto faz (...). Os que realmente se interessam minimamente fizeram-na sem dificuldades. Os que de facto nem nunca leram uma página no livro, esses já têm mais dificuldades e foram os que me chamaram mais vezes. Mas acho (...) que está ao nível deles. (2ª entrevista).

O nível de distração de alguns alunos e a sua interferência no trabalho dos outros levou a que o tempo de realização da tarefa se prolongasse mais dez minutos, após os quais a tarefa foi recolhida, sem ter sido discutida/corrigida com os alunos. M. João reconheceu na entrevista que esta situação era recorrente e que um dos elementos era evitado nos grupos, esforçando-se ela por integrá-lo nas atividades e exortá-lo ao trabalho:

> Ninguém quer trabalhar com ele (...). O problema dele é atenção, é ser carente. (...) Estou a tentar puxar por ele, mas estou depois a prejudicar os outros (...) que estavam a trabalhar com ele. Mas se ele estivesse sozinho tinha que pensar por ele sozinho, porque ele não se integra em grupo nenhum. Ninguém o quer nos grupos. (...) Ele esticou a corda em relação à outra aula (...) ele prometeu que nesta aula ia ter um comportamento de excelência. (2ª entrevista).

M. João afirmou ainda que já tinha tentado realizar a avaliação de comportamentos, mas que com estes alunos não resultava. Afirmou ainda que ao lidar com comportamentos perturbadores optava por não enviar os alunos para a rua:

> Eu também não tenho uma intervenção muito musculada, muito diretiva. Raramente envio um aluno para a rua ou raramente envio uma participação. Aliás acho que nem nunca fiz nenhuma. Eles também percebem isso da minha parte. Não é só da parte deles. Não são situações demasiado problemáticas a nível da indisciplina. São miúdos que facilmente pedem desculpa e tentam corrigir e na outra aula já não se portam assim. (...) Há aqui alunos que não sei como é que se conseguem cativar, porque colocá-los junto de outro aluno (...) nem sempre resulta. (2ª entrevista).

A segunda tarefa assentou na exploração de fontes sobre as mudanças nos EUA e no Japão no pós-segunda guerra mundial, organizadas em fichas propostas por M. João, sendo a primeira destas fichas corrigida no terceiro momento da aula. A opção por este tipo de trabalho foi justificada por M. João por entender que o papel de um docente deve ser o de mediar a aprendizagem:

> Eles procurarem informação através das fontes, dos textos é muito mais aliciante do que nos estarem a ouvir a nós. A ideia é tentar reduzir ao máximo a minha participação, não a envolvência, mas a minha exposição. Diminuir ao máximo isso e, portanto, apenas ser um docente orientador, mediador. (2ª entrevista).

Estes aspetos, aliados à necessidade de regulação do processo de ensino e de aprendizagem, foram também referidos no questionário como justificações para o item relativo ao «Processo de ensino/aprendizagem/avaliação». Nesse item M. João escolheu as situações 1[94] e 2[95], que se revelavam algo antagónicas, apesar de reconhecer *"A importância do diálogo entre pares para a formação /construção de pensamento crítico e de opinião de fontes diversas."* (Justificação no questionário).

As tarefas propostas assentaram em atividades de interpretação de fontes, cuja importância M. João reconheceu no questionário, quando assinalou a terceira situação[96] do item «Relação entre práticas de ensino de História e a epistemologia da História», justificando *que "Os conteúdos adquiridos a partir de fontes e de uma relação passado/presente tornam a aprendizagem mais aliciante para o aluno".*

Ainda quanto à possibilidade de modificar alguns aspetos metodológicos da aula M. João disse que:

> Apostaria mais, em vez de ser só trabalhos em pares, colocava-os a trabalhar em grupos, porque eles até trabalharam. Às vezes é mais fácil a pares, porque a conversa reduz, mas o trabalho de grupo, por acaso, até funcionou. (2ª entrevista).

- A primeira aula de M. Luís

No momento introdutório da aula M. Luís apresentou a investigadora à turma, relembrando a razão da sua presença (já houvera falado com os alunos sobre o assunto). Após registar o sumário no quadro colocou questões sobre a matéria da aula anterior, projetando uma síntese das ideias discutidas, que os alunos copiaram (intervenção de c. 10 alunos).

A aula foi desenvolvida em três momentos diferenciados:

- 1 - interpretação de mapas da II Guerra Mundial (guerra na Europa e mundialização do conflito) para localização espacial e temporal, conjugando tarefas e diálogo (intervenção de c. 2/3 da turma);
- 2 - tarefa escrita sobre o Holocausto com base em fontes e questões do manual (apresentada no Apêndice 19);
- 3 - correção da tarefa, implicando a justificação das respostas (intervenção de metade da turma).

A finalização da aula foi claramente marcada, tendo M. Luís feito a síntese das ideias avançadas sobre o Holocausto e lembrou o papel de Aristides Sousa Mendes, deixando os alunos muito interessados sobre o assunto. Os alunos responderam ainda às questões colocadas pela investigadora a nível da metacognição, incluindo sobre conceções de mudança em História (Apêndice 7).

Quando na entrevista de *follow-up* foi perguntado se a presença da investigadora na aula teria provocado alterações no comportamento dos alunos M. Luís afirmou que não lhe pareceu que

[94] O professor conjuga momentos expositivos sobre a matéria, com momentos de diálogo e de tarefas a realizar pelos alunos, permitindo a autorregulação da aprendizagem pelos alunos e do ensino pelo professor, valorizando-se a avaliação formativa.

[95] O professor trabalha a matéria através de exposição dialogada, incluindo frequentemente atividades de interpretação de fontes. Estimula-se a reprodução dos conhecimentos corretos e a interpretação de fonte a fonte, sendo estes elementos valorizados nos testes.

[96] O ensino da História deve centrar-se no conhecimento histórico e no seu método de investigação, devendo fazer-se trabalhos de interpretação de fontes para ajudar à clarificação de conteúdos.

tal tivesse acontecido, tendo referido que a hora a que a turma tinha esta aula os influenciava muito mais:

> Eles estavam mais ou menos iguais a si próprios. (...) quando a turma tem aulas a esta hora, antes do almoço (...) é sempre um bocadinho mais agitada. (1ª entrevista)

M. Luís justificou a realização da síntese do início da aula (desenvolvida em prática dialogada) pela necessidade de

> fazer a sistematização das ideias, porque já tínhamos analisado fontes no sentido das conclusões que eles foram tirando. (...) Se eu precisar de fazer sínteses, aproveito quando é possível conjugar a aula de 45 minutos. Nem sempre é possível, mas permite avançar mais rapidamente. (1ª entrevista).

A aula assentou em atividades de interpretação de fontes (do manual) desenvolvidas em grande ou em pequeno grupo, através da interajuda entre pares, bem como na realização de uma tarefa escrita que consistiu na resolução de questões do manual sobre a conceção racista de Hitler e a questão judaica (Apêndice 19). No entanto, M. Luís acrescentou a essas questões a necessidade de justificarem as respostas, o que correspondeu à sua afirmação na entrevista sobre o facto de brincar com os alunos dizendo:

> Chamo-me ...[apelido] do lado da mãe e *porquê* do lado do pai. (1ª entrevista).

Antes de iniciar a tarefa M. Luís apresentou os seus objetivos (compreensão da questão judaica e exploração do tema do racismo) e definiu as condições de realização (tempo, possibilidade de discussão com os pares e produção individual de resposta fundamentada). Uma das alunas referiu-se a este aspeto como algo positivo quando respondeu à questão sobre a forma como aprendia História:

> Esta forma de aprender é muito boa. M. Luís organiza bem a aula, explica bem o que temos de fazer. (Verónica, 14 anos).

Durante a realização da tarefa observou-se o à-vontade dos alunos na discussão das fontes com os seus pares e na solicitação de esclarecimentos a M. Luís, que emitia *feedback* orientado para a análise das fontes, sem fornecimento de respostas imediatas. Observou-se ainda a prática de M. Luís de devolver a questão à turma (ou ao próprio aluno) sempre que eram colocadas dúvidas, procedendo, por vezes, à sua reformulação, orientando assim os alunos para a reflexão. Sublinhou ainda a importância da interação entre alunos como forma de construção do pensamento histórico:

> Gosto muito mais de, se eu achar que eles têm condições para responder à sua própria pergunta, de lhes andaimar (sinal de aspas) o pensamento no sentido de eles chegarem à sua resposta, não é? Por um lado, por outro lado, parece-me útil que outros colegas respondam às dúvidas que eles colocam. Não é... primeiro, porque eu acho que eles têm

> uma linguagem mais próxima, por outro lado é para estimular uma coisa que eu acho que, às vezes, acontece pouco, se não tivermos cuidado, que é o diálogo entre os alunos: eles discutirem as ideias uns dos outros, colocarem em questão, terem as suas próprias ideias, saberem fundamentar. (...) Como é que eu respondo às dúvidas deles, parece-me que às vezes é devolvendo a pergunta, não é? Porque me parece importante que eles façam a reflexão e vão construindo os próprios pensamentos deles. (1ª entrevista)

O nível de concentração da maior parte dos alunos na tarefa levou à concessão de mais dois minutos para a finalizar. A interação estabelecida no momento de correção da tarefa denotou o hábito dos alunos de justificarem as suas afirmações, mostrando conhecer bem as regras de construção das respostas, aspeto referido por M. Luís na entrevista de *follow-up*:

> Eles já sabem que seja qual for a afirmação que eles fazem (...) têm que a fundamentar e muitas vezes a adequação ou falta dela depende da justificação que eles fazem. (1ª entrevista)

Também os alunos manifestaram consciência desta exigência:

> Quando M. Luís disse *"Devem escolher bem os títulos para as fontes, porque já sabem o que vou perguntar depois"* alguns alunos responderam "*Vai pedir para explicar"* (...) [e mais adiante] um aluno recordou a outro "*É preciso explicar* [porque] *a prof. vai pedir para explicar"*. (Relatório da 1ª aula de M. Luís)

Durante a correção foi ainda notória a preocupação de M. Luís em: a) fazer participar os alunos menos interventivos; b) em indagar se houvera abordagens diferentes; c) esclarecer as ideias menos adequadas; d) organizar a síntese das ideias avançadas pelos alunos; e e) perguntar sobre a existência de questões antes de dar a tarefa por concluída. Esta preocupação com o desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos surgiu encadeada com o uso do *feedback* num sentido de avaliação formativa construtivista, tal como M. Luís caracterizou na primeira entrevista:

> Eles sentem-se à vontade para colocar questões, porque isso foi uma coisa que já discutimos diversas vezes. (...) Eu penso que consigo fazer com que eles sintam que as intervenções deles são valorizadas e que não me recuso a responder às questões deles, a não ser que seja um absurdo de tal ordem que vá fugir completamente ao tema da aula (...). E isto para mim é importante porque significa que eles estão a pensar sobre o assunto, portanto estão envolvidos, estão a pensar. (1ª entrevista).

Esta forma de trabalhar permitia ainda, segundo M. Luís, resolver os problemas da agitação de alguns alunos, porque estimulava o seu interesse através da atividade intelectual:

> Eles são miúdos que (...) têm uma grande curiosidade e eu acho que isso é sempre estimulante. Não são alunos que entram, se sentam, nunca mais falam, viram para a esquerda, viram para a direita, (...) mas isso também não me preocupa excessivamente, porque efetivamente são miúdos que eu considero muito interessados. (...) eu tenho

> muita sorte com esta turma. De facto, que está cheia de pessoas interessantes e interessadas. (1ª entrevista).

Aliás, na sua justificação da escolha da situação 1[97] do item «Processo de ensino/aprendizagem/avaliação» do questionário M. Luís reconheceu que

> As metodologias de trabalho estão ao serviço das aprendizagens dos alunos. Devem ser selecionadas de acordo com as suas características e a especificidade dos conceitos trabalhados (...) de acordo com diferentes momentos. A avaliação passa, frequentemente, pelo estímulo à verbalização das dificuldades dos alunos, por um lado, e por outro, à análise da sua produção escrita, a fim de permitir a reorientação do ensino, pelo professor. (Justificação no questionário).

As respostas dos alunos sobre a forma como aprendiam História mostraram que a maior parte deles (18 alunos) reconhecia a importância da resolução de questões colocadas às fontes para a sua aprendizagem. Para além de alguns se referirem aos apontamentos e aos meios audiovisuais, houve seis alunos que salientaram o contributo da troca de ideias com os colegas e o *feedback* docente para a sua aprendizagem:

> Aprendi com a ajuda de M. Luís e dos nossos colegas. (Adalgisa, 14 anos).

> Resolvendo exercícios aprende-se muito. Aprendi resolvendo as questões das fontes que estudamos e com as explicações de M. Luís. (Alexandra, 15 anos).

> Como discutimos na sala sobre as coisas, elas ficam interessantes. (Elisa, 14 anos).

Na entrevista de *follow-up* M. Luís afirmou a importância de criar momentos de atividade intelectual que incluíssem a escrita como forma de envolver todos os alunos na aprendizagem e de resolver o contrassenso de um sistema de ensino que privilegia formas escritas de avaliação, mas em que prevalece a oralidade. Assim, e consciente da extensão dos "currículos" (programas), referiu a importância de se fazer uma gestão criteriosa do tempo e do currículo por forma a proporcionar momentos de reflexão e de escrita aos alunos:

> Eles [os alunos] têm um ensino que é predominantemente oral e depois os exercícios escritos são aqueles que são mais valorizados. (...) Se eu lhes exijo que eles saibam escrever, então eu também tenho que proporcionar momentos em que eles façam esse exercício, o que os obriga a pensar. O facto de eles redigirem, de terem que sintetizar as ideias e de refletirem sobre... é considerado uma operação mental equivalente à resolução de problemas (...). E, é assim, apesar de os currículos serem extensos e de nós não termos muito tempo, eu tento sempre que eles tenham uma atividade que envolva a escrita, não é? Até porque quando nós estamos a fazer a exploração oral de fontes, às vezes, há ali 3 ou 4 alunos que nos fogem e aos quais nós não conseguimos prender a atenção. Enquanto que se a exploração das fontes tiver que ter um resultado escrito, eu noto que o envolvimento deles é maior. (1ª entrevista)

[97] O professor conjuga momentos expositivos sobre a matéria, com momentos de diálogo e de tarefas a realizar pelos alunos, permitindo a autorregulação da aprendizagem pelos alunos e do ensino pelo professor, valorizando-se a avaliação formativa.

A importância dada à «exploração de fontes» para desenvolver as competências da disciplina foi também reconhecida nas suas respostas ao questionário tendo escolhido a segunda situação do questionário sobre a "relação entre práticas de ensino de História e a epistemologia da História" que justificou da seguinte forma:

> A interpretação das fontes deve ser enriquecida com questões ligadas à epistemologia, uma vez que esta última contribui para um aprofundamento da compreensão do passado. (Resposta ao questionário).

Questionada na entrevista de *follow up* desta aula sobre o facto de os alunos terem consciência da mudança em História, M. Luís assumiu que os alunos teriam uma maior noção da mudança do que da permanência/continuidade porque as aprendizagens do Currículo se centram essencialmente na mudança:

> Até porque falando do Currículo do básico, ele é composto de mudança, quase exclusivamente. (...) Eu acho que eles têm efetivamente a noção de que existem momentos de grande mudança, acho que têm muito menos a noção das permanências. Mas eu acho que ... [isso] tem a ver com o Currículo do básico e tem a ver com os professores, que acabamos por não chamar a atenção para esses aspetos, porque nos deixamos levar pelo currículo. E acaba por ser muito difícil gerir os tempos para isso, mas eu acho que eles têm consciência disso. (1ª entrevista).

Quanto à finalização da aula, M. Luís assumiu uma gestão flexível do seu plano de aula por considerar fundamental o esclarecimento das dúvidas dos alunos:

> Não consegui cumprir tudo aquilo que tinha previsto, mas... porque houve várias dúvidas que foram suscitadas. (1ª entrevista).

- A segunda aula de M. Luís

O momento introdutório da aula iniciou-se com o registo do sumário no quadro, seguido de questões sobre a aula anterior (intervenção de c. 10 alunos).

A aula foi desenvolvida em quatro momentos diferenciados:

- 1 - tarefa escrita proposta pela investigadora (Apêndice 9) tendo sido definidas as condições de realização (semelhantes às da tarefa da 1ª aula) negociando-se 30minutos para conclusão das respostas;
- 2 - correção da tarefa com apresentação de justificações (intervenção de quase todos os alunos);
- 3 - análise em grande grupo de fontes escritas (autorias de Truman e Djanov) sobre o mundo bipolar e exploração do conceito de segunda ordem de multiperspetiva «mesclando» práticas centradas em tarefas e diálogo (participação de c. 2/3 da turma);
- 4 - análise em grande grupo de um mapa do pós-segunda guerra mundial «mesclando» práticas centradas em tarefas e diálogo (intervenção de 12 alunos).

Finalização da aula com a síntese das ideias abordadas na tarefa lançando M. Luís um desafio como trabalho de casa decorrente das questões colocadas pelos alunos.

As fontes utilizadas em aula foram as da tarefa e as do manual. O tipo de atividades desenvolvidas nesta aula não foi muito diferente da anterior, com exceção dos *timings*, o que

poderia ter explicado a necessidade de conceder muito mais tempo para realizar a primeira tarefa, tendo M. Luís sublinhado na entrevista de *follow-up*:

> Como hoje a atividade escrita foi inicial, não houve um momento, que funciona quase como um momento terapêutico para eles, de parar a meio para desenvolver uma atividade e tirar as conclusões. Eu acho que eles acabaram por ficar um bocadinho mais agitados, porque os tempos não costumam ser estes, costumam ser diferentes. (2ª entrevista).

M. Luís considerou ainda que o comportamento de alguns alunos poderia ter sido ligeiramente alterado por saberem que os resultados da tarefa seriam entregues à investigadora:

> alguns deles tinham uma preocupação (...) de fazer boa figura para ti. (2ª entrevista).

Este aspeto indiciou de alguma forma a preocupação com a avaliação formativa, apesar de se ter observado, como na aula anterior, o à-vontade dos alunos durante a realização da tarefa, e de M. Luís ter referido:

> Não é novidade para eles. As tarefas fazem parte da rotina deles. (...) Na aula de 90 minutos eles já sabem que têm sempre uma atividade escrita (...) tento sempre que eles se apliquem e que pensem. (2ª entrevista).

A prática de realizar tarefas em aula foi salientada por uma aluna no início da aula:

> Quando M. Luís disse: "*Programa de festas para hoje...*" uma aluna respondeu imediatamente "*trabalhar arduamente*". (Relatório da 2ª aula).

Durante a realização da tarefa o *feedback* emitido foi orientado para a análise das fontes, referindo M. Luís que os alunos não manifestaram grandes dificuldades perante esta tarefa, até porque gostavam de desafios:

> Eles são muito recetivos aos desafios que lhes são lançados. Qualquer questão que surja e que eu lhes coloque como um problema suscita de imediato a atenção da maior parte deles. (...) Gostam de pensar, de procurar, ficam muito satisfeitos quando eles conseguem encontrar a resposta e que ela não lhes é dita por ninguém – eu acho que isso lhes dá uma satisfação tão grande. (2ª entrevista).

Esta ideia foi corroborada por uma situação observada entre dois alunos e durante a realização da tarefa escrita, enquanto os restantes alunos discutiam entre si possíveis formas de justificar as suas respostas:

> Um aluno (à minha frente) tentou copiar a resposta de outro e ele disse-lhe: "*Oh, não vais copiar as minhas respostas. Eu estive a pensar nelas sozinho*." ao que o primeiro retorquiu: *"Era só para ver, não encontro nada no manual".* Então o colega respondeu-lhe: *"Se vires com atenção, encontras e depois não copies, porque já sabes que M. Luís não quer cópias. Tens de pensar, meu!"* (...) O primeiro aluno disse: "*Eu vou copiar mas é do livro*" ao que o outro respondeu: "*Isso vai dar confusão com M. Luís*" e um outro acrescentou: "*M. Luís não gosta de cópias, é sempre justificar, justificar...*" (Relatório da 2ª aula).

Durante a correção da tarefa e das restantes atividades seguiram-se procedimentos semelhantes aos da aula anterior. A preocupação de M. Luís em criar espaço para discutir a multiperspetiva, corroborou a justificação que apresentou sobre a escolha da situação 1[98] do item do questionário sobre o "*Conceito da mudança em História*":

> A multiperspetiva e a relatividade traduzem uma compreensão histórica mais aprofundada e apenas se desenvolve se o trabalho do professor se orientar, conscientemente, nesse sentido. (Resposta ao questionário).

M. Luís sublinhou ainda o interesse dos alunos por questões da história contemporânea porque lhes permitiam orientar-se melhor temporalmente ao referir que:

> Eles próprios, nalgumas ocasiões, já têm dito "*Ah, agora eu percebo porque é que se passa isto!*". Parece-me que responde a algumas questões que eles trazem da sua vivência quotidiana, da sua cultura geral e encontram resposta na história mais recente. E sim, eu não atribuo ao meu trabalho exclusivo com eles a curiosidade, apesar de eu achar que tento, através da valorização das respostas que eles dão, tentar discutir com eles o que é que é mais ou menos válido e porquê. E isso acaba por alimentar a curiosidade deles, o eles quererem pensar no porquê, tentarem encontrar a resposta. (2ª entrevista).

A forma como a aula foi finalizada através de uma "pergunta para pensar" corroborou o que M. Luís dissera sobre a utilização do TPC com função prospetiva e também a sua prática de não fornecer respostas prontas aos alunos, mas sim de os levar a pesquisar. Neste caso o desafio «*Como é que estes países vão fazer para dominar as suas áreas de influência?*» surgiu da discussão do conceito de "mundo bipolar" tendo M. Luís aludido à necessidade de trabalhar as ideias de senso comum:

> E hoje na aula surgiu a questão do [mundo] bipolar, em que eles foram buscar o significado de senso comum para aquilo que diz respeito à História. Porque é um conceito médico, uma pessoa que tem dois comportamentos diferente, extremos, etc. Portanto, será minha tarefa na próxima aula agarrar nessa ideia e reconverter para o conceito de História. (2ª entrevista).

**Discussão dos dados das Práticas letivas e de avaliação -** A análise dos dados do PEA corroborou as afirmações dos docentes nas entrevistas quanto ao tipo de práticas letivas utilizadas, mostrando uma maior tendência para a utilização de práticas centradas em tarefas de aprendizagem e uma menor tendência para práticas exclusivamente dialogadas, recorrendo-se de forma moderada a uma «mescla» de práticas centradas em tarefas e diálogo.

[98] Os alunos devem relacionar as situações históricas e compreender que em História nada se repete, o mundo avança sempre no que é fundamental.

A prática dialogada foi usada nos momentos iniciais de cada aula para se proceder à revisão e síntese da aula anterior com questões que podiam pedir a reprodução de informação ou apelar à compreensão. A estratégia de pergunta e de resposta foi facilitada pela organização frontal das mesas, que permitia ao professor controlar mais rapidamente as intervenções (Hargreaves, 2003). A mesma estratégia foi ainda utilizada nos momentos de trabalho em torno dos conceitos substantivos e de consolidação de conceitos de segunda ordem, bem como nas atividades de exploração de fontes em grande grupo, conduzidas numa «mescla» de práticas centradas em tarefas e diálogo, verificando-se uma maior tendência de M. Luís para conceder mais tempo de resposta aos alunos. Em qualquer dos casos os docentes partiam de questões orientadoras para desenvolver as aulas, o que predispunha os alunos para a sua resolução, facilitando a construção do raciocínio histórico (Lee & Ashby, 2000).

A participação nas atividades de grande grupo na turma de M. João foi assegurada por cerca de dez alunos na primeira aula, tendo aumentado ligeiramente na segunda aula devido à mudança de estratégia, que se focalizou na realização sequencial de duas tarefas escritas (a da investigadora e uma outra criada pelo docente). Essa opção permitiu um maior empenho dos alunos nas tarefas escritas, apesar de alguns assumirem comportamentos ostensivamente perturbadores para atrair a atenção.

Nas aulas de M. Luís a participação nas atividades de grande grupo foi assegurada quase sempre por mais de metade da turma, sendo mais notório o empenho de quase toda a turma na resolução das tarefas escritas, com exceção de um aluno que tentava esquivar-se ao trabalho. Notou-se ainda um grande à-vontade dos alunos, quer na participação oral, quer na discussão de ideias com os colegas e na solicitação de *feedback* a M. Luís durante a atividade escrita. O nível de concentração nas tarefas escritas poderia atribuir-se à consciência que os alunos tinham de que M. Luís iria pedir a justificação das suas respostas no momento da correção. Um outro aspeto que podia justificar o à-vontade dos alunos era a sua noção de que as suas respostas eram valorizadas, tendo M. Luís o hábito de esclarecer as ideias menos válidas e proceder ao registo no quadro das mais adequadas, o que se prende com a valorização da avaliação pró-construtivista, fundamental para a autorregulação das aprendizagens, aspeto reconhecido pela literatura da especialidade em avaliação e em educação histórica.

Durante a observação dos alunos na realização das tarefas constatou-se que numa das turmas estavam mais habituados a trabalhar com fontes. M. Luís destacou nas entrevistas de *follow up* que a sua insistência em pedir justificações aos alunos se prendia com o trabalho

conceptual e com o consequente desenvolvimento de competências de interpretação e de compreensão em História.

As práticas de ensino e de aprendizagem observadas colocavam alguns desafios conceptuais que pressupunham uma noção de História como processo. De notar que os alunos de M. João se revelaram mais à vontade no estabelecimento da relação passado/presente, equacionando alguns alunos se o progresso seria apenas portador de melhorias. Este tipo de pensamento aproximou-se das noções dos alunos sobre temporalidade referidas por Seixas (2015). M. Luís preocupou-se em trabalhar a temporalidade e a espacialidade, mas também a multiperspetiva, explorando a diversidade de perspetivas sobre uma situação e as persistências na sociedade humana (Seixas, 2015), no sentido de desenvolver ideias mais poderosas e sofisticadas nos seus alunos, seguindo de perto Shemilt (2000) e Lee (2001).

Através do recurso a tarefas de exploração das relações passado/presente, M. João contribuía para fomentar a orientação temporal dos alunos (sem, no entanto, parecer ter conhecimento do trabalho de Rüsen), enquanto M. Luís assumia conhecer as perspetivas da investigação em Educação Histórica e criava tarefas para explorar as preocupações dos alunos nas suas relações com o mundo atual[99]. De facto a sua preocupação com o trabalho das ideias prévias e com os conceitos de segunda ordem resultou das ações de formação que frequentara e que considerara fundamentais para a melhoria do seu desempenho como docente. A adequação do currículo e a utilização do desafio em História para desenvolver competências históricas através de tarefas promoveu um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem.

[99] Ver a tarefa do "muro de Berlim/muros atuais" de M. João e a tarefa sobre o Holocausto/direitos humanos de M. Luís apresentadas no ponto 2.2.

## 2.2. Interação em torno das competências de interpretação de fontes

A codificação dos dados teve como referência o modelo de DCH (gerado no estudo exploratório e refinado no estudo piloto), incluindo o modelo de conceções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História[100]. As categorias deste modelo de DCH mantiveram-se organizadas em três níveis de tratamento da informação: a) Reprodução; b) Interpretação; c) Compreensão, incluindo as conceções acerca da mudança histórica.

Apresentam-se momentos de interação de natureza diversa (registo oral e registo escrito) das aulas de cada docente relativos ao(s) modo(s) de Desenvolvimento de Competências em História (DCH), que incluem indicadores destes três níveis concetuais.

### 2.2.1 Momentos incidentes na reprodução de informação

Para ilustrar uma tendência dos alunos para a reprodução de informação de aulas anteriores, mesmo perante a formulação de questões mais avançadas, selecionou-se uma situação em que é apresentada uma questão de significância histórica.

> Momento introdutório (1ª aula) - M. João projetou a primeira questão orientadora da aula: *"Na tua opinião, qual foi a principal transformação (tecnológica, científica...) ocorrida no mundo contemporâneo que mais contribuiu para o progresso da humanidade ou que mais impacto teve na sociedade atual?"*
> Um aluno disse: "*Medicina, vacina, medicamentos*" e outros dois, quase em simultâneo: "*Pílula: foi o tema do nosso trabalho!*" (...) Outros alunos foram referindo: *"Implantes dentários"*; *"Máquinas de lavar louça e roupa"; "Robótica"; "Energia nuclear"* e *"Clonagem".* (Relatório da 1ª aula de M. João).

Este momento correspondeu ao diálogo desenvolvido em torno de uma questão de significância que permitia resultados muito abertos e pessoais. A maior parte dos alunos enunciou um fator, quase sempre relativo aos temas de que tinham ouvido falar na aula, reproduzindo a informação pesquisada como: "*Pílula, foi o tema do nosso trabalho!*" ou "*Implantes dentários"*, entre outros.

Para exemplificar a tendência de copiar informação da *net* selecionou-se uma situação que demonstra como tal foi feito para realizar o que foi designado como trabalho de pesquisa.

> Momento 1 (1ª aula) - O trabalho de pares sobre "*As telecomunicações*" foi apresentado em PowerPoint. Os alunos começaram por comparar automóveis, telefones e televisões do pós-guerra com os da atualidade, centrando-se depois na leitura das informações sobre a evolução da robótica e da internet e uma lista com vantagens e desvantagens destas tecnologias. (...) Mencionaram ainda que *"A* net *é importante para fazer os trabalhos e porque se pode procurar trabalho".* Depois apresentaram um quadro com mudanças tecnológicas ao longo do tempo, mas não conseguiram explicá-lo, nem responder às questões dos colegas (...). Concluíram com a noção de *"O mundo como aldeia global"* (...). Os colegas afirmaram ter gostado do trabalho, mas

[100] Ver Figura 23 na Parte I deste capítulo.

> sublinharam que eles estavam um bocado atrapalhados, não conseguindo explicar algumas coisas. Alguns disseram ainda que *"A* net *podia servir só para copiar".* (Relatório 1ª aula – M. João).

Apesar do tema do trabalho ser a evolução tecnológica das telecomunicações os alunos projetaram fontes iconográficas de telefones e televisões do pós-guerra e da atualidade, e ainda fontes relativas a automóveis desses mesmos períodos. Estas fontes serviram apenas para realizar um exercício de comparação a um nível superficial, denotando-se uma noção linear do progresso. Apesar do seu à-vontade face aos colegas e de terem sublinhado entre as vantagens da *net* que "*é importante para fazer os trabalhos",* o facto de não terem esclarecido as dúvidas colocadas pelos colegas foi revelador de que não tinham analisado a informação recolhida. Este aspeto foi referido por alguns alunos na avaliação do trabalho, tendo ainda salientado a pouca autonomia dos colegas e o contrassenso de estarem a explorar as vantagens da net mas só a usarem "*para copiar",* posição que contraria o que se pretendia com estes trabalhos.

Escolheu-se uma situação de análise de fontes em que os alunos recorreram à seleção de informação disponibilizada nas fontes para responder à questão de interpretação colocada pelo docente.

> Momento 3 (2ª aula) - [Após a leitura de um excerto do discurso de Truman ao congresso em 1947 (*vulgo* Doutrina Truman)] M. Luís perguntou: "*Qual era o objetivo de Truman?"* os alunos responderam sucessivamente, tendo o primeiro lido uma expressão da fonte: *"Ajudar a reconstruir a destruição"* (...). (Relatório da 2ª aula de M. Luís).

Como resposta à questão sobre o objetivo de Truman, um dos alunos apenas reproduziu uma expressão que selecionou do seu discurso sem apresentar qualquer justificação: *"Ajudar a reconstruir a destruição".*

Para exemplificar a manifestação de ideias de senso comum selecionou-se uma situação que espoletou a transformação das dúvidas dos alunos em pontos de partida, como andaime para o desenvolvimento do raciocínio em História.

> Momento 3 (2ª aula) – [No final da correção da questão 3 da tarefa] um aluno disse: "*É o mundo bipolar."* e um outro perguntou *"O que é isso?".* M. Luís lançou a questão à turma *"E o que é o mundo bipolar?"* Um aluno disse: *"Estão muito felizes e depois estão muito tristes".* Muitos colegas concordaram e M. Luís questionou: *"Será isso que se quer dizer na disciplina de História? Vamos ver: Quem governa o que quer para o seu país? Os governantes devem preocupar-se com o país?"* (Relatório da 2ª aula de M. Luís).

Um aluno manifestou uma ideia alternativa, de senso comum: *"Estão muito felizes e depois estão muito tristes"* que obteve a concordância de vários alunos, o que levou M. Luís a partir dessa dúvida para explorar, em grande grupo, o conceito de «mundo bipolar» no seu sentido histórico.

### 2.2.2 Momentos de desenvolvimento da interpretação

Selecionou-se uma situação do momento de correção da ficha proposta por M. João para ilustrar raciocínios relativos a noções de presentismo.

> Momento 3 (2ª aula) – M. João projetou anúncios da Marlboro dos anos 50 que mostravam crianças a fumar e um aluno disse "*Hoje há cada vez mais jovens a fumar e naquela altura... "*. (...) e M. João comenta "*A publicidade promove o que é bom e o que é mau: temos de estar atentos!*" Um outro aluno refere (...) "*As pessoas sempre compraram tudo, até o que não precisam, só para levar para casa*." (Relatório 1ª aula de M. João).

A partir de uma fonte iconográfica um aluno emitiu uma opinião reveladora da sua preocupação com um problema atual, subentendendo-se no seu discurso que fez uma leitura do passado à luz dos dias de hoje, de presentismo. Esta atitude emergiu também de um outro aluno que afirmou que "*as pessoas compram tudo, até o que não precisam, só para levar para casa*" a propósito de um comentário de M. João sobre a publicidade.

Selecionou-se uma situação que incidiu na interpretação de fontes escritas com recurso a conhecimentos prévios, mas em que alguns alunos fizeram uma inferência fragmentada.

> Momento 2 (1ªa aula) - M. João projetou a frase *"Eu tenho um sonho... sonho que um dia os meus quatro filhos viverão num país em que serão julgados, não pela cor da sua pele, mas pelo seu caráter."* (...) Um aluno disse *"É contra o racismo",* outros disseram que *"É contra a discriminação".* Alguns disseram *"Isso é tudo a mesma coisa!".* (Relatório 1ª aula de M. João).

Houve alunos que recorreram às expressões "*racismo"* e *"discriminação"* para interpretar a frase *"Eu tenho um sonho...."* por considerarem que eram uma e a mesma coisa, revelando uma noção aproximada de "*racismo"*. Teria sido útil esclarecer a diferença entre estes dois conceitos substantivos, sobretudo numa turma muito sensível a esta temática, talvez por ser constituída com um grande número de alunos afrodescendentes.

Apresenta-se o excerto inicial da situação descrita acima para ilustrar a interpretação de fontes escritas com recurso a conhecimentos prévios.

> Momento 2 (1ªa aula) - M. João projetou a frase *"Eu tenho um sonho... sonho que um dia os meus quatro filhos viverão num país em que serão julgados, não pela cor da sua pele, mas pelo seu caráter."* E ainda antes de mostrar identificação da fonte (Discurso de Martin Luther King, Agosto de 1963) vários alunos identificaram o autor "*É do Martin Luther King"*. M. João perguntou *"O que é que ele pensava?"* Um aluno disse *"É contra o racismo",* outros disseram que *"É contra a discriminação".* Alguns disseram *"Isso é tudo a mesma coisa!".* (Relatório 1ª aula de M. João).

Assim que M. João projetou a frase: *"Eu tenho um sonho...."* houve um conjunto de alunos que imediatamente identificaram o seu autor, Martin Luther King. A resposta "*Contra o*

*racismo*" resultou da interpretação adequada das ideias expressas na frase, com base em conhecimentos prévios.

Selecionou-se ainda uma outra situação ilustrativa da forma como os alunos usaram os seus conhecimentos prévios para interpretar fontes.

> Momento 1 (2ª aula) – [A propósito da questão da ficha proposta pela investigadora: "*O que significa o facto de os representantes da Inglaterra, dos EUA e da URSS estarem presentes na mesma foto (fonte 1)?*] um aluno perguntou a M. Luís: "*Desde quando é que a Rússia é União Soviética?*" M. Luís devolveu a questão à turma e uma aluna disse: "*Desde a revolução*"; o primeiro aluno perguntou "*qual?*" e a aluna disse "*já foi há muito tempo, era a do comunismo*". (Relatório da 2ª aula de M. Luís).

A propósito de uma dúvida de um dos alunos *"desde quando é que a Rússia é União Soviética?"* uma aluna respondeu "*desde a revolução"* tendo completado a sua resposta com *"era a do comunismo*", revelando uma interpretação fundamentada (em conhecimentos prévios).

No decurso das aulas emergiram situações em que os alunos emitiram ideias que revelaram a perceção da mudança ou continuidade.

> Momento introdutório (1ª aula) - M. João projetou a primeira questão orientadora da aula: *"Na tua opinião, qual foi a principal transformação (tecnológica, científica...) ocorrida no mundo contemporâneo que mais contribuiu para o progresso da humanidade ou que mais impacto teve na sociedade atual?"*
> (...) Um aluno apontou como transformação tecnológica *"Os* ipad*, os microndas, os esquentadores"* ao que um outro aluno respondeu: "*São muito importantes para tomar banho quente."* com o que outros concordaram: *"Podes crer!"* (Relatório da 1º aula de M. João).

A referência aos esquentadores por um aluno suscitou a reação do colega quanto ao seu impacto na vida quotidiana, "*são muito importantes para tomar banho quente".* A sua reação, reveladora da perceção da importância de mudanças provocadas pela evolução tecnológica na atualidade, obteve a concordância geral da turma.

Selecionou-se ainda uma outra situação para ilustrar a interpretação de fontes com recurso a conhecimentos prévios, da aula e extra-aula, que demonstraram a perceção de continuidades nos dias de hoje.

> Momento 3 (1ªa aula) - M. João projetou uma imagem sobre a construção do Muro de Berlim em 1961 e perguntou *"Quem dominava nesta zona nesta altura?"* Uma aluna disse *"Os EUA na zona ocidental e os outros no outro lado"* ao que um colega acrescentou *"Os russos".* (...) M. João perguntou *"Que muros continuam a existir ainda hoje?".* Uns alunos questionaram: *"Iraque?", "Paquistão"?"* enquanto outros afirmaram *"Israel e Palestina".* (Relatório 1ª aula de M. João).

A questão colocada por M. João para interpretar a fonte sobre a construção do muro de Berlim suscitou interpretações fundamentadas em conhecimentos prévios como *"Os EUA na zona ocidental e os outros no outro lado"* ou *"os russos".* Como resposta à questão dirigida à

continuidade: *"Que muros continuam a existir ainda hoje?",* alguns alunos mostraram ter percecionado a existência da construção de muros com os mesmos objetivos dos do muro de Berlim, ao enunciar "*Israel e Palestina".*

### 2.2.3 Momentos de desenvolvimento da compreensão

Selecionou-se uma situação decorrente da tarefa sobre o Holocausto para exemplificar a categoria de «Questionamento em busca da lógica e/ou da contextualização».

> Momento 2 (1ª aula) - Uma aluna [afrodescendente] perguntou: "*Eu seria preservada se o Hitler cá chegasse?".* M. Luís perguntou-lhe *"És alta, loira e de olhos azuis?"* A aluna disse que não e M. Luís perguntou "*Então o que te acontecia?"* ela respondeu "*Era morta",* ao que outro aluno retorquiu "*Podias não ser, se pudesses trabalhar*". (...) Uma aluna, que observava a fonte 1, perguntou "*Porque é que usam a estrela?"* E um colega respondeu logo "*Para ser identificado*". (...) Outro quis saber "*Quantos milhões morreram?"* e houve logo vários a afirmar *"Seis milhões".* Uma dúvida sobre os direitos humanos foi o ponto de partida para um trabalho de casa sobre o assunto, que foi reforçado após a abordagem da ação de Aristides de Sousa. (Relatório da 1ª aula – M. Luís).

A questão da aluna afrodescendente que gostaria de saber o que lhe aconteceria naquela altura foi reveladora de um questionamento em busca da lógica da situação, tal como as questões "*Porque é que usam a estrela?"* e "*Quantos milhões morreram?".* Estas questões prontamente respondidas pelos colegas tornaram-se pistas para trabalho de casa indicador de uma pesquisa mais aprofundada.

Um outro exemplo desta categoria correspondeu à forma como os alunos trataram a informação do manual a propósito da resolução das questões da tarefa proposta pela investigadora.

> Momento 1 (2ª aula) – Um aluno questionou o colega sobre a caricatura [acerca do mundo bipolar] "*Como vamos chamar a isto? São pilares mas não é esse o nome de certeza*". O outro procura informação no manual e diz "*Fronteira!*" e o primeiro diz "*Não sei ! Os EUA e a Rússia não tinham fronteiras, vou ver melhor..."* e procura também no manual. (...) Um outro aluno disse "*Eles querem territórios*" e o colega questionou-se ao ler no manual: *"Serão superpotências? O que é isto? Bom se é super, é mais. Vou escrever grandes potências, eles querem é mais poder.*" (Relatório da 2ª aula de M. Luís).

Este diálogo entre alunos permitiu aceder ao seu raciocínio quanto ao tratamento da informação do manual (fora acordado que os alunos podiam consultar o manual para resolver a tarefa). Estes não se contentaram com a simples reprodução da noção de fronteira tendo antes assumido uma postura de questionamento. Um dos alunos questionou-se sobre a contextualização da situação pretendendo esclarecer a perplexidade de os EUA e a Rússia não terem fronteiras físicas e um outro questionou-se sobre a lógica do conceito de "*superpotências*"

decidindo redigir uma expressão que lhe parecia fazer sentido: "*Vou escrever grandes potências, eles querem é mais poder.*"

Escolheu-se um excerto de uma tarefa de localização espacial e temporal a partir da análise de mapas.

> Momento 1 (1ª aula) - M. Luís introduziu uma tarefa: "*Observem o mapa 3 da p. 119 durante 2 minutos. Analisem com atenção, porque o mapa* [da última fase da II Guerra Mundial] *tem muita informação. Não falem uns com os outros".* Após esse tempo perguntou *"Quais são os pontos através dos quais os Aliados começam a recuperação de territórios?"* Um aluno pediu para reformular a questão e M. Luís voltou a perguntar *"Porque sítios entram os Aliados?"* (...) a aluna disse *"Aqui, nestas partes eles entraram, mas não sei dizer o nome".* Outro aluno disse *"Desembarcavam de um lado"* e um outro que: *"Os do exército vermelho vieram do outro"* acrescentando uma aluna: *"Estão a empurrar os alemães"* e outra que: *"Estão a recuperar terras".* M. Luís pediu para justificarem as respostas e eles responderam: *"Segue-se as setas".* (...) [Com base noutro mapa] M. Luís perguntou *"A guerra termina na Europa e acaba por completo?" "Não. Continua no Pacífico".* M. Luís perguntou *"Como termina a guerra?"* Os alunos responderam que *"É com a bomba atómica em Agosto*". (Relatório 1ª aula – M. Luís).

Apesar das dificuldades de ler os nomes das localidades os alunos justificaram os seus raciocínios relativos à localização espacial da recuperação de territórios através da leitura das legendas e dos sinais dos mapas, destacando as setas do primeiro mapa que lhes permitiam compreender os movimentos da fase final da guerra, revelando estar habituados a interpretar mapas. As informações cronológicas constantes desses mapas quase não foram utilizadas, com exceção da referência feita à finalização da segunda guerra mundial pelo lançamento da bomba de Hiroxima *"É com a bomba atómica em Agosto"*.

A questão de significância histórica que M. João colocou no início da primeira aula (e já referida em níveis anteriores) produziu respostas também a nível da compreensão contextualizada.

> Momento introdutório (1ª aula) - M. João projetou a primeira questão orientadora da aula: *"Na tua opinião, qual foi a principal transformação (tecnológica, científica...) ocorrida no mundo contemporâneo que mais contribuiu para o progresso da humanidade ou que mais impacto teve na sociedade atual?"* (...) Um aluno avançou *"Painéis solares para resolver a questão do petróleo".* (Relatório da 1º aula de M. João).

Com efeito apesar de a maior parte dos alunos tender para a reprodução de informação (como se abordou anteriormente) houve um aluno que justificou a significância da inovação que selecionou revelando uma compreensão algo contextualizada *"Painéis solares, para resolver a questão do petróleo".*

Selecionou-se também uma situação ilustrativa de como na apresentação de um trabalho de pesquisa a partir de fontes os alunos podem revelar compreensão em contexto.

> Momento 1 (1ª aula) - Um aluno apresentou um trabalho intitulado *"Carros e inovações"* a partir da projeção de uma folha A4, com imagens relativas ao tema e com alguns tópicos sobre tecnologias atuais (como o GPS e a fechadura digital), que esclareceu construindo esquemas no quadro, cumprindo a exigência de não ler o que trazia escrito. Mostrou algumas imagens ilustrativas do seu tema que salientavam as mudanças tecnológicas relativas aos automóveis, recorrendo a um *link* de um *site* da *World Wide Web*. Na conclusão comparou um Rolls Royce do pós-guerra com um automóvel de 2013 incidindo nas mudanças. Respondeu a todas as perguntas colocadas pelos colegas, revelando compreensão histórica. A heteroavaliação foi muito positiva, ressaltando os colegas a forma como foi apresentado e o respeito pelo tempo estabelecido (5 minutos). (Relatório 1 aula de M. João).

O aluno recolheu informação disponível na *net* sobre o tema, sistematizando-a e sintetizando-a para a apresentar aos colegas de forma clara. Nas comparações que estabeleceu entre vários itens o aluno fundamentou o seu trabalho e prestou esclarecimentos, o que revelou um certo à-vontade no tema.

Selecionou-se ainda um excerto da correção de uma tarefa do manual[101] sobre o Holocausto ilustrativa desta categoria.

> Momento 2 (1ª aula) - "*Que título escolheram para a fonte 3?*" M. Luís questionou diretamente um aluno (...) que respondeu "*Superioridade ariana sobre os judeus*" justificando logo de seguida "*Foi o Hitler que escreveu (a fonte 3] e ele queria mais arianos e queria eliminar os judeus*" M. Luís perguntou "*Que expressão da fonte sustenta essa ideia?*" e o aluno leu: "*Um dia, uma humanidade melhor, tendo conquistado o mundo, verá abrir-se livremente para si todos os domínios da atividade (...). O Judeu forma o mais marcante contraste com o Ariano."* (...) Outro aluno leu a sua resposta "*Racismo*" justificando de seguida "*Por causa da raça ariana*" e apontou para a fonte. M. Luís perguntou "*Parece-vos que este título é semelhante ao do outro colega?"* Vários alunos disseram "*Sim, porque trata da mesma coisa".* Como mais ninguém avançou ideias, M. Luís pediu para explicarem a frase "*A conceção racista corresponde à vontade mais profunda da natureza ao restabelecer o progresso pela seleção.*" Uma aluna (das mais caladas) disse: "*É selecionar os melhores como faz a natureza*". M. Luís lançou outra questão "*O que é que os alemães estão a fazer sob a inspiração de Hitler?*" Um aluno respondeu: "*É eliminar...".* M. Luís referiu então a eliminação natural dos mais fracos entre os animais, dando o exemplo dos gatos e perguntou: "*Segundo esta lei da natureza ele está a fazer algo fora do normal?*" Os alunos ficaram calados e M. Luís concluiu "*Na sua forma de pensar não e na de outros que pensam como ele*".
> M. Luís perguntou: "*Que título escolheram para as fontes 4 e 5?*". Dirigiu-se a um aluno (dos mais calados) que respondeu: "*Crueldade dos campos de concentração*", justificando "*Devido à execução nas câmaras de gás*". Uns alunos propuseram: "*Quem é exterminado!"* Quando M. Luís pediu justificação, disseram: "*São judeus*". Outro aluno disse: "*Campos de trabalho*". (Relatório da 1ª aula – M. Luís).

Na correção da tarefa destacou-se o aluno que respondeu *"superioridade ariana sobre os judeus",* sendo a justificação apresentada indiciadora de uma compreensão contextualizada das intenções de Hitler, tendo o aluno destacado a autoria da fonte *"foi o Hitler que escreveu* [o documento] *e ele queria mais arianos e queria eliminar os judeus".* Este aluno selecionou ainda uma expressão da fonte para fundamentar as suas ideias revelando a compreensão do

[101] Essa tarefa pedia a atribuição de títulos às fontes e M. Luís acrescentara a essa tarefa a justificação das escolhas dos alunos.

pensamento de Hitler: "*Um dia, uma humanidade melhor (...) com o Ariano".* A análise da frase sobre a conceção racista de Hitler revelou que os alunos compreenderam a relação que Hitler estabelecia entre as suas ideias de eliminação racial e as leis da natureza: "*É selecionar os melhores como faz a natureza*". Ou "*É eliminar...".* No entanto, os alunos mostraram perplexidade perante esta a aplicação desta lei "*Segundo esta lei da natureza ele está a fazer algo fora do normal?*" o que talvez seja revelador da dificuldade em aceitar que vários seres humanos tenham achado natural pensar e agir daquela forma. Este aspeto poderia ter sido mais discutido para que eles entendessem melhor que as ideias de Hitler surgiram e tomaram aquelas proporções imensas num determinado contexto.

No decurso das aulas emergiram algumas situações em que os alunos emitiram ideias acerca da mudança ou da continuidade tendo-se criado uma categoria ao nível da compreensão nomeada «Mudança e/ou continuidade compreendida».

Apresenta-se um exemplo relativo à compreensão de continuidades em História, retomando-se no segundo caso um exemplo já utilizado parcialmente no nível anterior.

> Momento 2 (1ªa aula) - M. João projetou uma frase de J.F. Kennedy: "*Caros concidadãos não perguntem o que o vosso país pode fazer por vós, perguntem o que podem fazer pelo vosso país*" (Discurso ao Congresso, 1961). De seguida mandou ler uma fonte de Kennedy (do manual) e perguntou "*Que ideias se defendem?"* Um aluno respondeu *"Contra o racismo"*, um outro afirmou *"Isso ainda hoje existe"*. (Relatório 1ª aula de M. João).

No primeiro caso apresentado um aluno revelou ter compreendido as ideias do discurso de Kennedy (fonte apresentada no manual), afirmando que eram "*Contra o racismo*". Tal suscitou a expressão de ideias relativas à continuidade de situações de racismo por um dos seus colegas "*Isso ainda hoje existe*". Na sequência da leitura da fonte sobre o assassinato de Martin Luther King um aluno manifestou o seu juízo de valor sobre a continuidade da injustiça em História, exclamando: "*Tá mal! Matam sempre os bons.*" No terceiro caso, a propósito da análise da fonte sobre a construção do muro de Berlim uma aluna que especificou questões sociais subjacentes à construção do muro entre os EUA e o México ao afirmar: *"É para impedir a imigração ilegal"* revelando uma certa atenção sobre o mundo atual e as relações entre países. A questão das continuidades foi transformada num desafio a desenvolver como TPC *"Deve haver pontes ou portagens? Ou deve haver muros?"* podendo ser entendido como trabalho ao nível da orientação temporal dos alunos.

Apresenta-se um exemplo decorrente da correção da tarefa conduzida pelo docente e relativa à compreensão de continuidades em História.

> Momento 2 (2ª aula) – [A propósito da correção da questão 1 e da necessidade de justificar porque estavam os representantes da Grã-Bretanha, dos Estados Unidos e da URSS numa mesma foto (fonte 1)] M. Luís disse: "*Lembram-se do que estudámos sobre a 1ª e 2ª guerras? Qual era a grande preocupação no final de cada guerra?*" e um aluno respondeu: "*Restabelecer a ordem*". M. Luís voltou a questionar a turma: "*E como fazem isso? Vão todos para casa?"* Alguns alunos responderam: "*Não, não. Vão-se juntar e discutir.*" (Relatório da 2ª aula de M. Luís).

A questão levantada por M. Luís "*Lembram-se do que estudámos sobre a 1ª e 2ª guerras? Qual era a grande preocupação no final de cada guerra?*" com o intuito de facilitar a compreensão da situação retratada na fonte 1 implicava a compreensão da continuidade de atitudes semelhantes na fase de reconstrução da paz após cada uma das guerras mundiais. E de facto houve um aluno que reconheceu essa atitude de continuidade ao afirmar "*Restabelecer a ordem*" e perante a questão docente: "*E como fazem isso? Vão todos para casa?"* vários alunos avançaram na compreensão da situação da situação: "*Vão-se juntar e discutir."*

Selecionou-se um outro excerto da correção da mesma para ilustrar ideias reveladoras de compreensão da mudança (no pós-segunda guerra mundial).

> Momento 2 (2ª aula) – [Na correção da questão 3] Uma aluna respondeu: "*É um momento de paz, mas os EUA e a URSS estão a preparar um conflito ou uma guerra*" e acrescentou: "*A caricatura é depois da segunda guerra*". Outro aluno disse: "*A caricatura está a representar esses dois grandes países que se tornaram grandes potências mundiais devido a ambas quererem alargar as suas áreas, preparando assim um conflito.*" e o aluno acrescentou "*Eles tornaram-se rivais a nível político.*" (Relatório da 2ª aula de M. Luís).

Houve dois alunos que produziram respostas de compreensão da mudança nas atitudes dos EUA e da URSS no pós-segunda guerra mundial, sublinhando uma aluna que apesar de estarem num momento de paz "*os EUA e a URSS estão a preparar um conflito ou uma guerra*" e que tal aconteceu num momento posterior, porque "*a caricatura é depois da segunda guerra*". Por sua vez o aluno que abordou a vontade de alargamento das áreas de domínio por parte dos EUA e URSS salientou uma razão para essa mudança: "*Eles tornaram-se rivais a nível político.*"

### 2.3. Conceções acerca da mudança e/ou continuidade em História

Apresenta-se aqui a análise dos dados recolhidos através das tarefas escritas propostas pela investigadora[102]: a) redação de um texto acerca de mudança e/ou continuidades (realizado no final da primeira aula); b) resolução de uma tarefa (itens 1 e 3) sobre mudanças ocorridas no pós-segunda guerra mundial (realizada na segunda aula). Estes dados foram analisados tendo como referência o modelo de conceções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História criado no estudo piloto[103]. Dado que o foco são os tipos de ideias sobre mudança manifestadas pelos alunos apresentam-se os dados dos alunos das duas turmas por tarefa.

**Resultados da primeira tarefa –** A disparidade de temáticas nas respostas dos alunos deve-se ao facto de os alunos de M. Luís terem pensado acerca das mudanças ocorridas entre as ditaduras (fascista e nazi) e a segunda Guerra Mundial e os alunos de M. João acerca das mudanças ocorridas entre o mundo saído da segunda Guerra Mundial e a atualidade.

0 - Sem referência à mudança ou continuidade - Apesar de se pedir expressamente uma reflexão sobre a mudança ocorrida entre os períodos históricos em estudo houve alguns alunos que redigiram respostas sem atenção a mudanças e/ou continuidades (e que se situam no nível de reprodução de informação):

> Aprendi sobre o holocausto e Aristides S. Mendes. (Carmo, 15 anos).
>
> Aprendi várias coisas sobre comboios. (Isidro, 13 anos).
>
> Aprendi algumas frases importantes sobre pessoas importantes. (Cíntia, 14 anos).

1 - Continuidade percecionada – Em nenhum texto se manifestaram ideias situadas neste nível.

2 - Mudança percecionada – A maior parte das respostas nesta tarefa situaram-se neste nível; não se registaram respostas com inconsistências e todas revelaram uma perceção genérica, sem inconsistências, das mudanças entre o período que estavam a estudar e o imediatamente anterior, tal como se exemplifica:

> Aprendi muito sobre a II Guerra Mundial, as fases da guerra e o que se mudou desde o início da II Guerra. (Alexandra, 15 anos).
>
> Aprendi sobre as novas tecnologias, sobre a grande evolução que o mundo teve após a 2ª guerra mundial. (Melissa, 15 anos).

[102] Estas tarefas foram apresentadas no capítulo IV e constituem os Apêndices 7 e 9 da presente investigação.
[103] Ver Figura 23 na Parte I deste capítulo.

3- Mudança e continuidade percecionada - Em nenhum texto se manifestaram ideias situadas neste nível.

4- Mudança compreendida – Alguns alunos revelaram compreensão da mudança, como no exemplo seguinte, que apresenta para ela uma breve explicação linear, centrada na vontade de um personagem:

> Em pouco tempo passou-se das ditaduras para uma guerra violenta, porque Hitler quis. (Osvaldo, 16 anos).

Alguns alunos fundamentaram um pouco melhor as suas ideias, acrescentando à vontade pessoal dos personagens os interesses políticos e ações militares como explicação para mudanças ocorridas:

> Aprendi sobre os territórios ocupados pela Alemanha a mando de Hitler antes da II Guerra Mundial e como os aliados se organizaram para conseguir reconquistar a Europa. (Verónica, 16 anos).

5 - Mudança e continuidade compreendida e fundamentada – Um aluno mostrou ideias mais abrangentes e suscetíveis de problematização ao refletir sobre a existência simultânea da mudança e da continuidade em História:

> Eu aprendi que apesar de ter havido enormes transformações a nível mundial durante a segunda metade do século passado, continua a haver desigualdades e divergências num planeta que deveria ser global e uniforme. O mais importante e necessário no mundo contemporâneo é a luta pela liberdade, igualdade, defesa dos direitos humanos, disseminação [sic] da pobreza, da discriminação, do racismo, o que atualmente são graves problemas da sociedade. (Ivo, 13 anos).

Este aluno usa o conhecimento histórico para se orientar temporalmente: manifesta a sua consciência histórica ao situar-se no seu tempo, mesmo que de forma ingénua ao advogar um planeta sem diversidade humana ("uniforme" e sem divergências). A deteção de ideias como estas podem – e devem – ser um ponto de partida para um debate em aula sobre a natureza humana e o sentido humano da História.

**Resultados da segunda tarefa -** Esta tarefa foi pensada para compreender a forma como os alunos concebiam a mudança em História a partir do tratamento das fontes

A estrutura da tarefa (Apêndice 9) teve em atenção a sequência cronológica das temáticas e a ordenação das fontes apresentadas: a) o item 1 indagava sobre a compreensão da mudança e/ou continuidade que ocorre de relações entre os Aliados no final da segunda Guerra Mundial; b) os itens 2.1 a 2.4 dirigiam-se à interpretação e à compreensão contextualizada das

mensagens de uma caricatura sobre o mundo saído da segunda Guerra Mundial Itens focados na interpretação de fontes como etapa preparatória para resposta ao item 3[104]; e c) o item 3 indagava sobre a compreensão da mudança e/ou continuidade verificada nas relações entre os Aliados entre os períodos representados nas fontes 1 e 2.

Apresentam-se aqui alguns exemplos de respostas aos itens 1 e 3, referentes a conceções sobre mudança e/ou continuidade em História.

0 - Sem referência à mudança ou continuidade – Em nenhum texto se manifestaram ideias situadas neste nível.

1 - Continuidade percecionada – Em nenhum texto se manifestaram ideias situadas neste nível.

2 - Mudança percecionada – Não se registaram respostas com inconsistências, sendo em todas expressa de forma genérica a perceção da mudança. Escolheu-se a resposta da Liliana ao item 1 como exemplo desta situação, dado que a aluna se apercebeu da mudança de relações entre países para concretizar um objetivo comum:

> Os representantes desses países estariam todos juntos para que todo o mundo viesse a estar em paz. (Liliana, 14 anos).

A maior parte das respostas ao item 3 revelou a perceção da mudança, a nível genérico, escolhendo-se como exemplo a resposta da Cíntia:

> Entre as duas fontes o mundo dividiu-se em dois. E muitos países estavam do lado da URSS nomeadamente o este do mundo e do lado oeste os EUA. (Cíntia, 14 anos)

3- Mudança e continuidade percecionada – Houve poucas respostas em que se manifestasse este nível de ideias, sendo as mesmas expressas de forma genérica, sem inconsistências. Nas respostas ao item 1 apenas um aluno percecionou a mudança e a continuidade, que expressou de forma genérica, apresentando ideias relativas a paz e racismo e sublinhando a continuidade deste último:

> Pretendiam promover a paz, acabando com o racismo mundial, que ainda é um problema. (Acácio, 16 anos).

Na resposta ao item 3 uma aluna em cada turma revelou de forma genérica a perceção da mudança na situação política para se chegar à paz e, ao mesmo tempo, a continuidade da inimizade:

[104] Apresenta-se uma breve análise quantitativa destes itens no Apêndice 20.

> O que se passou foi a guerra fria porque na fonte 1 os enimigos (sic) odiavam-se, mas assinaram um tratado de paz e na fonte 2 estão sentados ao lado um do outro mas têm armas prontas para atacar. (Marília, 15 anos).

4- Mudança compreendida – A maior parte das respostas ao item 1 revelou a compreensão da mudança embora os alunos apresentassem apenas breves justificações, tomando-se como exemplo:

> Era preciso estabelecer a paz no mundo e uma nova ordem mundial. (Orlando, 15 anos).

Na resposta ao item 3 alguns alunos revelaram compreender a mudança, tendo colocado hipóteses de justificação como no caso que se apresenta:

> Na altura de estabelecerem a nova ordem mundial alguns dos membros podem ter ficado insatizfeitos (sic) com algumas decisões em que tenham sido obrigados a ceder. (Álvaro, 14 anos).

Os alunos que revelaram uma compreensão mais aprofundada da mudança preocuparam-se em fundamentar as suas respostas (ao item 1), apostando numa explicação intencional, como no caso da Débora:

> O facto de os representantes da Inglaterra, dos EUA e da URSS estarem todos juntos na mesma foto tinha o significado de todos quererem emendar os estragos causados pela Alemanha na II guerra através de uma conferência onde se pretendia restabelecer a ordem mundial. (Débora,14 anos)

5- Mudança e continuidade compreendida e fundamentada – Dois alunos revelaram ter compreendido aspetos de mudança e de continuidade, fundamentando as suas ideias. Apresentam-se as duas respostas porque a primeira reflete um exercício de inferência a partir das fontes e a segunda exemplifica como o aluno mobilizou os seus conhecimentos para construir uma explicação sobre causas e consequências:

> No momento em que a foto foi tirada todos os países estavam a pensar em paz, ninguém queria criar um novo conflito. Depois desta Conferência a URSS e os EUA voltaram a "lutar", para ver quem ia ser a nova potência mundial. Pelo que a figura mostra os EUA e a URSS a prepararem-se para a "guerra fria". (Débora,14 anos).

> Os EUA e a URSS, como ambos faziam parte dos Aliados, tinham-se unido contra a Alemanha e os restantes países do Eixo para tentar vencer a guerra; no entanto, finalizada a guerra, as duas potências deixam de estar unidas e voltam a defender modelos sócio-económicos diferentes, pelo que depressa se via expressar o antagonismo entre uma potência e a outra - a «Guerra Fria». (Ivo, 13 anos; aluno de M. João).

Ressalta da apresentação destes dados que não se observou ideias em relação ao nível 1 (Continuidade percecionada) do Modelo de conceções de alunos acerca da mudança em História (do estudo piloto), nem a construção de respostas com inconsistências. No entanto, decidiu-se propor um modelo de progressão dessas ideias com base numa síntese dos resultados obtidos no estudo piloto e no estudo final, tal como se apresenta na Figura 30.

FIGURA 30 – Proposta de um modelo de progressão de ideias acerca da mudança e/ou continuidade em História

0 - Sem referência à mudança ou continuidade
1 –Mudança **ou** continuidade percecionada
- c) com inconsistências
- d) de forma genérica

2 - Mudança **e** continuidade percecionada
- e) com inconsistências
- f) de forma genérica

3 - Mudança **ou** continuidade compreendida
- c) com breve justificação
- d) fundamentada

4 - Mudança **e** continuidade compreendida
- a) com breve justificação
- b) fundamentada

Por forma a tornar esse Modelo mais abrangente e realista em relação a situações de aula, o que poderá ser útil numa avaliação de tarefas sob esta abordagem. Assim, procedeu-se à sua redefinição em cinco níveis, considerando-se como nível 1 as situações em que os alunos apenas percecionem a mudança ou a continuidade e como nível 2 aquelas em que as percecionem em simultâneo, mantendo-se para ambos os casos os dois subníveis: «com inconsistências» e «de forma genérica». Procedeu-se de igual modo para os níveis 4 e 5 considerando-se como nível 4 as situações em que os alunos apenas revelem a compreensão da mudança ou da continuidade e como nível 5 a sua compreensão simultânea, para ambos os casos mantiveram-se os dois subníveis: «com breve justificação» e «fundamentada». A diferença mais saliente entre os níveis relacionados com a perceção e os da compreensão é que os primeiros estão mais ligados à descrição e os segundos à explicação (mais ou menos aprofundada de causas ou de consequências) e/ou à manifestação de consciência histórica (de forma mais ou menos ingénua).

## 2.4. O encontro do modelo do PEA com o de DCH

A valorização da análise das fontes históricas como base para inferências sobre o passado e para a compreensão da natureza do conhecimento histórico orientado sobretudo para o desenvolvimento de competências de interpretação e compreensão. Este trabalho foi consolidado através do exercício da escrita, onde se refletiu uma preocupação com conceitos de segunda ordem em História, a partir do conhecimento substantivo. Esta postura mostrou como os dois tipos de conhecimento não devem ser explorados de forma estanque, sendo a compreensão do conhecimento substantivo potenciado pela compreensão da forma como se pensa em História (Lee & Asbhy, 2000, 2005). Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, uma das diferenças em relação ao estudo piloto e o estudo final residiu numa maior visibilidade dada às tarefas realizadas pelos alunos e à sua discussão em aula. Apesar das disparidades de práticas letivas (e da sua fundamentação) entre os docentes do estudo piloto e os do estudo final manteve-se o modelo do PEA redefinido no estudo piloto[105] porque este traduzia as mesmas relações entre as categorias evidenciadas entre os focos do ensino da História e o tipo de práticas letivas. Porque se observou no estudo final uma maior aposta na realização de tarefas pelos alunos propuseram-se mais dois perfis de momentos de docência (os perfis 6 e 7) apresentados no Quadro 8[106].

Ambos os perfis corresponderam a momentos de docência de tarefas de aprendizagem assentes na análise de fontes com incidência no desenvolvimento das competências essenciais em História (DEB, 2001) de interpretação, compreensão (e também de comunicação escrita). Estes perfis refletiram ainda as características do "*invisible teacher*" de Wineburg (2001), no que se refere a uma ênfase na atividade intelectual dos alunos e no entendimento de que a construção do conhecimento histórico passa pela interrogação ativa dos indícios do passado e pela concessão de tempo para desenvolver argumentação histórica. A simples memorização não surgiu valorizada (tal como no estudo piloto), havendo um predomínio claro de práticas de avaliação formativa de tipo pró-construtivista com *feedback* orientado para a reflexão, perto da racionalidade prática defendida por Álvarez Méndez (2002). No entanto, uma diferença entre os perfis surgiu logo no momento da implementação das tarefas, tendo-se detetado uma relação direta entre a forma como estas foram apresentadas e o empenho dos alunos na sua

[105] Ver Figura 27 na Parte I deste capítulo.
[106] Os restantes perfis foram apresentados nos Quadros 6 (capítulo V) e 7 (na Parte I deste capítulo).

consecução e na procura da explicação em História. Tal não significou que num ou noutro momento da aula não houvesse alguns alunos a refugiar-se na reprodução de informação.

| QUADRO 8 – Perfis de momentos de docência (estudo final) | |
|---|---|
| Perfil 6 | Perfil 7 |
| **Práticas centradas em tarefas sem discussão de objetivos e resultados** | **Práticas centradas em tarefas com discussão de objetivos e resultados** |
| Tarefas de ensino e de aprendizagem: análise de fontes | |
| DCH: interpretação, compreensão e comunicação escrita | |
| Apresentação sumária de objetivos e condições de realização | Explanação de objetivos, condições de realização e avaliação |
| Tempo concedido aos alunos para organizar a sua aprendizagem e produzir sínteses explicativas escritas | |
| Práticas de avaliação formativa construtivista - *feedback* orientado para a análise de fontes e para a reflexão | |
| Algumas situações de reprodução de informação pelos alunos | |
| Empenho de cerca de metade dos alunos na consecução da tarefa | Empenho da maior parte dos alunos na consecução da tarefa e na procura de justificações |
| Docente como mediador da aprendizagem | Docente e pares como mediadores da aprendizagem |
| | Devolução das questões aos alunos – o "andaimar" o pensamento |
| | Correção da tarefa com exigência de fundamentação das ideias |
| | Construção de síntese com base nas ideias dos alunos (mediada pelo docente) |
| Trabalho com conceitos de segunda ordem | |
| | A História como desafio – necessidade de gestão criteriosa do currículo |

No que concerne a diferenças nas práticas docentes, o perfil 6 correspondeu à realização de tarefas sem definição clara das condições de avaliação e de correção no final da atividade - o que poderia ser uma justificação para um menor empenho dos alunos – enquanto o perfil 7 correspondeu aos momentos de aplicação coerente de avaliação formativa construtivista, em que a avaliação das tarefas é enunciada inicialmente. A definição inicial de objetivos e condições de realização da tarefa permitiu aos alunos compreender o que tinham de fazer, como e em quanto tempo. Esta prática já era defendida na abordagem da Pedagogia por Objetivos; contudo este aspeto é reforçado e flexibilizado na abordagem construtivista por um outro tipo de *feedback* docente - com acompanhamento do processo de aprendizagem e promoção da discussão entre pares, suscitando um envolvimento de um maior número de alunos na tarefa. Mesmo os que

usualmente apresentam resultados menos positivos com esta abordagem tendem a não se inibir em enunciar as suas ideias, pela convicção de que estas são valorizadas ou esclarecidas pelo professor. As práticas observadas neste último perfil são consistentes com os princípios da literatura da especialidade sobre avaliação formativa construtivista (Black & Wiliam, 1998, 2009; Fernandes, 2005; Lagarto, 2009; Roldão, 2005, 2009).

A nível da construção do pensamento histórico em aula destacou-se ainda no perfil 7 a característica de "andaimar" o raciocínio dos alunos, revelando o docente uma conceção da História como ferramenta para entender o passado e para construir a orientação temporal (Rüsen, 2001, 2010). De facto, pareceu evidente que o esforço de valorização dos procedimentos metodológicos da História para a justificação das ideias dos alunos se refletiu no desenvolvimento das suas competências de compreensão histórica e no seu maior envolvimento nas tarefas (Lee & Dickinson, 1984). Esta noção de partir do conhecimento específico da disciplina para fundamentar o conhecimento substantivo correspondeu *grosso modo* às propostas da investigação em educação histórica, revelando traços de um profissional que procura alargar o conhecimento histórico e educacional ao nível epistemológico, para procurar "assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo " (DEB, 1999, p. 6).

## 2.5. Discussão de dados e redefinição do modelo do DCH

Na codificação dos dados da intervenção em aula e das tarefas escritas tiveram-se como referências o modelo de DCH (gerado no estudo exploratório e refinado no estudo piloto) e o modelo de conceções de alunos sobre mudança e/ou continuidade em História criado no estudo piloto, dado que se observaram situações em que se teve de recorrer ao cruzamento dos dois modelos para se poder proceder à categorização dos dados. Assim optou-se por se produzir um modelo único de síntese relativo ao DCH (Figura 31) em que as conceções de mudança e/ou continuidade foram integradas, quer no nível da «Interpretação», quer no nível da «Compreensão» de forma mais evidente.

Quase todas as categorias respeitantes às competências de tratamento de informação / interpretação de fontes emergentes no estudo final foram já observadas no estudo piloto e/ou no estudo exploratório. Excetuam-se as ideias de mudança e/ou continuidade de grau de elaboração diversa.

FIGURA 31 - Modelo do DCH em aula (redefinido no estudo final)

Nível A - Reprodução
1- Informação de aulas anteriores
2- Informação selecionada (texto de autor e outras fontes)
3- Informação copiada de *sites*
4- Ideias de senso comum

Nível B - Interpretação
1- Presentismo
2- Inferência fragmentada de situações passadas
3- Interpretação fundamentada (em conhecimentos prévios)
4- Mudança e/ou continuidade percecionada

Nível C - Compreensão
1- Questionamento em busca da lógica e/ou da contextualização
2- Localização espacial e temporal
3- Compreensão contextualizada
4- Mudança e/ou continuidade compreendida

Convém, no entanto, sublinhar que as intervenções/respostas dos alunos relativas às categorias do nível A «Reprodução» foram muito pouco frequentes no estudo final, destacando-se sobretudo as intervenções dos níveis B «Interpretação» e C «Compreensão»[107].

A categoria «Mudança e/ou continuidade percecionada» foi integrada no nível b «Interpretação» por abranger a expressão de ideias simples sobre mudanças ou continuidade em História, muitas vezes de progresso linear (Barca, 2015; Seixas, 2015).

No nível C «Compreensão» subdividiu-se a categoria «Contextualização de uma situação (incluindo elementos de mudança)» em «Compreensão contextualizada» e «Mudança e/ou continuidade compreendida» porque surgiram ideias mais sofisticadas no estudo final. Na categoria «Mudança e/ou continuidade compreendida» incluíram-se ideias resultantes da reflexão sobre evolução em História (Lee, 2005) e ainda a situação do aluno que fez subentender o "uso" do passado histórico como forma de orientar temporalmente as ações (Shemilt, 2009).

[107] Ver breve tratamento quantitativo no Apêndice 21.

# CAPÍTULO VII – REFLEXÕES FINAIS

*Fim - o que resta é sempre o princípio feliz de alguma coisa.*
Agustina Bessa Luís

Neste capítulo reflete-se sobre o modelo de Desenvolvimento de Competências em História (DCH) construído ao longo desta investigação e a forma como pode ser influenciado pelos perfis de momentos de docência. Reflete-se ainda sobre as limitações do presente estudo e as suas possíveis implicações para o ensino da História, apresentando-se duas pistas de trabalho para transformar situações inesperadas em aula em momentos de desenvolvimento de competências em História e ainda algumas indicações de novas pistas de investigação.

## 1. Reflexos no Desenvolvimento de Competências em História, dos Perfis de momentos de docência e do Contexto

O problema em estudo – como se desenvolvem e avaliam competências em História – implicou a análise das escolhas dos docentes quando delineiam as aulas (o Contexto) e do desenrolar das mesmas (o Processo de Ensino e de Aprendizagem – o PEA). Esta opção metodológica foi inspirada nas noções de contexto, processo e ação/interação de Corbin & Strauss (2008). A inspiração na *Grounded Theory* permitiu também que a formação de categorias fosse esboçada desde o estudo exploratório, orientando a recolha progressiva de dados e o aprofundamento do enquadramento teórico desta investigação. De facto, a reflexão sobre a História e o Ensino da História bem como sobre a evolução das noções de avaliação e currículo e, em particular, sobre o currículo de História em Portugal (nos Programas de 1991 e no documento orientador em 2001) contribuiu para a análise dos dados recolhidos de molde a permitir encontrar algumas respostas para as questões de investigação. Esta análise em torno de dois enfoques (Contexto e Processo) fez emergir os modelos que progressivamente se foram entretecendo, delineando um conjunto de perfis de momentos de docência a par da construção do modelo de DCH. Recorde-se, ainda, que o processo de codificação foi marcado por um constante repensar face às categorias que emergiam.

O modelo de Contexto foi construído com base nos dados recolhidos como resposta à questão de investigação «Que aspetos mais influenciam os docentes na preparação do Processo de Ensino e de Aprendizagem?». Entre os aspetos referidos pelos docentes como mais influenciadores na preparação do processo de ensino e de aprendizagem (o Contexto) destacaram-se as influências profissionais decorrentes da experiência profissional e das dificuldades de cumprimento de um Programa, pela sua extensão, (sobre)dimensão das turmas e perfil de alunos. Relembre-se o desabafo de um docente na entrevista ao reconhecer que a experiência levada a cabo na sua segunda aula tinha sido muito proveitosa para os alunos, mas que era difícil implementar este método de interpretação de fontes devido à pressão de cumprimento do programa e ao elevado número de alunos na turma (30) que a condicionava na sua ação docente: "*Eu gostava de aprofundar certas coisas e não tenho tempo, senão nem a meio do programa fico. (...) Trabalha-se para o tal aluno médio que não existe".* De notar que estes aspetos são sobejamente referidos nos meios docentes e têm sido salientados tanto pela investigação em educação histórica como pela relacionada com o currículo e avaliação.

Contudo, entre os fatores de planificação não foi o currículo/programa o mais apontado mas sim o manual (por vezes identificado com o currículo) e o perfil das turmas. A centralidade do manual justificava-se por ser considerado um elemento facilitador do estudo dos alunos em casa e um recurso a usar na aula para a interpretação de fontes, tendo dois docentes do estudo exploratório reconhecido que procediam à leitura (e "explicação") do texto de autor, sobretudo em turmas com problemas de comportamento e/ou de rendimento. De realçar que, paralelamente, este perfil de turmas influenciou outros docentes em sentido inverso, isto é, afirmaram apostar na realização de tarefas que envolvessem mais os alunos na aprendizagem, que podiam ser apresentadas sob a forma de desafio em História. Não obstante estas considerações, todos os docentes assumiram no seu discurso sobre conceções de aulas que recorriam a práticas centradas em tarefas (por vezes, identificadas como trabalho de grupo/pares) e a práticas dialogadas (com exceção do docente que estava a desenvolver um projeto referido no estudo piloto), sendo o uso de práticas expositivas o menos referido. No entanto, todos referiram utilizar diferentes práticas letivas, dando origem à categoria de «mescla» de práticas (expositiva/dialogada, expositiva/ativa ou centrada em tarefas e diálogo). As práticas de avaliação formativa mais referidas foram de natureza diversa: os docentes do estudo exploratório tendiam para um uso mais focado em conteúdos (de tipo «bloomiano») e os restantes para uma avaliação formativa pró-construtivista ou construtivista. A tensão provocada pela avaliação sumativa esteve mais ou menos implícita nos discursos dos docentes, sendo realçada a "obsessão da nota" quer de pais, quer de alunos.

Os resultados de avaliação obtidos foram invocados também para justificar as conceções de aulas: num extremo, havia docentes que pareciam acreditar no poder da sua exposição para produzir aprendizagens nos alunos optando, por isso, por práticas mais tradicionais; e, no outro, havia quem defendesse que era através de tarefas que os alunos melhor podiam articular competências e conhecimentos, fazendo aprendizagens mais duradouras. De notar que a influência da qualidade conceptual das questões aos alunos para o desenvolvimento de competências em História foi referida apenas por um dos docentes do estudo final.

A formação contínua foi o aspeto menos referido como influência no Contexto: apenas um docente (em seis) sublinhou a sua importância para a melhoria do desempenho profissional e para promover um ensino orientado para o desenvolvimento das competências da História. A desvalorização da formação contínua, que é tão necessária para uma atualização profissional ao longo da vida, tem de ser repensada pelos decisores da política educativa.

O modelo de Processo e o modelo de Desenvolvimento de Competências em História (DCH) emergiram dos dados recolhidos como resposta à questão de investigação: «Que práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação se salientam em aula e qual o seu contributo para o Desenvolvimento de Competências em História?». Para se responder a esta questão foi necessário entretecer progressivamente os modelos de Contexto e de processo de ensino e de aprendizagem (PEA) para delinear um conjunto de perfis de momentos de docência que contribuíram para a construção do modelo de DCH. Dado que não se encontrou um perfil de docência único desde o início ao fim da aula (com exceção da experiência de projeto que um docente estava a desenvolver) concluiu-se que tipificar os vários momentos de docência que eram diversificados quanto à forma, traduzia melhor a realidade das aulas, sendo comum observar uma «mescla» de práticas, assumida pelos docentes nas entrevistas. A diversidade de perfis nos momentos de docência resultava, segundo os docentes, do perfil de cada turma e baseava-se mais na experiência profissional (e nos resultados obtidos) do que num especial apego teórico a determinadas conceções de ensino ou de epistemologia da História.

O modelo de DCH foi construído a partir das ideias dos alunos manifestadas nas suas intervenções ou respostas no decurso da aula e organizado em três níveis concetuais. O nível A, «Reprodução», engloba categorias mais básicas de tratamento de informação, desde a simples regurgitação à seleção de informação sem justificação (próxima da "tesoura e cola" de Lee, Ashby e Dickinson, 1993) e à manifestação de ideias de senso comum. Os níveis de «Interpretação» e de «Compreensão» foram inspirados na formulação das competências históricas no *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais* (DEB, 2001). O nível B, «Interpretação», engloba as intervenções dos alunos decorrentes da procura de sentido das mensagens das fontes históricas, com tentativa de inferência sobre a situação em estudo, nomeadamente através de estereótipos ou de noções de presentismo (Dickinson & Lee, 1978; Shemilt, 1980; Ashby & Lee, 1987). O nível C, «Compreensão», engloba as intervenções em que os alunos manifestavam preocupação em compreender o contexto da situação histórica a que as fontes se referiam, incluindo as situações de mudança (Ashby & Lee, 1987).

Recorde-se ainda que as categorias do modelo de DCH foram sendo refinadas ao longo do estudo e foram entendidas como níveis de constructos, e não como níveis de avaliação (no sentido de avaliação sumativa), podendo ser mais ou menos elevados em função do desempenho observado. Tal não significava a existência de progressão linear entre uns e outros, de acordo com procedimentos comuns em educação histórica, destacando-se como inspiração

para a presente investigação os estudos de Denis Shemilt (1980) e de Peter Lee e Rosalyn Ashby (1987, 1993) no Reino Unido e de Isabel Barca (2000) em Portugal.

Vejamos, então, como se refletiram os perfis de momentos de docência no DCH.

Os perfis 1, 2 e 3, emergentes no estudo exploratório, correspondiam a momentos mais tradicionais de práticas de exposição e de práticas dialogadas (ou de uma «mescla» dessas práticas), bem como da prática ativa associada ao trabalho de grupo. Destes, os perfis 1 e 2 estavam mais associados a questões que suscitavam a reprodução de informação, revelando um entendimento mais comportamentalista da aprendizagem. Esta era, segundo os respetivos docentes, a forma mais eficaz de lidar com a pressão de cumprimento dos conteúdos de um Programa extenso, denotando-se uma certa tendência para o professor como mero executor de conteúdos já assinalada por Goodson (1997) e Pinar (2007) e que à data não correspondia sequer às orientações emanadas pelo Ministério da Educação. O perfil 3 emergiu dos momentos em que se desenvolviam tarefas de aprendizagem, consideradas ativas, que envolviam propostas de desenvolvimento de competências ao nível da interpretação das mensagens (e nalguns casos de compreensão) e implicavam uma maior participação dos alunos (sobretudo quando as tarefas eram escritas). Apesar de nos perfis 1 e 2 haver uma maior tendência para a regurgitação e no perfil 3 se «aflorar» a mudança em História levando os alunos a procurar a evidência com base nas fontes, aspeto que os envolvia mais na aprendizagem, todos os perfis apresentavam em comum a valorização da resposta única, o que acabava por tornar algo redutor o esforço de interpretação de fontes. Estes perfis mostraram a manutenção da tendência para a regurgitação e para a reprodução de estereótipos que havia sido discutida como elemento dificultador do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos por Shemilt (1980), Lee e Dickinson (1984) e Ashby & Lee (1987). Em termos de avaliação, *grosso modo* predominava uma conceção «bloomiana» nos perfis 1 e 2, detetando-se no perfil 3 práticas de avaliação formativa pró-construtivista. Estes perfis refletiram-se no modelo de DCH pela manifestação de ideias de alunos mais básicas, nos níveis de «Reprodução» e de «Interpretação»; apesar de surgirem duas categorias no nível da «Compreensão» este foi o nível em que se registaram menos intervenções, dado que mesmo quando os docentes colocaram questões a este nível os alunos tendiam a responder com a reprodução de informação. De salientar que a maior parte das atividades desenvolvidas nestes perfis incidiu no trabalho com conceitos substantivos através de situações de aprendizagem de caráter simples e baseadas em factos pouco complexos. Não

obstante, assinalaram-se algumas situações de trabalho de caráter um pouco mais sofisticado com o conceito de mudança em História.

Os perfis 4 e 5, emergentes na fase do estudo piloto, sustentaram um modelo de DCH em que o peso do nível de «Reprodução» se reduziu no conjunto das intervenções dos alunos, sobressaindo o do nível de «Compreensão». O perfil 4 foi dominado por práticas orientadas para a análise de fontes através de diálogo, em grande grupo, concedendo-se tempo aos alunos para argumentar e para produzir sínteses, sendo integrados os contributos dos alunos na síntese final construída pelo docente. O perfil 5 correspondeu a práticas centradas em tarefas valorizadoras do desafio em História e que concediam espaço ao aluno para pensar em História (Ashby & Lee, 1987), aproximando-se da noção de competência como "*saber em uso"*. No entanto, este perfil não foi de imediato bem aceite pelos alunos, havendo quem só na fase do produto final reconhecesse sentido à aprendizagem que estava a efetuar através de uma exclamação de caráter metacognitivo: *"Ah, eu agora já percebo o que nós estamos a aprender e como!".* Embora as atividades de metacognição não tenham sido conscientemente trabalhadas em aula, considerou-se que nestes perfis 4 e 5 foram privilegiadas práticas de avaliação pró-construtivistas. Havia emissão de *feedback* de natureza interativa e orientadora do processo e referências à autorregulação da aprendizagem e do ensino, embora não se registassem atividades concretas de exploração sistemática de ideias prévias e de metacognição.

Os perfis 6 e 7, emergentes no estudo final, resultaram de uma maior incidência em tarefas (nomeadamente as escritas) de utilização de fontes para facilitar a construção de inferências (processo de evidência histórica) e dar sentido ao passado, promovendo a compreensão e a expressão do pensamento histórico. O aumento do número de intervenções dos alunos nos níveis de «Interpretação» e de «Compreensão» resultou do questionamento docente orientado para estes níveis. Não obstante, assinalaram-se também respostas ao nível da «Reprodução» indiciadoras de uma tendência para a manutenção de um padrão reprodutivo em que a mensagem da fonte, o manual ou o professor poderiam ser vistos como autoridades (Ashby, 2003). A maior diferença entre estes dois perfis residiu na forma de enunciar as condições de realização e de correção da tarefa, repercutindo-se no empenho dos alunos e, consequentemente, no DCH. A nível da avaliação formativa observou-se uma maior tendência para as práticas de tipo construtivista orientadas para a aprendizagem no sentido que lhe foi atribuído por Harlen (2006). No entanto, no perfil 6 o docente assume-se como único mediador da aprendizagem enquanto no perfil 7 o docente considera a interação entre pares também como mediadora. O perfil 7 revelou ainda outra caraterística construtivista do *feedback* que

consistiu no "andaimar" o pensamento dos alunos, para os auxiliar a desenvolver o pensamento histórico, potenciando a formação da sua orientação temporal. Esta característica suscitou muitas das intervenções dos alunos na categoria «Questionamento para compreender» e das inferências mais sofisticadas, parecendo aproximar-se das conclusões de Shemilt (1980) e de Ashby, Lee & Shemilt (2005) de que as práticas dos professores influenciam decisivamente a forma de aprender dos alunos e o desenvolvimento das suas competências históricas. O facto de se anunciar a correção da tarefa e de se conhecer a exigência da fundamentação das respostas justificou também o empenho dos alunos na sua realização procurando, pela explanação das suas ideias, dar sentido ao passado. Justificou ainda uma maior participação dos alunos na correção, assumindo estes maior capacidade de exposição por pretenderem ver as suas ideias esclarecidas ou valorizadas pelo professor. Este perfil só foi observado nas aulas do docente que vincou a importância da gestão criteriosa do Currículo para a construção de um processo promotor do desenvolvimento de competências históricas. O mesmo docente aludiu a procura de formação contínua em educação histórica para colmatar as dúvidas decorrentes da sua reflexão sobre a ação enquanto docente (no que se revelou um profissional crítico e reflexivo, tal como Zeichner definiu em 1993.

A tendência das tarefas propostas nos perfis 4 a 7 para a análise de alguns temas mais complexos, em que se articulava o conhecimento substantivo com a exploração da mudança em História e eventualmente da multiperspetiva (próximo das ideias de Lee & Ashby, 2000) revelou a aposta de alguns docentes na capacidade dos jovens produzirem raciocínios mais sofisticados em História, o que foi consentâneo com a investigação em educação histórica desde a divulgação do SHP por Shemilt (1980). O perfil 7 sobressaiu como o mais adequado ao DCH, dado que a forma como as ferramentas para se pensar historicamente eram fornecidas aos alunos facultava o confronto de ideias entre pares e a criação de argumentos para fundamentar pontos de vista, promovendo a compreensão em História. Foi o mais consentâneo com a noção de Ashby & Lee (1987) de que o aluno ao ser envolvido na atividade intelectual desenvolvia a compreensão empática em História, aprendendo mais e melhor. Resta ainda referir que, *grosso modo,* foi possível estabelecer uma proporcionalidade entre o aumento de oportunidades de realização de tarefas em aula e o envolvimento de um maior número de alunos nas aprendizagens.

A extensão do modelo de DCH relativo às conceções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História foi construída com base nos dados recolhidos como resposta à questão de investigação: «Qual a relação entre as práticas de ensino e de aprendizagem e as

conceções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História?». Esta foi a relação mais difícil de captar no decurso do PEA e, por isso, se optou por criar tarefas individuais escritas para aceder ao raciocínio dos jovens acerca da mudança e/ou continuidade em História e para se proceder a um exercício de metacognição.

Não podem deixar de se destacar, no entanto, algumas situações de trabalho que suscitaram nos alunos ideias acerca da mudança e/ou continuidade em História. Essas tarefas desenvolveram-se em torno de: a) obras de arte para compreender a mudança de gostos e estilos artísticos; b) fontes históricas para compreender a sua natureza e o seu uso em História; b) mapas e cronologias para desenvolver a compreensão temporal e espacial em História e a compreensão contextualizada (pensando na História como a "*big picture*" de Shemilt (2009); c) multiperspetiva como forma de alertar os alunos para a noção de que pode haver mais do que uma versão dos acontecimentos[108] porque o passado pode ser interpretado sob vários pontos de vista (desde que de forma fundamentada) tal como Lee & Ashby (2000) sublinharam; e d) relação com o presente para promover a compreensão de conexões entre a História e a vida quotidiana podendo prover um sentido de orientação temporal aos alunos (Rüsen, 2001; 2010).

O processo de análise dos dados das tarefas escritas acerca da mudança e/ou continuidade em História propostas pela investigadora foi muito marcado pelo constante repensar das categorias de ideias manifestadas pelos alunos, dado que esta categorização foi gradualmente integrada no modelo de DCH. Da análise dos resultados no estudo piloto ressaltaram categorias: a) relativas ou à mudança ou à continuidade, ao nível da perceção ou da compreensão, e b) que abrangem sentidos de mudança e continuidade, ao nível da perceção ou da compreensão. Os dados das tarefas escritas do estudo final foram analisados com base nestas categorias destacando-se a tendência para revelar uma noção de progresso linear, o que é consentâneo com os estudos sobre conceções de alunos acerca de tempo/evolução em História (Barca, 2015; Seixas, 2015). No entanto, tal como Pinto (2011) detetara no seu estudo, alguns alunos apenas percecionaram situações de mudança, sendo poucos os que questionaram a continuidade e menos ainda os que questionaram a mudança como desenvolvimento. Houve ainda a expressão de ideias de mudança próximas do humanismo intercultural de (Rüsen, 2015), ainda que num registo de relativismo ingénuo.

A ocorrência no estudo final de algumas categorias conceptuais sobre mudança e continuidade, não encontradas nas fases anteriores, suscitou a reformulação do modelo criado

[108] Esta situação poderá ainda contribuir para um melhor entendimento da multiperspetiva da História e potenciar alterações no ensino secundário, cuja situação foi estudada por Veríssimo (2012).

no estudo piloto: propôs-se então uma análise da progressão das ideias dos alunos num *continuum,* desde mudança percecionada (expressa de forma menos ou mais genérica, com ou sem inconsistências) até mudança compreendida (apresentada com menor ou maior fundamentação). Convém relembrar que a adoção de níveis de progressão conceptual é mais proveitosa para a avaliação do desenvolvimento das competências em História, porque se pretende criar "andaimes" de progressão, tal como defenderam Shemilt & Lee (2003).

O modelo de DCH emergente do estudo final constituiu-se como uma síntese-diagnóstico do desenvolvimento de competências e de avaliação em aulas de História (pelo menos, para as turmas observadas), permitindo traçar um percurso de progressão das ideias dos alunos em História desde a simples «Reprodução» até à manifestação de ideias mais sofisticadas no nível da «Compreensão», nomeadamente da compreensão da mudança em História.

O facto de se terem observado em aula poucas situações que pudessem contribuir para a compreensão das ideias dos alunos sobre mudança poderia decorrer quer da pouca importância dada a conceitos de epistemológicos ou de segunda ordem, quer da preocupação com o cumprimento do Programa, sobretudo de transmitir os conteúdos. Esta situação pode ser reveladora de menosprezo pela formação contínua especializada, que talvez esteja marcada por uma oferta pouco adequada aos problemas reais do Ensino de História em sala de aula.

## 2. Limitações do estudo

Apesar dos estudos de abordagem qualitativa não permitirem a generalização das conclusões, nem ser esse o seu objetivo, não deixou de se pretender contribuir para a melhoria nas práticas de ensino e de aprendizagem em História, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento e avaliação de competências específicas da disciplina. Este tipo de estudos em profundidade não permitem auscultar uma amostra participante suficientemente diversificada que permita a construção de modelos abrangentes. Convém relembrar que a presente investigação fora inicialmente pensada para recolher dados em escolas do norte e do sul do país, mas por questões de tempo e de dinheiro acabou por se restringir a três escolas da área da Grande Lisboa, com a participação de seis professores e respetiva(s) turmas(s), por amostragem de conveniência (Patton, 1990) mas subordinada ao critério de variação máxima (Guba & Lincoln, 1989). Esses professores permitiram o acesso a sete turmas com um total de 174 alunos em interação em aula e recolha de respostas escritas de 102 alunos. Foi, assim, possível aceder a várias práticas de ensino e aprendizagem em História que se consubstanciaram nos perfis de momentos de docência apresentados. Como em educação não se age no vácuo, tal como Corbin & Strauss (2008) sublinharam, torna-se necessário conhecer as intenções para compreender as ações e as discrepâncias entre umas e outras. Por isso se analisaram as opções dos professores aquando da preparação das aulas (o Contexto) e a forma como estas se desenrolaram (o PEA) para melhor se compreender como as competências em História são desenvolvidas e avaliadas (o DCH). A compreensão das relações entre Contexto, PEA e DCH tornou mais evidente a interligação entre aprendizagem e práticas de aula, indiciando quais as mais adequadas ao desenvolvimento de competências em História que permitam aos alunos olhar para o passado como um processo de construção que pode contribuir para a sua orientação temporal quotidiana.

## 3. Implicações para o ensino da História

Espera-se que as reflexões potenciadas por esta investigação possam ser tomadas como ponto de partida para futuros estudos de aprofundamento, mas sobretudo que sejam suficientemente claras para produzir efeitos ao nível do ensino da História. Apesar de se reconhecer que a existência de diferentes momentos de docência numa mesma aula possa ter algumas virtualidades, dado que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, acredita-se na necessidade da promoção de uma formação contínua incidente tanto na reflexão epistemológica da disciplina, como nas práticas, dado que não basta apenas considerar que estas devem contemplar o trabalho com fontes, sendo necessário questionar o tipo de trabalho desenvolvido tal como foi referido por Wineburg (2001), VanSledright (2004) e Cooper (2004). De facto observou-se que este foi uma constante em todas as aulas, mas que muitas vezes incidia apenas no nível mais elementar do tratamento da informação: a «Reprodução». Convém por isso refletir sobre a forma como considerar a reprodução como a primeira etapa de uma estratégia de construção do pensamento em História, fornecendo aos docentes ferramentas conceptuais que lhes permitam delinear tarefas orientadas para o desenvolvimento das competências de interpretação e compreensão em História e que levem os alunos a perceber que as fontes históricas não são apenas pedaços de informação, tal como Ashby (2005) sublinhou, e que a História deve ser entendida como uma "ferramenta de interpretação do passado" numa aceção próxima da de Shemilt (1983). A formação deveria, portanto, incidir na promoção de tarefas que desenvolvessem o pensamento inferencial em História e que envolvessem os alunos na busca da evidência através de um questionamento orientado para a contextualização, a causalidade, a mudança e/ou continuidade ou a relação passado/presente, ultrapassando assim a aprendizagem de um único quadro explicativo do passado.

Interessante seria ainda inspirar decisões curriculares que envolvessem a valorização de um núcleo essencial de conteúdos, cuja redução permitisse usufruir de mais tempo letivo para o desenvolvimento das competências essenciais de História, como a interpretação e a compreensão contextualizada, que estimulasse os alunos a olhar o passado como um processo de construção e não como algo inerte. O DCH seria ainda potenciado por uma avaliação construtivista orientada para a promoção da auto-consciencialização das aprendizagens e mais adequado à natureza do raciocínio histórico, tal como advogada por Booth (1992). A emissão de um *feedback* orientador do processo e o exercício da metacognição potenciariam a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem (Fernandes, 2005). Uma tal revisão curricular, se

secundada por uma formação contínua especializada e de qualidade, cuja natureza se sublinhou acima, poderia contribuir para debelar as práticas assentes em listagens fragmentadas de conhecimentos (Seixas, 2004) e aumentar a aposta em tarefas que ajudem os alunos a desenvolver o pensamento histórico e a analisar a existência de diferentes pontos de vista, apreendendo a lidar com a crescente massa de informação do mundo atual (Barca, 2033, 2007). Desta forma se contribuiria para a formação de uma identidade humanista e intercultural dos alunos, levando-os a mostrar disponibilidades para agir em consonância com as necessidades do seu tempo (Rüsen, 2001, 2015).

Antes de se apresentarem novas pistas de investigação apresentam-se algumas "dicas" que se considera ter alguma utilidade prática para mais adequadas a um ensino da História orientado para o desenvolvimento da orientação temporal dos alunos.

- **Dicas para eventuais melhorias nas práticas de ensino da História**

Como a vantagem da investigação em educação histórica reside na apresentação de contributos que liguem a teoria à prática, apresentam-se duas propostas de desenvolvimento do pensamento histórico que partiram de duas situações observadas em aula. Em ambos os casos, a perplexidade ou os equívocos manifestados por alunos poderiam ser aproveitados para propor alternativas de interpretação e compreensão por forma a orientá-los numa exploração mais genuína do passado na sua complexidade. Retomamos a noção de "andaimar" o pensamento para levar o aluno a inferir a partir de fontes históricas, impulsionando-o na direção da compreensão contextualizada e multiperspetivada, competências pertinentes na atualidade. É a este nível que se considera que a formação contínua pode incidir esclarecendo hiatos na formação epistemológica dos professores para que possam favorecer com mais eficácia a construção do pensamento histórico dos alunos numa abordagem que acolha a multiperspetiva sem cair no relativismo de que "tudo depende do ponto de vista de cada um".

As propostas de trabalho a seguir apresentadas implicam o esclarecimento das dúvidas colocadas através de um questionamento que se vai refinando progressivamente e que pode ser desenvolvido individualmente, em pares ou em pequeno grupo. Estão organizadas de forma a poderem ser tomadas como pontos de partida e de orientação em situações semelhantes, apresentando-se: a) as fontes em causa; b) a hipótese de substituição de fontes (no segundo caso); e c) a proposta de questionamento estruturada. O questionamento inicia-se na exploração de ideias prévias, passo que segundo Lee (2001b) é fundamental para diagnosticar as ideias

erradas dos alunos, avançando depois para a procura da evidência sobre o passado através da interpretação das fontes.

Proposta 1 – Utilização de fontes que apresentam realidades diferentes em simultâneo

**As fontes em causa**

Fonte A – "Foi com prazer que ouvi dizer a pessoas vindas junto de ti que vives com os teus escravos como se fossem teus familiares. Isso só atesta que és um espírito bem formado e culto. [...] Já nem falo dos tratamentos cruéis e desumanos que lhes são infligidos, como se fossem bestas de carga e não humanos [...]. Pensa bem como esse homem que chamas teu escravo nasceu da mesma semente que tu, goza o mesmo céu, vive e morre tal como tu." Séneca, *Cartas a Lucílio*, século I

Fonte B - "Catão nunca comprou escravos por mais de 150 000 dracmas pois não queria pessoas bonitas e delicadas, mas sim robustas e capazes de trabalhar [...]. Tinha sempre um grande número de escravos que comprava entre os prisioneiros; escolhia os mais jovens que, por isso, eram mais fáceis de educar, tal como os cachorros e os potros são mais fáceis de domesticar." Plutarco, *Vida de Catão, o Censor*, século II

Fontes constantes na Rubrica "Diferentes perspetivas" (p. 89) do manual de História de 7º ano: "*Missão: História*" de Cláudia Amaral, Eliseu Alves, Elisabete Jesus, Maria Helena Pinto da Porto Editora

Apesar da existência de questões colocadas no manual[109] a estas fontes, os alunos tinham como tarefa ler e resumir as mensagens para depois formular questões sobre as mesmas. Como se assinalou na discussão dos dados, a reprodução da informação das fontes provocou perplexidade em vários alunos sobre a discrepância quanto às situações reportadas, levando alguns a querer saber qual era a verdade, não tendo nenhum dos grupos prestado atenção às questões existentes no manual. Perante esta situação propõem-se as seguintes etapas de desenvolvimento do pensamento histórico:

**A proposta de questionamento**

A - Levantamento de ideias prévias
- O que é para ti a escravatura?
- O que sabes do passado sobre escravos?

B – Interpretação das fontes
- Como é que o amigo de Séneca tratava os seus escravos (fonte A)?
- Séneca concordava ou não com o modo como o amigo tratava os escravos? Justifica.
- Qual era a forma mais comum de tratar os escravos segundo Séneca (na fonte A)?
- Como escolhia Catão os seus escravos segundo Plutarco (fonte B)? Porquê?
- Que diferenças vês entre o amigo de Séneca e Catão quanto ao modo de tratar os escravos?

C - Compreensão da complexidade da situação
- Tens agora mais facilidade ou mais dificuldade em entender a existência de diferentes atitudes face aos escravos em Roma? Porquê?

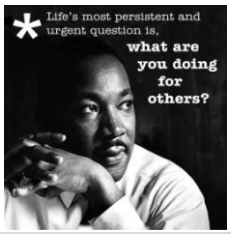
D - Orientação temporal
- Nos dias de hoje existe uma só forma de tratar os que trabalham? E ainda existirá escravatura? Discute com o teu colega sobre estes assuntos.

[109] 1- Que diferenças encontras entre o modo como os autores das fontes A e B descrevem a forma como os senhores tratavam os escravos? / 2- Qual dos autores te parece mais crítico? Justifica. / 3- Porque é que os Romanos consideravam a escravatura como algo natural?

Proposta 2 – Utilização de fontes para distinção de conceitos de racismo e discriminação

**As fontes em causa**

(a fonte A foi projetada pelo docente)




Fonte A – "Eu tenho um sonho... sonho que um dia os meus quatro filhos viverão num país em que serão julgados, não pela cor da sua pele, mas pelo seu caráter."

Discurso de Martin Luther King, em Agosto de 1963

Fonte B – "Somos forçados a encarar o trágico facto de que o negro ainda não é livre. (...) A vida do negro é ainda tristemente manietada pelas algemas da segregação e pelos grilhões da discriminação. (...) O negro vive numa ilha solitária de pobreza no meio de um grande oceano de prosperidade material. (...) **O negro ainda definha nas margens da sociedade americana e vê-se exilado na sua própria terra.*** Por isso viemos hoje aqui, para falar desta horrível situação. (...) Também viemos até este lugar consagrado para relembrar à América a extrema urgência do agora. (...) Agora é o momento de realizar as promessas da democracia. Agora é o momento de abandonarmos o escuro e desolado vale da segregação e tomarmos o solarengo caminho da justiça racial. Agora é o momento de abrir as portas da oportunidade a todos os filhos de Deus. Agora é o momento de erguer o nosso país das areias movediças da injustiça racial, para a sólida rocha da fraternidade." Martin Luther King, discurso proferido em Washington em 1963. In "*História 9*" de Ana Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino e Paula Torrão da Texto Editores, p. 155

*O negrito estava realçado na fonte.

Apesar das questões colocadas no manual[110] o trabalho dos alunos incidiu na leitura e interpretação da fonte a partir de questões colocadas pelo docente. No diálogo que se seguiu em aula, os alunos assumiram que racismo e discriminação tinham o mesmo significado, ficando estas ideias por esclarecer. Na proposta de trabalho que se enuncia considerou-se a hipótese de esclarecer melhor o significado das duas expressões, acrescentando duas fontes (C e D) talvez mais pertinentes para discutir racismo e discriminação.

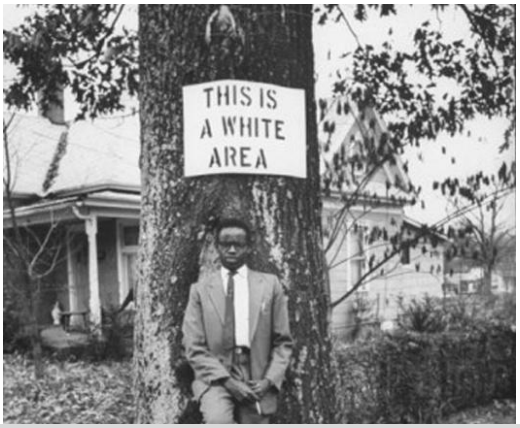
**A hipótese de acrescentar fontes**

Fonte C – A igualdade e a discriminação

"Artigo 2.º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.
Artigo 7.º - Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação (...)."

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948

Fonte D – A discriminação




Martin Luther King junto a um cartaz onde se lê "Esta é uma área para brancos". (Estados do Sul dos EUA, final anos 50)

Fonte inserida na p. 124 do manual de História

**A proposta de questionamento**

[110] 1-Em relação ao documento 3: a) explica o significado da frase destacada; b) a que promessas de democracia proferidas. (provavelmente faltaria algo como "se referia Martin Luther King").

Levantamento de ideias prévias
- O que é para ti racismo?
- O que é para ti discriminação?
- Que exemplos podes dar de cada uma das situações?

Interpretação das fontes
- Escolhe frases das fontes A e B que se referem a racismo.
- Qual o desejo de Martin Luther King para os seus filhos? Justifica com expressões da fonte A.
- Escolhe expressões da fonte C que mostrem o que é discriminação.
- Por que se terá Martin Luther King feito fotografar junto ao cartaz (fonte D)?
- Imagina que o cartaz da fonte D dizia: "*Esta área é só para homens*". Quem seria discriminado nesse caso?
- Procura nas fontes (A, B e D) sinais de que os negros eram discriminados negativamente em relação aos brancos na sociedade americana da década de 1960.

Compreensão da complexidade da situação
- Partindo das fontes A, B, C e D parece-te que racismo e discriminação querem dizer exatamente a mesma coisa? Porquê?

D - Orientação temporal
- Nos dias de hoje ainda existe racismo e discriminação? Faz uma pequena pesquisa e depois redige um texto em que apresentes o teu ponto de vista fundamentado sobre o assunto.

Outra sugestão de pesquisa:
- Quem foi Martin Luther King? Qual a sua importância na luta contra o racismo e a discriminação?

## - Pistas para investigação

Ao longo do processo desta investigação e mesmo na sua fase final levantaram-se várias questões pertinentes às quais não foi possível responder, mas que se perfilam como bons pontos de partida para novas investigações, sobretudo numa realidade como a educativa:

- Conhecer melhor a forma como professores e alunos encaram o contributo da disciplina de História para a orientação temporal dos sujeitos (formação da consciência histórica)
- Conhecer melhor os efeitos das práticas centradas em tarefas de desenvolvimento de competências em História (através do estudo ao longo de um ano letivo ou eventualmente de estudos longitudinais por ciclo de escolaridade)
- Aprofundar o conhecimento dos efeitos da formação contínua (e de pós graduação) na área da educação sobre as práticas do ensino da História

A finalizar relembremos a resposta de Jörn Rüsen à questão «*O que é a aprendizagem histórica?*»:

> *É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo, para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.* (2010)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique.* Bruxelas: De Boeck Université.

Afonso, M. I. (2004). *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra, França.* Obtido em 22 de dezembro de 2013, de Universidade do Minho: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3250/1/Universidade%20do%20Minh1.pdf

Afonso, M. I. (setembro de 2013). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário. Tese de doutoramento em Ciências da Educação*. Obtido em 23 de setembro de 2014, de https://repositorium.sdum.uminho.pt

Afonso, N., Roldão, M. C., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I., & Leite, T. (2001). *Projeto "Metas de Aprendizagem".* Obtido em 20 de janeiro de 2014 de http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/281817.PDF

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (Org), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.

Álvarez Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Lisboa: ASA.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação – uma perspetiva integrada.* Porto: Porto Editora.

Alves, M. P., & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In P. Alves, & J.-M. Ketele (Orgs.), *Do currículo da avaliação. Da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.

Apple, M. (1999). *Ideologia e currículo.* Porto: Porto Editora .

Apple, M. (Jan/Jun de 2001). *Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple*. Obtido em 11 de novembro de 2010, de Currículo sem Fronteiras: http://www.educacao.rs.gov.br/d

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: Universidade do Minho.

Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.

Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (janeiro de 2003a). *A História é o estudo da vida.* Obtido em 15 de novembro de 2007, de A página da Educação, ano 12, nº 119: http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=119&doc=9239&mid=2

Barca, I. (2003b). Conteúdos de História: Difícil é seleccioná-los! In *O Ensino da História* (Vol. 23/24, pp. 29-32). Lisboa: APH: Associação de Professores de História.

Barca, I. (2004a). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In I. Barca (Org), *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (jul./dez. de 2004b). *Os jovens portugueses: ideias em História.* Obtido em 17 de junho de 2007, de Perspectiva: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/07_artigo_isabel_barca.pdf

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. In M. A. Schmidt, & T. Garcia (Org.), *Educar em revista - Dossiê: Educação Histórica* (pp. 93-112). Curitiba: UFPR.

Barca, I. (jan-jun de 2007). *A Educação Histórica numa sociedade aberta.* Obtido em 15 de agosto de 2008, de Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 1: www.curriculosemfronteiras.org

Barca, I. (2009). Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In M. A. Schmidt, & I. Barca (Org.), *Aprender História: perspetivas da Educação Histórica* (pp. 53-76). Ijuí: Editora Unijuí.

Barca, I. (2011a). O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In I. Barca (Org), *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa* (pp. 21-48). Ijuí: Editora Unijuí Da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Barca, I. (2011b). Narrativas Históricas de Alunos em Espaços Lusófonos. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 131-144). Braga: CIED da Universidade do Minho.

Barca, I. (2015). History and temporal orientation: the views of portuguese-speaking students. In A. Chapman, & A. Wilschut (Ed.), *Joined-Up History - new directions in Education History Research* (pp. 15-35). Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing Inc.

Barradas de Carvalho, J. B. (1979). *Da História-Crónica à História-Ciência.* Lisboa: Livros Horizonte.

Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerda da mudança através dos tempos: resultados da investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica: Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Benavente, A. (setembro-dezembro de 2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Educação, 27*, pp. 99-123. Obtido em 14 de fevereiro de 2014 de http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana

Bensaúde, A. (1922). *Notas Histórico-Pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico.* Lisboa: Imprensa Nacional.

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 47-69). London: Collier Macmillan.

Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO Taxonomy.* New York: Academic Press.

Black, P., & Wiliam, D. (outubro de 1998). *Inside the blackbox: raising standards through classroom assessment.* Obtido em 7 de Novembro de 2007, de Phi Delta Kappan: http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm

Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a Theory of Formative Assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 81-100). London: Sage.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment.* Obtido em 13 de junho de 2014, de Educational Assessment, Evaluation, and Accountability: http://teacherscollegesj.edu/docs/47-developingthetheoryofformativeassess

Bloch, M. (2010). *Introdução à História (Edição revista, aumentada e criticada por Etienne Bloch).* Lisboa: Publicações Europa-América.

Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* Nova Iorque: Mc Graw-Hill.

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum.* Obtido em 11 de junho de 2013, de http://archive.org/stream/curriculum008619mbp#page/n7/mode/2up

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Booth, M. (1983). *Inductive thinking in history: the 14-16 age group.* (J. Fines, Ed.) Obtido em 25 de julho de 2014, de Teaching History: http://www.yasni.info/

Booth, M. (1992). *Students' Historical Thinking and the History National Curiculum in England.* Obtido em 11 de junho de 2012, de http://0-files.eric.ed.gov.opac.msmc.edu/fulltext/ED352292.pdf

Braudel, F. (1983). *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico no tempo de Filipe II.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Bruner, J. (1999). *The process of education.* Obtido em 23 de fevereiro de 2013, de https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fjudzrun-children.googlecode.com%2Ffiles%2FThe%2520Process%2520of%2520E

Bruner, J. (2004). Introduction to Thinking and speech. In R. Rieber, D. Robinson, & J. Bruner (Colab.), *The essential Vygotsky.* New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Catroga, F. (2006). *Ainda será a História Mestra da Vida?* Obtido em 18 de julho de 2015, de Estudos Ibero-Americanos: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/

iberoamericana/article/viewFile/1347/1052

Cercadillo, L. (2015). Teachers teaching History in Spain: aims, perceptions, and practice on second-order concepts. In A. Chapman, & A. Wilschut (Ed.), *Joined-Up History - new directions in Education History Research* (pp. 115-136). Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing Inc.

Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and couterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching history, 112*, pp. 46-53.

Chapman, A. (2013). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. In J. Prats, I. Barca, & R. Facal, *Historia e Identidades Culturales* (pp. 15-36). Braga: CIED: Universidade do Minho. Obtido em 25 de jan de 2015, de http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf

Chapman, A., & Facey, J. (2009). Documentaries, causal linking and hyper-linking: using learner collaboration, peer and expert assessment and new media to enhance as history students' casual reasoning. In H. Cooper, & A. Chapman (Ed.), *Constructing history 11-19* (pp. 88-119). London: SAGE.

Chapman, A., & Goldsmith, E. (2015). Dialogue between the source and the historians's view occurs. In A. Chapman, & A. Wilschut (Eds), *Joined-Up History - new directions in Education History Research* (pp. 183-210). Charlotte, N.C.: IAP - Information Age Publishing Inc.

Clarke, M., Madaus, G., Horn, C., & Ramos, M. (2000). Retrospective on educational testing and assessment in the 20th century. *Journal of Curriculum Studies, 32 (2)*, pp. 159-181.

Collingwood, R. (1972). *A ideia de História.* Lisboa: Editorial Presença.

Cooper, H. (1992). *The Teaching of History.* London: David Fulton.

Cooper, H. (1992). *The Teaching of History.* London: David Fulton.

Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-74). Braga: CIED: Universidade do Minho.

Cooper, H. (2012). *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais – um guia para professores* (2ª ed.). Curitiba: Base Editorial.

Cooper, H., & Chapman (Ed.), A. (2009). *Constructing history 11-19.* London: SAGE.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory.* Thousand Oaks, CA: Sage.

DEB. (2001a). Decreto-lei nº6/2001, de 18 de janeiro, Reorganização curricular do Ensino Básico. In *Diário da República, 15, I Série-A* (pp. 258-265). Ministério da Educação.

DEB. (2001b). *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação (Departamento de Educação Básica - DEB).

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. (The University of Chicago Press) Obtido em 11 de junho de 2013, de Free ebooks by Project Gutenberg: http://www.gutenberg.org

DGEBS. (1991). Programa de História. In DGEBS, *Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3º ciclo* (Vol. 1, pp. 119-148). Lisboa: Ministério da Educação.

Dickinson, A., & Lee, P. (1978). *History teaching and historical understanding.* London: Heinemann.

Dickinson, A., & Lee, P. (1984). Making sense of History. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds), *Learning History* (pp. 117-153). London: Heinemann.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competências.* Barcelona: Editorial Graó.

Donovan, M. S., & Bransford, J. D. (2005). *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom. Committee on How People Learn, A Targeted Report for Teachers. Division of Behavioral and Social Sciences and Education.* Washington, DC: The National Academies Press.

EB. (2010). *Metas de aprendizagem - Ensino Básico - 3.º Ciclo / História.* Obtido em 2011 de setembro de 12, de http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6

Erickson, F. (fevereiro de 1985). *Qualitative methods in research on teaching*. (National Institute of Education (Ed.), Washington, DC.) Obtido em 29 de dezembro de 2008, de http://www.eric.ed.gov/

Erickson, F. (fevereiro de 1986). *Tasks in Times: Objects of Study in a Natural History of Teaching*. (Office of Educational Research and Improvement (Ed.), Washington DC.) Obtido em 18 de maio de 2009, de http://www.eric.ed.gov/

Febvre, L. (1983). *Combates pela História* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.* Cacém: Texto Editora.

Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org)., *Investigação em Educação. Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 261-305). Lisboa: Educa.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In P. Alves, & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo da avaliação. Da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor.

Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison.* London: Penguin Group.

Freire, P. (1987). *A pedagogia do oprimido* (17ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gago, M. (2003). O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca (Org.), *Questões de Epistemologia e investigação em ensino da História: Atas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-71). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. Tese de doutoramento em Educação.*

Gago, M. (1, 2 e 28 de março de 2016). *Entrevista - Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história.* (Tradioma, Trad.) Obtido em 24 de julho de 2016, de Revista História Hoje - ANPUH: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/9/showToc

Gardiner, P. (1984). *Teorias da História* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito – teoria e prática.* Oeiras: Celta Editora.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo – uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Gimeno Sacristán, J. (2008). A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In J. Paraskheva (Org.), *Educação e poder – abordagens críticas e pós-estruturais* (pp. 69-95). Mangualde: Edições Pedagogo.

Giroux, H. (1983). *Pedagogia radical – subsídios.* São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora.

Giroux, H. (1995). *Animating Youth: the Disnification of Children's Culture in Socialist Review 24:3* . Obtido em 23 de maio de 2013, de http://www.henryagiroux.com/online_articles/animating_youth.htlm

Giroux, H. (october de 1999). *Cultural Studies as Public Pedagogy: Making the Pedagogical More Political.* (M. Peters, T. Besley, A. Gibbons, B. Zarnic, & P. Ghiraldelli, Edits.) Obtido em 13 de agosto de 2015, de EEPAT - Encyclopaedie of Educational Philosophy and Theory: http://eepat.net/doku.php?id=cultural_studies_and_public_pedagogy

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo.* Lisboa: Educa.

Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo.* Porto: Porto Editora.

Grosso Correia, L. (2013). *A História no ensino básico em Portugal no último quartel: perspetiva curricular.* Obtido em 26 de março de 2015, de http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation.* Newbury Park: Sage.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu.* Paris: ESF.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento - a educação na era da insegurança.* Porto: Porto Editora.

Harlen, W. (2006). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed), *Assessment and Learning* (pp. 103-117). London: Sage.

Herculano, A. (1843). *A Escola Politécnica e o Monumento.* Obtido em 22 de março de 2008, de http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Opusculos_por_alexandre_herculano_(tomo_VIII).pdf

Herculano, A. (c. 1857). *História de Portugal desde o começo da monarchia até ao fim do reinado de Affonso III* (8ª ed., Vol. VI). Lisboa: Allaud & Bertrand.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms.* New York: Holt, Rineheart and Winston.

Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo – um quadro teórico.* Lisboa: Instituto Piaget.

Knoll, M. (4 de agosto de 2010). *"A Marriage on the Rocks": An Unknown Letter by William H. Kilpatrick about his Project Method*. Obtido em 15 de maio de 2013, de http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511129.pdf

Lagarto, M. (2009). *Avaliação Formativa e exames nacionais: análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História. Tese de mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação).*

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos professores.* Porto Alegre: Artmed.

Le Goff, J. (1982). *Reflexões sobre a História.* Lisboa: Edições 70.

Le Goff, J. (2000). *História e memória.* Lisboa: Edições 70.

Le Goff, J. (2010). Prefácio . In M. Bloch, *Introdução à História (Edição revista, aumentada e criticada por Etienne Bloch).* Lisboa: Publicações Europa-América.

Lee, P. (junho de 2001a). *History in an Information Culture: Project Chata*, International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, vol. 1, nº 2. Obtido em 13 de agosto de 2011, de http://www.heirnet.org/: IJHLTR/journal2/journalstart.htm

Lee, P. (2001b). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org), *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-41). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Lee, P. (2002). *"Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history.* Obtido em 15 de setembro de 2011, de https://centres.exeter.ac.uk: https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf

Lee, P. (2003). 'Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé': Compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das*

*Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Lee, P. (2005a). Historical Literacy: Theory and Research. In *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 5 (2005)* (pp. 29-40). Obtido em 13 de agosto de 2011, de https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf

Lee, P. (2005b). Putting principles into practice: understanding history. In *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: The National Academies Press. Obtido em 15 de dezembro de 2011, de http://www.lanecc.edu/sites/default/files/lc/howstuslearncompletestitchedrev.pdf

Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns, S. Seixas, & S. Wineburg (Eds), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York & London: The New York University Press.

Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. In O. L. Davis, E. Yeager, & S. Foster, *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Lanham: Rowman & Litllefield Publishers.

Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History, 113*, pp. 13-23. Obtido em 26 de junho de 2014, de https://pt.scribd.com/document/238794367/Lee-y-Shemilt-A-scaffold-not-a-cage

Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (11 de setembro de 1993). *Progression in Children's Ideas about History. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft.* Obtido em 23 de julho de 2014, de https://eric.ed.gov/?q=peter+lee+chata&id=ED388531

Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares. Textos da Conferência Internacional Educação Estética e Artística* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *(1994). Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about teaching.* New York: Routledge.

Lourenço, C. (2005). Profissão de professor e gestão do currículo: será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena? In M. C. Roldão, *Estudos de Práticas de Gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 61-75). Lisboa: Universidade Católica de Lisboa.

Löwith, K. (1977). *Meaning in History.* Chicago: University of Chicago.

Machado, E. (2006). *Mudança em História: conceção de alunos do 7º ano de escolaridade - Dissertação de mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino da História.* Braga: Universidade do Minho.

Madaus, G., Scriven, M., & Stufflebeam, D. (1983). *Evaluation models – Viewpoints on educational and human services evaluation.* Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.

Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo.* Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-EU.

Matos, S. C. (2002). *História e identidade nacional – a formação de Portugal na historiografia contemporânea.* Obtido em 23 de julho de 2015, de Lusotopie: www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/matos.rtf

Mattoso, J. (2006). *A Função Social da História no Mundo de Hoje.* Águeda: A.P.H.

Melo, M. C. (2001). O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos - no rasto da escravatura. In I. Barca, *Perspetivas em Educação Histórica: Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 45-53). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação.* São Paulo: Antakarana/ProLiberA.

Morissette, D., & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes - Planificar, Intervir, Avaliar.* Lisboa: Edições ASA.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). *Currículo, investigação e mudança.* (L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, Edits.) Obtido em 2 de agosto de 2008, de www.debatereducacao.pt/index.php?option

Pacheco, J. A. (maio/agosto de 2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa, 39, n.137*, pp. 383-400. Obtido em 23 de julho de 2013, de http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf

Paraskeva, J. (2005). Da Mente como Músculo ao Rapto (e não Repto) da Escola Pública. In J. Paraskeva (Org.), *Um século de estudos curriculares* (pp. 97-140). Lisboa: Plátano Editora.

Paraskeva, J. (2008). Currículo como prática [regulada] de significações. In J. Paraskheva (Org.), *Educação e poder – abordagens críticas e pós-estruturais* (Vol. 1, pp. 135-168). Mangualde: Edições Pedagogo.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). London: Sage.

Peralta, H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes, & F. Araújo (Org.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 27-33). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades* (2ª ed.). Porto: Asa.

Piaget, J. (1977). *Seis estudos de psicologia.* Lisboa: Dom Quixote.

Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

Pinar, W. (2008). Curriculum theory since 1950: crisis, reconceptualization, internationalization. In *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 491-513). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tese de doutoramento em Ciências da Educação.* Obtido em 12 de outubro de 2014, de https://repositorium.sdum.uminho.pt.

Popper, K. (1999). *O mito do contexto – em defesa da ciência e da racionalidade.* Lisboa: Edições 70.

Roegiers, X., & De Ketele, J.-M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2ª ed.). Bruxelas: De Boeck.

Roldão, M. C. (1998). *Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português.* Obtido em 7 de janeiro de 2008, de www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Metodologias deensino-HIST.pdf

Roldão, M. C. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis, 61*, pp. 59-62.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências – as questões dos professores.* Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2005a). *Estudo de práticas de gestão do currículo – Que qualidade de ensino e de aprendizagem.* Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2005b). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto refrencial de ensino e aprendizagem. *O ensino da História, 29*, pp. 6-10.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rüsen, J. (2001). *Razão histórica.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2007a). *História viva.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2007b). *Reconstrução do passado.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (março de 2009). *Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história.* Obtido em 7 de janeiro de 2013, de História da Historiografia: http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12

Rüsen, J. (2010). *Jorn Rüsen e o ensino da História.* Curitiba: Editora UFPR.

Rüsen, J. (2015). Humanismo na era da globalização: ideas sobre uma nova orientação temporal. In M. A. Schmidt, I. Barca, M. Fronza, & L. P. Neck, *Himanismo e didática da História - Jörn Rüsen* (pp. 153-161). Curitiba: W.A. Editores.

Schaff, A. (1977). *História e Verdade.* Editorial Estampa.

Schmidt, M. A. (1997). A formação de professores de História e o cotidiano na sala de aula. In C. Bittencourt, *O saber histórico na sala de aula* (pp. 56-68). São Paulo: Contexto.

Schmidt, M. A. (2012). Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica: uma Experiência de Investigação Colaborativa. In M. A. Shcmidt (Ed.), *REDUH - Revista de Educação Histórica, nº 1* (pp. 12-31). Curitiba: LAPEDUH.

Schmidt, M. A. (2015). Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. In J. Prats, I. Barca, & R. Facal, *História e identidades culturales* (pp. 37-52). Braga: CIED, Universidade do Minho. Obtido em 25 de junho de 2015, de http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf

Schools History 13-16 Project. (1976). *A new look at History.* Obtido em 15 de outubro de 2014, de http://www.schoolshistoryproject.org.uk

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand Mac Nally.

Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. In G. M. D. Stufflebeam, *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation. (2ª edição)* (pp. 249-278). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development.* Oxford: Blackwell Publishers.

Seixas, P. (1999). *Beyond `content' and `pedagogy': in search of a way to talk about history education.* Obtido em 25 de novembro de 2013, de J. Curriculum Studies: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202799183151?journalCode=tcus20#.V5KxYfkrLtQ

Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness.* Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.

Seixas, P. (2015). Looking for History. In A. Chapman, & A. Wilschut (Ed.), *Joined-Up History - new directions in Education History Research* (pp. 255-276). Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing Inc.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears, & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study.* Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive History and Theory. In *Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching* (Vols. 22, No. 4, pp. 1-18).

Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In A. K. Dickinson, P. Lee, & P. J. Rogers, *Learning History* (pp. 39–84). London: Heinemann.

Shemilt, D. (1987). Adolescents ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal, *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.

Shemilt, D. (2000). The caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching . In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 83-101). New York & London: The New York University Press.

Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history. In L. Symcox, & A. Wilschut (Eds), *National Standards: The problem of the canon and the future of History Teaching. – International Review of Historical Education* (pp. 141-209). Charlotte NC: Information Ages Publishing.

Shemilt, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In L. Perikleous, & D. Shemilt Eds), *The future of the past: why history education matters* (pp. 69-127). Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research.

Silva, T. (2000). *Teorias do currículo – uma introdução crítica.* Porto: Porto Editora.

Silva, T. T. (Jan/Jun de 2002). *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* Obtido em 14 de dezembro de 2012, de Currículo sem Fronteiras: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1art

Snedden, D. (1920). *A digest of educational sociology.* Obtido em 11 de junho de 2012, de http://www.ebooksread.com/authors-eng/david-snedden/a-digest-of-educational-sociology-hci.shtml

Stearns, P., Seixas, P., & Wineburg (Ed.), S. (2000). *Teaching, and Learning History: National and International Perspectives.* New York & London: The New York University Press.

Stenhouse, L. (1984). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heineman Educational Publishers.

Tanner, D., & Tanner, L. (1975). *Curriculum development.* New York: Macmillan.

Tardiff, J. (1996). Le transfer des competences analysé à travers la formation des profissionels. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand, & Y. Mariani (Eds.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initial et en formation continue* (pp. 31-45). Lyon: CRDP.

Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. (Harper & Brothers Publishers) Obtido em 11 de junho de 2013, de http://www.gutenberg.org

Torgal, L. R. (2015). *História. Que História?* Lisboa: Temas e Debates.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction.* Chicago: The University of Chicago Press.

VanSledright, B. (2004). What does it mean to think historically... and how do you teach it? *Social Education, 68(3)*, pp. 230-233.

Veríssimo, H. (2004). Para que serve a História? *O Ensino da História, 27/28*, pp. 10-14.

Veríssimo, H. (2012). *A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário. Tese de doutoramento em Ciências da Educação.* Obtido em 6 de janeiro de 2015, de https://repositorium.sdum.uminho.pt

Veyne, P. (1983). *Como se escreve a História .* Lisboa: Edições 70.

Vidal-Naquet, P. (2009). *A história é o meu combate.* Lisboa: Temas e Debates.

Voltaire. (1756). *Essai sur le moeurs et lésprit des nations.* Obtido em 5 de janeiro de 2007 , de http://classiques.uqac.ca/classiques/Voltaire/essai_moeurs_esprit_nations.pdf

Vygotsky, L. (1934). *Pensamento e linguagem.* Obtido em 14 de junho de 2012, de http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.htm

White, M. (1965). *Foundations of historical knowledge.* New York: Harpe & Row.

Wiggins, G. (maio de 1989). A true test: towards more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa, 70, nº 9* , pp. 703-713.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts – charting the future of teaching the past.* Philadelphia: Temple University Press.

Young, M. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 19-46). London: Collier Macmillan.

Young, M. (2009). *What are schools for?* Obtido em 25 de fevereiro de 2013, de http://www.shiftingthinking.org/wp-content/uploads/2009/10/1.1-Young.pdf

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - Guião da entrevista (utilizado no estudo exploratório)

| Áreas a investigar | Objetivos | Questões |
|---|---|---|
| Planificação das atividades | Identificar os instrumentos de referência e os recursos privilegiados pelo professor na planificação das aulas<br><br>Compreender a valorização atribuída a cada documento orientador do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação | 1- Quais os instrumentos de referência que utiliza(s) na planificação das aulas?<br><br>(Caso não haja resposta ir avançando: currículo, planificação da disciplina a médio e longo prazo, manual...) |
| | | 2- Que importância atribui(s) a cada elemento? |
| Práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação | Conhecer as práticas de ensino e de avaliação privilegiadas pelo professor<br><br>Compreender as opções pedagógicas e didáticas do professor<br><br>Suscitar a reflexão do professor sobre a influência das suas opções pedagógicas e didáticas na aprendizagem dos alunos | 3- Que práticas de ensino (estratégias, atividades...) desenvolve(s) em aula? Porquê? |
| | | 4- Como caracteriza(s) a (s)tua experiência escolar? |
| | | 5- Porque escolheu(ste) esse caminho? |
| Referentes teóricos | Conhecer a(s) teoria(s) que fundamenta(m) as práticas de ensino e de avaliação do professor<br><br>Conhecer outras referências do professor quanto ao ensino da História | 6- Que referências teóricas do campo da educação justificam as abordagens escolhidas? |
| Dificuldades (no ensino) | Compreender o(s) entrave(s) ao desempenho profissional sentidos pelo professor | 7- Que dificuldades sente(s) no exercício da profissão? |

## APÊNDICE 2 - Guião da entrevista refinado - estudo piloto e estudo final

### A - Após a 1ª aula observada

| Áreas a investigar | Objetivos | Questões |
|---|---|---|
| Interferência (ou não) da investigadora no processo | Avaliar a perturbação sobre a interação em aula produzida (ou não) pela presença da investigadora | 1- Pensa(s) que o comportamento da turma (ou de algum aluno) se alterou, pelo facto de estar uma pessoa estranha na sala de aulas? |
| Planificação das atividades | Identificar os instrumentos de referência e os recursos privilegiados pelo professor na planificação das aulas<br><br>Compreender a valorização atribuída a cada documento orientador do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação | 2- Quando planifica(s) uma unidade temática ou uma aula, o que privilegia(s)?<br><br>(Caso não haja resposta ir avançando: currículo, planificação da disciplina a médio e longo prazo, manual...) |
| | | 3- Que importância atribui(s) a cada elemento? |
| Práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação<br><br>Referentes teóricos | Conhecer as opções epistemológicas e metodológicas do professor<br><br>Compreender as opções pedagógicas e didáticas do professor<br><br>Compreender de que forma o professor valoriza os conteúdos e as competências específicas da disciplina<br><br>Compreender a importância atribuída ao ensino da História<br><br>Suscitar a reflexão do professor sobre a influência das suas opções pedagógicas e didáticas na aprendizagem dos alunos | 4- Quando começou(aste) a conduzir as aulas desta forma? Porquê? |
| | | 5- Que objetivos considera(s) que podem ser alcançados através desta metodologia? |
| | | 6- Como apresenta(s) normalmente as tarefas aos alunos? |
| | | 7- Como se desenvolvem as tarefas em aula? |
| | | 8- Como trabalha(s) a mudança em História? |
| Dificuldades (no ensino) | Compreender o(s) entrave(s) ao desempenho profissional sentidos pelo professor | 9- Que dificuldades sente(s) no exercício da profissão? |

## B - Após a 2ª aula observada

| Áreas de investigação | Objetivos | Questões |
|---|---|---|
| Interferência (ou não) da investigadora no processo | Avaliar a perturbação sobre a interação em aula produzida (ou não) pela presença da investigadora | 1- Pensa(s) que o comportamento da turma (ou de algum aluno) se alterou, pelo facto de estar uma pessoa estranha na sala de aulas? |
| Práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação<br><br>Reflexão sobre a experiência | Identificar os aspetos positivos e os aspetos negativos encontrados pelo professor relativamente à experiência<br><br>Aprofundar a compreensão da valorização atribuída pelo professor aos conteúdos e às competências específicas da disciplina<br><br>Aprofundar a reflexão do professor sobre a influência das suas opções pedagógicas e didáticas na aprendizagem dos alunos | 2- Como considera(s) que os alunos se envolveram na atividade proposta? |
| | | 3- Que objetivos considera(s) que podem ser alcançados através desta metodologia? |
| | | 4- O que pensa(s) desta experiência pedagógica/ forma de trabalhar? |
| | | 5- Continuará(s) a utilizá-la? Porquê? |
| | | 6- Como integra(s) a avaliação no PEA?<br><br>(Questão a colocar caso o professor não se refira à avaliação durante esta entrevista ou na precedente) |
| Dificuldades (no ensino) | Compreender o(s) entrave(s) ao desempenho profissional do professor | 7- Quer(es) assinalar mais alguma dificuldade no exercício da profissão? |

## APÊNDICE 3 - Questionário para professores (do estudo exploratório)

(Este tipo de apresentação do questionário justifica-se porque foi impresso em frente e verso.)

Este breve questionário visa recolher dados para o desenho de um futuro instrumento de trabalho no projeto de doutoramento em Educação (na área de Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais) subordinado ao tema *DESENVOLVER E AVALIAR COMPETÊNCIAS EM HISTÓRIA - Um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico.* Os dados recolhidos serão complementados com a realização de uma breve entrevista e com a observação de uma aula de 8ºano. A presente investigação está a ser conduzida na Universidade do Minho, sob a orientação da Prof. Dra. Isabel Barca.

Agradeço desde já a colaboração, Mariana Lagarto

**IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL** **código _____**

Género *: F ___ M ___ / Faixa etária *: 35-40 anos____ 41-45 anos____ 46-50 anos ____ 51-55 anos ___
Habilitação académica: _____

Habilitação profissional:_____

Tipo de profissionalização / estágio *:

(a) em exercício _____ (b) em serviço_____ (b1) com estágio____ (b2) sem estágio _____

(c) estágio pedagógico de licenciatura do ramo de formação educacional ou de ensino _____

(d) outro tipo de formação inicial_____

*assinale com um X a opção correta

Tempo de serviço:____ anos Tempo de exercício na disciplina ____ anos Tempo de serviço nesta escola:_____ anos

Exerce cargos na escola? _____ Quais?_____

_____

Frequenta as ações de formação necessárias para progressão? _____ (responder sim ou não)

A quais dá prioridade? _____

No Centro de Formação da Escola?_____ outros Centros de Formação? _____ Quais?_____-_____

_____

Tem por hábito frequentar congressos, seminários, encontros ou jornadas? _____ (responder sim ou não)

A que temas dá preferência? _____

_____

Porque leciona o ensino básico? _____

_____

_____

## APÊNDICE 4 - Questionário para professores refinado - estudo piloto e estudo final

Este questionário visa recolher dados para o desenho de um instrumento de trabalho no projeto de doutoramento em Ciências da Educação (na área de Educação em História e Ciências Sociais) subordinado ao tema *DESENVOLVER E AVALIAR COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS - Um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico* conduzido na Universidade do Minho, sob a orientação da Prof. Dra. Isabel Barca. Os dados recolhidos serão complementados com a realização de entrevistas após a observação das aulas.

Agradeço desde já a colaboração,
Doutoranda Mariana Lagarto

I – Esta fase do questionário destina-se a recolher dados de identificação profissional:

| Género *: | F | | M | |
|---|---|---|---|---|

Faixa etária *: 22-30 | 31-35 | 36-40 | 41-45 | 46-50 | 51-55 | + de 56

Habilitação académica:_____

_____

Habilitação profissional - Tipo de profissionalização / estágio *:

inicial | em exercício | em serviço | com estágio | sem estágio

estágio pedagógico de licenciatura do ramo de formação educacional ou de ensino | outro

Indique:_____

_____

Tempo total de serviço*: 0-5 | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21-25 | 26-30 | + de 31

Tempo de serviço nesta escola*: 0-5 | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21-25 | 26-30 | + de 31

Tempo de exercício na disciplina*: 0-5 | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21-25 | 26-30 | + de 31

Que cargos exerceu nos últimos 3 anos?_____

_____

_____

Frequenta apenas as ações de formação necessárias para progressão? _____ (responder sim ou não)

Tem por hábito frequentar congressos, seminários, encontros ou jornadas? _____ (responder sim ou não)

A que temas dá preferência? _____

_____

Porquê? _____

_____

_____

Porque leciona o ensino básico? _____

_____

_____

*assinale com um X a opção correta

II – Das situações que lhe são propostas escolha a com que mais se identifica, marcando **uma cruz** no espaço correspondente.

| | |
|---|---|
| **A - Relação entre práticas de ensino de História e a epistemologia da História.** | |
| 1. O ensino da História deve centrar-se no conhecimento histórico, por isso a atenção dos alunos na aula e o estudo em casa são a melhor forma de contribuir para a aquisição de conhecimento pelos alunos. | |
| 2. O ensino da História deve centrar-se no conhecimento histórico e no seu método de investigação, devendo incidir em trabalhos de interpretação de fontes que permitam aos alunos fazer inferências sobre o passado | |
| 3. O ensino da História deve centrar-se no conhecimento histórico e no seu método de investigação, devendo fazer-se trabalhos de interpretação de fontes para ajudar à clarificação de conteúdos. | |
| **B - Conceito da mudança em História.** | |
| 1. Os alunos devem relacionar as situações históricas e compreender que em História nada se repete, o mundo avança sempre no que é fundamental. | |
| 2. Os alunos devem relacionar as situações históricas e compreender que em História não há uma direção única, o progresso para uns pode ser retrocesso para outros. | |
| 3. Os alunos devem relacionar as situações históricas e compreender que a História é feita de ciclos. | |
| 4. Outra_____ | |
| **C - Processo de ensino/aprendizagem/avaliação.** | |
| 1. O professor conjuga momentos expositivos sobre a matéria, com momentos de diálogo e de tarefas a realizar pelos alunos, permitindo a autorregulação da aprendizagem pelos alunos e do ensino pelo professor, valorizando-se a avaliação formativa. | |
| 2. O professor trabalha a matéria através de exposição dialogada, incluindo frequentemente atividades de interpretação de fontes. Estimula-se a reprodução dos conhecimentos corretos e a interpretação de fonte a fonte, sendo estes elementos valorizados nos testes. | |
| 3. A aula é conduzida pelo professor que expõe a matéria. Os alunos são orientados no estudo com listas de conteúdos, devendo realizar atividades centradas na reprodução dos conhecimentos corretos. Esta é valorizada no processo de avaliação sumativa. | |

III - Justifique as suas escolhas, assinalando-as com a letra e o número correspondente (exemplo A - 1).

| |
|---|
| A - |
| B - |
| C - |

(Os espaços estão representados a título exemplificativo, porque foi dada uma folha extra para as justificações).

# APÊNDICE 5 - Esquema de observação das aulas utilizado no estudo exploratório

**OBJETIVOS:**

- Compreender o contributo das práticas de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de História, com especial enfoque na abordagem da mudança em História
- Compreender a interação estabelecida durante o desenvolvimento das atividades
- Compreender o tipo de avaliação formativa utilizado
- Compreender as conceções do aluno relativas à mudança em História

**LINHAS DE REGISTO**

- **Introdução da aula**

1. Como é introduzida a aula?
2. Qual é o papel do professor? E o dos alunos?
3. Que interação se estabelece neste momento de aula?
4. Que tarefas/atividades são propostas? Existe encadeamento entre elas?
5. Como são propostas as atividades (questões desafiadoras/explicitação de objetivos/sugestão de recursos/critérios de avaliação)?
6. Existe exploração de ideias prévias?

- **Desenvolvimento da aula**

1. Que conteúdos são trabalhados? A partir de que materiais?
2. Como é tratada a mudança?
3. Qual é o nível das questões colocadas? (mais incidentes em reprodução de informação; em interpretação de fontes e compreensão básica; em contextualização temporal e espacial; em continuidade/mudança e significância)

**(SE FOR AULA MAIS CENTRADA NO PROFESSOR)**

1. Durante quanto tempo usa o professor da palavra? Como?
2. Que grau de intervenção é permitido aos alunos? Como?
3. Qual o tipo de intervenção do professor e dos alunos na conclusão e síntese da aula?

**(SE FOR AULA MAIS CENTRADA NOS ALUNOS)**

1. Durante quanto tempo se desenvolvem as tarefas/atividades?
2. Como desenvolvem os alunos as tarefas/atividades? Como se organizam (alterações na sala)?
3. Como acompanha o professor os alunos no decurso das tarefas?
4. Como reage às suas solicitações? Quanto tempo atribui a cada aluno/grupo?
5. Qual o tipo de intervenção do professor e dos alunos na conclusão e síntese das tarefas/atividades?
6. Como é feita a avaliação das tarefas/atividades? Como se valida o conhecimento histórico?

- **Finalização da aula**

1. Como é organizada esta fase da aula? Existe síntese / avaliação do trabalho desenvolvido?
2. Qual é o papel do professor? E o dos alunos? Que interação se estabelece neste momento de aula?

## APÊNDICE 6 - Esquema de observação das aulas refinado - estudo piloto e estudo final

**OBJETIVOS:**

- Compreender o contributo das práticas de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de História, com especial enfoque na abordagem da mudança em História
- Compreender a interação estabelecida durante o desenvolvimento das atividades
- Compreender o sistema de avaliação de aprendizagens utilizado
- Compreender as conceções do aluno relativas à mudança em História

**LINHAS DE REGISTO**

- **Introdução da aula**

1. Como é introduzida a aula? Como se inicia a atividade?
2. Que tarefas são propostas? Como? Qual o suporte? Que materiais são utilizados?
3. Quais os objetivos? Como são explicitados?
4. Qual o papel dos alunos? Que tipo de interação entre eles e o professor? E entre eles?

- **Desenvolvimento da aula**

1. Que conteúdos são trabalhados?
2. Que ligação é estabelecida com outros conteúdos?
3. No caso de aula mais centrada nos alunos :
   3.1. Como orienta o professor a aula?
   3.2. Que grau de intervenção permite aos alunos?
4. No caso de aula mais centrada nos alunos:
   4.1. Como desenvolvem os alunos as tarefas? Como se organizam? O que fazem?
   4.2. Qual o papel do professor no acompanhamento da realização da tarefa?
   4.3. Como reage às dificuldades encontradas pelos alunos?
   4.4. Como responde às dúvidas e dificuldades colocadas pelos alunos?
5. Como finaliza o professor esta parte da aula? Como passa à fase seguinte?

- **Finalização da aula**

1. Como estrutura o professor esta fase da aula? Que meios de apoio usa?
2. Qual é o papel dos alunos?
3. Existe interação professor e alunos?
4. Como reage o professor às questões/respostas dos alunos?
5. Como valida o conhecimento histórico?
6. Como avalia o professor os alunos? E o processo de ensino?
7. Como se finaliza a aula?

Criar uma coluna de registo do tempo de cada momento de aula.

## APÊNDICE 7 – Questionário de metacognição (utilizado no estudo piloto e no estudo final)

**OBJETIVOS:**

- Compreender o contributo das práticas de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de História, com especial enfoque na abordagem da mudança em História
- Compreender a interação estabelecida durante o desenvolvimento das atividades
- Compreender o sistema de avaliação de aprendizagens utilizado

1. O que aprendeste na aula de História?

2. Como aprendeste na aula?

3. Como achas que aprendes melhor?

4. O que achas que se mudou entre o período histórico que estás a estudar e o que estudaste anteriormente?*

Obrigado pela tua participação
A investigadora - Mariana Lagarto

*Consoante o ano de escolaridade e os conteúdos abordados situavam-se os períodos históricos:

- no 7° ano de M. José esclareceu-se que se pretendiam as mudanças entre o Egito Antigo e a Grécia Antiga;
- no 7°ano de M. Rosário o foco eram as mudanças entre a Grécia Antiga e Roma Antiga;
- no 9° ano de M. João o foco eram as mudanças entre do mundo a seguir à II Guerra Mundial e a atualidade;
- no 9° ano de M. Luís o foco eram as mudanças entre o período das ditaduras e a II Guerra Mundial.

# APÊNDICE 8 – Tarefa a aplicar aos alunos no estudo piloto

**Ficha de Trabalho**

***História – 7 º Ano***

Lê atentamente as seguintes fontes e depois responde às questões:

**Fonte A – A democracia ateniense**

Temos um regime político que não nos faz invejar as leis das cidades vizinhas. Pelo contrário, em vez de querermos imitá-las, somos o seu modelo e exemplo. O nome desse regime é democracia, porque procura satisfazer o maior número de pessoas e não apenas uma minoria. As nossas leis concedem os mesmos direitos a todos os cidadãos (...) Só o valor de cada cidadão conta para a atribuição de distinções e honras, valendo mais o mérito do que a fortuna. A pobreza não impede que um cidadão capaz (...) desempenhe cargos públicos na pólis.

Discurso de Péricles in Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*

**Fonte B – A democracia atual**

No discurso político dos nossos tempos (...), a palavra «democracia» designa (...) o Estado democrático de direito (...), governado por autoridades e assembleias representativas, [que são] eleitas por sufrágio universal e por maioria numérica do total de cidadãos, em eleições realizadas, a intervalos regulares, entre candidatos e/ou organizações [partidos] em competição.

Eric Hobsbawm, *Globalização, Democracia e Terrorismo* (adaptado)

1. Sublinha na fonte A a expressão que se refere à participação dos cidadãos na democracia ateniense.

2. Sublinha na fonte B a expressão que se refere à participação dos cidadãos na democracia atual.

3. Redige um pequeno texto (no verso da folha) em que expliques o que há de semelhante e o que há de diferente entre a democracia ateniense e a democracia atual.

Obrigado pela tua participação
A investigadora - Mariana Lagarto

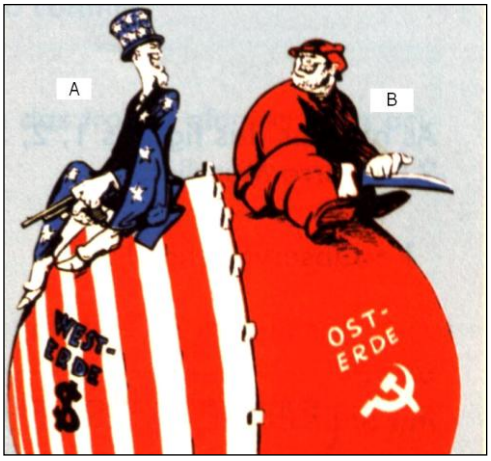
## APÊNDICE 9 - Tarefa a aplicar aos alunos no estudo final

**Ficha de Trabalho**

***História – 9 º Ano***

**27/05/13**

Observa as fontes 1 e 2:

| **Fonte 1** | **Fonte 2** |
|---|---|
|  Churchill, Roosevelt e Estaline, na conferência de Ialta, em Fevereiro de 45 |   |

1. O que significa o facto de os representantes da Inglaterra, dos EUA e da URSS estarem presentes na mesma foto (fonte 1)? O que pretendiam?

2. Observa agora a caricatura apresentada na fonte 2:
   2.1. Que país está caricaturado pela figura marcada com a letra A? Justifica a tua resposta com base na caricatura.
   2.2. E que país está caricaturado pela figura marcada com a letra B? Justifica a tua resposta com base na caricatura.
   2.3. Onde estão sentadas essas figuras?
   2.4. Parece-te que os seus risos são, de facto, amigáveis? Porquê?

3. Tendo em atenção as duas fontes, e sabendo que a caricatura é posterior à foto, o que te parece que se terá passado entre um momento e o outro?

Obrigada pela tua participação

A investigadora - Mariana Lagarto

# APÊNDICE 10 - Análise dos dados das entrevistas: práticas letivas (estudo exploratório)

Apresentam-se excertos do tratamento de dados

| Conceitos | Entrevistas dos participantes | | | Dimensões | Características | Categoria |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | M. Jesus | M. João | M.Gentil | | | |
| Exposição | Há turmas onde eu trabalho (...) às vezes, até num certo exagero do aspeto expositivo que pode ser mais eficaz. | | | Oral | Transmissão de conteúdos | Práticas expositivas |
| | | Eu sei que essas aulas [as expositivas] tendem a ser mais monótonas, mas (...) são fundamentais para eles terem uma organização mental. | Eles entregavam-me as fichas e muitas delas vinham quase em branco e eu acabava por fazer as fichas deles para eles (...) depois irem ler. | Escrita | | |
| | | Acho que na aula é fundamental, digamos haver um momento (...) mais tradicional de exposição e de organização de ideias e fazer esquemas (...). Costumo fazer no início da aula (...) porque (...) estão menos cansados, portanto estão mais aptos para apreenderem e têm mais capacidade de concentração (...). | | Esquemas Início de aula | Síntese da informação | |
| Diálogo | Há turmas onde eu trabalho com base (...) no diálogo (...) Por vezes [os alunos colocam questões] mas geralmente sou mais eu que as levanto. (...) em muitas turmas há normalmente os chamados os alunos locomotiva, que são aqueles alunos que puxam o comboio e que (...) pela forma como agem, pela forma como até às vezes riem, (...) como levantam questões – não é necessariamente o aluno de nível 5 ou de 4, sequer, mas é pela forma como intervêm, ou pelo ascendente que têm sobre a turma (...) levam os outros a conclusões, a formas de trabalho, de pensar, de participar, de interagir numa aula e até de levar a conversa e o estudo para certas áreas, que à partida nem sequer antecipava, mas que são importantes (...). | | | «Alunos locomotiva» | Diálogo assente em alguns alunos | Práticas dialogadas |
| | | | Projetar as (...) fichas e vamos trabalhando ali (...). este ano até está a correr muito bem. (...) este trabalho não se consegue fazer logo no início do ano, só depois de eles terem aprendido as regras e saberem quando é que eles podem falar, porque senão quem fala são sempre os mesmos. (...) eles gostam "Então vamos fazer uma ficha em conjunto" (...) quando acertam, ficam (gesto de alegria)... outros dizem "ah eu também estava a pensar nisso", há diálogo... Vamos discutindo e eles vão registando. | Realização de "ficha em conjunto" | Diálogo orientado para captar o máximo de participação | |
| Exposição + diálogo | Há turmas onde eu trabalho com base (...) no diálogo, às vezes, até num certo exagero do aspeto expositivo que pode ser mais eficaz. | | | Expo-ição e diálogo | «Mescla» de pr expositivas e dialogadas | Conjugação de práticas |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Atividade + exposição | | Procuro exercícios, textos [fontes], de maneira a que eles possam partir dali e construir conhecimento, mas acho que na aula é fundamental, digamos haver um momento (...) mais tradicional de exposição e de organização de ideias e fazer esquemas. (....) outro tipo de atividades mais dinâmicas em que eles são mais interventivos, já na parte final da aula, porque já (...) estão mais cansados (...). | | Tradição e dinanismo | «Mescla» de práticas ativas e expositivas | |
| Práticas de avaliação | | | Projetar as fichas e vamos trabalhando ali (...) normalmente no final de... dos conteúdos, do tema. | Verifi-cação | centrada nos conteúdos | Usos da avaliação formativa |
| | | | [Os alunos] ficam sempre muito chateados, porque é que eu não ponho lá a nota [no TPC] (...), mas a nota é para mim, fico com aquele ar de mistério. (...) eu ia vendo o progresso deles a partir dos trabalhos de casa. (...) registo qualquer coisa (...) [informações mais relacionadas com os conteúdos]. | ...com feedback de conteúdos | | |
| | [No caso dos alunos-locomotiva] ter em atenção as competências que me exigem (...) os nossos critérios de avaliação (...) esse aluno apesar de ser bom, tem um desempenho pobre noutras áreas, tem de ser tudo considerado por não ter um desempenho ideal na maior parte das competências (...) ou sequer médio, não é... eles desenvolvem, se calhar, outro tipo de competências não tão valorizadas, que no próprio conselho de turma, nem sequer são indicadas, mas que eu considero que são importantes e que eu registo aula a aula (...) Não consigo parar e no intervalo apontar tudo (...)em casa escrevo. | | Tenho uma fichazinha onde anoto as respostas que eles vão dando, nem sempre dá tempo, mas de vez em quando vou fazendo o registo. Eventualmente vou registando mais aqueles alunos que se destacaram, aqueles que se vê que estão atentos ou a responder também. A participação é sempre registada. De vez em quando anoto no meu cadernito ou então quando estou em casa a ver os trabalhos de casa (...) | Registo da participação pelo professor: sem intervenção do aluno | | |
| | | Faço uma avaliação no final de todas as aulas do comportamento e da participação (...) eles próprios fazem uma sugestão da avaliação (...) e depois eu concordo ou não e discutimos um bocadinho a avaliação. (...) até peço também a intervenção dos colegas e eles nestas coisas até são justos. E eu acho que curiosamente tem sido positivo, porque eles sabem que no final vão ser avaliados pelo comportamento e eles gostam de ter bons resultados. (...) é uma avaliação formativa e que nós depois dizemos "onde é que falhaste e na próxima aula tens de melhorar a nível de postura, atenção, concentração. (...) é uma avaliação feita por eles, a autoavaliação, a heteroavaliação (...) | | Registo da participação pelo professor discutida com o aluno | centrada no processo | |
| Síntese | Práticas expositivas e dialogadas assentes num número reduzido de alunos. Referências aos critérios de avaliação da escola e à avaliação de competências relacionadas com a avaliação da participação em aula (realizada sem intervenção do aluno). | Maior pendor para práticas ativas e para uma avaliação pró-construtivista no sentido de manter a concentração em aula e de responsabilizar os alunos pelo seu percurso. | Maior pendor para atividades de grande grupo em aula e para realização de trabalho individual em casa (ou em grupo); grande preocupação com a correção e o feedback centrados nos conteúdos; prática da avaliação da participação em aula (realizada sem intervenção do aluno). | | | |

## APÊNDICE 11 - Excertos de um relatório de observação de aulas do estudo exploratório

Apresentaram-se alguns momentos da aula de 10 de Fevereiro - ASSUNTO: Renascimento e Reforma

M. Jesus apresentou a investigadora à turma, dando-lhe oportunidade para que fosse feita uma breve explicação das razões pelas quais estava na sala de aula.
O momento introdutório da aula correspondeu ao registo do sumário, no quadro, por M. Jesus: "*Lições 51 e 52 – Arte em Portugal durante a época do Renascimento. Correção do TPC. O tempo das reformas religiosas: contestação e rutura (introdução).* Alguns alunos perguntaram quais eram as páginas a trabalhar e M. Jesus registou no quadro as páginas do manual (*pp.63-7).*
Um aluno perguntou o que queria dizer contestação e M. Jesus explicou, tal como aconteceu quando outro aluno quis saber o que era rutura, tendo exemplificado com situações de rutura na relação entre pessoas.
M. Jesus fez o ponto da situação da aula anterior, perguntando aos alunos o que se tinha dado: os alunos da frente responderam que se dera a escultura. Depois M. Jesus perguntou que tipo de arte existia em Portugal na altura do Renascimento, ao que alguns alunos responderam que era o manuelino e que essa era a matéria do TPC.
O primeiro momento das atividades iniciou-se com a projeção de uma imagem relativa a um portal gótico, perguntando:
- *O que é um portal?* tendo respondido imediatamente que representava a entrada na casa de Deus.
De seguida perguntou:
- *O que se destaca?* E alguns alunos referiram-se às estátuas, tendo M. Jesus perguntado:
- *Quem são as figuras?*
Um aluno disse que eram "*figuras importantes da Igreja",* havendo outros que lançaram algumas palavras como resposta (*ex. santos, papas, monges...).*
M. Jesus perguntou:
- *O que podem dizer do trabalho das figuras?*
Alguns alunos destacaram alguns pormenores e uma aluna questionou M. Jesus sobre alguns santos de igrejas do Porto, explicando M. Jesus que existem diferenças na expressão da religiosidade entre o norte e o sul do país, voltando a reorientar a observação para a forma de representação destas figuras.
Uma aluna referiu que: *Eles têm feições solenes por causa do que eles são.*
M. Jesus pediu para que eles se centrassem na análise do corpo e que o comparassem com o que viram na escultura grega e romana, fazendo um exercício de memória. Alguns alunos (quase sempre os mesmos - alguns nas filas da frente e outros na fila de trás do lado esquerdo) salientaram que estas figuras eram muito mais alongadas e muito diferentes. M. Jesus explicou que não existia nesta altura preocupação com a representação das imagens, tal e qual como a realidade, mas antes em enquadrá-las nos edifícios altos do período gótico. (...)
M. Jesus perguntou quem fez o TPC sobre o manuelino e o renascimento em Portugal, iniciando o quarto momento de aula (são 9h 05m). Foi selecionada uma aluna para ler o seu TPC. M. Jesus perguntou quem acrescentou outros aspetos e os alunos avançaram ideias como resposta (*ex. naturalismo, flores...)*, enquanto outros se referiram à "*figura humana entre as cordas*". M. Jesus projetou os apontamentos referentes à correção da questão sobre o manuelino, referindo que aquela era a lista do que tinham de saber para o teste. Passou então à explicação de cada tópico, esclarecendo as dúvidas que lhe eram são colocadas. Os alunos copiaram estes apontamentos (são 9h 10m). Entretanto um aluno quis saber se o significado das cores da nossa bandeira e se ela mudou ao longo dos tempos – M. Jesus explicou que não era fácil mudá-la e esclareceu o significado das cores.
M. Jesus foi chamando a atenção para os nomes dos arquitetos constantes dos apontamentos. Às 9h 15m, M. Jesus controlou o tempo de passagem dos apontamentos. No entanto, houve dois alunos que não os passaram.
M. Jesus passou então para os apontamentos da resolução da questão sobre a arte do Renascimento em Portugal e perguntou se queriam esclarecer alguma dúvida. Uma aluna perguntou: "Porque é que as escadas da Torre de Belém são muito íngremes?" e M. Jesus pediu-lhe para pensar na função do edifício. Outra aluna disse que subira à Torre dos Clérigos, tendo M. Jesus perguntado se tinha fotos e as podia trazer, referindo que esse edifício era de outra época. Entretanto M. Jesus chamou a atenção para a necessidade de saberem tudo (de o fixarem) para o teste. Sublinhou as diferenças entre D. Manuel e o seu filho em termos de arte. M. Jesus chamou a atenção para os nomes dos artistas do Renascimento, como Grão Vasco. Nesta altura pediu aos alunos mais atrasados se despacharem e um aluno quis saber quando chegava a arte renascentista a Portugal. M. Jesus explicou que a nossa arte foi influenciada pela arte flamenga, referindo que os artistas se deslocavam de um lado para o outro para conhecer os segredos da arte. Em alguns dos esclarecimentos M. Jesus referiu-se aos apontamentos da aula anterior. Voltou a perguntar se todos acabaram os apontamentos e pediu para os confrontarem com o que fizeram no TPC. (...)

# APÊNDICE 12 – Análise de dados de aula e cruzamento com entrevista (estudo exploratório)

Para cada momento de atividade construiu-se um quadro de análise em que se registou o tipo de perguntas e de respostas por serem estas a face mais visível da interação estabelecida entre docente e alunos (e entre estes últimos) e por permitirem detetar o tipo de competências em História que estavam a ser desenvolvidas (e como). Numa primeira fase de análise contabilizaram-se ainda estes dados para se ter a noção do peso das competências desenvolvidas em aula e a forma como o tempo, em aula, foi utilizado e por quem, fazendo emergir as primeiras categorias. Numa segunda fase procedeu-se a uma comparação teórica entre os dados obtidos e as referências mais salientes em Educação Histórica e em avaliação, o que permitiu consolidar o processo de codificação das categorias, delimitar as suas características e dimensões e destacar os aspetos que as diferenciavam da literatura existente. Cada momento de aula foi ainda cruzado com os dados das entrevistas de cada docente, tendo-se redigido *memos* que facilitaram, por um lado, perceber a utilização do tempo por atividade (e por quem) e, por outro, a compreensão da dinâmica estabelecida em aula. Estes procedimentos permitiram responder às questões de investigação sobre o PEA e o DCH.

**Entrevista**

Uso bastante os meios eletrónicos e digitais e agora, por exemplo, nesta matéria relacionada com a arte vou usar necessariamente, até porque permitem a (...) comparação da arte gótica com a arte do Renascimento. (...) levo as minhas próprias seleções de imagens (...). Eu acho que é sempre muito sugestiva uma seleção de imagens, que eles se familiarizem com elas, que as desmontem e aprofundem a leitura. (...) Noto satisfação, feedback da parte dos alunos, do próprio prazer (...) que eles intervenham na sala de aula.

**1º MOMENTO observado**

O primeiro momento das atividades iniciou-se com a projeção de (...) um portal gótico, perguntando: - O que é um portal? tendo respondido que representava a entrada na casa de Deus. De seguida perguntou: - O que se destaca? E alguns alunos referiram-se às estátuas, tendo M. Jesus perguntado: - Quem são as figuras? Um aluno disse que eram "figuras importantes da Igreja", havendo outros que lançaram algumas palavras como resposta (ex. santos, papas, monges...). M. Jesus perguntou: - O que podem dizer do trabalho das figuras? Alguns alunos destacaram alguns pormenores (...) Uma aluna referiu que: "eles têm feições solenes por causa do que eles são". M. Jesus pediu para que eles se centrassem na análise do corpo e que o comparassem com o que viram na escultura grega e romana, fazendo um exercício de memória. Alguns alunos (quase sempre os mesmos - alguns nas filas da frente e outros na fila de trás do lado esquerdo) salientaram que estas figuras "são muito mais alongadas" e outros que eram "muito diferentes". M. Jesus explicou que não existia nesta altura preocupação com a representação das imagens, tal e qual como a realidade, mas antes em enquadrá-las nos edifícios altos do período gótico.

| | Quem pergunta o quê? | | Quem responde o quê? | | | Tentativa de níveis de categorização | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Docente | AI. | Docente | AI. mais (5 a 6) interventivos | menos interv. | Docente * e ** Alunos ***, 4* e 5* | Estratégias de docência | Intervenção dos alunos |
| Análise de fontes iconográficas - imagem de um portal gótico | O que é um portal? | | A entrada na casa de Deus | | | Rotina* | Transmissão de factos | |
| | O que se destaca? | | | *As estátuas* | | Impressiva***- destacam o que lhes causa mais impacto | Questões de interpretação de fontes | Interpretação Reação ao 1º olhar |
| | Quem são as figuras? | | | *Figuras importantes da Igreja;* santos; papas; monges | | Compreensão* – reconhecer e tratar informação<br>Associativa *** - associam a temáticas semelhantes<br>Explicação correta 4* -Ideias de senso comum<br>Compreensão fragmentada 5* | | Interpretação superficial – estabelecer relação com imagens similares (estereótipos) |
| | O que podem dizer do trabalho das figuras? | | | Destacam alguns pormenores | | Estilística *** – concentram-se em pormenores de execução | | Interpretação centrada em aspetos técnicos |
| | | | | *Têm feições solenes por causa do que eles são.* | | Associativa*** - atitudes das figuras<br>Explicação correta 4* -Ideias de senso comum | | Interpretação superficial - baseada no papel atribuído à personagem |
| | Comparar com a escultura grega e romana. (sem fontes) | | | *Estas figuras são muito mais alongadas;* *São muito diferentes.* | | Memória*<br>Continuidade e mudança**<br>Estilística ***<br>Estória 4* (descrição restrita) | Preocupação com a mudança /continuidade em arte | Mudança percecionada a partir de aspetos técnico-estilísticos (sem domínio da linguagem técnica) |

*Tipos de tarefas - Sacristán (2000); ** Elementos do pensamento histórico – Peck & Seixas (2004); ***Estratégias de descrição de Leontiev (2000); 4*Níveis de explicação histórica - Barca (2000) ; 5* Categorias de compreensão - Gago (2003)

MEMO: Fase introdutória da aula (c. 2 m.). A atividade do 1º momento de aula (c. 8 m) relacionou-se com o "*desmontar e aprofundar a leitura*" de fontes iconográficas referido na entrevista. Os alunos não colocaram questões e responderam com observações mais ou menos cuidadas (centrados em reações algo superficiais). Notou-se alguma noção de mudança estética, cuja expressão foi dificultada pela fraca competência comunicativa. Participaram sempre (c.7 m) os alunos mais interventivos (os que teriam mais prazer, segundo a entrevista). Poderiam ter-se explorado melhor as diferenças entre épocas artísticas para trabalhar a compreensão temporal.

**Entr.** Eles vêm preparados para usar meios tecnológicos de uma forma hábil, (...) para pensar e para descobrir coisas - numa certa área, mesmo na visual até -depressa, para raciocinar... Mas (...) na relação com o texto escrito, da interpretação do texto escrito, da produção escrita, da reflexão ou do conhecimento, eles têm muitas dificuldades. (...) Nós em História lidamos melhor com a memória.

**4º MOMENTO observado**

M. Jesus perguntou quem fez o TPC sobre o manuelino e o renascimento em Portugal, iniciando o quarto momento de atividade (são 9h 05m). Foi selecionada uma aluna para ler. M. Jesus perguntou quem acrescentou outros aspetos e os alunos avançaram ideias (ex. naturalismo, flores...) (...) "figura humana entre as cordas". M. Jesus projetou os apontamentos referentes à correção da questão sobre o manuelino, referindo que aquela era a lista do que tinham de saber para o teste. Passou então à explicação de cada tópico, esclarecendo as dúvidas que lhe eram são colocadas. Os alunos copiaram estes apontamentos (são 9h 10m). (...) M. Jesus foi chamando a atenção para os nomes dos arquitetos constantes dos apontamentos. Às 9h 15m M. Jesus controlou o tempo de passagem dos apontamentos. No entanto, houve dois alunos que não os passaram. M. Jesus passou então para os apontamentos da resolução da questão sobre a arte do Renascimento em Portugal e perguntou se queriam esclarecer alguma dúvida. Uma aluna perguntou: "Porque é que as escadas da Torre de Belém são muito íngremes?" e M. Jesus pediu-lhe para pensar na função do edifício. Outra aluna disse que subira à Torre dos Clérigos, tendo M. Jesus perguntado se tinha fotos e as podia trazer, referindo que esse edifício era de outra época. Entretanto M. Jesus chamou a atenção para a necessidade de saberem tudo (de o fixarem) para o teste. Sublinhou as diferenças entre D. Manuel e o seu filho em termos de arte. M. Jesus chamou a atenção para os nomes dos artistas do Renascimento, como Grão Vasco. Nesta altura pediu aos alunos mais atrasados se despacharem e um aluno quis saber quando chegava a arte renascentista a Portugal. M. Jesus explicou que a nossa arte foi influenciada pela arte flamenga, referindo que os artistas se deslocavam de um lado para o outro para conhecer os segredos da arte. Em alguns dos esclarecimentos M. Jesus referiu-se aos apontamentos da aula anterior. Voltou a perguntar se todos acabaram os apontamentos e pediu para os confrontarem com o que fizeram no TPC.

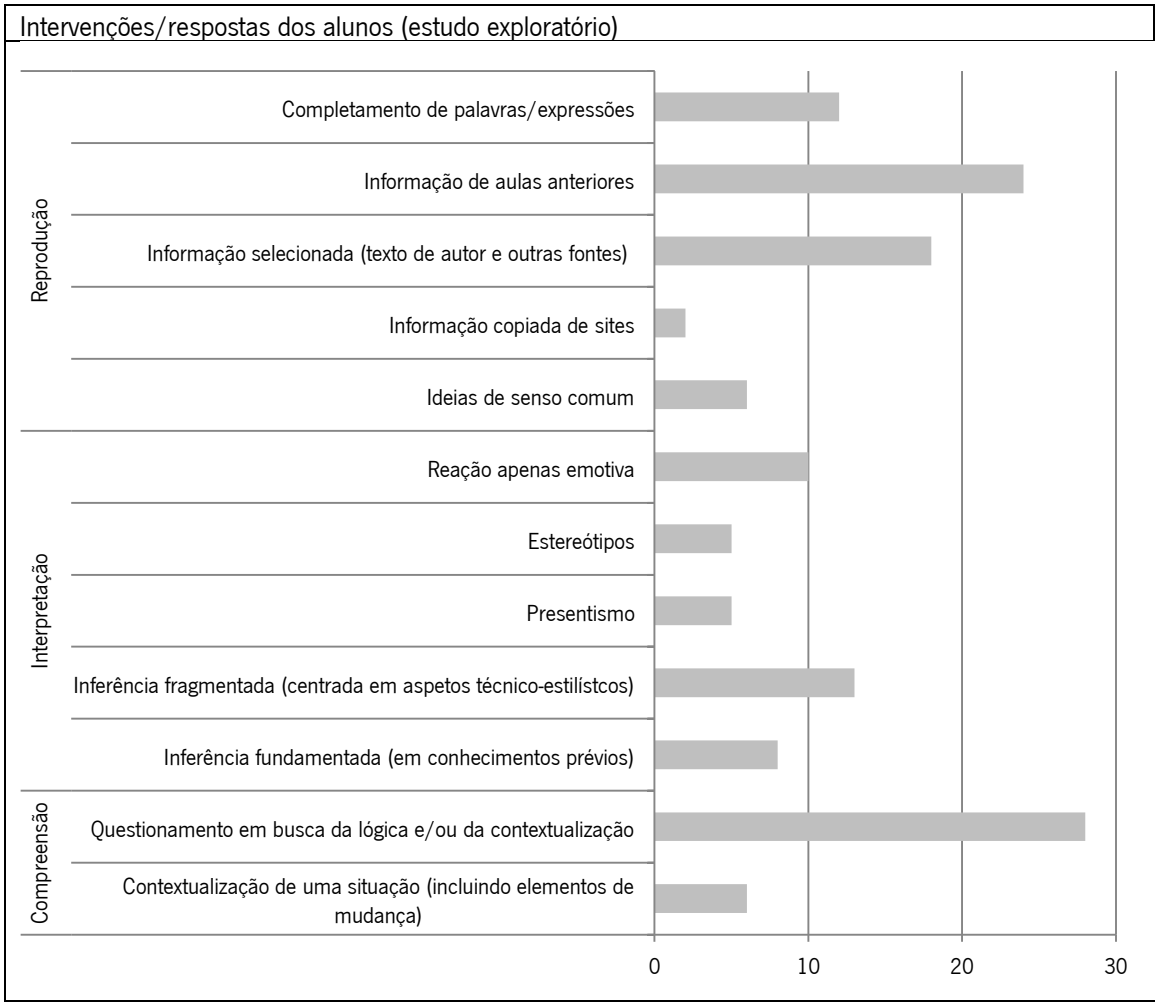
| | Papel do docente | Papel dos alunos | | Tentativa de níveis de categorização | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | mais interventivos (5 a 6) | menos interventivos | Docente * e ** Alunos ***, 4*, 5* e 6* | Estratégias de docência | Intervenção dos alunos |
| Correção do TPC sobre o manuelino e o renascimento em Portugal | Selecionou uma aluna para ler | Leitura da resposta | | Rotina* | Transmissão de factos | |
| | Quem acrescentou outros aspetos? | "*naturalismo*" *"flores"; "figura humana entre as cordas*". | dois alunos não passaram | Procedimentos*<br>Estilística*** – pormenores<br>Explicação correta 4*<br>Compreensão fragmentada 6* | | Reconhecimento dos elementos (sem domínio da linguagem técnica) |
| | Projetou a correção; explicou cada tópico; controlou o tempo de passagem | copiaram estes apontamentos | | Significância histórica -passado como lista de acontecimentos**<br>Explicação correta 4* | Transmissão de factos | Reprodução de informação – cópia de uma lista de tópicos |
| | Referiu que era a lista do que tinam de saber (de fixar) para teste | | | Informação – passado como algo fixo - 5* | Preocupação com a avaliação sumativa | Reprodução de informação – «a resposta certa» |
| | Pediu para pensar na função do edifício. | "Porque é que as escadas da Torre de Belém são muito íngremes?" | dois alunos não passaram<br>3 alunos trocaram bilhetinhos | Continuidade e mudança**<br>Questões para poder apreender e integrar o saber - Rüsen | Preocupação com a compreensão da relação forma/função | Questionamento para facilitar a compreensão |
| | Referiu que esse edifício pertence a outra época. | Outra disse que subiu à Torre dos Clérigos. | | | Preocupação com a contextualização | |
| | Esclareceu a influência da arte flamenga; os segredos da arte. | Quando chega a arte renascentista a Portugal? | | | | |
| | Voltou a perguntar se todos acabaram os apontamentos e pediu para os confrontarem com o que fizeram no TPC | | | Significância histórica ** | Informação esquematizada | Verificação de informação |

* Sacristán (2000); **Peck & Seixas (2004); ***Leontiev (2000); 4* Barca (2000) ; 5*Ashby (2003); 6* Gago (2003)

MEMO: Correção do TPC c. 22 m: iniciou-se pela leitura de uma resposta (c.1 m.) e confronto com outras (c. 3/4 m.) para se centrar na projeção de uma lista de tópicos, que os alunos copiaram (c.17 m.), enquanto iam colocando questões. O facto de M. Jesus sublinhar que esta era a lista para fixar para o teste sugeriu a noção de História como lista de acontecimentos (Seixas, 2004), reforçada pela relação efetuada na entrevista entre história e memória.

## APÊNDICE 13 – Dados quantitativos sobre as intervenções dos alunos (estudo exploratório)

Com base na contabilização das intervenções / respostas dos alunos nas aulas observadas no estudo exploratório construiu-se o gráfico, apresentado a seguir, segundo as categorias dos níveis do modelo de DCH (em aula): nível A «Reprodução»; nível B «Interpretação»; e Nível C «Compreensão».




As respostas e/ou as intervenções centraram-se mais no nível A «Reprodução» (62) do que no nível B «Interpretação» (41) ou no nível C «Compreensão» (34), o que correspondeu, *grosso modo*, ao tipo de questionamento colocado pelos docentes.

As intervenções do nível A «Reprodução» que mais se destacaram foram as da categoria «Informação de aulas anteriores», seguidas de «Informação selecionada (texto de autor e outras fontes)» sendo caracterizadas por apenas se proceder à reprodução da informação esperada, sem apresentação de qualquer justificação. Neste nível destacaram-se ainda as respostas às sugestões de completamento de palavras lançadas pelos docentes, sendo a categoria mais reveladora da intenção de «regurgitação». O facto de alguns alunos entenderem esta situação como um jogo de sorte ou azar poderia funcionar como elemento bloqueador da predisposição para o esforço que o desenvolvimento de competências em História requer.

Nas intervenções do nível B «Interpretação» destacaram-se as de «Inferência fragmentada (centrada em aspetos técnico-estilísticos)» dado que a maior parte das situações decorreram da análise de obras de arte.

Do conjunto de intervenções relacionadas com o nível C «Compreensão», destacaram-se sobretudo as questões em busca da lógica e/ou da contextualização de uma situação, revelando a reação dos alunos face a desafios cognitivos. O reduzido número de respostas do nível da compreensão para além da categoria de «Questionamento» talvez fosse justificado por uma maior incidência em questões de interpretação de fontes do que nas de compreensão.

## APÊNDICE 14 - Excertos de um relatório de observação de aulas no estudo piloto

Excertos da 1ª aula de M. Rosário - 18 de Janeiro 2013 - ASSUNTO: Sociedade de Roma - 7º Ano
MANUAL – *Missão: História* – p.89 e seguintes

| | |
|---|---|
| **Momento introdutório**<br>São 11h 52m - No momento de entrada alguns alunos avisaram M. Rosário que 3 colegas estavam a faltar por estarem no corta-mato. Os alunos entraram com a agitação normal para este ciclo e ocuparam os seus lugares. Havia 5 grupos de 3 alunos e um aluno só, porque os seus colegas estavam no corta-mato. A sala já estava organizada para trabalho de grupo - M. Rosário explicou posteriormente que os alunos estão instruídos para deixar a sala assim organizada no final da aula anterior à de História.<br>São 11h 55m - M. Rosário apresentou a investigadora à turma, dando oportunidade para que fosse feita uma breve explicação das razões pelas quais estava na sala de aula (...)<br>No momento introdutório da aula M. Rosário informou os alunos que iriam continuar o trabalho em curso – de leitura e resumo das fontes e do texto de autor do manual, bem como de colocação de questões a esses materiais e de construção de respostas. Lembrou que deviam ter em atenção os objetivos do guião já distribuído. Nesta fase, cada grupo de alunos pediu esclarecimentos para se situar nas suas tarefas, respondendo M. Rosário a cada grupo - M. Rosário explicou posteriormente que os alunos rodavam as tarefas em todas as aulas: uma tarefa consistia na leitura e resumo das fontes; outra na leitura e resumo do texto de autor; outra na colocação de questões às fontes e construção de respostas e outra na colocação de questões ao texto de autor e construção de respostas. | c. 3 m<br>c. 3 m<br>c. 6 m<br>Total: 12 m |
| **Desenvolvimento da aula**<br>São 12h 04m - M. Rosário foi rodando pelos grupos (adiante designados **A, B, C, D, E** e o aluno **F)** em resposta às suas solicitações. Quando M. Rosário respondia a um dos grupos, os outros continuavam as suas tarefas - apenas um aluno (o que estava sozinho) ficava à espera de braço no ar que M. Rosário fosse ter com ele e só começava a trabalhar quando após ser instado para tal.<br>A aluna do grupo **C**, que tinha a tarefa de levantar questões, perguntou a M. Rosário "Porque é que 2 fontes dizem coisas diferentes sobre o mesmo assunto? Qual está certa?" M. Rosário explicou que podia haver diferentes ideias sobre um mesmo tema e que a aluna podia orientar as questões no sentido de encontrar as semelhanças ou as diferenças e que até podia comparar a situação das mulheres de Roma com a de Atenas e mesmo com a atualidade.<br>Nos outros grupos, com exceção de um grupo onde os alunos tinham tendência para conversar, observou-se um ambiente de concentração no trabalho: liam e escreviam e nalguns casos discutiam as fontes ou os textos de autor, para saber o que escrever.<br>As alunas do grupo **B** quiseram saber se as fontes que estavam a ler eram da época romana e M. Rosário respondeu que era uma fonte primária, esclarecendo o que era. Esse grupo questionou também sobre o facto de haver duas ideias diferentes nessas fontes e M. Rosário chamou a atenção para a existência de perspetivas diferentes e gostaria que eles se posicionassem sobre o assunto, colocando a sua perspetiva. Uma aluna perguntou então como devia dizer que o assunto a que se referia estava nas «coisinhas amarelas» e M. Rosário esclareceu que tinham de ter cuidado com o vocabulário a empregar: essas «coisinhas amarelas» eram as fontes. O grupo queria saber exatamente o que eram as fontes e M. Rosário voltou a explicar, esclarecendo ainda a diferença entre fontes primárias e fontes secundárias. (...) | c. 5 m<br>c. 5 m<br>c. 7 m<br>Total: 62 m |
| **Finalização da aula**<br>São 13h 06m - M. Rosário chamou a atenção aos alunos que tinham de fazer o relatório das atividades desenvolvidas. Distribuiu a cada grupo uma ficha de avaliação sobre o desempenho do grupo e os contributos de cada elemento para a realização das tarefas propostas. Pediu que fizessem uma avaliação crítica e construtiva sobre o que estava a funcionar e o que estava menos bem. A maior parte dos alunos disse que estava tudo muito bem e que gostavam mais de trabalhar assim, porque aprendiam mais. (...) Os grupos preencheram a ficha de avaliação à medida que iam discutindo a avaliação entre eles.<br>Escreveram ainda um pequeno texto sobre as suas aprendizagens nesta aula, tendo em atenção as diferenças entre a Grécia e Roma e sobre o que pensavam sobre esta forma de trabalhar e aprender história. | c. 3 m<br>c. 5 m<br>Total: 14 m |

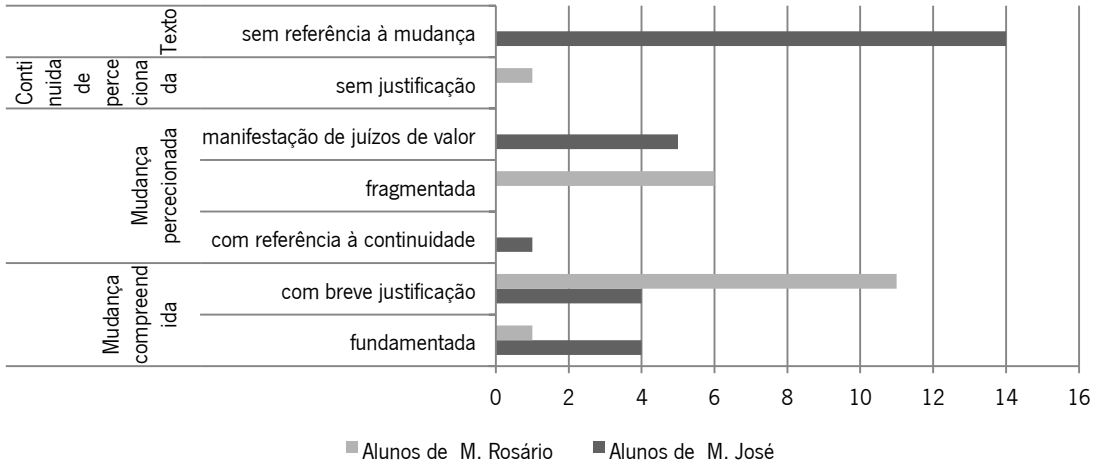
## APÊNDICE 15 - Excerto do cruzamento de dados para análise da dinâmica de aula (estudo piloto)

| Excer-tos | Relatório da primeira aula | Resposta ao questionário | Entrevista após a aula | «Vozes» dos alunos na tarefa de metacognição | |
|---|---|---|---|---|---|
| Questão à memória | M. José questionou "o que define a cidade-estado?" Alguns alunos disseram: "é um conjunto de cidadãos"<br>M. José completou a definição de conceito e falou ainda de "autossuficiência". | | O que eu acho é que quando falei das coisas que tinha falado na última aula e que nem tinham registado (...) eles lembravam-se e de certeza que não andaram a pegar nas coisas para estudar. Portanto, aquilo fica (...) são muito curiosos. | Esta aula foi interessante (...) Fomos participativos e respondemos às perguntas. (Cristina, 13 anos) | Recurso à memória |
| Registo de síntese | M. José sintetizou as ideias avançadas e pediu a colaboração dos alunos para construírem a definição de cidade-estado. M. José registou no quadro e os alunos copiaram para o caderno | | a atividade tá toda centrada neles e menos em mim em interação com eles, mas normalmente trabalho assim.<br><br>O registo tem muito a ver até com um pedido deles (...) ao princípio (...), fazia a sistematização, eles é que começaram a dizer "vamos escrever para arrumar ideias | Sintetiza-mos e passa-mos (sic) informações do quadro para o caderno. (Luísa, 12 anos);<br><br>Como na outra aula falamos (sic) disto [da sociedade ateniense] foi bom sistematizar. (Samuel, 12 anos). | Construção de conceitos |
| Exploração de fontes | Análise de duas fontes primárias a partir de duas questões:<br>"Porque é que os metecos eram bem recebidos?"<br>"Como eram vistos os escravos?" (...)<br>[Na discussão] os alunos colocaram questões como "qual era a importância dos metecos?" e "porque é que Atenas os queria na cidade?" (...) e outro aluno [disse] que "querem os impostos deles". | Necessidade de valorizar o trabalho com fontes no processo de aprendizagem da História. | | Aprendi muito sobre cada um deles [metecos e escravos], porque lemos e discutimos 2 documentos do manual. (Luísa, 12 anos). | Aprendizagem centrada nas fontes |
| Mudança em História | Pediu ainda que eles registassem [num pequeno texto] as mudanças entre o Egito e a Grécia | "Os alunos devem relacionar as situações históricas e compreender que em História nada se repete, o mundo avança sempre no que é fundamental" | | Nesta aula aprendemos mais sobre a sociedade da antiga Grécia. Em comparação com o Egito posso dizer que eram mais concentrados no comércio, mas mesmo assim a escravatura não tinha mudado nada o que me entristece" Carlos (12 anos) | Tempo e mudança |

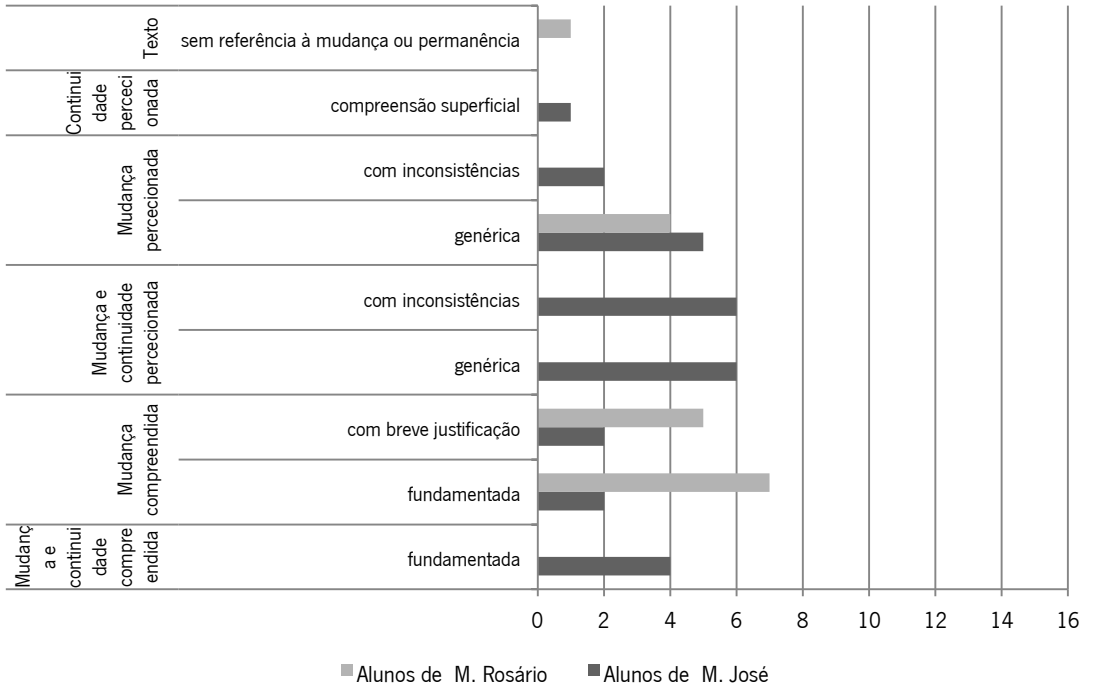
## APÊNDICE 16 - Dados quantitativos sobre as conceções de mudança e/ou continuidade dos alunos (estudo piloto)

As respostas relativas à mudança (e continuidade) em História foram tratadas por aula, porque no final da primeira aula a maior parte dos alunos tendeu a produzir frases curtas por ter tido pouco tempo e no final da segunda já tiveram mais tempo, destacando-se o caso da turma de M. José em que tiveram toda a aula para resolver a tarefa proposta. Por isso se construíram dois gráficos em que se apresentaram as respostas por aula. Comparando os resultados entre as tarefas da primeira e da segunda aula o mais notório foi o quase desaparecimento da produção de textos sem referência à mudança (que se caracterizou pela reprodução de informação). Observou-se ainda que os alunos que realizaram o projeto produziram respostas mais reveladoras da compreensão da mudança nas duas fases do estudo e que a estratégia usada por M. José de conceder toda a aula para a resolução da tarefa proposta permitiu aos alunos tempo para pensar, manifestando-se diferentes níveis de perceção ou compreensão da mudança e/ou da continuidade.

Conceções de alunos sobre mudança/continuidade em História (final da 1ª aula)

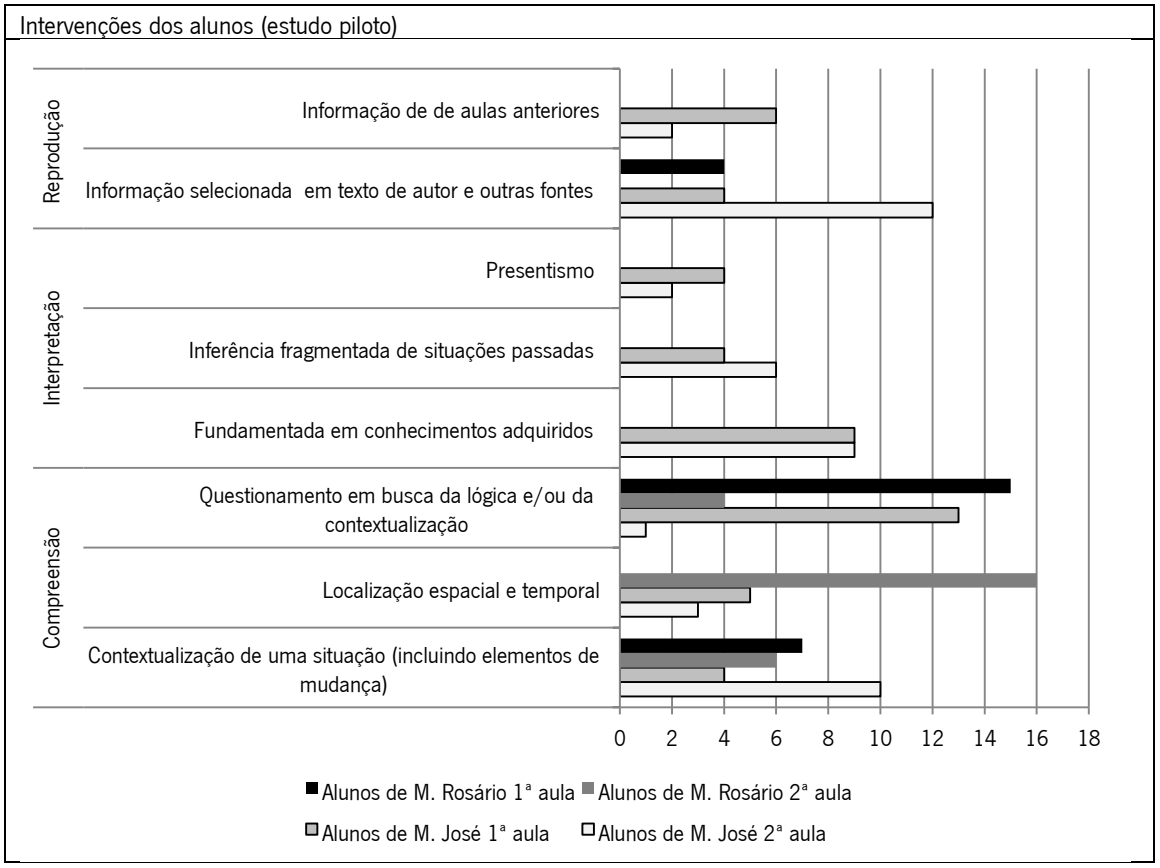



Conceções de alunos sobre mudança/continuidade em História (final da 2ª aula)



## APÊNDICE 17 - Dados quantitativos sobre as intervenções dos alunos (estudo piloto)

Com base na contabilização das intervenções / respostas dos alunos nas aulas do estudo piloto construiu-se o gráfico tendo como referência os níveis do modelo de DCH: nível A «Reprodução»; nível B «Interpretação»; e Nível C «Compreensão».




O gráfico revela uma maior incidência de intervenções dos alunos no nível da «Compreensão» (84) face aos níveis de «Interpretação» (34) ou de «Reprodução» (34), o que parece decorrer do tipo de questionamento efetuado pelos docentes e, em particular do projeto desenvolvido por M. Rosário. As intervenções dos alunos neste projeto mudaram da primeira para a segunda aula em função da alteração das tarefas realizadas, sendo tal visível em termos das categorias de «Questionamento em busca da lógica e /ou da contextualização» e de «Localização temporal e espacial». Nas aulas de M. José também se verificou uma mudança que denotou o tratamento de informação em fontes e apesar de haver vários alunos a reproduzir informação das fontes na segunda aula, tal correspondeu a uma questão que pedia esse passo para se avançar para a compreensão, havendo mais alunos, no entanto, a contextualizar as suas intervenções.

## APÊNDICE 18 - Tarefa proposta na segunda aula por M. João (estudo final)

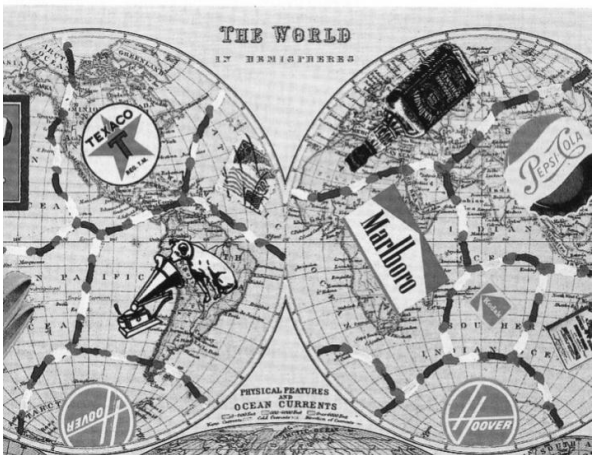
### Questões:

1 - Quais os principais fatores (económicos, tecnológicos e militares) que, após a 2ª Guerra Mundial, levaram os EUA a ter a hegemonia sobre o mundo. (entre 1945 – 1973)?
(deves consultar o teu manual, pág. 145, doc. 2, 5, doc. A, B, C e D)

- Qual o significado da expressão "*American way of life"*?
  (deves consultar o teu manual- págs. 144 e 145, docs 1 e 3)

Doc. A – Os gigantes americanos no mundo Internacional de negócios.

*Grandes empresas com interesses em vários pontos do globo, em que a empresa-mãe coordena a produção a nível mundial e as filiais se encarregam da produção de bens adaptados a cada mercado. As firmas multinacionais (de que as mais importantes são americanas) têm por objectivo a penetração e domínio dos mercados externos, a redução dos custos e dos riscos financeiros.*



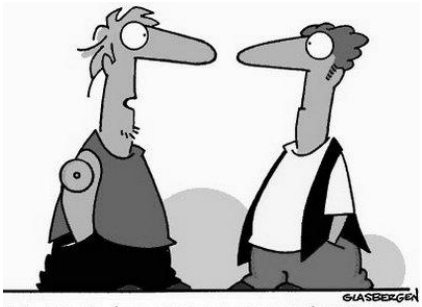

Doc. B – A dependência dos produtos americanos

As más-línguas dizem que um cidadão dos nossos dias não pode dar um passo sem dar dinheiro a ganhar (...) às poderosas empresas americanas. De manhã, o nosso cidadão faz a barba com uma Gillette, lava-se com Palmolive, escova os dentes com Colgate. (...) Ao sair de casa, fecha a porta com uma chave Yale e desce num elevador Octis. (...) á tarde, para se refrescar, bebe Coca-cola.

"A França e os tusts", in Economia e Política 1954

Doc. C - O Arranque da revolução informática

Resultado de um longo processo de investigação científica, os primeiros computadores surgiram nos EUA durante a 2ª Guerra Mundial. Pesavam toneladas e podiam ocupar uma sala enorme, embora a sua capacidade de memória fosse inferior à de qualquer computador pessoal dos nossos dias. (...) Hoje podemos falar de uma autêntica *revolução informática,* com os computadores a ocuparem o lugar central não só na automação das indústrias como em todos os setores da investigação, da medicina, da gestão das empresas e em todos os domínios do nosso quotidiano.




Não, isto não é um adesivo de nicotina, é um CD-Rom. Estou tentando largar o vício do computador.

Doc. D

| % DAS EXPORTAÇÕES MUNDIAIS (1989) | | |
|---|---|---|
| Informática | EUA<br>Japão<br>RFA | 31%<br>20%<br>9% |
| Aeronáutica | EUA<br>França<br>Grã-Bretanha | 47%<br>17%<br>11% |
| Telecomunicações | Japão<br>EUA<br>RFA | 34%<br>11%<br>8% |
| Automóveis | Japão<br>RFA<br>EUA | 29%<br>21%<br>12% |
| Plásticos | RFA<br>EUA<br>Grã-Bretanha | 21%<br>13%<br>11% |

*Os EUA e a exportação de produtos industriais.*

NOTA: Só se reproduziu a parte relativa aos EUA, por ter sido a única corrigida na aula observada.

## APÊNDICE 19 - Tarefa do manual proposta por M. Luís na 1ª aula (estudo final)

**3.** A cultura e a civilização humanas estão, neste continente, indissoluvelmente, ligadas à existência do Ariano. (...)
A concepção racista corresponde à vontade mais profunda da natureza ao restabelecer o progresso pela selecção. Assim, um dia, uma Humanidade melhor, tendo conquistado o mundo, verá abrir-se livremente para si todos os domínios da actividade. (...)
O Judeu forma o mais marcante contraste com o Ariano. (...)

Adolf Hitler, *Mein Kampf*, 1925 (adaptado).

**5.** Em Auschwitz, pelo menos dois milhões e meio de pessoas foram mortas nas câmaras de gás e outro meio milhão morreu de fome e doenças. (...)
Lá trabalhavam dois médicos das SS que examinavam todos os que chegavam ao campo. (...) Os aptos para o trabalho ficavam no campo, os outros eram enviados para as câmaras. As crianças de pouca idade eram sempre enviadas para a morte, visto que não podiam trabalhar.

Declaração de Rudolf Franz Höss no Julgamento de Nuremberga, 1946 (adaptado).



**4.** Prisioneiros num campo de concentração.

**TRABALHAR AS FONTES**

1. Dá um título ao documento 3 e outro aos documentos 4 e 5.
2. Relaciona a informação do documento 3 com a dos documentos 4 e 5.

In Ana Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino e Paula Torrão (2008). *Novo História*, 9º ano, Texto Editora, p. 117

A fonte 1 da p. 116 que suscitou um dos comentários trabalhados no corpo da tese e que tinha como legenda "Estrela que os judeus eram obrigados a usar".



## APÊNDICE 20 - Dados quantitativos sobre as conceções de mudança e/ou continuidade dos alunos (estudo final)

Dadas as caraterísticas das questões da tarefa (Apêndice 9) optou-se por utilizar do modelo de conceções de alunos sobre mudança/continuidade em História criado no estudo piloto a análise das respostas aos itens 1 e 3 e os níveis de «Reprodução», «Interpretação» e «Compreensão» do modelo de DCH na análise das respostas aos itens 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4. Não obstante esta opção os dados constantes em algumas das respostas aos itens 1 e 3 obrigaram a uma categorização segundo o modelo de DCH.

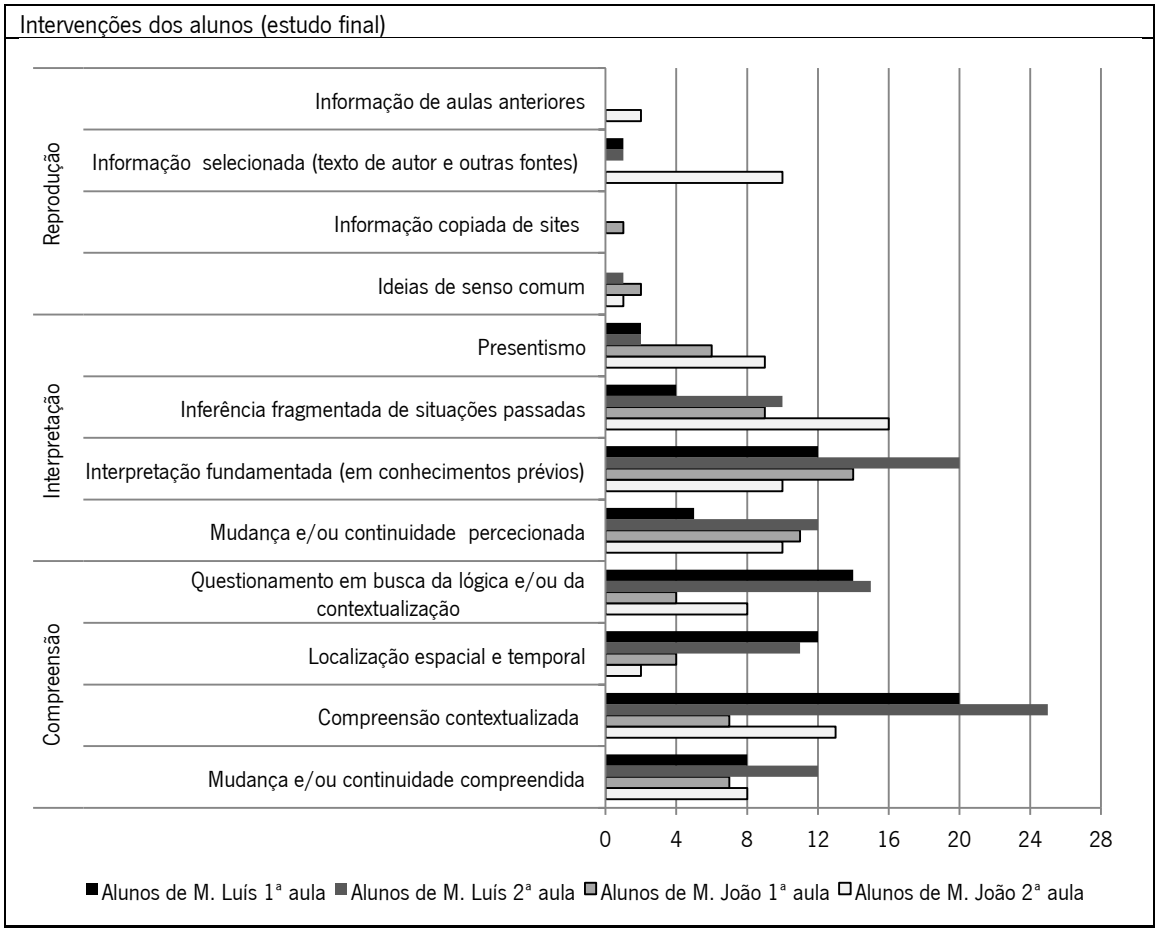
| Categorização dos dados das respostas | | 1. | | 2.1 | | 2.2 | | 2.3 | | 2.4 | | 3. | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | M. J. | M. L. | M. J. | M. L. | M.J. | M.L. | M.J. | M.L. | M. J. | M. L. | M. J. | M.L. | | |
| Reprodução | Informação selecionada das fontes | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | 11 |
| | Informação selecionada da narrativa do manual | 3 | 2 | | | | | | | | | 4 | 1 | 10 | |
| Interpretação | Presentismo | 1 | | | | | | | | 2 | 2 | | | 5 | 102 |
| | Interpretação fundamentada (em conhecimentos prévios) | | | 15 | 20 | 8 | 11 | 5 | 5 | 11 | 21 | | | 97 | |
| Compreensão | Compreensão contextualizada | | 1 | 2 | 7 | 3 | 6 | 14 | 22 | 9 | 3 | | | 65 | 65 |
| Mudança e/ou continuidade | Mudança percecionada (genérica) | 3 | 1 | | | | | | | | | 11 | 12 | 28 | 72 |
| | Mudança e continuidade percecionada (genérica) | | 1 | | | | | | | | | 1 | 1 | 3 | |
| | Mudança compreendida (com breve justificação) | 6 | 21 | | | | | | | | | 2 | 4 | 33 | |
| | Mudança compreendida (fundamentada) | 5 | 1 | | | | | | | | | | | 6 | |
| | Mudança e continuidade compreendida (fundamentada) | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 2 | |
| Resposta desadequada | | 4 | 1 | 7 | | 11 | 10 | 1 | | 1 | | 4 | 1 | 40 | |
| Sem resposta | | 1 | | | | 2 | | 4 | | 1 | 1 | 1 | 7 | 17 | |
| Total de alunos | | 24 | 27 | 24 | 27 | 24 | 27 | 24 | 27 | 24 | 27 | 24 | 27 | 306 | |

NOTA: O total de respostas na turma de M. João é de 24 porque um dos alunos não entregou o seu trabalho.
As siglas M. J. e M. L. referem-se respetivamente a M. João e M. Luís e identificam as respostas de cada turma.

Contabilizaram-se 249 respostas com sentido, 40 desadequadas e 17 situações sem resposta. O número de situações sem resposta foi quase equivalente entre os alunos de M. João e de M. Luís, sendo o item 3 o que registou menos respostas. A maior parte das respostas desadequadas foi redigida por alguns alunos de M. João. Excetuam-se as respostas ao item 2.2 cuja desadequação se deveu a uma confusão temporal (mas não espacial) estabelecida entre URSS e Rússia. Do total das 83 respostas aos itens 1 e 3, a maior parte (72) situou-se no campo da mudança e/ou continuidade, tendo, no entanto, onze alunos recorrido à reprodução de informação, quer das fontes quer do manual. Do total das 166 respostas (nos itens 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4) mais de metade (101) situaram-se no nível da compreensão superficial e mais de um terço (65) no nível da compreensão. O facto de os alunos de M. Luís terem sido os que mais justificações apresentaram das suas ideias, refletiu a exigência habitual nestas aulas de justificação de respostas.

## APÊNDICE 21 - Dados quantitativos sobre as intervenções dos alunos (estudo final)

Com base na contabilização das intervenções / respostas dos alunos nas aulas do estudo final construiu-se o gráfico segundo as categorias dos níveis do modelo de DCH (em aula): nível A «Reprodução»; nível B «Interpretação»; e Nível C «Compreensão».




O gráfico revela uma maior incidência de intervenções dos alunos nos níveis de «Interpretação» e de «Compreensão», com ligeiro destaque para este último. O nível da «Reprodução» foi o que registou menos intervenções, o que parece ter decorrido do predomínio do uso das práticas centradas em tarefas e de um tipo de questionamento centrado na interpretação e compreensão efetuado pelos docentes. A continuidade desse padrão de resposta poderia ser interpretada como um eco do predomínio do paradigma reprodutor no sistema educativo português (Fernandes, 2005; Roldão, 2003). Também poderia ser indicativo do *stress* de alguns alunos, que perante formas diferentes de pensar, se refugiam em moldes tradicionais de resposta (Black & Wiliam, 1998). De facto foram os alunos com comportamentos mais perturbadores ou com «interesses divergentes», como M. João se lhes referiu, que se refugiaram na simples reprodução de informação ou, em situação limite, optaram por não responder.

As mudanças operadas nas dinâmicas da primeira para a segunda aula refletiram-se também em todas as categorias, destacando-se as de «Compreensão contextualizada de «Interpretação fundamentada (em conhecimentos prévios)». A grande incidência de intervenções dos alunos de M. Luís nos níveis «Compreensão» e de «Interpretação» tornou evidente o hábito destes alunos de justificarem as suas ideias decorrente da exigência docente. Para tal terá contribuído o hábito de M. Luís de pedir aos seus alunos a fundamentação das suas ideias e de acrescentar às questões do manual a formulação do «porquê», desenvolvendo nos alunos a tendência para a explicação em História (Barca, 2000; Chapman, 2013), para a compreensão da natureza das fontes e da multiperspetiva (Lee, 2003, 2005; Seixas, 2004, 2015). A nível das categorias referentes à mudança os alunos de M. João não revelaram tanta discrepância em relação aos de M. Luís, talvez devido à prática de M. João de propor aos alunos tarefas relacionadas com o estabelecimento de relações entre passado e presente. Foram incluídas categorias relativas à mudança e/ou continuidade em História porque os alunos expressaram ideias a estes níveis.