

Mónica Cristina Oliveira Costeira

2º Ciclo de Estudos em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo
do Ensino Básico e Ensino Secundário

**CONCEÇÕES DE HISTÓRIA E DE APRENDIZAGEM DA
HISTÓRIA: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

2012

Orientador: Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

AGRADECIMENTOS

Naturalmente começo por agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Luís Grosso Correia, pelo incentivo e apoio durante as várias fases do trabalho. Agradeço ainda, as críticas pertinentes e construtivas e a disponibilidade que demonstrou ao longo deste tempo.

À Professora Isabel Afonso, pela inspiração e apoio em todos os momentos desta trajetória.

À Ana Isabel Dias, pelo incentivo e amizade que se construiu ao longo desta caminhada e à Joana pela compreensão da minha ausência e apoio na concretização deste trabalho.

Aos meus pais, Manuel e Florinda, irmãs, Andreia e Cátia e cunhados, Nuno e João, pelo apoio incondicional, mesmo nos períodos em que se privaram da minha presença.

Ao João por me ter transmitido o equilíbrio, a serenidade e calma nos momentos mais difíceis. A infinita paciência, apoio e compreensão foram essenciais para conseguir erguer este trabalho.

RESUMO

O estudo das concepções que os alunos apresentam acerca da História e do ensino da História revela-se fundamental para compreendermos de que forma eles estruturam o pensamento histórico. Neste contexto, particulariza-se a importância que é atribuída às relações passado/presente e futuro pois são os constructos em que se desenvolve a consciência histórica. O passado precisa de ser interpretado para que oriente as nossas ações no presente. Cabe à didática da história refletir na forma como o ensino da História é veiculado a partir do cotidiano dos alunos e como estes lidam com o conhecimento. Neste estudo, analisa-se a forma como os alunos do ensino básico e secundário percebem a disciplina de História, particularizando a forma como efetuam as relações passado/presente e futuro. Os resultados sugerem a existência de diferentes níveis de consciência histórica, o que por sua vez se reflete na forma como utilizam esse conhecimento na reorientação da sua vida prática.

Palavras-chave: educação histórica; teoria da história; consciência histórica; narrativa histórica.

ABSTRACT

The study of the conceptions that students reveal about History and History teaching are essential to understand how they structure their historical thought. Hence, the importance that is attributed to past/present and future relations is highlighted because they are the bases on which the historical consciousness develops. The past needs to be interpreted to guide our actions in the present. History teaching should show how the teaching of history is conveyed from students' daily lives and how they deal with knowledge. This study analyzes the way students of primary and secondary education understands the subject of History, especially the way they develop past/present and future relations. The results suggest the existence of different levels of historical consciousness, which in turn has consequences in the use of this knowledge in the reorientation of their practical life.

Keywords: history education; theory of history; historical consciousness; historical narrative.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO.....	3
ABSTRACT.....	4
ÍNDICE.....	5
INTRODUÇÃO.....	6
CAPITULO I – FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	11
1.1. Progressos na ciência histórica	11
1.2. Contributos recentes para a formação da consciência histórica	17
CAPITULO II – A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA CONVERGÊNCIA DAS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS.....	20
2.1. Influência do Positivismo no ensino da História	20
2.2. Influência do Marxismo no ensino da História	22
2.3. Influência da « <i>Annales</i> » no ensino da História	23
2.4. Relação passado/presente e futuro no ensino da História	26
2.5. Pontes para o futuro	33
CAPITULO III – O ESTUDO EMPIRICO: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	35
3.1. Recolha de dados: instrumentos e procedimentos.....	37
3.2. Análise de dados : caracterização da amostra	48
CAPITULO IV – CONCEÇÕES DE HISTÓRIA E DA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	56
4.1. Conceções dos alunos sobre a História	56
4.2. Conceções dos alunos sobre a aprendizagem da História	61
4.3. Conceções dos alunos sobre a relação passado/presente na História.....	71
CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXOS.....	98

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a educação histórica na atualidade é uma tarefa complexa e desafiadora. Se, por um lado, é unanimemente aceite a importância em manter a disciplina de História no currículo nacional do ensino básico e secundário, nos cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades e de Ciências Socioeconómicas, por outro, há uma grande divergência acerca do que ensinar e de como ensinar. Por isso, remetemos a análise para o fim do século XIX, em que se inicia a afirmação da História enquanto disciplina, enquadrada na visão positivista. A posterior influência do Marxismo e da «*Annales*» marcou definitivamente a evolução do pensamento histórico até à atualidade. Hoje, segundo alguns autores assiste-se a uma crise de paradigmas científicos à qual a História não é alheia. Com efeito, a evolução da sociedade, influenciada pela multiplicidade de perspetivas, coloca-nos em confronto com diversas visões do mundo, muitas vezes em conflito entre si e que, por vezes, colidem com a estrutura de pensamento que organizamos interiormente.

A dualidade do pensamento moderno e pós-moderno apresenta-nos uma série de visões, muitas vezes contraditórias, que causam alguma desconfiança e descrédito. Tal situação tem impactes na didática da disciplina, em que convergem no mesmo espaço e momento estas diferentes perspetivas. Perante a variedade de informações que os alunos recolhem, seja na escola, em casa ou através dos meios de comunicação social, é importante “realçar que a constatação da multiplicidade de perspetivas e a proposta de atender a essa diversidade não implica uma atitude de ‘vale tudo’ (Barca, 2007, p. 6). A diversidade de visões, analisadas com escrupulo metodológico, à luz da evidência científica pode ser benéfico para a história pois refina o pensamento e desenvolve a consciência histórica.

E como se desenvolve a consciência histórica? Rüsen apresenta uma posição de equilíbrio entre a modernidade e pós-modernidade, mostrando o desenvolvimento da consciência histórica como a solução para esta crise paradigmática. Segundo o autor, produzir consciência histórica é representar “ o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade” (2009, p. 166)

Assim, um dos constructos essenciais para a formação da consciência histórica assenta na relação passado/presente e futuro. Por isso, interessa conhecer as conceções que os alunos apresentam acerca da história e da aprendizagem da História,

posicionando a relação passado/presente no centro deste processo. Com efeito, é importante compreender de que forma o desenvolvimento da consciência histórica pode ajudar os alunos a orientarem-se no tempo, isto é, dando-lhes poder histórico para interpretar e orientarem as suas vidas práticas no presente. Ao considerarmos a relação temporal passado/presente e futuro estamos a dar sentido à História, possibilitando ao aluno que, a partir da sua consciência histórica, projete o seu futuro.

Interessa igualmente compreender de que forma eles efetuam essa relação, isto é, se desenvolvem processos de pensamento profundos, com a reorientação da vida prática, ou se limitam-se a efetuar relações reflexas e sem interpretação histórica. A explicitação das possíveis relações entre as concepções históricas que os alunos apresentam e as estratégias de ensino/aprendizagem que mais valorizam, pode facilitar a compreensão do seu pensamento. Por isso, torna-se relevante analisar as narrativas apresentadas pelos mesmos, a fim de compreendermos como constroem o seu pensamento histórico.

É nesta problemática que se centra a nossa investigação. Em primeiro lugar, pretende-se conhecer as concepções dos alunos acerca de História a fim de verificar se valorizam a relação passado/presente e futuro na aprendizagem. Em segundo lugar, há que destringir de que forma efetuam e expressam as referidas relações, para que seja possível enquadrar as suas perceções e concepções em níveis de consciência histórica.

Neste contexto, tornam-se pertinentes algumas das seguintes questões, condutoras da investigação:

- que concepções de História apresentam os alunos?
- os alunos valorizam a concepção passado/presente na aprendizagem de História?
- os alunos relacionam acontecimentos atuais com acontecimentos passados?
- quando confrontados com situações concretas, de que forma estabelecem essa relação entre o passado e a atualidade?
- os alunos exploram a utilidade do conhecimento do passado para reorientarem a sua vida prática no presente?

Como afirma Schmidt e Garcia, a sala de aula como espaço de conhecimento, “amplia a possibilidade de se compreender outras dimensões do ensinar e aprender e recoloca a discussão, não apenas em termos das estratégias de ensino, mas da própria

natureza dos papéis que alunos e professores têm na elaboração do conhecimento.” (2005, p. 298)

Com efeito, enquanto professora de Geografia, saliento a necessidade de se valorizarem outras dimensões do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as que se centram nas operações mentais construídas pelos alunos. A praxis quotidiana revela que as atividades baseadas na reflexão estimulam o raciocínio dos jovens. Assim, quer a História, quer a Geografia, permitem trabalhar com várias perspetivas, em que, a partir de diversas fontes, se constroem diferentes pontos de vista. Sem cair no relativismo, podemos mostrar a provisoriedade como uma dimensão a incluir na sala de aula, já que é conducente ao desenvolvimento do raciocínio dos alunos.

No caso particular da disciplina de História, procura-se desenvolver a consciência histórica, a partir de exercícios de comparação entre segmentos temporais diferentes, que se conjuguem com a razão, para que se interpretem diferentes realidades em direção à reorientação das suas vidas práticas.

No *primeiro capítulo*, procurou-se situar a discussão da ciência histórica no âmbito da crise paradigmática em que confina o limite da modernidade e da pós-modernidade. Para isso, fez-se um relance da evolução do pensamento histórico, desde o século XIX, com o positivismo, passando pelo Marxismo e pelas concepções da «*Annales*» até à atualidade. Pretendeu-se conhecer os princípios ideológicos que marcaram cada uma destas correntes, enquadrando-as na epistemologia da História. Na atualidade, trilhou-se o caminho percorrido por Rüsen que apresenta uma visão interessante na encruzilhada entre modernidade e pós-modernidade. Por um lado, apontaram-se as críticas efetuadas às concepções pós-modernas, corroborando a posição equilibrada de Rüsen que reflete sobre a posição de ambas as correntes, absorvendo através da razão os aspetos positivos que podem conferir à educação histórica. Segundo o autor, a razão histórica, baseada no progresso, deve ser o veículo condutor para superar a dicotomia entre modernidade e pós-modernidade. A consciência histórica terá esse papel na formação de um pensamento histórico que se enquadre na realidade atual.

Numa segunda parte deste capítulo, procura-se compreender a influência da teorização da ciência histórica no ensino da disciplina de História, particularizando o sistema educativo português. Nesta medida, faz-se um enquadramento das várias correntes de pensamento, desde o século XIX, no ensino da disciplina de História. O positivismo, o marxismo, a «*Annales*» e a crise atual influenciam determinadamente a

forma como a História é ensinada e aprendida pelos alunos. A escolha dos instrumentos de trabalho, as metodologias e as situações de aprendizagem estão sujeitas ao contexto teórico vigente em cada momento histórico.

Debatemo-nos neste ponto, de forma mais pormenorizada, no desenvolvimento da consciência histórica, a partir da relação entre passado/presente e futuro por se tratar do tema, em torno do qual se expande o nosso trabalho de investigação. Com efeito, como se referiu anteriormente, no limite entre a modernidade e a pós-modernidade, Rüsen apresenta a consciência histórica como estratégia de intermediação desta crise paradigmática, organizada a partir de uma matriz disciplinar que evidencia todos os passos das operações mentais do pensamento histórico. Neste contexto, particularizou-se a «*forma*» como se representa o pensamento histórico dos alunos, expresso através de narrativas, que conferem os diversos níveis de consciência histórica. Assim, contrapôs-se a visão do pós-modernista Hayden White com a de Jörn Rüsen. Em Portugal, destacou-se o trabalho de Isabel Barca que tem investigado os níveis de consciência histórica dos alunos, a partir da análise do pensamento histórico dos mesmos, através das suas narrativas.

No *segundo capítulo*, apresenta-se a metodologia seguida no presente trabalho, debruçando as tomadas de decisão quanto aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, bem como as técnicas de análise. Neste caso, optou-se por realizar uma abordagem quantitativa, a partir da análise estatística dos inquéritos por questionário e, ao mesmo tempo, qualitativa, a partir de uma análise de conteúdo em função das respostas dos alunos a um questionário de verificação de conhecimentos. Portanto, discute-se a adequação dos procedimentos adotados e argumenta-se a sua pertinência, tendo em consideração o objetivo deste estudo, ou seja, conhecer as conceções de História e da aprendizagem de História que os alunos apresentam, destacando a importância das relações passado/presente na formação da consciência histórica. Todo o material utilizado para a recolha de dados, a saber, o *inquérito por questionário socioeconómico*, o *inquérito por questionário «A minha visão da História»* e o *questionário de verificação de conhecimentos* encontra-se digitalizado no cd compacto, devidamente preenchido com as respostas dadas pelos alunos.

Por fim, fez-se a caracterização da amostra, subdividindo-a em dois grupos, um de alunos de ensino básico (9º ano) e outro de ensino secundário (12º ano) por se revelar propício à análise cruzada dos dados apurados.

No *terceiro capítulo* procedeu-se à análise dos dados referentes à aplicação de dois questionários, um inquérito referente às conceções que os alunos apresentam acerca da disciplina de História, designado de «*A minha visão da história*» e outro designado por «*Ficha de verificação de conhecimentos*», em que se pretendia que os alunos expressassem narrativas históricas sobre o conceito de crise económica, a fim de se verificar o nível de consciência histórica, a partir da forma como estabeleciam as relações passado/presente.

A análise e discussão dos resultados obtidos levou à problematização de algumas questões colocadas, procurando contribuir para o conhecimento da forma como os alunos estruturam o seu pensamento histórico.

Por fim, apresentam-se as *conclusões* em que se sintetizam as principais hipóteses levantadas e se lançam algumas pontes para o futuro.

CAPÍTULO 1

1. A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

A ciência histórica está continuamente em mudança, passando por momentos de rutura, incorporando ou rejeitando modelos, em busca do conhecimento.

Por um lado, destaca-se o século XIX como um importante ponto de viragem na afirmação da História, conferindo-lhe um estatuto e importância científica que perduram até aos nossos dias. Nessa altura, deixam-se de lado as explicações sobrenaturais e teológicas, procurando o rigor nos estudos consagrados pelas universidades (Magalhães, 2002, p. 15). E hoje? Em que categoria se enquadra a ciência histórica? Vivemos uma «crise» paradigmática?

1.1 Progressos na ciência histórica

1.1.1 Positivismo científico

Leopoldo von Ranke (1795-1886) é um dos pensadores indiscutíveis da historiografia moderna, tendo-se preocupado em dotar a disciplina de rigor científico, conferindo-lhe uma respeitabilidade académica que até então não possuía (Magalhães, 2002, p. 15). Ranke valorizava a objetividade, como forma de expor os acontecimentos. Tal objetividade só é alcançada através do recurso às fontes documentais, a partir das quais se elaboram descrições que reproduzem os acontecimentos. “Não dizer nada que não seja verificável – eis o que funda a história como uma ciência positiva. O objectivo do historiador não é deduzir as leis nem enunciar a causa geral; é mais simplesmente – e é mais difícil – mostrar «como é que aquilo se produziu exactamente» («wie es eigentlich gewesen»)” (Carbonell, 1992, p.104).

Da mesma forma, Auguste Comte (1798-1857) empenhou-se em demonstrar que, à semelhança dos fenómenos da natureza, sujeitos a leis, a ciência histórica também poderia ser sujeita a um tratamento rigoroso, com base em fontes documentais, possibilitando a criação de leis globalmente aceites. “La labor del historiador debía ceñirse a un doble proceso: análisis detallado de los documentos y posterior síntesis. Ello permitiría la formulación de leyes conforme a las cuales se han desarrollado los fenómenos históricos. Según el primero de esos principios, la Europa del XIX dio un notable impulso a la erudición histórica” (Mitre, 1997, p. 60).

A preocupação com a objetividade do conhecimento a partir da análise de fontes documentais originou um vasto trabalho de tratamento de fontes que se espalhou por toda a Europa e Estados Unidos da América. Como afirma Walsh “Impressed by the Positivist ideal of making history scientific, historians entered with zest on what was thought to be the first step towards its attainment, namely the ascertaining of precisely what occurred; and this result in the accumulation of rich collections of source material (for example, the collections of Latin and Greek inscriptions), of original texts critically edited and oh other basic data which have been of immense value to their successors” (1951, p.157).

Langlois e Seignobos publicaram em 1898 um manual que constituiu uma verdadeira canónica da história positivista. Tinha como objetivo apresentar um método para aplicar nas ciências históricas: análises quantitativas, grandes feitos políticos, exaltação dos heróis nacionais, compilação cronológica de factos, utilização do documento escrito como fonte para a verdade dos factos, etc. A partir do lema *sem documentos não há História*, a História era definida como “el aprovechamiento de documentos” exigindo “un minucioso proceso de verificación, crítica, reconpilación, clasificación” (Mitre, 1997, p. 92). O rigor metodológico advinha da descrição pormenorizada dos fatos contidos nos documentos oficiais escritos, obedecendo à linearidade cronológica dos acontecimentos, tendo em vista, principalmente, a exaltação dos eventos de ordem política.

Esta corrente do pensamento historiográfico instituiu um modelo específico de fazer História, oficializando as técnicas e o trabalho de gerações de historiadores. Contudo, a reduzida preocupação com a análise das estruturas sociais e económicas deram origem a duras críticas por parte dos historiadores do século XX.

1.1.2 Materialismo histórico

Karl Marx destaca-se neste contexto, pela crítica que faz aos seus antecessores, por estes valorizarem as figuras individuais e as ideias abstratas sem se preocuparem com as condições materiais (Magalhães, 2002, pág. 21).

O propósito de uma História pautada no materialismo aparece como uma oposição ao idealismo. De acordo com o materialismo histórico, a evolução histórica, desde as sociedades mais remotas até à atual, dá-se pelo confronto entre diferentes

classes sociais, pelo que, o materialismo acaba por explicar também as relações entre os sujeitos.

Apresenta uma conceção baseada num sentido progressivo, a partir de leis dialéticas. Apesar de existir um fundo positivista nas suas análises, já que concorda com a demanda de leis gerais, a grande novidade de Marx passa pela disseminação de mecanismos de análise da realidade histórica que permitissem encontrar uma explicação para toda a evolução histórica da humanidade (Magalhães, 2002, pág. 21).

Outro contributo de Marx são as abordagens metodológicas, com a introdução de conceitos operativos, mostrando uma outra perspectiva de se fazer história (Magalhães, 2002, pág. 22).

Da mesma forma, o desenvolvimento da sociologia nos fins do século XIX, particularmente com Max Weber, contribuiu para renovar os métodos de pesquisa em história, através da apropriação da metodologia utilizada na sociologia, definindo-se assim como uma ciência social. “La obra de Max Weber fue de mayor alcance: conectó el pensamiento sociológico con la tradición histórica de los intelectuales alemanes, contribuyendo poderosamente al análisis de los procesos sociales. Entre sus grandes aportes metodológicos está una noción: la de tipo ideal, resultado de seleccionar entre la masa de datos de la realidad social aquellos más relevantes que sean observables y, a ser posible, mensurables” (Mitre, 1997, p. 100). A noção de ideal-tipo é, assim, o exemplo de que, segundo Weber, “para uma atribuição causal de fenómenos empíricos precisamos de construções racionais técnico-empíricas, ou inclusivamente lógicas, conforme o caso, que respondam à pergunta de como se representaria (ou se teria apresentado) um estado de coisas, que consistisse tanto numa relação externa da actividade como numa estrutura mental (talvez um sistema filosófico), se obedecesse a uma «justeza» e a uma «ausência de contradições» empíricas e lógicas, absolutamente racionais. Contudo, sob o ponto de vista lógico, a construção deste tipo de utopias racionalmente correctas não é mais que uma entre as diversas figuras possíveis do «ideal-tipo», modo como denominei este tipo de construção de conceitos” (Magalhães, 2002, p. 23).

Neste quadro, o saber resulta da seleção efetuada pelo investigador. Nesta medida, como a sociedade muda, a interpretação do facto histórico também se vai alterando. Nenhuma conceção de história se interessou por todo o passado, tendo-se efetuado uma seleção, em função dos valores vigentes. Além disso “o que é interessante

para um historiador não é o que é interessa à sua civilização, mas o que é historicamente interessante” (Veyne, 1987, p. 66).

1.1.3 *Annales*

Em 1900, surge a «*Revue de synthese historique*», fundada por Henri Berr, que entende a história para além de um exercício erudito. Com efeito, a história deve evitar especializações abusivas, reforçando o contacto com outras disciplinas que enriqueçam a disciplina com outras perspetivas (Carbonell, 1992, p. 120).

Esta e outras críticas vão ser utilizadas pelos progenitores da «*Annales*», para darem uma reviravolta na historiografia do século XX. A revista «*Annales¹ d’Histoire Économique et Sociale*», surgida em 1929, fundada por Marc Bloch (1886-1944) e por Lucien Febvre (1878-1956), foi responsável por divulgar novos métodos de investigação histórica, conduzidos pela razão e pelo cientificismo, com o objetivo de se fazer uma história diferente daquela que até então se fazia. Segundo Magalhães, “propunha-se a acolher nas suas páginas uma história-problema, que substituísse a tradicional narrativa de acontecimentos, que não se limitasse aos aspetos políticos e que incluísse todos os aspectos da vida humana. Para procurar atingir esses objectivos, dispunha-se igualmente a estabelecer relações de colaboração com diversas outras disciplinas, da geografia, à psicologia, da economia à sociologia, da linguística à antropologia” (2002, p. 23).

a. Primeira Fase: o período entre guerras

Na sua primeira fase, as «*Annales*», visaram promover estudos relativos às estruturas económicas e sociais, favorecendo possíveis contactos interdisciplinares: “El grupo de la escuela de «*Annales*» se declaraba militantemente antinarrativista. Haciendo un uso sistemático de la amplia panóplia de ciencias humanas (sociologia, antropologia, etnologia, economia, etc.), trataron de ir más allá del estudio de las elites gobernantes, de los acontecimientos políticos y de las instituciones consideradas como mero reflejo del poder y de los intereses de aquéllas” (Mitre, 1997, p. 119).

¹ De acordo com Peter Burke (1996), “a revista conheceu sucessivas designações, elas próprias indicadoras das diferentes fases porque passou o movimento ou Escola. Assim, entre 1929 e 1939, chamou-se «*Annales d’Histoire Économique et Sociale*»; entre 1939 e 1942, designou-se «*Annales*

d’Histoire Sociale» (designação que foi posteriormente recuperada, no ano de 1945); entre 1942 e 1944, tomou o título de «Melanges d’Histoire Sociale»; entre 1946 e 1989, designou-se Annales. Économies, sociétés, civilisations; finalmente, desde 1993, designa-se Annales. Histoire, Sciences Sociales” (Burke apud Magalhães, 2002, p. 24).

Os fundadores da *Revista dos Annales* não poupavam críticas à Escola positivista da História que se circunscrevera somente à superfície factual do passado histórico, centralizando-se no individual, político e cronológico.

As décadas de 1920 e 1930 representavam um cenário conjuntural de profundas transformações: um mundo destruído e abalado pela I Grande Guerra entre as Nações (1914-1918), a crise do capitalismo após o *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque, o medo pela ascensão do socialismo e, ao mesmo tempo, a ascensão dos regimes totalitários. Todos estes acontecimentos emergem em análises históricas diversas, contribuindo para reflexões teóricas quanto ao tempo presente. Neste contexto, surge uma História de combate à tradição narrativa dos acontecimentos, em que as metodologias de análise ganham uma dimensão que depende dos problemas enfrentados no presente. A História deixa de ser «narrativa» para ser «problema»: “Frente a la historia «historizante» - exposición sistematizada de unos hechos debidamente verificados por el historiador – se levanto la historia como estudio de los grandes fenómenos colectivos. La historia, por ello, se empezaba a convertir en un nuevo ejercicio: el historiador debía hacerse preguntas para tratar de encontrar respuestas” (Mitre, 1997, p. 119).

b. Segunda Fase: meados dos anos quarenta ao final dos anos sessenta

A segunda geração da escola «*Annales*» é dominada pela figura de Fernand Braudel, que assumiu a direção da revista à morte de Febvre em 1956.

Uma das primeiras medidas que toma é o aumento da sua tiragem e volume, abrindo-a a outras disciplinas e tirando-lhe o peso excessivo que a história económica assumia (Magalhães, 2002, p. 28). Assim, promove a interdisciplinaridade que aproxima a História das demais Ciências Sociais, sobretudo, à Sociologia.

Entre as modificações apresentadas, está a argumentação de que o tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, os quais podem ser de simples acontecimento, conjuntural ou estrutural, substituindo a cronologia factual pelas durações ternárias: curta, média e longa duração. A sua obra de referência *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen a l’époque de Philippe II*, foi o grande marco

da nova concepção apresentada. Ao considerar a História não mais apenas como uma sequência de acontecimentos, outros tipos de fontes foram adotadas para as pesquisas. “A crescente complexidade da sua análise espaço-temporal levou-o a defender que a história deveria ser a linguagem comum que as ciências sociais deveriam utilizar para confrontarem os seus pontos de vista” (Magalhães, 2002, p. 30).

c. Terceira Fase: renovação histórica – multiplicidade de abordagens

A terceira geração da «*Annales*», conduzida por Jacques Le Goff, focou-se, sobretudo, na história das mentalidades e história cultural: “Está geralmente admitido que la generación coincidente – aunque sólo lo sea en el tiempo – com el tercer momento de «*Annales*» impuso el triunfo de la historia de las mentalidades. J. Le Goff há hablado de três teóricos de esta importante corriente: Febvre desde 1938, Duby desde 1961 y Mandrou desde 1968” (Mitre, 1997, p. 125).

Ficou mais conhecida como a "Nova História", segundo a qual, toda atividade humana é considerada História. Além de Le Goff, destaca-se ainda Pierre Nora. Ambos foram os responsáveis pela publicação da obra coletiva «*Faire de l'histoire*», datada de 1977.

Esta nova concepção da História como ciência, vai para além da descrição dos acontecimentos, preocupando-se em compreendê-los e explicá-los (Magalhães, 2002, p. 33).

d. Ponto de viragem

Uma quarta geração de historiadores, da qual figura Jacques Revel, André Bourguière e Bernard Lepetit toma consciência da necessidade de abandonar uma História totalizante, reconhecendo a diversidade de abordagens e de pontos de vista que podem ser considerados (Magalhães, 2002, p. 35). Neste momento, o movimento dos *Annales* sofre uma mudança significativa com relação aos projetos anteriores das duas primeiras gerações, “ao desconsiderarem o conceito de progresso e de racionalidade, e ao rejeitarem a questão do sentido na História, e se aproximarem muito do ‘irracionalismo’ pós-estruturalista e da interpretação ‘circular’ da história produzida na Antiguidade Clássica” (Roiz, 2006, p.263).

De qualquer forma, apesar de este período ser um momento de redefinir o caminho da história-ciência, é impensável omitir a importância da *Annales* na evolução do pensamento histórico.

1.2 Contributos recentes para a formação da «*Consciência Histórica*»

Os modelos teóricos consagrados e herdados do século XIX e até do anterior século das Luzes, revelaram-se impraticáveis no século XX, sem força explicativa e sem capacidade de realização prática. Isto porque, “o projeto de uma sociedade globalizada e harmonizada pelas luzes do saber, no Iluminismo, de uma sociedade humanizada pelo saber científico, no Positivismo, e de uma sociedade justa e sem divisões de classes, no Marxismo, demonstraram-se ineficientes quanto ao próprio movimento histórico que veio a tornar irrealizáveis, na prática, cada um daqueles projetos específicos” (Roiz, 2006, p.263).

Portanto, apesar da inegável contribuição que estes pensadores dedicaram à ciência histórica e à sua prática didática, conferindo-lhe estatuto, rigor e cientificidade, as transformações pelas quais passa a contemporaneidade exigem reflexões acerca da teoria da História.

Assim, é neste contexto de «*crise*» de pensamento que interessa posicionar Jörn Rüsen, pelo duplo interesse que representa para este trabalho de investigação. Por um lado, centrou-se na discussão referente à ciência histórica e, por outro, tem vindo a construir importantes reflexões sobre a didática da História. O seu olhar cruzado nestes dois campos tão importantes para a construção do conhecimento histórico, incentiva a perspetivar a disciplina com o reconhecimento que lhe é merecido.

A principal discussão de Rüsen reside na «*crise*» de pensamento com origem na perda de consciência que as sociedades desenvolvidas revelam de si próprias. (Rüsen, 2001, vol.I, p. 57) Com efeito, o homem moderno tem a impressão de estar a perder progressivamente as fontes de sentido. Segundo o autor, o grande desafio passa pela discussão acerca da crise de orientação do mundo atual. A proposta para essa crise de racionalidade, apresentada por Rüsen centra-se no conceito de consciência histórica:

“[...] se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, a sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, vol.I, p. 57).

Estas operações mentais, a partir da necessidade de orientação no presente, requer um processo cognitivo que Rüsen designou de «*matriz disciplinar*». A este propósito Roiz refere que,

“O pensamento histórico torna-se especificamente científico quando segue os princípios da metodização, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cujas pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente. [...]Se é o princípio da metodização que transforma o pensamento histórico em ciência, cabe perguntar apenas como se faz valer esse princípio nos diversos fatores da matriz disciplinar. Obtém-se, assim, uma idéia da construção da história como ciência especializada. (Rüsen, 2007, vol.II, p. 12)

Nesta «*matriz disciplinar*»,², que confere cientificidade à história, estariam agrupados cinco elementos: ideias, métodos, formas, funções e interesses que articulariam a vida prática à ciência especializada. (Roiz, 2006, p.265).

Segundo o autor, o pensamento histórico organiza-se num processo cíclico, iniciando-se com a carência de orientação que dá origem a «*interesses*» cognitivos a partir das necessidades da vida quotidiana presente. Nesta medida, os seres humanos orientam-se no presente, na vida quotidiana, através da rememoração do passado (Alves, 2006, p. 37). Como o mesmo indica “Elas (as carências) se referem à capacidade dos indivíduos em interação de regular sua comunicação segundo as regras de uma argumentação metódica, discursiva e orientada para o consenso” (Rüsen, 2007, vol.II, p. 15).

Outro aspeto a destacar são as «*ideias*» “que consistem em perspetivas gerais orientadoras da experiência” (Rüsen, 2001,vol.I, p. 32). São criadoras de sentido que objetivam as interpretações do ser humano.

Para se construir o pensamento histórico com objetividade, o autor apresenta o «*método*» “como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico” (Rüsen, 2001,vol.I, p. 33). Com efeito, é preciso um conjunto de regras que averiguem e interpretem o conteúdo da História.

A «*forma*» está relacionado com a maneira como se efetua a apresentação do conhecimento histórico. Neste âmbito, reabilita a narrativa e incorpora-a à teoria da História, de modo que, a utilização da ferramenta linguística revela-se tão importante como os métodos de pesquisa.

² Segundo Rüsen, “uma ‘*matriz disciplinar*’ é uma explicação teórica do tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido” (2001, vol. I, p. 161).

Por fim, põe tónica na «*função*» prática do saber histórico, isto é, uma função orientadora existencial dos indivíduos no tempo, orientando-os nas suas tomadas de decisões (Alves, 2006, p. 39).

Portanto, a racionalidade do pensamento histórico dá-se quando “configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (Rüsen, 2006, p. 16). É este o grande contributo do pensamento de Rüsen. O vínculo passado-presente-futuro é evidente na racionalização do pensamento histórico, em que não se pode restringir a História ao estudo do passado, mas sim refletir no presente e orientar a vida prática para o futuro. Como ele próprio afirma,

“Este interesse em orientar a vida prática se dirige para o passado. É um interesse em recordar o passado para compreender a vida de hoje em dia. E é exatamente isto que define a História como uma atividade cultural específica. A História é uma combinação, uma síntese de passado e presente, mas incluindo ao tempo uma perspectiva futura” (Rüsen, apud Medeiros, 2005, p. 12).

Segundo o autor, a razão “tal como reivindicada pela História como ciência, fundamentais no princípio da metodização” (Rüsen, 2007, vol. II, p.12). Acrescenta ainda que as potencialidades da racionalidade moderna não foram ainda amplamente exploradas e, portanto, todos os envolvidos na ciência histórica deveriam despertar a razão do seu «estado adormecido» para se ultrapassar o cenário da crise entre a modernidade e a pós-modernidade (Rüsen, apud Medeiros, 2005, p. 34).

Portanto, Rüsen fundamenta a importância de, a partir da discussão da ciência histórica, se refletir na didática da História. Com efeito, ao analisarmos a evolução da ciência histórica, integrando todos os momentos de rutura e de incorporação de novos modelos, estamos a racionalizar o pensamento histórico, consolidando o seu objeto de estudo, metodologias utilizadas e até o prestígio da disciplina (Medeiros, 2005, p. 4).

Neste sentido, a teoria da História tem uma função fundamental pois “no estudo de história, a teoria desempenha um papel importante na profissionalização didática dos historiadores. Esse papel consist[iria] em transmitir aos historiadores em formação uma concepção sólida da especificidade profissional de sua ciência” (Rüsen, 2001, vol.1, p.38).

Com efeito, é fundamental que os professores de História conheçam a evolução da ciência histórica, a fim de compreenderem as transformações que se vão efetuando na didática da disciplina, não só ao nível das conceções teóricas, mas também ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem, a fim de se racionalizar o pensamento histórico.

CAPÍTULO 2

2. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA CONVERGÊNCIA DAS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS

Quando um professor planifica as aulas tem de ter consciência que elas estão embebidas, ainda que de forma indireta, de teorias da historiografia. Essas teorias podem ser percebidas na forma como o professor conduz as aulas, relativamente aos recursos, fontes, estratégias e metodologias adotadas. Uma aula centrada na narração de factos pode ser bem diferente daquela baseada na crítica social, na reflexão dos conflitos de classes ou então na reorientação da vida atual a partir da apropriação de conhecimento passado. A partir destes exemplos, deparamo-nos com modelos que vão desde as teorias modernas até às concepções mais recentes, consideradas, pós-modernas.

Assim, considerando o percurso da ciência histórica, interessa compreender de que forma as várias correntes de pensamento influenciam o ensino da História. Mesmo reconhecendo a discussão polémica acerca deste assunto, consideramos que estes modelos existem, coexistem e influenciam de forma diferenciada as práticas didático-pedagógicas no ensino da História.

2.1 Influência do Positivismo no ensino da História

Relativamente ao positivismo, uma das principais ideias defendidas por Comte era a de educação universal, a fim de se promover a unidade humana. Esta ideia de *Humanidade* sobreleva-se ao conceito de Homem, que na sua perspetiva tinha pouca importância (Faustino, Gasparin, 2001, p. 163).

Nessa concepção de educação, o conhecimento deveria estar organizado num encadeamento racional, numa *ordem enciclopédica*, de forma sistemática. Portanto, “o conteúdo das disciplinas era para ser ensinado, não para ser discutido, debatido, ou modificado através da produção de novos conhecimentos” (Idem, 2001, p. 164).

Assim, a subordinação era fundamental para estabelecer a ordem. Portanto, a história enquadrava-se nesta possibilidade de educar através da moral e do civismo. Por outro lado, esta subordinação implicava retirar aos alunos o direito à dúvida, pois os factos falavam por si mesmos. Para o positivismo, a História, enquanto disciplina deveria construir-se a partir de factos, pelo que privilegiava-se a narrativa dos mesmos

com uma total desvinculação entre o passado e o presente. A perspectiva defendida neste tipo de ensino era o ideal do “ progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual” (Idem, 2001, p. 165).

Nesta concepção de ensino memorístico ³, o aluno deve ser capaz de memorizar os acontecimentos, nomeadamente para prestar o culto a “heróis” e a manter as tradições, para mantê-los vivos na memória. Logo, o processo de ensino-aprendizagem baseava-se na exposição, leitura e memorização. Para fixar todos os acontecimentos históricos o aluno era avaliado a partir da sua capacidade em reproduzi-los.

Esta concepção positivista serviu claramente os fins e ideais do Estado Novo, em Portugal, até ao 25 de abril de 1974. Com efeito, com o regime ditatorial instalado, em 28 de Maio de 1926, o ensino da história em Portugal assume um papel de destaque.

“Fundamentalmente, importa aqui sublinhar o proclamado direito de Estado, à margem de qualquer preocupação científica, de definir o que considera ser «verdade que convém à nação» e, portanto, de definir, com particular detalhe, tudo aquilo que deve ser ensinado” (Magalhães, 2002, p. 60).

A própria existência do livro único mostra o controle do ensino pelo Estado Novo, que para ver os seus objetivos concretizados afasta do ensino os docentes politicamente divergentes.

Outro aspeto a evidenciar é o facto, de que a disciplina “... deveria servir para a inculcação de valores morais e sociais muito precisos” (Magalhães, 2002, p. 60). Mais uma vez se destaca o ideal preconizado por Comte em que se valoriza uma educação através da moral e do civismo.

Após o final da II Guerra Mundial, implementou-se uma importante reforma (1947-1948) da autoria de Pires de Lima, em que “a história passa a ocupar um papel mais importante, mas curiosamente, menos marcado em termos de ideologia.” (Torgal, 1998, vol. II, p. 97) Mesmo assim, a permanência do livro único e restrições à liberdade de ensino ainda continuam (Magalhães, 2002, p. 63).

³ Segundo Pelizzari et al., a aprendizagem memorística é uma aprendizagem por receção em que “conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada.” (2002, p. 39).

A grande novidade prende-se com a tentativa de renovação dos métodos pedagógicos, reforçando o uso de narrativas, biografias e romances históricos, a substituir a mera sucessão de nomes e datas que, se enquadram na epistemologia positivista (Magalhães, 2002, p. 63).

2.2 Influência da concepção marxista no ensino da História

Marx perspetiva a História a partir dos fatores materiais, económicos e técnicos que correspondem às condições em que os homens se organizam para produzir a sua existência. Segundo este autor, a História evolui dialeticamente, cuja expressão mais demarcada é a luta de classes, que constitui o «*motor*» da História (Sousa, 2009, p. 6941). A luta de classes leva ao progresso da História e, ao mesmo tempo é responsável pelo Estado, que Engels e Marx pretendiam que fosse eliminado, assim como o capitalismo. A busca da justiça social é fundamental nesta abordagem.

Outro aspeto importante no pensamento de Marx é o significativo valor que atribui à História pela descrição e classificação dos fenómenos observados, que vão ajudar a desenvolver a crítica e a reflexão (Sousa, 2009, p. 6943).

Para a educação, o maior contributo de Marx foi o método crítico-dialético, cuja influência pode ser notada nos mais variados campos da educação: didática, teorias da educação, história, políticas, gestão, avaliação, entre outros.

Apesar de a educação não ser o tema central em Marx, ele entendia que a escola deveria preparar o proletariado para a revolução, isto é, para a sua própria emancipação. Contudo, vale a pena ressaltar que a revolução, a transformação da sociedade é feita pelos trabalhadores e não nos meios académicos. Deste modo, a escola não deveria reproduzir os ideários burgueses, mas sim desenvolver os ideais proletários.

“Marx queria a escola pública livre da manipulação do estado e também da religião. A escola deveria ser independente da ideologia burguesa e de todos aqueles que a representam. Seguindo a lógica do pensamento marxista, o Estado está a serviço da burguesia. Assim, a manipulação ideológica da escola pública realizada pelo estado é nociva e deve ter um fim. Um novo modelo de escola e educação deve surgir, na perspectiva do proletariado e em vista da emancipação e da revolução” (Sousa, 2009, p. 6945).

Segundo esta concepção marxista, o conteúdo a ser trabalhado na disciplina de História, deveria interpretar as relações de poder ocorridas no passado e no presente,

levando a uma participação mais ativa na História. Nesta medida o aluno deveria consciencializar-se do poder de mudança e transformação social que possui através do conhecimento histórico.

Esta conceção marxista enquadra-se na evolução que se foi efetuando em Portugal a partir de 1974. Com efeito, no final dos anos 60, assistiu-se, ainda que timidamente, a tentativas de democratizar o panorama educativo português. Contudo, só após o 25 de Abril de 1974 é que se introduziram algumas medidas intercalares a fim de mostrar o novo papel da História “determinante para a criação de uma consciência actuante e interventiva.” (Magalhães, 2002, p. 67) Portanto, “no ano de 1975, reflectindo a própria radicalização da sociedade portuguesa, os programas de história e de estudos sociais inspiraram-se numa história dialéctica, de raiz marxista, que viria a ser posteriormente substituída por uma orientação assente no estudo dos complexos histórico-geográficos” (Magalhães, 2002, p. 68).

2.3 A influência da conceção dos Annales no ensino da História

A revista de História «*Annales*», publicada no início do século XX, em França, pretendia criar um contraponto com o positivismo, sustentando o carácter científico da História a partir de uma perspectiva construtivista. Assim, “ estabelecem um diálogo crítico e de oposição a essa concepção, abandonando algumas posições, incorporando outras e, fundamentalmente transformando a forma de pesquisar e de estudar a história” (Fonseca, 2003, p. 41).

Pela cientificidade que pretendiam imprimir, decorria a necessidade de elaborar, com maior rigor, o seu objeto de estudo a partir de hipóteses explicativas, o que estabelecia a substituição da História-narração pela História-problema. Nas palavras de Lucien Febvre: "reunir documentos, inventariar fontes, não seria, com efeito, suficiente; fontes, testemunhos, documentos deveriam ser passados pelo crivo da crítica” (Febvre, 1981, p. 32). A História-problema construída pela «*Annales*» é efetivamente uma «*nova história*». Houve uma inovação no trabalho do historiador, nas condições e conceções, possibilitando ao investigador efetuar as suas escolhas, de fontes e de técnicas, bem como expor as suas críticas.

A História-problema distancia-se assim da História narrativa, em que deixa de obedecer a uma cronologia baseada em documentos ditos oficiais, escritos de forma linear e evolucionista, passando a privilegiar uma construção teórica baseada no

questionamento efetuado a partir da formulação de hipóteses. Isso é o que vai marcar o rompimento da História-narrativa com a História-problema, o facto de se despertar da objetividade para se prender à teoria, seguindo o caminho da ciência social.

Nesta perspetiva, a História é crítica e viva, e não apenas um conhecimento do passado. Por isso, novos objetos foram inseridos e proporcionaram à disciplina escolar de História um salto qualitativo considerável, onde tudo o que é produzido pelo Homem é um elemento de estudo. Cabe ao professor a tarefa de pesquisar nas diversas fontes, os diferentes temas de estudo.

Esta concepção ampliou as fontes de estudo, passando também a utilizar as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão etc.), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Tudo o que fosse registo da ação humana passou a ser considerado fonte da história. Logo, todos os homens e mulheres, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos na história. A história não é feita apenas por atores individuais, mas também por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes etc. A história nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender (Fonseca, 2003, p. 42).

Enquadrando a influência que a escola «*Annales*» proporcionou no ensino da História em Portugal, há que reportar a 1986, aquando da publicação da Lei n.º46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) ⁴. Foram muito significativas as alterações promovidas por esta lei. Por um lado, aumentou a escolaridade obrigatória para nove anos. Por outro, reorganizou o sistema educativo, subdividindo-o em primeiro ciclo (com a duração de quatro anos); segundo ciclo (dois anos de duração); terceiro ciclo (três anos de duração) e ensino secundário (três anos de duração).

⁴ A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto, e 85/2009, de 27 de Agosto.

Com a atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, são dados mais passos significativos para reparar problemas estruturais do sistema educativo e para ultrapassar atrasos e estrangulamentos que remontam ao século XIX. A Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto apresenta alterações que incidem essencialmente no ensino superior, nomeadamente na aproximação da formação superior em Portugal à Europeia. As alterações introduzidas pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, visaram especialmente revogar a escolaridade obrigatória até aos 15 anos e introduziram um regime mais amplo na organização geral do sistema educativo.

Do ponto de vista da disciplina de História, no segundo ciclo, apontam-se metodologias que desenvolvam a curiosidade e criatividade dos alunos. No terceiro ciclo, as sugestões metodológicas “... apontam para a utilização de materiais e estratégias diversificadas que contribuam para uma maior motivação dos alunos e que configurem aprendizagens significativas” (Magalhães, 2002, p. 69). No ensino secundário, há uma grande preocupação, a nível metodológico, com o trabalho a partir das fontes, valorizando-se a autonomia dos alunos. (Programa de História A, 2002, p. 12)

Nesta medida, as conceções evidenciadas no programa curricular de História, quer de ensino básico, quer de ensino secundário, valorizam uma aprendizagem significativa, baseada numa História-problema, em que os alunos desenvolvem uma atitude crítica e reflexiva em relação aos conteúdos da disciplina. Segundo a teoria de Ausubel,

“Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrário e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem.”(Pelizzari et al., 2002, p. 38).

Portanto, ao contrário do pensamento positivista, que preconizava um ensino memorístico e por receção, baseado em narrativas através do retrato fiel das fontes, a escola «*Annales*» veio contribuir para uma construção coerente e compreensiva do conteúdo em vez de somente memorizá-lo.

Resumindo, a História Nova propôs ao historiador trabalhar com fontes de diferentes tipos. Essa ampliação da fonte permitiu o aparecimento de novos objetos e novos problemas para a História, enriquecendo-a com a multiplicidade das abordagens e interpretações. Nesta medida, o campo da História alargou-se, tornando-se extremamente vasto e fragmentado, comportando diversas visões e pontos de vista diferentes. Na verdade, parece que estamos numa área de conhecimento que pode ser vista como uma espécie de teia sobre a qual estabelecemos os fios da História. São estes os novos desafios que se colocam à disciplina, quer do ponto de vista da sua teorização, quer do ponto de vista da sua didática.

2.4 Relação passado/presente e futuro no ensino da História

Como já se referiu anteriormente, o momento histórico que estamos a viver atualmente tem sido frequentemente designado por «pós-modernidade», entendido como uma crise que está a desencadear uma mudança paradigmática nos vários níveis de pensamento do ser humano. O mundo moderno, caracterizado pela certeza e a ordem, parece estar a ser substituído por um mundo de dúvidas e indeterminação.

É um facto que, os ideais positivistas, o paradigma marxista ou o braudeliano já não chegam para responder aos desafios atuais. A tendência que procurava explicar o mundo a partir de modelos preestabelecidos já não faz sentido. Logo, quando um modelo já não serve de base para interpretar a realidade, diz-se que ele entrou em crise.

Perante tal situação, é essencial refletir sobre este assunto, posicionando a História e, em particular, o ensino da História neste movimento que alguns autores apelam de «crise paradigmática».

Em primeiro lugar há que refletir na forma como a relação passado/presente é perspectivada no contexto de crise paradigmática. A crise que se esboça, determina novas atitudes face ao passado, presente e futuro.

Foram muito os movimentos que paralisaram a História no estudo do passado. Podemos destacar o positivismo, em que o uso de métodos cada vez mais científicos de datação e crítica de textos estava a eliminar a temporalidade, tornando esta ciência demasiado objetiva, rígida e imóvel (Le Goff, 1984, p. 305).

Marx chama à atenção para o peso paralisante do passado, reduzindo-se à exaltação dos feitos heroicos (Idem, p. 304). Por isso, indica que o pensamento histórico deve ser feito à parte desta relação passado/presente.

Marc Bloch, propõe um duplo movimento: compreender o presente pelo passado e, compreender o passado pelo presente: “L’incompréhension du présent nait fatalement de l’ignorance du passé. Mais il n’est peut-être pas moins vain de s’épuiser à comprendre le passé, si l’on ne sait rien du présent” (Bloch, 1949, p. 13).

Esta valorização da relação passado/presente verificou-se igualmente na revista “Annales”. Acrescentaram a esta conceção a preocupação com o futuro, nomeadamente no que diz respeito a prevê-lo e prepará-lo a partir do conhecimento do passado e presente (Le Goff, 1984, p. 307).

Na atualidade, interessa destacar Jörn Rüsen pela perspectiva completa e multifacetada que apresenta acerca da chamada *crise paradigmática* no discurso e sentido da história, e pela relação que estabelece com o ensino da disciplina. Este autor analisou algumas questões enfrentadas pela História no cruzamento entre a *modernidade* e a *pós-modernidade* e a problemática do seu ensino, tendo mostrado a importância que as relações passado-presente e futuro assumem neste contexto.

De acordo com Rüsen “a pós-modernidade não começou no estudo da História. Começou no campo da arte, onde há uma notável sensibilidade entre as necessidades de novas orientações para a vida humana, e logo se estendeu para todo o âmbito das humanidades” (Rüsen, apud Medeiros, 2005, p.7). De acordo com a perspectiva pós-moderna, a forma de viver no mundo contemporâneo não está associada a qualquer modelo ou orientação histórica (Medeiros, 2005, p. 7). Pelo contrário, a modernidade estabelecia uma relação próxima com a razão, que organizava a vida humana (Medeiros, 2005, p. 9).

Num contexto em que “as grandes teorias foram duramente fragilizadas, e junto sua ideia de «progresso», linearidade dos acontecimentos e tempo histórico; e a história fragmentou-se em micro temas que passaram a explorar o exótico, o diferente, o significado local e atemporal, estaríamos a viver uma crise de orientação” (Baron, 2011, p. 12).

Segundo Rüsen, a forma de resolver esta crise de orientação passa pelo desenvolvimento da consciência histórica. “ O conteúdo da consciência histórica de Rüsen é constituído e moldado pela narrativa histórica, que conecta a interpretação do passado, a compreensão do presente e projeta um futuro” (Idem, 2011, p. 11).

Com efeito, Rüsen acredita que a ciência histórica pode ajudar os seres humanos a orientarem-se no tempo, destacando três componentes importantes a desenvolver em consciência histórica: a ampliação da *experiência*, isto é o conhecimento do passado; a competência para a *interpretação* histórica, isto é, a tradução do passado humano, através de operações mentais e a integração e mobilização da interpretação, no quadro da *reorientação* da vida prática. Portanto, conhecer e interpretar o passado para o indivíduo se orientar historicamente (Rüsen, 2007, vol. III, p. 110).

As três competências acima descritas estão intimamente ligadas, definindo as dimensões da aprendizagem histórica. Como o próprio afirma:

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro da orientação da vida prática (Rüsen, 2007, vol. III, p. 110).

Segundo esta perspectiva de Rüsen, é importante dar poder histórico aos alunos para interpretarem e orientarem as suas vidas práticas no presente. Dizer a cada aluno que é um agente da História, que tem um papel ativo para intervir na sociedade. Esta é a visão que mais se enquadra nesta fronteira atual entre a modernidade e a pós-modernidade. Ao considerar esta conexão temporal entre passado-presente e futuro, pretende dar-se sentido à História. Assim, o aluno, a partir da sua consciência histórica, projeta o seu futuro. Nesta perspectiva, o passado passa a ter sentido, a partir de uma reorientação efetuada no presente. Nesta medida, o objetivo não é reproduzir o passado, mas sim interpretá-lo, isto é, retirar perspectivas nas experiências do passado, refletindo no presente e orientá-lo no futuro (Medeiros, 2005, p. 25).

A questão que se coloca neste momento é: de que forma os alunos se apropriam do conhecimento para a construção da consciência história? São capazes de efetuar a relação passado/presente/futuro? De que forma a narrativa acompanha a expressão da consciência histórica? Cabe à didática da História refletir na forma como o ensino da História é veiculado a partir do quotidiano dos alunos e como estes lidam com o conhecimento.

No âmbito específico da teoria da história pós-moderna, Rüsen acredita que o maior perigo deste paradigma se encontra na narrativa histórica, que se não tiver como objetivo o compromisso com a verdade e o controlo metódico, pode por em causa a cientificidade da disciplina (Berbert, 2010, p. 185). E, a importância da narrativa situa-se, precisamente no facto de ser responsável por dimensionar os níveis de consciência histórica. Como o Rüsen afirma, a narrativa história:

“é o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento histórico e todo o conhecimento histórico científico” (2001, vol. I, p. 61).

Na sua obra *Razão Histórica*, o autor apresenta perspectivas interessantes no âmbito da narrativa e do sentido em história. Nesta obra, Rüsen opera algumas críticas a

Paul Veyne, quanto ao sentido restrito da escrita e interpretação do passado e a Hayden White, quanto à forma como este encara o discurso do historiador (Roiz, 2006, p.264).

Centrando-nos em Hayden White, quando este publica em 1970, o livro «*Meta-história*», em que não considerava a História uma ciência, por considerar que se usava um tipo de discurso em que não havia controlo experimental sobre o mesmo, abre uma discussão que levou inevitavelmente a uma revisão das *teorias da história* bem como à cientificidade na escrita da história. Mais tarde, num artigo publicado em 1974, «*The Historical Text as Literacy Artifact*», pretende provar, através do contraponto entre quatro historiadores e quatro filósofos da história, que as narrativas históricas não obedecem a qualquer critério de verdade. Segundo o autor,

the historian's problem is to construct a linguistic protocol, complete with lexical, grammatical, syntactical and semantic dimensions, by which to characterize the field and its elements in his own terms rather than in terms in which they come labeled in the documents themselves, and thus to prepare them for the explanation and representation he will subsequently offer of them in his narrative" (White apud Magalhaes, 2002, p. 42).

Por isso, a narrativa produzida pelo investigador não é a apreensão dos eventos, mas sim a visão construída pelo historiador, utilizando uma linguagem figurativa e não técnica ou científica.

Esta conceção de White não deve ser relegada para um segundo plano pois mostrou-se meritória no sentido de levantar algumas questões pertinentes sobre o papel da narrativa na produção do conhecimento histórico. Com efeito, incentivou à reflexão sobre as suas contingências na explicação histórica, tendo contribuído para o surgimento de novas perspetivas metodológicas para a teoria da História.

Rüsen nesta obra procura responder às críticas da função das teorias na escrita da História, nomeadamente às White, e ao mesmo tempo concetualizar a importância da razão para o progresso da ciência histórica.

Relativamente à narrativa, o autor mostra, a partir do conceito de *matriz disciplinar* que se pode conceber a escrita da História de forma operacional, com cientificidade histórica. “A cientificidade da ciência da história deve ser estabelecida e descrita justamente no que tem de peculiar, que produz o constructo significativo chamado história (...) Histórias narradas com especificidade científica são histórias cuja validade está garantida mediante uma fundamentação particularmente bem feita” (Rüsen, 2001, vol. I, p. 96-7).

Portanto, Rüsen procurou demonstrar que a História, quando cientificamente conduzida, utilizando métodos empíricos válidos e concepções teóricas adequadas, torna-se um «*tipo específico de ciência*» (Roiz, 2006, p.266)

Rüsen, perante esta crise paradigmática, com reflexos intensos na narrativa histórica, coloca a seguinte questão: “como pode a abordagem universalista da história se tornar mediada pela ideologia crítica e pela abordagem particularista da pós-modernidade?” (Rüsen, apud Berbert, 2010, p. 186). A resposta a esta questão mostra que o ideal é a rearticulação entre a *universalidade* e a *particularidade*. Neste contexto, importa destacar a importância da narrativa que deve congrega estas duas realidades sem perder o estatuto de cientificidade que deve conferir ao discurso (Berbert, 2010, p. 188).

Em Portugal, podemos destacar o trabalho de Isabel Barca (2000, 2001, 2004, 2007) que se tem dedicado a estudar as ideias dos adolescentes sobre o carácter provisório da explicação histórica (Magalhães, 2002, p. 89). Segundo a investigadora, os alunos habituados às ciências exatas, com raciocínios matemáticos exatos, apresentam dificuldades em interiorizar uma disciplina cujo conhecimento apresenta um carácter provisório. Para Barca o ensino de História, para crianças, deve passar por este desafio:

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória” (2001, p. 39).

Contudo, apesar de Isabel Barca apresentar o carácter provisório da explicação histórica, defende que, essa explicação deve caracterizar-se pela cientificidade e rigor. Com efeito, ao contrário de alguns investigadores com posturas pós-modernas, como, por exemplo, Hayden White, referenciado anteriormente, Barca defende que a produção da narrativa histórica deve afastar-se da ficção. Neste aspeto a visão de Barca cruza-se com a de Rüsen já que ambos acreditam que a narrativa, quando conduzida cientificamente com a especificidade que a caracteriza, deve ser considerada válida.

Neste sentido, Barca aponta para a possibilidade de se criar “objetividade metodológica, embora socialmente produzida” (Magalhães, 2002, p. 89).

Outro aspeto que ambos defendem é o carácter provisório da explicação histórica. Não imaginam a existência de um único relato histórico até porque, como afirma Barca “as abordagens referidas aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em História, por relação com pressupostos e contextos de produção histórica diferenciados “ (Barca, 2001,p. 30).

Os estudos de Barca acerca das ideias históricas dos jovens portugueses revelam que “existe uma variedade de padrões de pensamento entre os jovens, apontando globalmente para uma progressão com a idade e o ano de escolaridade, mas não de uma forma absoluta” (Barca, 2004, p. 388). Com efeito, o pensamento histórico vai progredindo com a idade, mas a investigadora destaca oscilações individuais ou de grupo (Idem, p. 397).

O sistema educativo português não é alheio a estas mudanças paradigmáticas que se tem vindo a observar nas ciências sociais, tendo introduzido alterações com o intuito de se adaptar à realidade.

A alteração mais significativa no sistema educativo atual, é o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro em que se efetuou a Reorganização Curricular do Ensino Básico, criando um Currículo prescritivo à escala nacional sendo suscetível de adaptações em relação ao contexto local. Trata-se de um documento mais amplo e flexível valorizando os alunos na sua individualidade, possibilitando adaptações às diferentes realidades do país. Ao invés da rigidez curricular tradicional, dá-se maior autonomia às escolas. Assim, o princípio de igualdade subjacente à Lei de Bases do Sistema Educativo, deixa de ser confundido com uniformidade, mas sim, constrói-se na diversidade de respostas. Além disso, passa-se a centrar a educação nas competências e não nos conteúdos programáticos.

Esta alteração enquadra-se na busca de um equilíbrio paradigmático de *universalidade* na modernidade e *particularidade* na pós-modernidade científica, defendido por Rüsen. Neste sentido, pretende-se manter o ensino universal, salvaguardando as particularidades de cada realidade distinta.

De acordo com o «*Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais História*», publicado pelo Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, em 2001, a

“ função do professor de História, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de «ideias históricas» na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade. Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada em função das experiências vividas” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais História, 2001, p. 87).

Neste excerto é evidente a valorização da consciência histórica no ensino da História, destacando a importância da narrativa como expressão das ideias históricas. A construção do conhecimento, a partir da interpretação das fontes históricas destaca-se como estratégia para que, a partir do presente e do quotidiano, os alunos tomem as suas opções individuais, mediante a apropriação do passado. Contudo, neste documento oficial não é clara a ideia de reorientação da vida prática dos alunos, a partir da tomada de consciência das relações passado-presente e futuro.

Atualmente, face à sobreposição de diversas reformas estruturais, acentuada pelas diversas alterações curriculares ocorridas na última década⁵, sentiu-se necessidade de reorganizar e clarificar as orientações curriculares vigentes. É neste contexto que surge o projeto *Metas de Aprendizagem*, da responsabilidade do Ministério da educação – DGIDC. Visam corresponder a uma efetiva concretização das aprendizagens, enunciadas nos documentos curriculares de referência.⁶

Relativamente à disciplina de História, as metas de aprendizagem apresentadas Ministério da educação – DGIDC, revelam maior preocupação em efetivar as relações passado/presente e futuro.

⁵ Durante a última década, novas disciplinas surgiram, assim como alguns programas foram renovados. Além disso, novas áreas curriculares não disciplinares emergiram, como por exemplo, o Estudo Acompanhado, que entretanto, com o Despacho n.º 10533/2011, publicado em *Diário da República*, 2.ª série — N.º 160 — 22 de Agosto de 2011, deixam de apresentar um caráter obrigatório.

⁶ Currículo Nacional ou Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e Programa ou Orientações Programáticas da Disciplina ou Área Disciplinar.

Com efeito, no *Domínio: Compreensão Histórica Contextualizada*, denota-se a consciência da utilidade da disciplina para a compreensão do mundo. Neste contexto, destaca-se a “Meta Final 11 - O aluno reconhece a utilidade social do saber historiográfico, pela capacidade que fornece de examinar a informação sobre o mundo de forma objectiva e multiperspectivada, e de pensar a vida e as identidades a uma escala temporal abrangente” (Ministério da Educação – DGIDC, 2010). Nesta meta aponta-se para a importância de dar sentido à aprendizagem da História, nomeadamente, à ampliação da *experiência*, isto é, o conhecimento do passado; a competência para a *interpretação* histórica, isto é, a tradução do passado humano e a integração e mobilização da interpretação, no quadro da *reorientação* da vida prática. Contudo, apesar do documento dar relevância à problemática desta investigação, é fundamental que se criem situações que permitam colocar em prática os princípios enunciados nos documentos de referência.

2.5 Pontes para o futuro

A orientação dos conteúdos e das práticas de ensino, são fortemente influenciados pelas concepções teóricas vigentes. Em todos os momentos da evolução da ciência histórica, observou-se que determinados modelos de pensamento dominaram decisivamente as opções ao nível do ensino da História, através de leis, programas, currículos, compêndios e manuais escolares que são aplicados.

Decidiu-se chamar de tradicional, o ensino de História que segue essas orientações e que, no século XIX, imprimiu um carácter cientificista aos currículos escolares, e que faz sentir a sua influência ainda hoje através de conteúdos, atividades e práticas pedagógicas presentes no ensino desta e de outras disciplinas escolares.

Com efeito, atualmente ainda se observam em sala de aula, abordagens que refletem a perspectiva positivista do ensino, em que o aluno é remetido para uma posição de passividade no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Contudo, estudos recentes acerca do pensamento histórico dos alunos em Portugal, nomeadamente os de Barca (2001) e de Pais (1999) mostram a necessidade da educação se relacionar com a história de forma dinâmica, onde passado e presente e futuro estejam interligados. O objetivo é que se estude o passado para melhor compreender o presente e criar condições de projetar o futuro, questões presentes nas abordagens críticas das concepções

dos Annales e marxista, possibilitando que os alunos orientem as suas vidas práticas. Este último aspecto introduzido por Rüsen é central na formação do pensamento histórico: “a dimensão de orientação da vida prática, de modo a deixar claro como e quanto o pensamento histórico, especialmente científico, surte efeitos práticos” (Rüsen, 2007, vol. III, p. 87). Neste âmbito, Rüsen é muito claro quando mostra que o passado necessita de ser lembrado e interpretado para que se desenvolva a consciência histórica. Caso, estas relações passado/presente e futuro não sejam reflexivas, então é a tradição que está a determinar a orientação das nossas ações na vida prática. É através da crítica à tradição, pela consciência histórica que se efetua uma orientação da vida prática consciente e refletida.

Como Medeiros refere, “ a educação histórica é um de seus elementos mais importantes - deve, a partir da perspectiva de Rüsen, buscar não somente encadear fatos, mas fazer o passado representar algo na vida do jovem aluno, particularmente orientação no tempo, esta conexão entre o passado e o futuro que impulsiona nossas ações conscientes” (2005, p. 87). Com efeito, se queremos que a Educação Histórica contribua para a formação da consciência histórica, devemos conhecer, a partir de investigações do pensamento histórico dos alunos “como eles vêem o que estudam, o que eles sabem do passado e como o utilizam na sua vida cotidiana. A expectativa de dar aos estudantes algum senso de onde eles se encontram em relação ao passado e ao futuro parte do pressuposto de saber se não vamos nos fazer entender ou se seremos redundantes” (Medeiros, 2005, p 88).

Por isso, a natureza peculiar do conhecimento histórico exige que o ensino da disciplina objetive a construção da consciência histórica. Como afirma José Machado Pais (1999, p. 190): “É justamente nesta matriz complexa de correlações históricas, variantes no tempo e envolvendo a interpretação do passado, a percepção do presente e as expectativas quanto ao futuro, que radica a consciência histórica”.

Ao analisarmos as narrativas dos alunos podemos perceber os seus níveis de consciência histórica, e desta forma intervir de forma mais eficaz no processo educativo. Foi o que tentamos durante a nossa investigação e que reportamos os seus resultados mais significativos nos capítulos subsequentes.

CAPÍTULO 3

ESTUDO EMPIRICO: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e a sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação”.

Chizzotti, 2001, p. 85

O objetivo central deste estudo consiste em compreender as concepções que os alunos do ensino básico e secundário apresentam relativamente à disciplina de História, particularizando a relação passado/presente. Assim, interessa destringir eventuais implicações dessas concepções no modo como encaram a aprendizagem da disciplina e no modo como utilizam esse conhecimento na reorientação da sua vida prática. Como afirma Rüsen “O efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da História” (2007, vol. III, p.86).

Por outro lado, considerando a relevância que os referenciais do presente assumem em relação à construção do conhecimento sobre o passado, interessa conhecer os pressupostos em que os alunos baseiam essas relações, lembrando a importância que o contexto social, económico e político assume neste processo. Isabel Barca comenta assim a influência das fontes de informação na construção do conhecimento histórico do passado:

“Os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola. Em vários países, a televisão constitui uma fonte de conhecimento a ter em conta, e não pode afirmar-se que as suas mensagens são sempre recebidas acriticamente pelos jovens. Há que explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula, quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar” (2004, p. 397).

Estas preocupações decorrem do facto dos alunos portugueses terem à sua disposição uma variedade muito grande de recursos e informação com forte relevância histórica, cuja utilidade poderá não estar canalizada para o amplo desenvolvimento da sua consciência histórica. Assim, há que conhecer as suas concepções, para que se possa intervir no sentido de haver um melhor aproveitamento das contribuições que a História pode dar para a reorientação da sua vida prática.

Além disso, a explicitação das possíveis relações entre as concepções históricas que os alunos apresentam e as estratégias de ensino/aprendizagem que mais valorizam, pode facilitar a compreensão do seu pensamento. Neste processo, dá-se uma ênfase especial às relações passado/presente pois, por um lado, interessa conhecer até que ponto os alunos valorizam esta concepção no ensino da disciplina e, por outro, entender se exploram as potencialidades desta relação no seu quotidiano.

Nesta fase do trabalho, tornam-se pertinentes algumas das seguintes questões, condutoras da investigação:

- que concepções de História apresentam os alunos?
- os alunos valorizam a concepção passado/presente na aprendizagem de História?
- os alunos relacionam acontecimentos atuais com acontecimentos passados?
- quando confrontados com situações concretas, de que forma estabelecem essa relação entre o passado e a atualidade?
- os alunos exploram a utilidade do conhecimento do passado para reorientarem a sua vida prática no presente?
- que tipo de narrativa é utilizada pelos alunos para expressarem a consciência histórica?

A população da amostra é constituída por alunos de duas turmas, uma do 9º ano e outra do 12º ano, num total de 44 indivíduos que frequentaram a Escola Secundária de Paredes, no ano letivo 2011/2012.

A seleção da amostra foi influenciada pela temática de estudo abordada nas aulas que se pretendeu explorar. Assim, quando se estava a preparar a planificação do subtema do *Crash da Bolsa de Wall Street* no 9º ano, emergiram as potencialidades que este tópico poderia representar na relação do passado histórico com a atualidade ⁷.

Entretanto, alargou-se a amostra ao 12º ano pois a abordagem em diferentes ciclos de escolaridade abria a possibilidade em efetuar comparações, aprofundando a análise ao nível da estrutura de pensamento.

⁷ O contexto de crise económica que o país está a atravessar exigiu a “intervenção de uma tríade constituída pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Conselho Europeu para negociar as condições de empréstimo de 78 milhões de euros para equilibrar as contas públicas” (Grosso, 2011, p. 556).

3.1 Recolha de dados: instrumentos e procedimentos

Para a realização deste estudo utilizou-se a metodologia de inquérito e, dentro desta, o questionário como técnica de recolha de dados com o objetivo de conhecer as concepções que os alunos apresentam acerca da disciplina de História, particularizando a utilidade do conhecimento do passado para compreender e reorientar o presente.

Nesta técnica de recolha de dados, o questionário, foi subdividido em três instrumentos distintos:

- o *inquérito por questionário socioeconómico*, em que se recolheram dados acerca das condições económicas e sociais do meio onde se insere a amostra. (Anexo 1)
- o *inquérito por questionário «A minha visão da História»*, a fim de conhecer e destringir a perceção que os alunos apresentavam em relação à História. (Anexo 2 e Anexo 3)
- o *questionário de verificação de conhecimentos*, em que se tratou especificamente uma situação concreta – a crise económica – para que os alunos estabelecessem relações entre crises económicas passadas com a crise económica atual⁷. (Anexo 4 e Anexo 5)

3.1.1 Procedimentos

Considerando a importância que a recolha e análise de dados assumem em qualquer trabalho de investigação, esta foi uma das etapas mais importantes deste estudo.

Com o objetivo de analisar as relações que as variáveis estabeleciam entre si, era necessário encontrar a metodologia mais adequada para tratar as respostas de cada um dos questionários. Como afirma Jesuíno, “O objectivo da investigação científica é não só descobrir acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem” (1987, p. 215). Para isso, isto é, para que o trabalho de investigação se afaste do senso comum, há que encontrar os métodos adequados à análise de dados para que se proporcione uma investigação pertinente, válida e fiável. Há três aspetos que devem estar bem explícitos num trabalho de investigação. A pertinência relaciona-se com a concepção de uma estratégia em função do objetivo visado. A validade situa-se entre o que pretende fazer e aquilo que se faz efetivamente.

A fiabilidade existe se os mesmos resultados forem encontrados em diferentes amostras, possibilitando tirar conclusões com bases sólidas (De Ketele e Roegiers, 1999, p.81).

A grande diversidade de documentos utilizados para a recolha de dados e a variada tipologia de respostas implicou a adaptação dos métodos de análise às diferentes situações. Como indica De Ketele e Roegiers, “As estratégias de tratamento da informação são múltiplas e muito variáveis consoante os diferentes métodos de recolha de informação” (1999, p.247). As opções que se fizeram para a análise de dados foram realizadas de acordo com os objetivos da investigação e suportados em vários autores que se debruçam sobre os métodos de investigação nas Ciências Sociais, tais como, Lessarde-Hébert et al (2008), Quivy e Campenhoudt (2003), Antonio Chizzotti (2001), Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (1987), Bardin (2008), Ketele e Roegiers (1999), Bogdan e Biklen (1994).

Portanto, atendendo à tipologia dos instrumentos de recolha de dados, optou-se por fazer uma análise de dados composta por duas vertentes, uma abordagem quantitativa e uma abordagem qualitativa. Assim, as respostas fechadas dos inquéritos por questionário foram tratadas de forma quantitativa, através de estatística simples.

A escolha do inquérito por questionário como técnica de recolha de dados relacionou-se com “ a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p.189). Claro que, quando se aplica um inquérito deste género é preciso ter bem claros os objetivos da investigação e verificar se eles se enquadram na estrutura metodológica adotada. Luc Albarello descreve assim a relevância do questionário no processo de investigação: “O estabelecimento do questionário é uma fase essencial. É, de certa forma, a cristalização de toda a reflexão precedente, cujas diversas fases podemos resumir: delimitação do campo, determinação de um quadro teórico e de objetivos específicos, bem como da explicitação das hipóteses. O questionário é tanto um ponto de chegada de uma reflexão como o do ponto de partida para análises ulteriores” (1997, p. 52).

Neste caso, tratando-se de um inquérito constituído essencialmente por questões de resposta fechada, abriu portas para um tratamento estatístico quantitativo. A importância da abordagem quantitativa, segundo Chizzotti é a possibilidade de “propor uma explicação do conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada” (2001, p. 69).

Para além do inquérito por questionário, caracterizado essencialmente por questões fechadas e de resposta direta, também se construiu um questionário de verificação de conhecimentos, construído exclusivamente com questões abertas, o que exigiu uma análise qualitativa.

O trabalho qualitativo sobre os dados, que alguns autores denominam de “investigação interpretativa”, contém “um interesse fulcral pelo significado conferido pelos atores às ações nas quais se empenharam”(Lessarde-Hébert , Goyette & Boutin, 2008, p.32). Com efeito, a abordagem qualitativa mostra a existência de uma relação indissociável entre o sujeito e o objeto, em que o sujeito – observador é parte integrante da investigação, interpreta os fenómenos e atribui-lhes sentido, acabando por influenciar todo o processo.

Assim, as respostas abertas dos inquéritos por questionário foram sujeitas a uma abordagem qualitativa mais complexa, pela exigência reflexiva que imprime ao investigador. Com efeito, está subjacente a esta técnica de tratamento de informação, uma componente interpretativa, pelo que o investigador deve estar muito atento a todas as pistas que a investigação for apresentando. Segundo Lessarde-Hébert et al. “a investigação qualitativa interpretativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam (que são definidos em termos de «acções»” (2008, p.175).

Optou-se assim pela realização de uma análise de conteúdo em que, segundo Quivy e Campenhoudt “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (2003, p.227). Dada a grande diversidade de variantes, fez-se uma análise extensiva, com base na frequência e correlação entre as variáveis e uma análise intensiva, caracterizada pela interpretação de um reduzido número de dados mais pormenorizados. Desta forma, pretendia-se compreender se os alunos conseguiam efetuar relações entre o passado e o presente, bem como entender a profundidade e pertinência com que efetuavam tais relações. Por isso, a análise de conteúdo implicou uma interpretação intensiva e pormenorizada acerca da forma como essa relação era efetuada.

Muitas vezes, a interpretação dos dados leva o investigador para uma outra direção, implicando uma reorientação do plano de trabalho, a fim de responder aos novos desafios que surgem entretanto. Como afirma Quivy e Campenhoudt “a análise da informação tem uma segunda função: interpretar factos inesperados e rever ou afinar

as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro” (2003, p.211). Neste estudo, a interpretação dos dados veio confirmar o caminho traçado inicialmente, tendo sugerido algumas pistas para a investigação. Com efeito, revelou a dificuldade em estudar a forma como os alunos estabelecem a relação passado/presente, mas mostrou ser possível traçar perfis de pensamento, a partir da análise das suas respostas.

É no cruzamento das diferentes abordagens quantitativa e qualitativa que se pretende situar a nossa metodologia investigativa. Se por um lado, se utilizam instrumentos destinados a uma análise quantitativa, apoiada na estatística, por outro, sentiu-se necessidade de elaborar um questionário constituído com respostas abertas, para aprofundar determinados aspetos que uma análise quantitativa simples não comportava.

Como afirma Luc Albarello “o inquérito por sondagem não se basta a si próprio. O debate entre quantitativistas e qualitativistas está ultrapassado hoje em dia. Tal como o inquérito por sondagem proporciona um material precioso à reflexão qualitativa, a maior parte das etapas que o constituem são e devem ser afinadas, polidas e enriquecidas com os contributos da abordagem qualitativa: quer antes, quando se trata de construir amostras e modos de questionar, quer depois, quando se trata de ler e interpretar resultados” (1997, p.82).

Com efeito, há que encarar a análise quantitativa com profundidade e sentido crítico, pois, à semelhança de uma abordagem qualitativa, a análise dos dados exige um grande esforço de interpretação dos resultados.

Como refere Quivy e Campenhoudt,

“Apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados dão muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados. Mas esta apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho” (2003, p. 223).

Assim, estas técnicas de investigação privilegiadas das ciências sociais não devem ser concorrentes, mas sim complementares.

3.1.2 Instrumentos

Os três instrumentos que serviram de suporte para a recolha de dados, foram precedidos por várias versões que se configuraram como ensaios para a construção de cada um dos instrumentos finais.⁸

A aplicação dos questionários decorreu ao longo do ano letivo 2011/2012, na sala de aula e na presença da professora que, num momento inicial explicou o objetivo da aplicação deste instrumento de trabalho, bem como a importância dos alunos responderem com honestidade. Com efeito, é importante que se privilegie um comprometimento dos alunos com o instrumento de pesquisa e, portanto, a opção pela sensibilização inicial, destacando a utilidade que as suas respostas assumiriam para o estudo em causa.

A pesquisa realizada com o intuito de conhecer alguns exemplos deste tipo de instrumentos de recolha de dados, mostrou que o trabalho de Olga Magalhães intitulado “Concepções de História e de Ensino da História – Um estudo no Alentejo”, era o que mais se aproximava do nosso objeto de investigação, tendo constituído um auxílio inspirador para a construção do guião do inquérito por questionário.

⁸ Efetuada a recolha de dados fez-se uma breve análise, da qual emergiu a reformulação de alguns dos instrumentos utilizados. Em primeiro lugar, solicitou-se uma atividade em que os alunos deveriam efetuar um artigo sobre o crash da bolsa de Wall Street, relacionando essa situação com a crise económica atual. Contudo, este instrumento foi abandonado por se ter revelado pouco metódico para a recolha de dados.

Posteriormente, aplicou-se um Inquérito por Questionário designado «*A minha visão da História*». Contudo, como este inquérito não fornecia a informação necessária para o estudo, criou-se uma nova versão, com as alterações necessárias. Após a nova recolha de dados, decidiu-se a metodologia para o seu tratamento e passou-se à fase da leitura e interpretação.

1. Assim, em relação ao primeiro instrumento de recolha de dados – *Inquérito por Questionário Socioeconómico* (Anexo 1) -, este é constituído por várias questões com o objetivo de se ficar a conhecer melhor a amostra deste estudo. Para isso, fizeram-se questões relacionadas com:

- a) Identificação do aluno e do agregado familiar para se conhecer o nível de instrução, idade e a profissão dos familiares;
- b) Percorso escolar para clarificar situações relacionadas com o comportamento e aproveitamento;
- c) Ocupação dos tempos livres, na tentativa de encontrar alguma relação entre as preferências dos alunos e a disciplina de história, como por exemplo, saber se, na categoria da leitura, os livros favoritos dos alunos se associam aos temas abordados na disciplina;
- d) Escola, a fim de compreender a tipologia de aula preferida e as disciplinas mais e menos apreciadas. Nesta medida, pretendia-se descobrir a posição da disciplina de História no rol de todas as disciplinas;
- e) Saúde, com o objetivo de se destacar alunos com problemas de saúde, para perceber de que forma esses problemas poderiam condicionar as respostas dos alunos.

Este questionário mostrou-se bastante clarificador face ao que era pretendido, pelo que não houve necessidade de reformulá-lo. Com a recolha destes dados pretendia-se obter indicadores para encontrar possíveis relações entre o contexto socioeconómico e a forma como percebem a crise económica atual.

2. Relativamente ao *Inquérito por Questionário «A minha visão da História»*, (Anexo 2) o processo de construção foi diferente. Segundo Bell, “o objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (2002, p.25).

Assim, e partindo deste pressuposto, construiu-se um inquérito por questionário a fim de se explorar as conceções de História apresentadas pelos alunos. Nesta medida, o documento constituía-se por duas partes. Na primeira, tratava-se de questões socioeconómicas e na segunda parte, apresentava-se um conjunto de questões abertas e fechadas em que se pretendia que os alunos refletissem sobre:

- o que é a História;
- o que estuda a disciplina;

- de que forma a disciplina pode ser útil para o dia-a-dia e para o futuro;
- três adjetivos que caracterizem a disciplina;
- dois métodos que mais usam para estudar História;
- duas estratégias que os alunos devam usar para obterem bons resultados em História;
- as relações que se efetuam entre o passado e o presente (frequência dessa abordagem em sala de aula, sua importância e o papel do professor neste âmbito).

As questões fechadas tinham como objetivo reduzir a ambiguidade e facilitar a compreensão, apesar de se reconhecer o perigo de ditarem ou induzirem a resposta (Albarello, 1997, p.53). As questões abertas permitiam que o aluno exprimisse livremente as suas opiniões. No entanto, o tratamento deste tipo de questões é mais difícil, exigindo processos de codificação e categorização.

Contudo, este instrumento mostrou-se insuficiente para a recolha de dados pretendida. Apresentou-se demasiadamente denso, com deficiências na estrutura e organização da informação. Por isso, foi melhorado tendo-se construído um novo questionário, em que se aperfeiçoaram os aspetos em que se tinham detetado falhas (Anexo 3).

Nesta medida, procurou-se afunilar as respostas dos alunos, para permitir uma abordagem quantitativa e diversificou-se as opções de resposta a cada item para congrega a maior diversidade de perspetivas sobre as conceções dos alunos em relação à História. Além disso, efetuou-se a separação física das questões para evitar o efeito de halo, a fim de reduzir a influência que a resposta a uma questão poderia repercutir nas restantes (Albarello, 1997, p.72).

Outra reformulação relaciona-se com o tipo de vocabulário utilizado, procurando-se, na nova versão, utilizar um estilo mais inteligível. Segundo Luc Albarello “um «bom» questionário não é aquele que está bem escrito, mas aquele que é bem compreendido pela pessoa a que se destina” (1997, p.73). Mesmo assim, na escala de atribuição de pontos a cada item, os alunos repetiram os mesmos pontos em vários itens, o que revela alguma incompreensão acerca do que foi pedido. De qualquer forma, o tratamento estatístico seguiu exatamente o que os alunos escreveram, mesmo considerando estas repetições.

Apesar do primeiro questionário ter servido de ensaio, não foi totalmente abandonado visto que, quando necessário, recorreu-se ao mesmo para consolidar alguns aspetos menos nítidos no questionário efetuado posteriormente.

De qualquer forma, das respostas dos inquiridos ao primeiro inquérito/ensaio emergiram duas situações que interessam destacar. Em primeiro lugar, quando se perguntava aos alunos o que é a História, a maioria apresentou a resposta-tipo de que era o estudo do passado. Este estereótipo foi percorrendo a maioria das respostas, embora alguns acrescentassem outros aspetos. Além disso, nesta primeira abordagem foi possível verificar que os alunos apresentam uma imagem muito positiva da disciplina.

A nova versão do inquérito por questionário já reformulada aparece subdividida em cinco partes:

- Parte I – Dados socioeconómicos;
- Parte II - O que é a História?
- Parte III – A minha atitude perante a História;
- Parte IV – Como devo estudar História?
- Parte V – Como compreendo melhor a História?

Na Parte I – Dados socioeconómicos – manteve-se a mesma estrutura do ensaio inicial para possibilitar a recolha de informação complementar ao inquérito socioeconómico, aplicado anteriormente. Contudo, após se refletir sobre este instrumento concluiu-se que não havia necessidade de o incluir no inquérito pois esta informação já estava amplamente recolhida na ficha socioeconómica inicial. Foi uma medida tomada por precaução, com receio que o contexto económico tivesse sofrido alterações desde o momento entre a aplicação do *inquérito socioeconómico* e o momento da aplicação do *inquérito por questionário «A minha visão da História»*.

Na parte II, pretendia-se com a questão “O que é a História?” que os alunos se posicionassem relativamente a um conjunto de afirmações que definiam a História, utilizando uma escala de 1 a 9, sendo de menor para maior concordância, respetivamente. Para tal, utilizou-se um conjunto de nove citações de vários autores, que foram apresentadas sem fonte e sem aspas. Como afirma Olga Magalhães “confrontados com citações, claramente identificadas como tal, de autores concretos, os respondentes fossem implicitamente levados a posicionarem-se com base no seu conhecimento (ou

desconhecimento) da obra e do autor e não apenas relativamente à frase proposta” (2002, p.112). Desta forma, sem a fonte, os alunos não teriam qualquer influência externa na sua escolha.

Algumas das citações selecionadas foram aquelas propostas por Olga Magalhães no seu estudo “Concepções de História e de Ensino da História – um estudo no Alentejo” por se considerarem adequadas ao estudo proposto neste trabalho de investigação. Outras foram selecionadas na bibliografia disponível. O perigo da utilização destas afirmações é que, fora do contexto, assumam interpretações diferentes daquelas que podemos retirar do contexto da obra onde se encontram. De qualquer forma, para este estudo, o objetivo era compreender quais as afirmações mais aceites pelos jovens e quais as noções que eles mais rejeitavam. O objetivo concreto era perceber se valorizavam a relação passado/presente na noção de História.

A Parte III do questionário sugeria que os alunos refletissem sobre a sua atitude perante a História. Pretendia saber se os alunos realizavam ou não um conjunto de procedimentos, no seu quotidiano, relacionados com a História. Assim, criou-se uma escala dicotómica, a fim de conhecer a relação dos alunos com a História.

No item 6.3.1 desta Parte III, propõe-se uma questão aberta em que se solicita aos alunos que descrevam um exemplo concreto em que relacionem acontecimentos atuais com acontecimentos passados, a fim de lhes possibilitar um espaço de fundamentação das suas ideias.

Na parte IV, V e VI, pretendia-se delinear alguns caminhos possíveis para melhorar a compreensão dos alunos sobre a disciplina. Assim, sugeria-se que indicassem, utilizando uma escala de pontos gradativos, o que privilegiavam no estudo da História, de que forma o professor influencia na perceção da disciplina e que estratégias consideram mais relevantes no processo de ensino/aprendizagem da disciplina.

A opção pelo uso de uma escala de pontos, prende-se com a possibilidade de obter informação mais matizada, mais adequada para o trabalho estatístico, evidenciando tendências de pensamento (Magalhães, 2002, p. 111).

Nesta medida, esperava-se obter respostas relativamente às concepções que os alunos apresentam sobre a disciplina, a fim de se medir a importância que a relação passado/presente assumia na sua visão da História.

Contudo, faltava analisar uma situação concreta para se aferir os processos de pensamento utilizados pelos alunos na importância do conhecimento do passado para a interpretação do presente.

3. Para responder a este desafio, aplicou-se um *questionário de verificação de conhecimentos*, considerando que uma verificação se caracteriza por, em primeiro lugar, uma atividade pedida ao estudante e, em segundo lugar, um conteúdo sobre o qual recai a atividade (De Ketele e Roegiers, 1999, p. 27). Nesta medida pretendia-se “verificar se, no papel, o aluno é teoricamente capaz de proceder convenientemente às ligações pedidas, ou se menciona o recurso à pesquisa documental como uma das etapas de um processo de investigação” (De Ketele e Roegiers, 1999, p.33).

Para isso, e tendo como base o tema “Crash de 1929” foi solicitado aos alunos que elaborassem um artigo (Anexo 4) que em focassem os seguintes parâmetros:

- Motivos que levaram à crise de 1929;
- Desencadeamento da crise e as suas consequências económicas e financeiras;
- Fatores que levaram à mundialização da crise;
- Em que é que o conhecimento da crise de 1929 nos ajuda a compreender melhor alguns dos aspetos económicos e sociais da atualidade.

Esta última questão «*Em que é que o conhecimento da crise de 1929*» nos ajuda a compreender melhor alguns dos aspetos económicos e sociais da atualidade” tinha como finalidade conhecer a estrutura de pensamento que os alunos utilizavam quando relacionavam situações passadas com a atualidade. Contudo, apesar de esta questão ter representado um ponto de partida interessante, revelou-se insuficiente para se efetuar qualquer análise, pelo que este instrumento foi abandonado.

De qualquer forma, este ensaio lançou as bases para a construção de um segundo questionário de verificação de conhecimentos (Anexo 5), em que se elaboraram nove questões abertas, pedindo aos alunos que estabelecessem relações entre o passado e a crise económica atual em Portugal.

Optou-se pelo tema da crise para dar continuidade ao trabalho de sensibilização efetuado no âmbito do subtema «*Crash de Wall Street*». Além disso, a atualidade do tema e a conseqüente quantidade de informação veiculada pelos meios de comunicação social, poderiam influenciar a forma como os alunos estabeleciam a relação entre o

passado e o presente. Por outro lado, considerando que a crise económica ainda está por resolver, pretendia-se saber se os alunos utilizavam o conhecimento do passado para reorientar as suas vidas práticas, ou se mantinham este conhecimento numa perspetiva descritiva confinada a um passado longínquo. Assim, inspirada na tipologia concebida por Barca e Gago (2000), procurou-se integrar os itens do questionário, contemplando diferentes níveis de complexidade.

Assim, o questionário foi constituído por quatro níveis diferentes:

- Fase I – Questões preparatórias;
- Fase II – Cruzamento de fontes – comparação simples;
- Fase III - Cruzamento de fontes – reflexão e fundamentação da relação passado/presente;
- Fase IV – Problematização: relação passado/presente.

Na Fase I, apresentava-se um conjunto de questões introdutórias para que os alunos contactassem com o tema. Na fase II pretendia-se que efetuassem o cruzamento das fontes, a partir de comparações diretas e simples, sem exigir qualquer fundamentação. O objetivo era que manuseassem os documentos, a fim de encontrarem semelhanças e diferenças entre eles. Na fase III, as questões já apresentavam um grau de complexidade mais profundo, solicitando-se aos alunos que refletissem na forma como cruzavam as fontes, introduzindo-se situações para que estabelecessem relações entre passado e presente de forma simples e direta. Por fim, na fase IV, após os alunos conhecerem bem o tema e as fontes que tinham à disposição, induziu-se os alunos a realizarem relações mais profundas entre o passado e o presente devidamente fundamentadas e problematizadas. No quadro 1, estão distribuídos os itens pelos diferentes níveis de complexidade do pensamento.

Quadro 1 – Integração dos itens do questionário nas fases

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9
FASE I	X	X							
FASE II			X	X					
FASE III					X		X		
FASE IV						X		X	X

O objetivo deste escalonamento era proceder à categorização das respostas, a fim de se criar perfis de pensamento a partir da organização das respostas dos alunos.

3.2 Análise de dados: caracterização da amostra

A caracterização da amostra foi efetuada, como referido anteriormente, a partir do *inquérito por questionário socioeconómico*, em que se realizaram diversas questões a fim de conhecer melhor a população em estudo, tendo-se procedido à análise das mais relevantes para este estudo.

Assim, a caracterização dos 44 participantes (Quadro 2) no estudo, foi subdividida em dois grupos, dado tratar-se de alunos de ciclos de estudos diferentes, ou seja, ensino básico e ensino secundário. Por isso, para um conhecimento mais rigoroso da amostra, alguns dos parâmetros da análise foram apresentados separadamente.

Quadro 2 – Distribuição da amostra por n° e género.

Género	N°	%	Total
Feminino	28	63,6%	44
Masculino	16	36,3%	

A amostra de 9º ano é constituída por 28 alunos, (Gráfico 1) sendo 18 raparigas e 10 rapazes, todos a frequentar a mesma turma, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos (Gráfico 2).

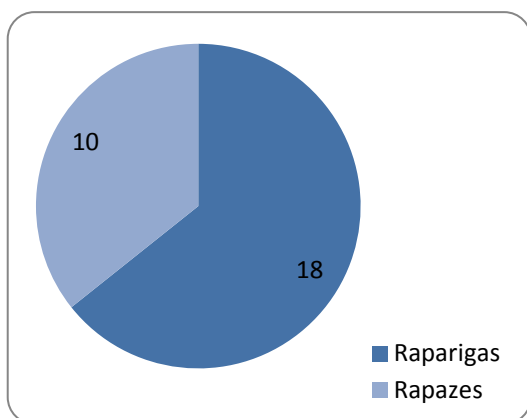


Gráfico 1 – Turma do 9º ano: distribuição por Género

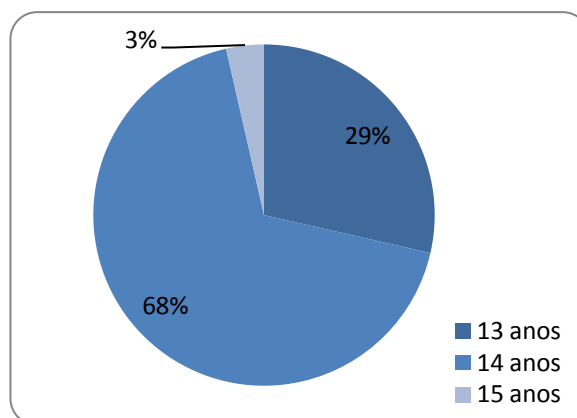


Gráfico 2 – Turma do 9º ano: distribuição por idade

A amostra de 12º ano é constituída por 16 alunos, 10 raparigas e 6 rapazes, também a frequentar a mesma turma e com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

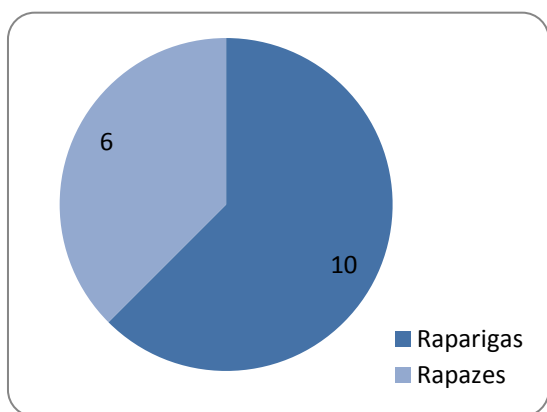


Gráfico 3 – Turma do 12º ano: distribuição por Género

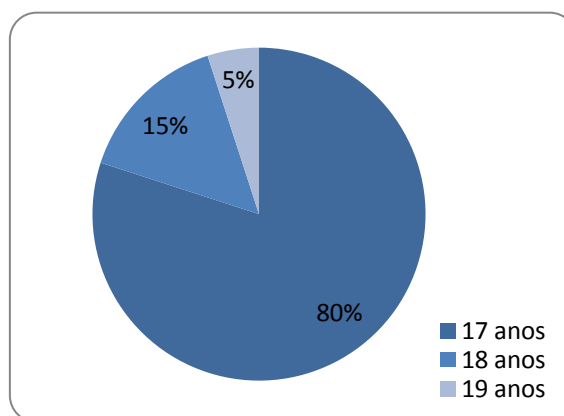


Gráfico 4 – Turma do 12º ano: distribuição por idade

O facto de se evidenciar um maior número de alunos do sexo feminino pode estar relacionado com o facto de a turma ser do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, tradicionalmente mais procurado por jovens deste género.

Para compreender melhor o contexto socioeconómico da amostra, apresenta-se uma tabela com as profissões exercidas pelos pais dos alunos, destacando que 22,6% do total dos alunos inquiridos tem o pai ou mãe desempregados (Quadro 3).

Quadro 3 – Profissão dos Pais da amostra

Profissão dos Pais	Pai	%	Mãe	%
Serviços administrativos	12	27.2%	15	34%
Operários indiferenciados	19	43.1%	9	20.5%
Empresários	2	4.5%	3	6.8%
Reformados	1	2.3%	-	
Domésticas	-	0%	8	18.2%
Militares	2	4.5%	-	0%
Desempregados	4	9%	6	13.6%
Não responderam	4	9%	3	6.8%
Total	44	100%	42	100%

Como se pode observar pela tabela, a grande maioria dos pais dos inquiridos exercem funções pouco exigentes em termos de qualificações profissionais, como por exemplo, cabeleireiras, carpinteiros, calceteiros, empregadas de limpeza, empregados de balcão, etc. A maioria das profissões dos pais enquadra-se na categoria dos serviços e

dos operários. Dentro dos serviços exercem funções que não exigem elevada qualificação, tais como, empregados de escritório ou técnicos de vendas. Com efeito, comparando as profissões exercidas com o nível de instrução do pai e da mãe dos alunos, comprova-se que apresentam um baixo nível de instrução. Apesar de se tratar de um conjunto bastante jovem, não se observa que os pais dos alunos tenham prosseguido estudos. Nenhum pai ou mãe seguiram um nível de ensino superior, destacando-se em ambas as turmas, níveis de instrução bastante baixos (Gráficos 5 e 6).

Portanto, apesar dos pais dos alunos serem relativamente jovens, com idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos, observa-se que a grande maioria apresenta um nível de escolaridade média baixo, inferior à 4ª classe no caso dos pais (Gráfico 7) e com predomínio do 6º ano, no caso das mães (Gráfico 8). O baixo nível de instrução dos pais coincide com idades mais elevadas, ao contrário das mães que são mais jovens e mais instruídas.

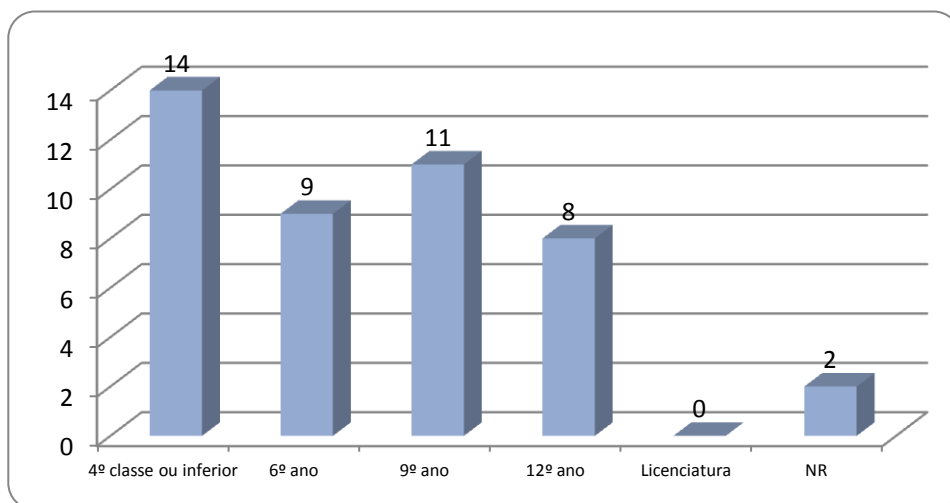


Gráfico 5 – Habilitações Académicas do Pai

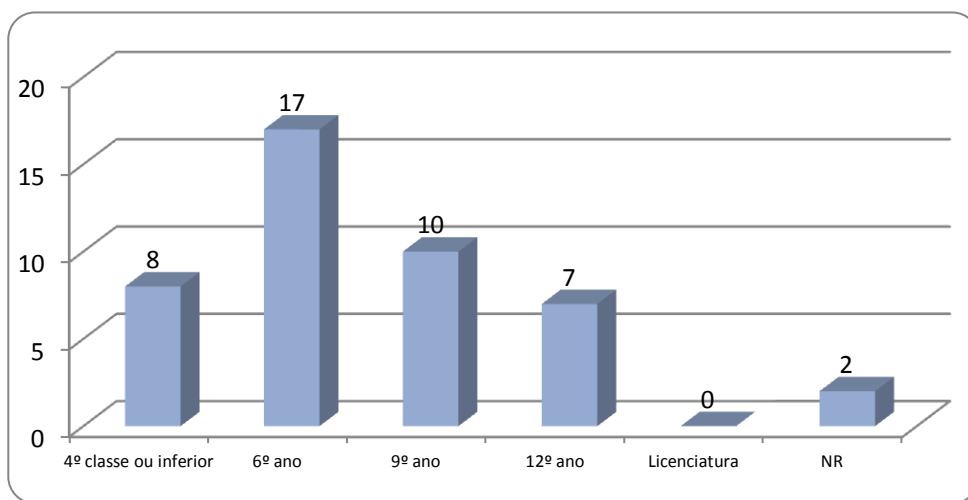


Gráfico 6 – Habilitações Académicas da Mãe

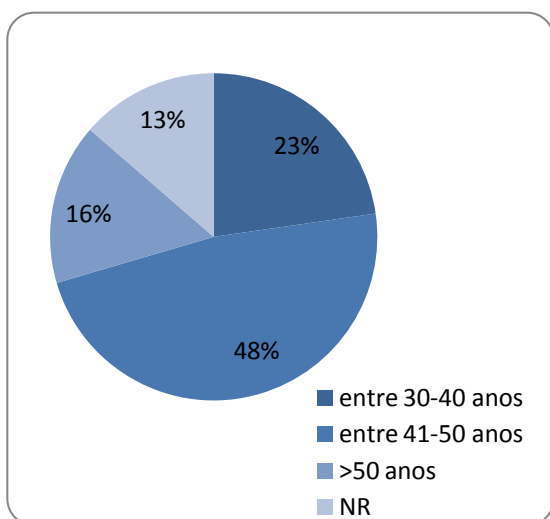


Gráfico 7 – Idade do Pai

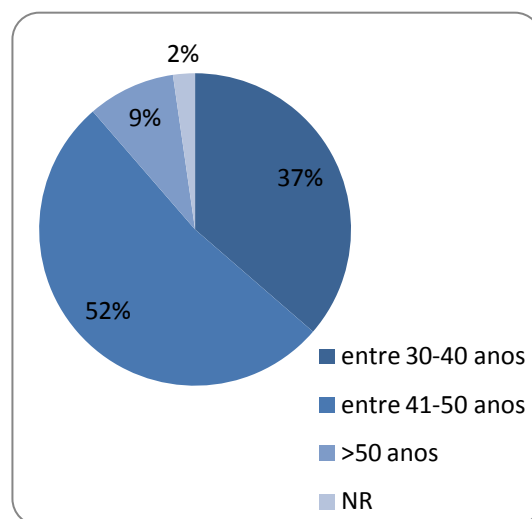


Gráfico 8 – Idade da Mãe

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, como se pode observar a partir do gráfico 9, a maioria dos alunos não apresenta qualquer retenção.

Apenas 12% dos alunos já ficaram retidos num ano de escolaridade. Tal situação pode ser um indício de se tratar de uma amostra com um aproveitamento razoável. O gráfico 10, revela a percentagem de alunos com níveis negativos no último período do ano letivo anterior, onde se destaca que 33% dos alunos da amostra apresentaram níveis negativos no período considerado.



Gráfico 9 – Alunos Retidos em qualquer Ano Letivo

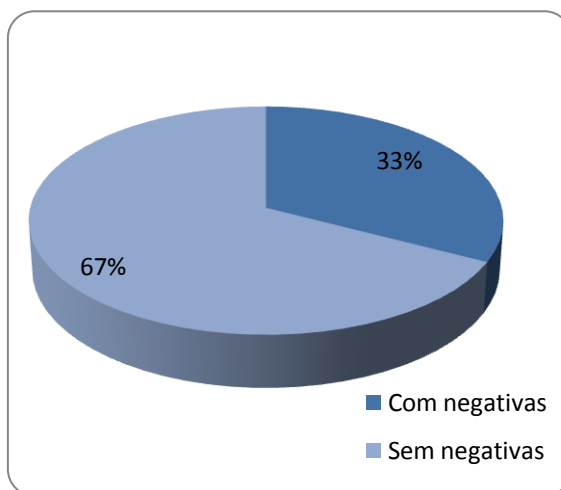


Gráfico 10 – Alunos com níveis negativos no ano letivo anterior

Em relação ao tempo que dedicam ao estudo, a maioria dos alunos refere que não estuda diariamente. Os restantes 17 alunos mencionaram que estudam todos os dias, variando o tempo de estudo consoante as suas necessidades.

No que concerne às disciplinas mais e menos apreciadas pelos alunos, decidiu-se dividir a análise pelos diferentes ciclos de estudo, dado que as disciplinas do ensino básico e secundário são diferentes.

Assim, os alunos do ensino básico destacam pela positiva as disciplinas de Educação Física, Matemática e Geografia (Gráfico 11) e as menos apreciadas são as de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês (Gráfico 12). Há que salientar que a disciplina de História assume uma posição neutra, não sendo nem das mais, nem das menos apreciadas.

Em relação à amostra dos alunos do ensino secundário, destacam as disciplinas de Educação Física, História e Geografia como as mais apreciadas. Pelo contrário, apresentaram as disciplinas de Português, Inglês e Psicologia como as menos apreciadas. Neste caso, a disciplina de História assume um papel de destaque, já que os alunos manifestaram agrado em relação à mesma.

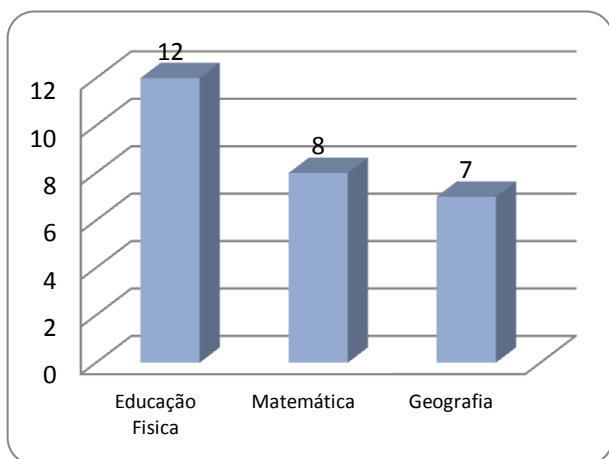


Gráfico 11 – Turma de 9º ano: disciplinas preferidas

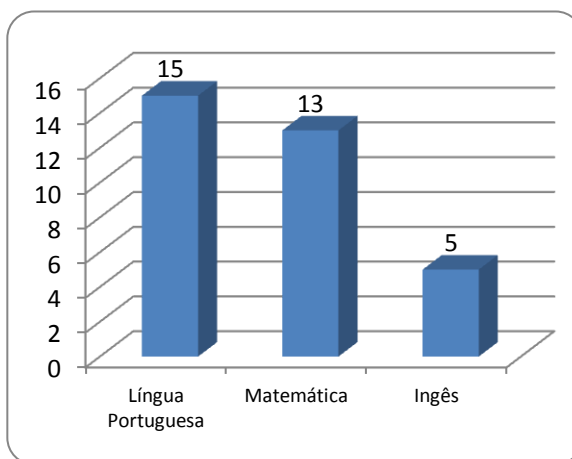


Gráfico 12 – Turma de 9º ano: disciplinas menos apreciadas

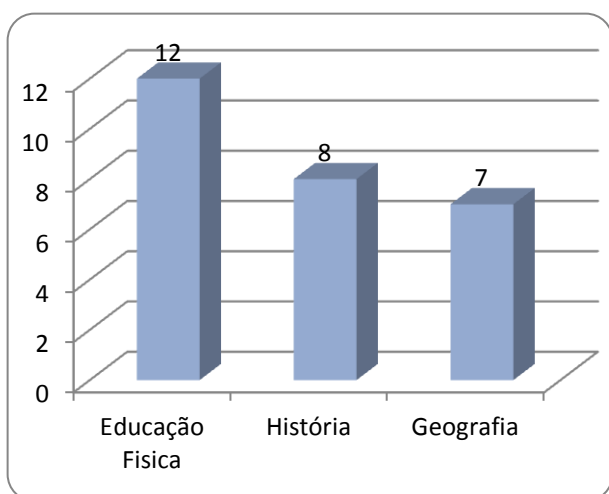


Gráfico 13 – Turma de 12º ano: disciplinas preferidas

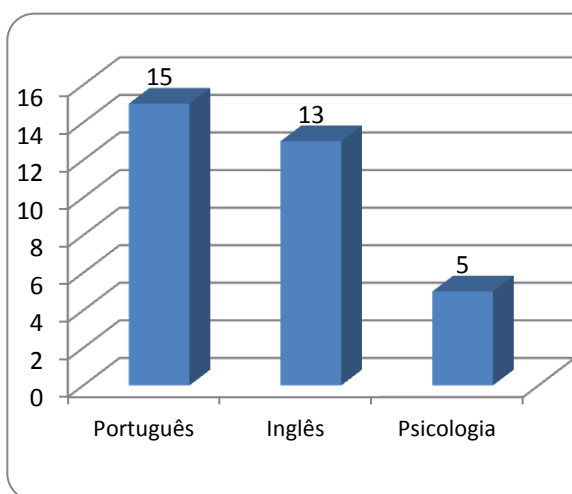


Gráfico 14 – Turma de 12º ano: disciplinas menos apreciadas

É interessante verificar que algumas disciplinas enquadram-se no grupo das favoritas e, ao mesmo tempo, nas menos apreciadas. Com efeito, na amostra de 9º ano verifica-se essa situação com a disciplina de Matemática. Esta falta de uníssono dentro da turma, mostra que as preferências divergem de aluno para aluno, tratando-se apenas de opiniões pessoais. De qualquer forma, o objetivo desta questão era posicionar os alunos em relação à disciplina de História. E, portanto, em nenhum dos casos a História se encontra na lista das disciplinas menos apreciadas.

No que diz respeito aos modos de trabalho pedagógico mais apreciados em sala de aula, subdividiu-se a distribuição da amostra pelo 9º ano e 12º ano. Assim, a distribuição da amostra no ensino básico (Gráfico 15) revela que preferem aulas em que os alunos expõem os temas, em que os alunos trabalham individualmente e em que há exposição oral pela professora.

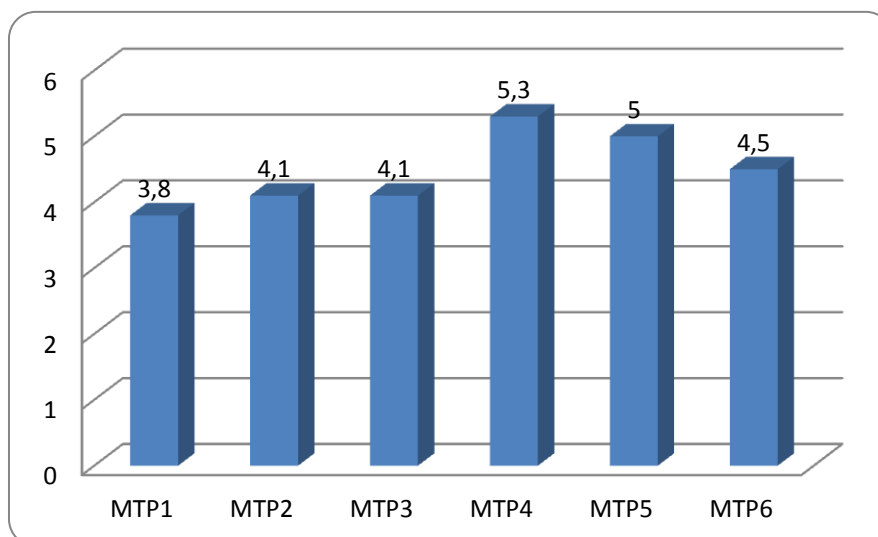


Gráfico 15 – Distribuição da amostra do ensino básico relativamente aos modos de trabalho pedagógico preferidos

Legenda: MTP1 - Trabalho de grupo; MTP2 – Trabalho de pares; MTP3 – Participação ativa na aula; MTP4 – Alunos expõem os temas; MTP5 – Alunos trabalham individualmente; MTP6 - Exposição oral pela professora

Pelo contrário, a distribuição da amostra de 12º ano (Gráfico 16) mostra que os alunos privilegiam aulas em que se favoreça o trabalho de grupo, o trabalho de pares e em que os alunos participam ativamente na sala de aula.

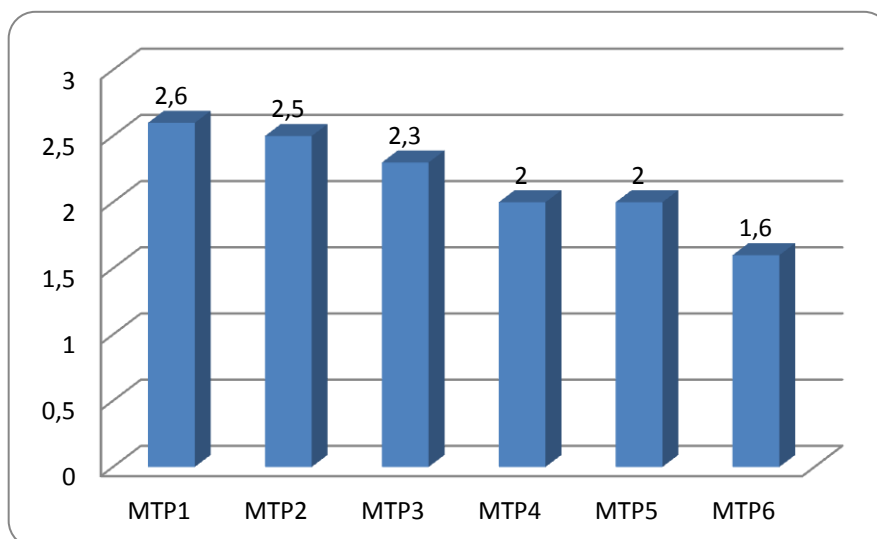


Gráfico 16 – Distribuição da amostra do ensino secundário relativamente aos modos de trabalho pedagógico preferidos

Legenda: cf. Legenda do gráfico nº 15

Pelo facto dos alunos revelarem diferenças tão significativas quanto aos modos de trabalho pedagógico preferidos no ensino básico e secundário, optou-se por dividir a amostra por ciclos de ensino, para que se distinguíssem as diferenças, uma vez que tal dado poderia vir a revelar-se importante para análises subsequentes, nomeadamente quanto às conceções que os alunos dos dois ciclos de estudos apresentam acerca do ensino da História.

No que concerne à ocupação dos tempos livres, pretendia-se descobrir se havia ligações à disciplina de História nas atividades de lazer (Gráfico 17).

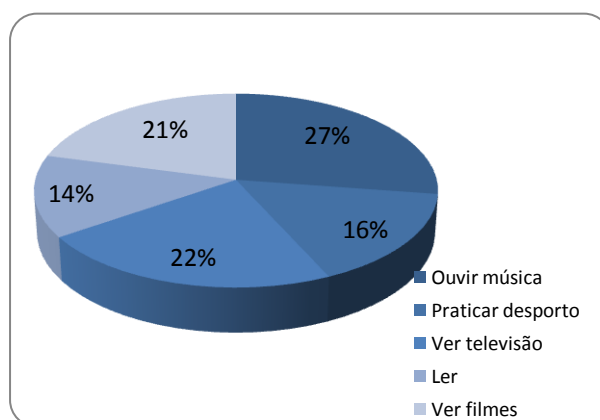


Gráfico 17 – Distribuição da amostra segundo a ocupação dos tempos livres

Assim, observou-se que a maioria dos alunos opta por ouvir música e ver televisão. Contudo, os programas escolhidos pelos alunos não se relacionam com os temas abordados na disciplina de História.⁹ O caso torna-se mais dramático quando se passa para a percentagem de alunos que ocupam os tempos livres a ler. Como se pode constatar no gráfico 17, apenas 14% da amostra tem hábitos de leitura. Analisando o tipo de leituras dos alunos, verifica-se igualmente que não coincidem com as temáticas da disciplina. Destacaram-se apenas duas alunas do 9º ano que apresentaram “O Diário de Anne Frank” como livro preferido. Em relação aos filmes, passa-se precisamente a mesma situação, isto é, apesar dos alunos privilegiarem a visualização de filmes, os temas escolhidos afastam-se das temáticas históricas.

Em relação aos exemplos escolhidos pelos alunos em cada categoria de ocupação dos tempos livres, não houve um critério uniforme no tipo de situações apresentadas pela amostra. Alguns alunos exemplificaram os filmes e as músicas por categorias ou tipos, enquanto outros especificaram concretamente o grupo musical, o cantor, o título do filme, do livro etc. No entanto, esta diversidade de interpretações não invalidou o objetivo desta questão para a investigação, isto é, compreender se havia ligação entre a forma como os alunos ocupavam os seus tempos livres e aquilo que aprendem na disciplina de História.

⁹ Opções da amostra de 12º ano nas seguintes categorias: Ouvir música - *Muse; Nirvana; Cold Play; Linkin Park; Pear Jam; Rui Veloso; Munford; Incubus; Guns n'Roses; Limp Bizkit; Metal; Punk; Pop; Rock;* Praticar desporto - *Basquetebol; Voleibol; Futebol; Ténis; Atletismo; Futsal;* Ver televisão - *CSI; Estado de Graça; 90210; Bonnes; Gosto Disto; Skins; Mais futebol; Idolos; Caçadores de leilões; Simpsons; Dr. House; Sobrenatural;* Ler - *Sétimo Selo; A Cidade e as Serras; A Selva; A Melodia do Amor; Para a minha irmã; Pequenas Memórias;* Ver filmes - *Amigos Inseparáveis; A Vida é Bela; O Ditador; Terror sobre Rodas; American Pie; Amigos improváveis; 300; Sexo e a Cidade.*

Opções da amostra de 9º ano nas seguintes categorias: Ouvir música - *Green Day; Ivete Sangalo; Adele; Xutos e Pontapés; Niekel Back; An Cafe; Florence and the Machine; Skrilker; Seether; Justin Bieber; Ral; Azeitonas; David Guetta;* Pop; Rock; House; Praticar desporto - *Badminton; Basquetebol; Ténis de Mesa; Voleibol; Futebol; Patinagem; Ténis; Ciclismo; Atletismo; Futsal; Natação; Ginásio;* Ver televisão - *Gosto Disto; Investigação Criminal; Mad TV; Zig Zag; Vampire Diaries; The Challenge; Chuck; Eurosport; Policiais;* Ler - *Diário de Anne Frank; A Revolta; Harry Potter; P.S I love you; Saga Casa da Noite; Os Jogos da Fome; Uma noite em NY; Nicholas Sparks; Romances;* Ver filmes - *Star Wars; As Palavras que Nunca Te Direi; Mama Mia; Remember Me; Hunger Games; Harry Potter; Spirit Selvagem; Avatar; O Aviso; O Exorcista; Castelo Andante; Comédias; Aventuras; Ação.*

CAPÍTULO 4

CONCEÇÕES DE HISTÓRIA E DA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo procura conhecer as concepções de história dos alunos, particularizando a forma como concebem a relação passado/presente. Desta forma, poderíamos tentar compreender os níveis de consciência histórica dos alunos, mediante a forma como se reorientam no tempo. Como se verificou anteriormente, criaram-se vários instrumentos de recolha de dados com esse objetivo, ou seja, por um lado, conhecer as concepções de História que os alunos apresentavam e, por outro, compreender a forma como estabeleciam a relação passado/presente.

A análise dos dados, em certas situações, foi efetuada subdividindo as respostas pelos dois anos de escolaridade estudados, ou seja pelo 9º ano e pelo 12º ano. Tal situação prende-se com o facto de as respostas, muitas vezes, apresentarem diferenças muito acentuadas, o que permitiu agrupá-las por níveis de escolaridade.

Em primeiro lugar, analisaram-se as concepções que os alunos apresentavam sobre História, partindo da questão “o que é a História?”. Em segundo lugar, estudaram-se as concepções dos alunos acerca da aprendizagem da História. Para isso, analisaram-se as respostas às seguintes questões: «A minha atitude perante a História», «Como devo estudar História?» e «Como compreendo melhor a História?».

Por último, direcionou-se a investigação para o estudo das relações passado/presente, a partir da análise do «*questionário de verificação de conhecimentos*», onde os alunos responderam a um conjunto de questões que nos permitiram tirar algumas conclusões acerca da forma como estabelecem as referidas relações.

4.1 Concepções dos alunos sobre a História

Na última aula do segundo período letivo, os alunos preencheram um inquérito por questionário designado por «*A minha Visão da História*» que começava pela questão «*O que é a História?*». Tratava-se de uma questão aberta com o intuito de

recolher as concepções que os alunos apresentavam sobre a disciplina. As respostas dadas pelos alunos encontram-se listadas no anexo 6.

A partir dessa listagem foi possível constatar que a maioria das respostas percecionava a disciplina como o estudo do passado. Esta concepção era mais evidente na amostra do ensino básico, como o gráfico 18 comprova, em que 79% dos alunos posicionava a História somente no conhecimento do passado. Apesar de se verificar a mesma situação na amostra do ensino secundário (Gráfico 19), a percentagem de alunos com esta visão é menor. Em ambas, a importância da História para a percepção e intervenção no futuro é pouco significativa em que apenas 8%, no 9º ano e 17%, no 12º ano, fizeram referência à importância da História para o futuro.

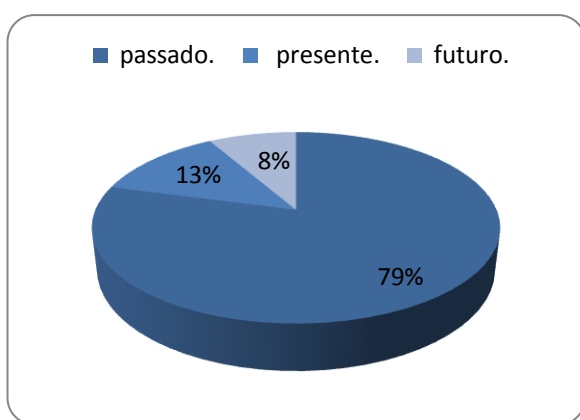


Gráfico 18 – Conceção de história dos alunos de 9º ano, com referência ao passado, presente e futuro.

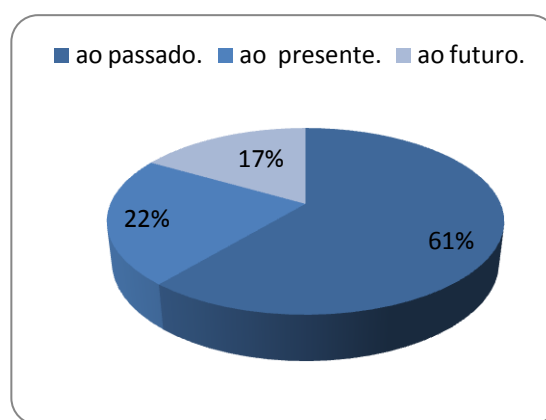


Gráfico 19 – Conceção de história dos alunos de 12º ano, com referência ao passado, presente e futuro.

Posteriormente, no fim do ano letivo, o mesmo inquérito por questionário “*A minha visão da História*” foi melhorado, tendo-se elaborado uma nova versão. Na nova versão, decidiu-se aplicar a mesma questão, mas a partir de citações num total de nove, em que os alunos deveriam atribuir uma escala numa valoração de 1 a 9, em que 1 correspondia a uma menor concordância e 9 a uma maior concordância. As afirmações selecionadas foram as constantes no quadro 4.

Quadro 4 – Citações sobre “O que é a História?”

Código	Afirmação	Fonte
H1.	«É o relato objetivo do passado, construído a partir de fontes.»	(Windschuttle, 1996, apud Magalhães, 2002, p. 115)
H2.	«Deve mostrar as coisas tal como na realidade	(L. von Ranke, apud Mitre,

	<i>sucederam.»</i>	1997, p. 91)
H3.	<i>«É a ciência dos homens no tempo.»</i>	(Bloch, 1965, apud Magalhães, 2002, p. 116)
H4.	<i>«Dá-nos uma série de imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflete um ponto de vista diferente.»</i>	(Walsh, 1968, apud Magalhães, 2002, p. 116)
H5.	<i>«É um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade.»</i>	(Iggers, 1997, apud Magalhães, 2002, p. 116)
H6.	<i>«É um ato não só de pensamento, mas de pensamento reflexivo.»</i>	(Collingwood, 1974, p.316)
H7.	<i>«É um agregado caótico de processos e acontecimentos desconexos.»</i>	(Walsh, 1974, p. 360)
H8.	<i>«É uma espécie de investigação ou inquérito.»</i>	(Collingwood, 1986, p.16)
H9.	<i>«Recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais.»</i>	(Febvre, 1949, apud Le Goff, 1990, p. 26)

A utilização desta estratégia ¹⁰ pretendia, por um lado facilitar a comparação das respostas, permitindo uma análise estatística e por outro, colocar toda a amostra no mesmo nível de registo. Com efeito, quando na entrevista exploratória, se questionou os alunos acerca do que era a História, naturalmente, a amostra de 12º ano teve mais facilidade em exprimir-se, apresentando respostas mais elaboradas e mais organizadas do ponto de vista científico. Os alunos de 9º ano, possuindo um discurso menos elaborado, manifestaram respostas mais simplistas. Por isso, como neste caso se pretende avaliar a forma como os alunos percecionam a disciplina, a opção em utilizar um conjunto de citações para que os alunos se posicionassem em relação às mesmas, já eliminava a influência que determinado tipo de discurso poderia induzir.

Aliás, quando se reformulou o inquérito, supostamente o ensaio inicial seria abandonado. Contudo, como já foi referido anteriormente, decidiu-se recorrer ao mesmo por apresentar alguns aspetos que poderiam ser úteis à investigação. Neste caso, a comparação entre a conceção que os alunos apresentavam no início do ano, quando se aplicou a entrevista-exploratória, com as respostas que apresentaram no inquérito definitivo, revela resultados muito interessantes.

¹⁰ Esta metodologia, como foi referido anteriormente, baseou-se no estudo realizado por Olga Magalhães, que investigou as conceções dos professores acerca da História e do ensino da História no Alentejo.

Com efeito, analisando o gráfico 20, construído a partir das citações que os alunos foram selecionando, verifica-se que as afirmações H1, H4, H9 e H6 apresentavam médias mais elevadas na amostra de 9º ano, com valores superiores a 5. Pelo contrário, na amostra de 12º ano as médias mais elevadas foram atribuídas às afirmações H3, H5, H9 e H1, como é visível no gráfico 21.

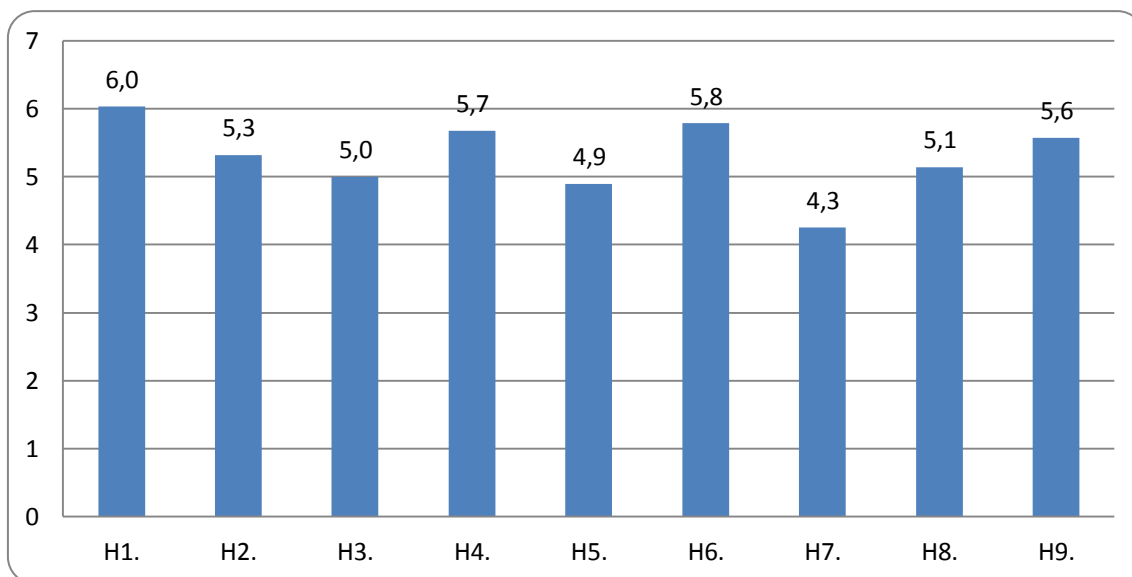


Gráfico 20 – Média das respostas da turma de 9º ano à questão *O que é a História?*

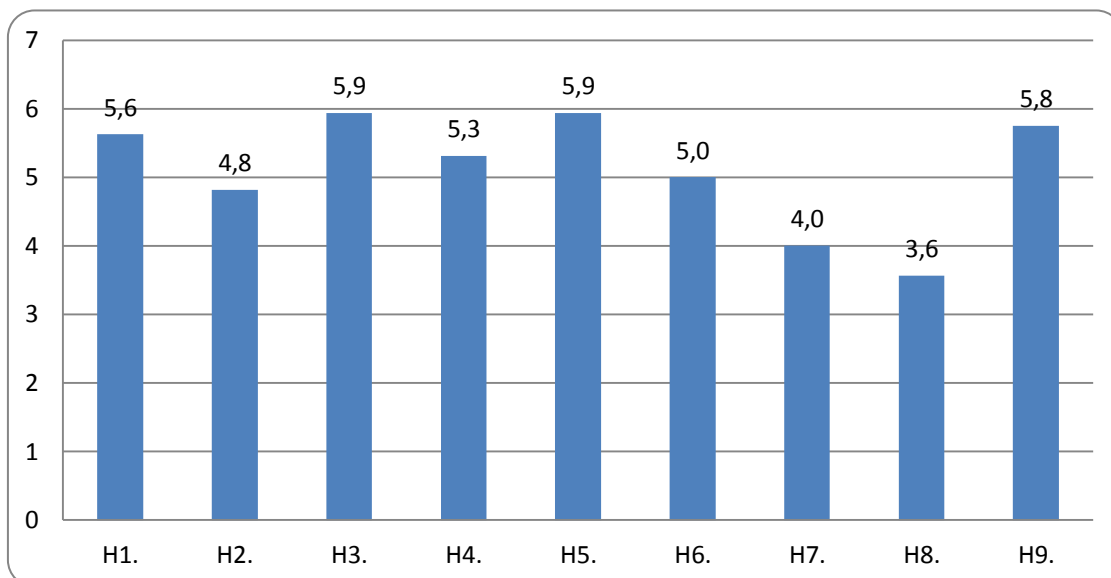


Gráfico 21 – Média das respostas da turma de 12º ano à questão *O que é a História?*

Assim, em relação à amostra de 9º ano, os alunos privilegiaram as citações que identificam a História como a disciplina que estuda o passado (H1). No entanto, apesar de a amostra manter esta ideia, já verificada no inquérito-ensaio, houve uma seleção de

outras citações que se enquadram numa atitude menos passiva em relação à História, nomeadamente, a reflexão e o reconhecimento de que se podem ter diferentes imagens do passado, refletindo diferentes pontos de vista (H6 e H4, respetivamente). Outro aspeto a destacar pela positiva é que, neste novo inquérito, a amostra já revela mais sensibilidade para a importância da relação passado/presente, pois selecionaram a citação H9 que expunha esta conceção “*Recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais.*”

Portanto, a amostra continua a revelar preferência por uma conceção de História que privilegia o estudo do passado, apesar de se terem introduzido alguns aspetos que indiciam uma alteração na visão que possuem da disciplina, direcionando-a para um campo mais prático e reflexivo.

Relativamente à amostra de 12º ano, os alunos selecionaram citações mais elaboradas do ponto de vista científico. As questões da temporalidade (H3) e identidade (H5) em História são os aspetos mais destacados, assim como a importância da relação passado/presente (H9). Curiosamente, os alunos também admitem a conceção de que a História é o relato objetivo do passado através das fontes (H1). De qualquer forma, este último aspeto não é tão relevante como se sucede na amostra de 9º ano.

Se, na aplicação do inquérito-ensaio, a resposta aberta que questionava “O que é a História?”, suscitou uma grande adesão à conceção do estudo do passado, particularmente no 9º ano de escolaridade, a aplicação do questionário definitivo, no final do ano letivo, mostrou uma ligeira alteração na forma como percecionavam a História. Com efeito, para além de destacarem a História como aquela disciplina que se preocupa com o estudo do passado, salientaram outras vertentes, nomeadamente a importância de estabelecer relações com o presente.

No pólo oposto encontramos a citação H7 - *É um agregado caótico de processos e acontecimentos desconexos*, com médias inferiores a 4. Todos os alunos que constituem a amostra revelaram elevada discordância acerca desta conceção. Provavelmente as palavras “caóticos” e “desconexos” contribuíram para que a amostra emitisse esta opinião.

Para além da H7, a amostra de 9º ano destacou a citação H5 - *É um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade*, com uma média inferior a 4,5. Curiosamente, a citação H5 foi uma das que a amostra de 12º ano elegeu com uma média superior a 5,5. Tal situação demonstra que, provavelmente, as conceções privilegiadas pelos alunos de 9º ano, divergem das valorizadas pelo 12º ano.

A amostra de 12º ano rejeitou a citação H8 - *É uma espécie de investigação ou inquérito*, com uma média inferior a 4. Relacionando o conteúdo desta citação, com as respostas da amostra ao inquérito-ensaio, provavelmente, os alunos consideraram esta conceção muito redutora, face à teia de relações que explicitaram na entrevista exploratória, e que se encontram transcritas no anexo 6.

Associando o EH2, EH9 e EH6, podemos deduzir que as estratégias que a amostra de 9º ano privilegiou apontam para uma História narrativa em que prevalece a receção do conhecimento. A construção do conhecimento a partir da reflexão e análise de fontes não está visível neste gráfico. Os alunos neste nível de escolaridade valorizam uma aprendizagem em que a informação é recebida na sua forma final. Provavelmente, esta aprendizagem até se efetua de forma mecânica, em que o conhecimento é apreendido praticamente sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Pelo contrário, a amostra de 12º ano selecionou as afirmações EH3, EH5 e EH9. Provavelmente a maturidade dos alunos deste ano de escolaridade, associado ao facto deles frequentarem esta disciplina por opção individual, pois resulta da escolha do curso de Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, pode ajudar a compreender a visão mais profunda que têm da noção de História.

4.2 Conceções dos alunos sobre a aprendizagem da História

Um dos aspetos que interessava conhecer para este estudo, era as conceções que os alunos apresentavam acerca da aprendizagem de História, isto é, o que valorizavam mais na disciplina, que estratégias eram mais facilitadoras da aprendizagem e que atitudes manifestavam em relação à mesma. Desta forma, pretendia-se, de acordo com o programa curricular de História A do ensino secundário, posicionar os alunos na “problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo actual” (2001, p. 6). Será que os alunos valorizavam este aspeto na aprendizagem da disciplina?

Para responder a esta e outras questões, o inquérito por questionário «*A minha visão da história*» apresentava um conjunto de perguntas com esse propósito, tais como: «*A minha atitude perante a História*», «*Como devo estudar História?*» e «*Como compreendo melhor a História?*».

Na categoria, «*A minha atitude perante a História*», pretendia-se conhecer qual a posição que a disciplina assumia no quotidiano dos alunos que constituíam a amostra.

Para isso, apresentou-se um conjunto de questões, em que os alunos deveriam responder de forma fechada, apenas com *sim* ou *não*.

Analisando globalmente o gráfico 22, referente à atitude que a amostra de 9º ano revela em relação à História, pode-se constatar que a disciplina assume-se de forma muito positiva no cotidiano dos alunos, dado que efetuam algumas atividades que mostram interesse pela mesma. Com efeito, uma grande maioria dos alunos mencionou que partilha o que aprendeu com outros (APH1), costumam visitar museus, pelo menos, uma vez por ano (APH7), formulam questões relevantes para compreenderem História (APH5) e quando ouvem alguém falar sobre os temas da disciplina, solicitam que aprofundem esse tema (APH4). Além disso, os alunos afirmaram que relacionam acontecimentos atuais, muitas vezes percebidos a partir dos meios de comunicação social, com acontecimentos do passado (APH3). Esta opinião é muito relevante para este trabalho de investigação pois, apesar da maioria dos alunos de 9º ano ter descrito a História como o estudo do passado (cf. 4.1 deste capítulo), na verdade, afirmam que estabelecem relações entre o passado e o presente.

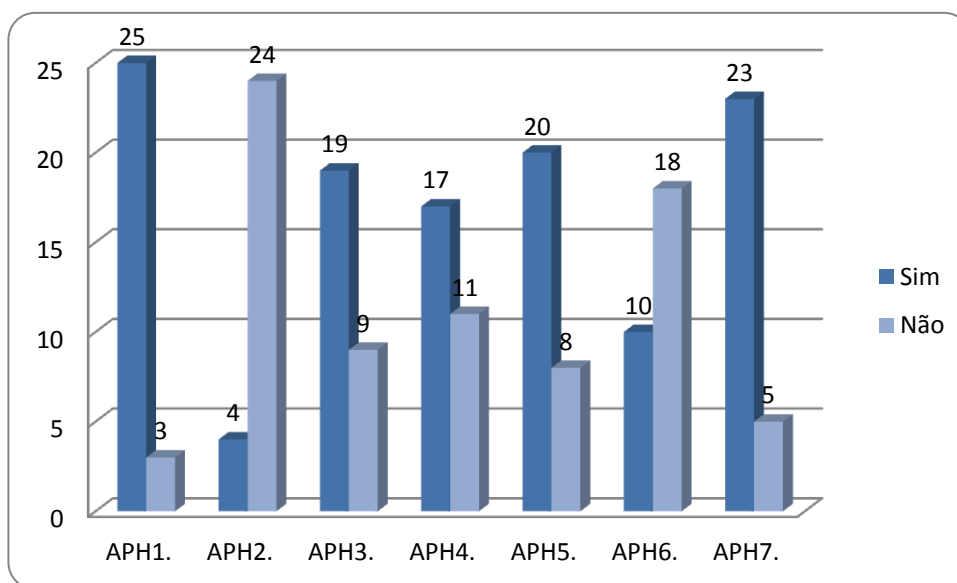


Gráfico 22 – Respostas da turma de 9ºano relativamente às atitudes que mostram face à História.

Legenda: APH1-Partilho o que aprendi em História com os outros (pais, professores, colegas...); APH2- Coleciono materiais de interesse histórico (objetos, recortes de jornais, gravuras, referências de livros...); APH3- Relaciono acontecimentos atuais (que vejo nos jornais, revistas, televisão...) com acontecimentos do passado; APH4- Quando ouço alguém falar sobre algum tema de História, solicito que aprofunde esse tema; APH5- Formulo questões relevantes para me ajudar a compreender a História; APH6- Leio livros relacionados com História nos meus tempos livres; APH7- Costumo visitar museus ou outros locais de interesse histórico, pelo menos, uma vez por ano.

Uma maioria dos alunos referiu que não coleciona materiais de interesse histórico e que não lê livros relacionados com História nos tempos livres. Cruzando esta informação com a caracterização da amostra (cf. ponto 3.2 do capítulo 3), verificou-se nessa análise que a maioria dos alunos que constitui a amostra não tem hábitos de leitura. Portanto, compreende-se que tenham respondido de forma negativa a esta questão. Lembramos que, a distribuição da amostra segundo as opções exemplificativas de ocupação dos tempos livres (cf. nota de rodapé 9 da pág.55), apenas duas alunas de 9ºano apresentam um livro de interesse Histórico – “*O Diário de Anne Frank*”. Todos os restantes alunos, para além de lerem pouco, o tipo de leituras que efetuam afastam-se dos temas relacionados com a disciplina.

Em relação à amostra de 12º ano (Gráfico 23) podem-se tirar as mesmas conclusões, dado que os resultados são muito semelhantes aos de 9º ano, isto é, respondem afirmativamente aos comportamentos APH1, APH5, APH7, APH3 e APH4 - apesar de apresentarem ligeiras diferenças no peso atribuído a cada item – e negativamente às afirmações APH2 e APH6.

Pela positiva, destaca-se também nesta amostra a importância que atribuem à relação passado/presente, estando em concordância com a conceção apresentada acerca da disciplina, apresentada no gráfico 21. Portanto, a maioria dos alunos que compõe a amostra de 12º ano valoriza a relação passado/presente, mencionando que relaciona acontecimentos atuais com acontecimentos do passado.

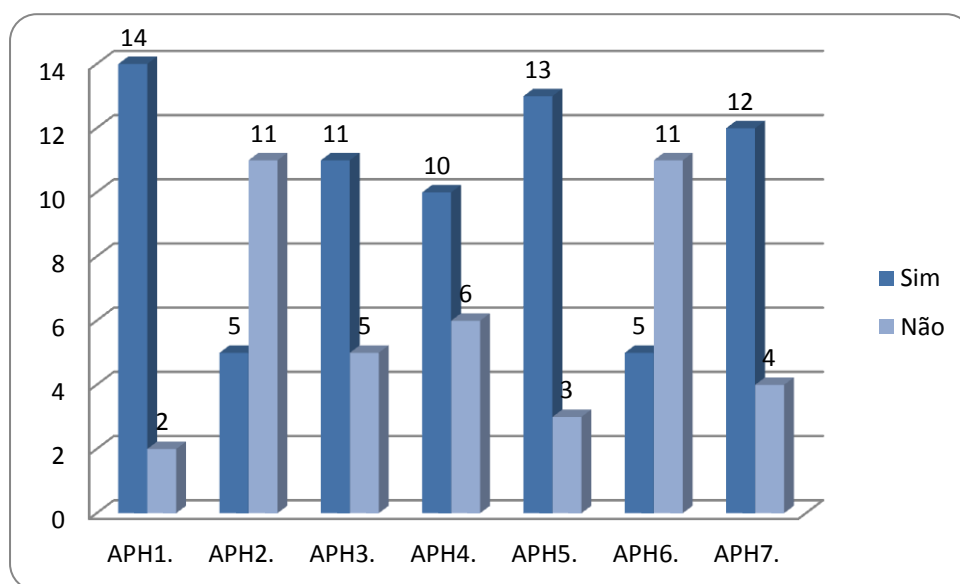


Gráfico 23 – Respostas da turma de 12ºano relativamente às atitudes que mostram face à História.

Legenda: cf. Legenda do gráfico nº 22

Esta perspetiva de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a relação passado/presente, enquadra-se no Programa de História A, definido para este ano de escolaridade em que se afirma que é “ indispensável chamar-se a atenção para o estabelecimento de relações passado/presente” (2002, p. 12).

Na categoria «*Como devo estudar História*» pretendia-se saber o que os alunos privilegiavam ao estudar História. Por isso, apresentou-se um conjunto de nove afirmações referindo-se a várias estratégias que podiam utilizar para estudarem História. Assim, tiveram de atribuir uma escala de ordenação, numa valoração de 1 a 9, em que 1 correspondia a uma menor concordância e 9 a uma maior concordância.

Analisando o gráfico 24, constata-se que a amostra de 9º ano privilegia as estratégias que lhes permitam aceder ao conhecimento finalizado. Com efeito, as estratégias EH2, EH6 e EH9 são aquelas que apresentam médias superiores a cinco e reportam-se a aspetos relacionados a consolidação dos conhecimentos através de esquemas-síntese, a elaboração de apontamentos durante as aulas e a formulação de questões para a professora esclarecer dúvidas.

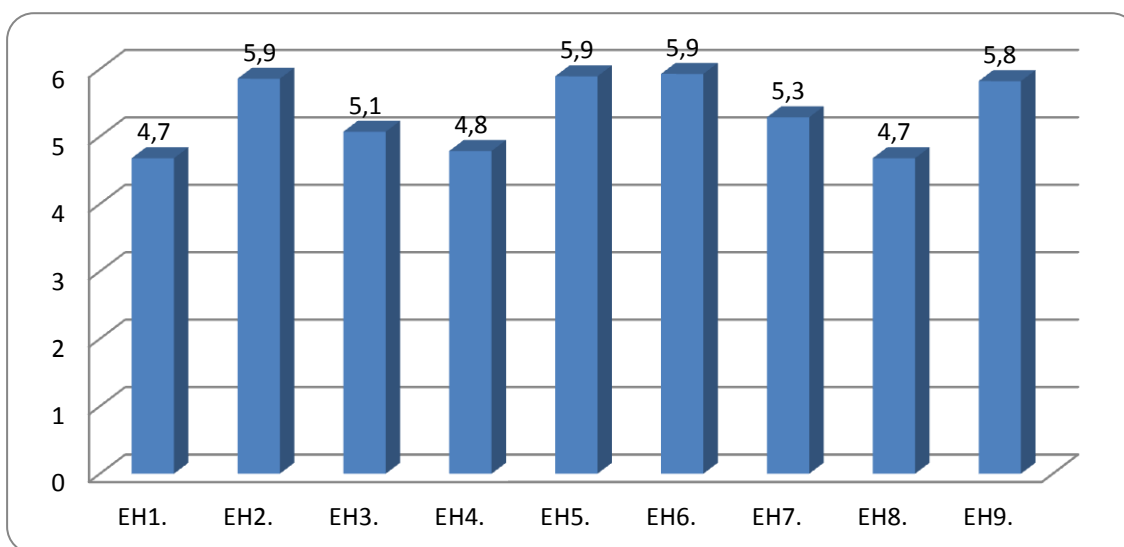


Gráfico 24 – Média das respostas da turma de 9º ano à questão *Como devo estudar História?*

Legenda: EH1 - A leitura e interpretação de documentos históricos; EH2 - A realização de esquemas-síntese para consolidar conhecimentos; EH3 - A memorização, decorando, factos, datas...; EH4 - A compreensão das inter-relações entre os temas; EH5 - A comparação de acontecimentos históricos com a atualidade; EH6 - A elaboração de apontamentos durante as aulas de tudo o que o professor diz para não me faltar nada para o teste de avaliação; EH7 - A reflexão sobre uma situação-problema; EH8 - A execução de exercícios de consolidação para me preparar para o teste; EH9 - Formular questões para a professora me esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento.

Associando o EH2, EH9 e EH6, podemos deduzir que as estratégias que a amostra de 9º ano privilegiou apontam para uma história narrativa em que prevalece a recepção do conhecimento, podendo-se enquadrar no paradigma positivista da concepção do ensino. A construção do conhecimento a partir da reflexão e análise de fontes não está visível neste gráfico. Os alunos neste nível de escolaridade valorizam uma aprendizagem em que a informação é recebida na sua forma final. Provavelmente, esta aprendizagem até se efetua de forma mecânica, em que o conhecimento é apreendido praticamente sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva.

Estas concepções parecem contradizer o preconizado pelas «*Metas de Aprendizagem*» (Ministério da Educação – DGIDC, 2010), definidas para o programa curricular de História do 3º ciclo do ensino básico, em que, de acordo com o Ministério da Educação,

“A compreensão histórica, por sua vez, desenvolve-se tendo em atenção a capacidade de interpretar fontes diversas e de realizar inferências históricas, a nível menos ou mais elaborado tendo em atenção as experiências e conhecimentos prévios de cada aluno. As ideias e concepções históricas construídas mentalmente deverão ser comunicadas e partilhadas com recurso a várias linguagens, com destaque para a escrita e a oralidade, incluindo o âmbito das TIC” (2010, p.1).

Nesta medida, de acordo com o documento «*Metas de Aprendizagem*» emanado pelo Ministério da Educação, os alunos do ensino básico devem participar ativamente na construção do conhecimento, interpretando as fontes e comunicando as descobertas através das várias linguagens do saber.

Por fim, há que destacar que a estratégia EH5 também revela médias superiores a cinco. Isto quer dizer, que outra das estratégias que os alunos destacam no estudo da História é a comparação de acontecimentos históricos com a atualidade. Mais uma vez se destaca a importância que a relação passado/presente assume na concepção que a amostra apresenta em relação ao ensino da História. Assim, apesar de a maioria da amostra conceber a História como a disciplina que estuda o passado, na prática, valorizam a relação entre o passado e o presente. Provavelmente, os alunos têm consciência da importância desta relação para a compreensão da disciplina de História, mas revelam dificuldade em relacionar os acontecimentos passados com a atualidade de forma pertinente e problematizadora.

As estratégias EH1, EH4 e EH8 são aquelas que os alunos consideraram menos pertinentes para estudarem História. Depreende-se que os alunos as consideraram menos

eficazes em termos de resultados avaliativos. Curiosamente as estratégias EH1 e EH4 relacionam-se com uma perspetiva centrada no trabalho dos alunos, em que eles participam ativamente na construção do conhecimento. A estratégia EH8 também está relacionada com a consolidação de conhecimentos, mas implica a realização de tarefas escritas. Mais uma vez, podemos deduzir que a amostra de 9º ano valoriza mais uma aprendizagem memorística e descritiva do que interpretativa e reflexiva.

Relativamente à amostra de 12º ano, de acordo com os dados do gráfico 25, as estratégias EH5, EH4 e EH1 são aquelas que apresentam médias superiores a cinco.

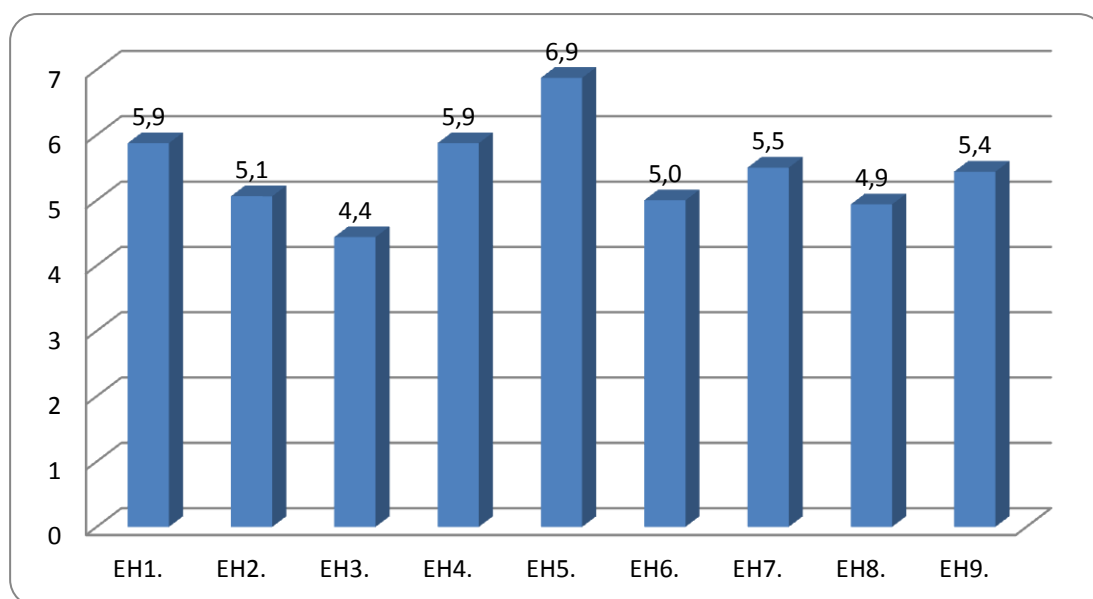


Gráfico 25 – Média das respostas da turma de 12º ano à questão *Como devo estudar História?*

Legenda: cf. Legenda do gráfico nº 24

Neste caso, os alunos selecionaram estratégias que valorizam uma aprendizagem construtiva por descoberta, em que a história problema assume o fio condutor das aprendizagens. Com efeito, os alunos salientaram a comparação de acontecimentos históricos com a atualidade, a compreensão das inter-relações entre os temas e a leitura e interpretação de documentos históricos como as estratégias a adotar para estudarem História.

As opções dos alunos vão de encontro às competências sugeridas no Programa de História A para o final do ciclo de estudos do secundário (Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário, 2002, p. 7).

No quadro 5 procurou-se estabelecer uma correlação entre as estratégias selecionadas pelos alunos e a(s) competência(s) em que se inscrevem.

Quadro 5 - correlação entre as estratégias selecionadas pelos alunos e a(s) competência(s) em que se inscrevem.

Estratégias privilegiadas pela amostra sobre “como devo estudar História”	Competências de História (Programa de História A)
EH5. A comparação de acontecimentos históricos com a atualidade.	- <i>mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente; (p.7)</i>
EH4. A compreensão das inter-relações entre os temas.	- <i>situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (p.7)</i> - <i>relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local; (p.7)</i>
EH1. A leitura e interpretação de documentos históricos.	- <i>pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência; (p.7)</i> - <i>analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado; (p.7)</i> - <i>analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação susceptível de revisão em função dos avanços historiográficos; (p.7)</i>

Como se pode observar pela análise do quadro 5, a amostra de 12º ano selecionou as estratégias mais significativas para o amplo desenvolvimento das competências históricas do final do ensino secundário. A «*comparação de acontecimentos históricos com a atualidade*», a «*compreensão das inter-relações entre os temas*» e a «*leitura e interpretação de documentos históricos*» são as estratégias que permitem desenvolver um número muito significativo de competências históricas. Está evidente a visão da formação cívica da História neste ano de escolaridade.

Em conclusão, pode-se depreender que estes alunos compreendem a natureza da disciplina, isto é, estão sensibilizados para o que devem estudar e como o devem fazer. As competências inscritas no Programa de História A estão apropriadas pelos alunos, o que, provavelmente, poderá funcionar como um elemento promotor de uma aprendizagem significativa. Os alunos têm consciência que a aprendizagem deve passar

por um envolvimento na construção do conhecimento, assumindo uma posição ativa e dinâmica. As competências para o final deste ciclo de estudos preveem exatamente o desenvolvimento deste domínio e, portanto, uma aprendizagem memorística, factual e descritiva não se enquadra na perspetiva da aprendizagem significativa valorizada pelos alunos.

Naturalmente que a amostra de 12º ano destaca pela negativa a estratégia EH3 que apresenta uma média inferior a 4,5. Trata-se de uma afirmação que apresenta a memorização como estratégia a adotar para estudar História.

Assim, enquanto os alunos do ensino básico favorecem a receção do conhecimento como algo finalizado, os alunos do ensino secundário valorizam a sua participação na construção do conhecimento histórico.

Por fim, na categoria «*Como compreendo melhor a História?*» pretendia-se verificar o que os alunos valorizam no desempenho de um professor de História.

Assim, apresentou-se uma lista de afirmações, em que os alunos tinham de atribuir uma escala de ordenação, numa valoração de 1 a 13, em que 1 correspondia a uma menor concordância e 13 a uma maior concordância, a fim de completarem a seguinte frase «*Compreendo melhor a História, quando a minha professora...*».

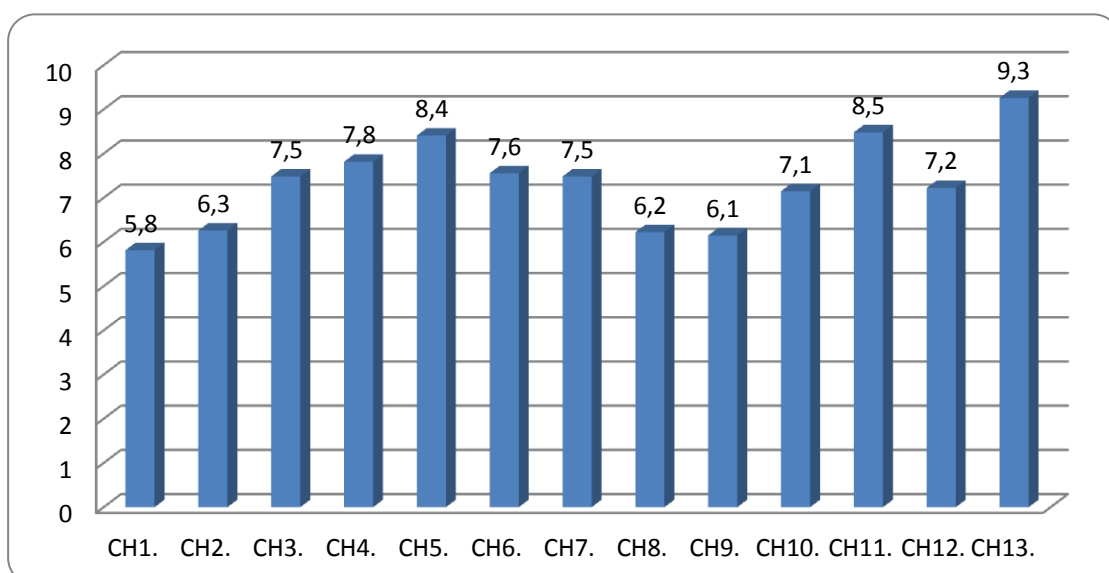


Gráfico 26 – Média das respostas da turma de 9º ano à questão *Como compreendo melhor a História?*

Legenda: CH1 - Faz uma sucessão narrativa de datas, nomes e factos que devo memorizar; CH2 - Me questiona sobre situações históricas que estimulam a reflexão e me ensinam a pensar; CH3 - Desenvolve atividades que impliquem a manipulação de dados, a comparação de acontecimentos e a formulação de hipóteses explicativas; CH4 - Ajuda-me a interrogar o passado através de fontes diversas; CH5 - Faz com que eu confronte diversos vestígios do passado; CH6 - Cria situações para que eu compare situações passadas com a atualidade; CH7 - Relaciona cada tema em estudo com outros anteriormente estudados; CH8 - Faz o enquadramento cronológico do tema em estudo; CH9 - Me incentiva a ler e interpretar gráficos e mapas; CH10 - Apresenta versões contraditórias do mesmo facto/ acontecimento; CH11 - Toma posição sobre determinado tema/ acontecimento; CH12 - Privilegia a memorização da informação; CH13 - Apresenta a matéria como verdade absoluta.

De acordo com o gráfico 26, a amostra de 9º ano mostrou preferência pelas afirmações CH5, CH11 e CH13, com médias superiores a oito. Se por um lado a afirmação CH5 apela para um conhecimento a partir da confrontação de fontes, as afirmações CH11 e CH13, reportam-se novamente a aspetos relacionados com a receção de um conhecimento finalizado, em que valorizam o facto de o professor tomar posição sobre determinado tema/ acontecimento, bem como, quando apresenta a matéria como verdade absoluta. Mais uma vez se deduz, que estes alunos de 9º ano adotam uma postura passiva em relação à construção do conhecimento, preferindo uma história narrativa e factual.

Cruzando as afirmações CH11 e CH13 com as afirmações EH2 e EH9, relativas às estratégias que os alunos mais valorizavam ao estudar História, encontramos uma relação interessante. Com efeito, valorizam que o professor tome posição acerca dos assuntos (CH11) e apresente o conhecimento como verdade absoluta (CH13) para lhes permitir a consolidação de conhecimentos através da realização de esquemas-síntese (EH2) e formular questões o professor esclarecer dúvidas e aprofundar os conhecimentos (EH9). O tipo de estratégias que privilegiam para estudar História vai de encontro a uma tipologia de professor que apresente o conhecimento como finalizado.

Relacionando as estratégias que os alunos selecionaram como mais relevantes para estudar História com a caracterização da turma (cf. ponto 3.2 do capítulo 3), verifica-se que no gráfico 15, quando se questionou os alunos acerca dos modos de trabalho pedagógicos preferidos em sala de aula, referiram que preferiam aulas em que os alunos expõem os temas, em que os alunos trabalham individualmente e em que há exposição oral pela professora. Portanto, colocam o professor num papel central no contexto ensino-aprendizagem.

Por outro lado, rejeitam as afirmações CH1, CH2 e CH9, com médias inferiores a seis. A CH1, por estranho que pareça, relaciona-se com a adoção de um conhecimento

memorístico, com base numa sucessão narrativa de datas, nomes e factos. Apesar de, em toda a análise, a tendência recair para um comportamento passivo na construção do conhecimento, ao mesmo tempo, os alunos deixaram bem claro neste item que rejeitam um comportamento memorístico baseado em decorar aspetos históricos. No entanto, as outras duas afirmações com médias de aceitação igualmente baixas, relacionam-se com um tipo de professor que incentiva à participação ativa dos alunos em sala de aula, estimulando-os a ler e interpretar gráficos e mapas, bem como questiona-os sobre situações históricas que incitam a reflexão e ensinam a pensar.

Em relação à amostra de 12º ano (Gráfico 27), verifica-se a situação oposta, em que foram seleccionadas as afirmações CH4, CH11 e CH6, com médias superiores a seis. Relativamente às afirmações CH4 e CH6, os alunos valorizam um professor que os ajude a interrogar o passado através de fontes diversas e que crie situações para que comparem situações passadas com a atualidade.

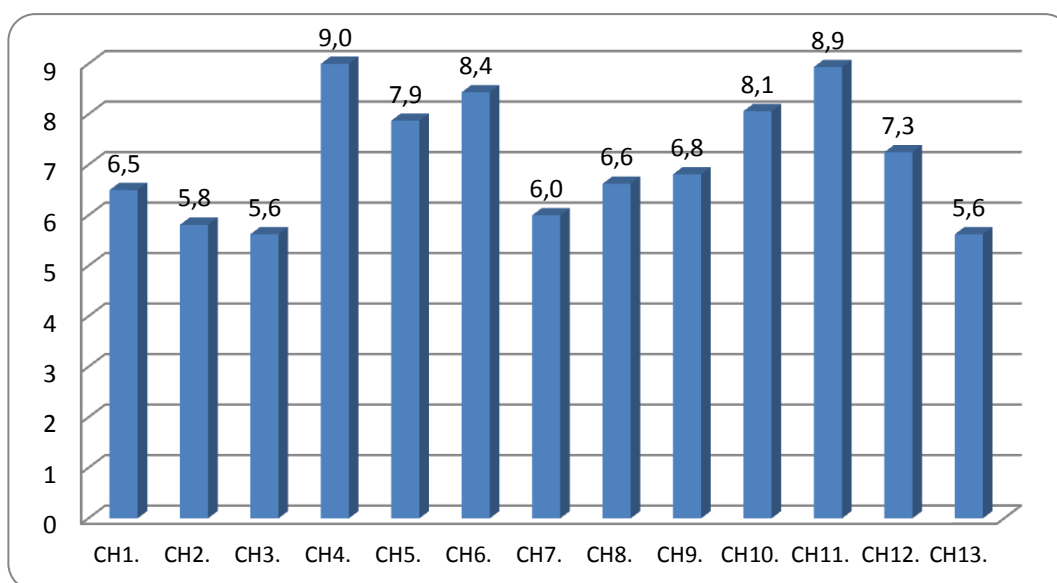


Gráfico 27 – Média das respostas da turma de 12º ano à questão *Como compreendo melhor a História?*

Legenda: cf. Legenda do gráfico nº 26

Mais uma vez, enquadrando estas opções com as competências definidas para o final do ensino secundário, recorrendo ao quadro 5 (cf. Pág.67) podemos deduzir que se encontram plenamente integradas naquilo que o Programa de História A define para estes alunos.

No entanto, interessa destacar que a afirmação CH11 refere-se a uma tipologia de professor que toma posição sobre determinado tema/ acontecimento. A amostra revelou sintonia com um professor que não assuma uma posição de neutralidade e imparcialidade, mas sim que tome posição face aos acontecimentos.

Portanto, apesar dos alunos apreciarem um professor que lhes atribua uma posição ativa na construção do conhecimento, preferem que o professor tome posição em relação ao conhecimento. Seria interessante ter criado uma situação que justificasse esta posição dos alunos.

Destaca-se mais uma vez pela positiva o peso que os alunos atribuem na relação passado/presente, valorizando o ensino da História a partir de situações que explorem essa ligação.

Comparando a posição do 9º ano e do 12º ano em relação à afirmação CH13 «Apresenta a matéria como verdade absoluta» é interessante analisar a forma como os alunos percebem a compreensão da disciplina. Mais uma vez, o 12º ano distancia-se do 9º ano, apresentando uma postura problematizadora, em que os alunos se envolvem na construção do conhecimento. A maturidade associada à motivação com que os alunos encaram a disciplina, já que, como foi referido anteriormente, resulta de uma escolha individual, pode ajudar a compreender a forma como percebem a disciplina.

Pelo contrário, o 9º ano revela um comportamento passivo em relação à História, valorizando a sua receção na forma final, como “verdade absoluta”. O perigo de doutrinação é evidente nesta afirmação CH13, pelo que se chama à atenção para o domínio da ética da docência e para os desafios políticos do papel da História e do professor de História. O papel do professor de História na construção do conhecimento é muito relevante, podendo influenciar de forma profunda a construção da consciência social.

4.3 Concepções dos alunos sobre a relação passado/presente na História

Os pontos 4.1 e 4.2 deste capítulo centraram-se na tentativa de conhecer as concepções que os alunos apresentam acerca da História e da aprendizagem da disciplina. Particularmente, pretendia-se entender qual a posição que a relação passado/presente assumia nas concepções dos alunos, a fim de conhecer os níveis de consciência histórica apresentados. O quadro 6 apresenta a concepção dos alunos sobre a relação

passado/presente apresentada em vários itens dos resultados (H9., APH3., EH5. e CH6.) que foram analisados anteriormente.

Quadro 6 – Posicionamento da relação passado/presente nas diferentes concepções de História e de ensino da História

	9º ano		12º ano	
	Média	Ordem	Média	Ordem
<i>O que é a História?</i> H9. Recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais.	5,6	3º lugar	5,8	2º lugar
<i>Como devo estudar História...</i> EH5. A comparação de acontecimentos históricos com a atualidade.	5,9	1º lugar	6,9	1º lugar
<i>Compreendo melhor a História, quando a minha professora...</i> CH6. Cria situações para que eu compare situações passadas com a atualidade.	7,6	5º lugar	8,4	3º lugar

De acordo com o quadro, verifica-se que a globalidade da amostra valoriza a relação passado/presente nas concepções que apresentam acerca da História e da aprendizagem da História. Contudo, tal situação é mais relevante junto dos alunos de 12º ano. Neste ano de escolaridade, esta concepção ocupa sempre uma posição entre o 1º e o 3º lugar das preferências dos alunos. Para eles, a História resulta de uma opção curricular pessoal, o que pode esclarecer o interesse e a profundidade com que percebem a disciplina.

Na amostra do 9º ano, apesar dos alunos revelarem alguma sensibilidade para esta concepção, verifica-se um posicionamento entre o 1º e o 5º lugar das preferências.

Para aprofundar a visão que os alunos apresentavam acerca desta concepção, analisaram-se as respostas a duas questões formuladas no inquérito-ensaio, dado se considerarem pertinentes para o estudo em causa. Em primeiro lugar, questionou-se os alunos acerca da frequência com que se fazem relações entre o passado/presente nas aulas de História, colocando a seguinte questão: «*Achas que se estabelecem muitas relações entre o passado e o presente nas aulas de História?*»

Os resultados, apresentados no gráficos 28 e 29 demonstram que, 64% da amostra de 9º ano é da opinião que se efetuam frequentemente relações entre o passado/ presente na sala de aula. Pelo contrário, 56% da amostra de 12º ano é da opinião que não se efetuam com frequência relações sobre o passado e o presente na sala de aula.

Apesar de a amostra não relevar sintonia quanto à frequência com que efetuam estas relações, todos estão de acordo que é importante realizar atividades que promovam situações em que se possam estabelecer ligações entre fenómenos acontecidos no passado com conjecturas atuais.

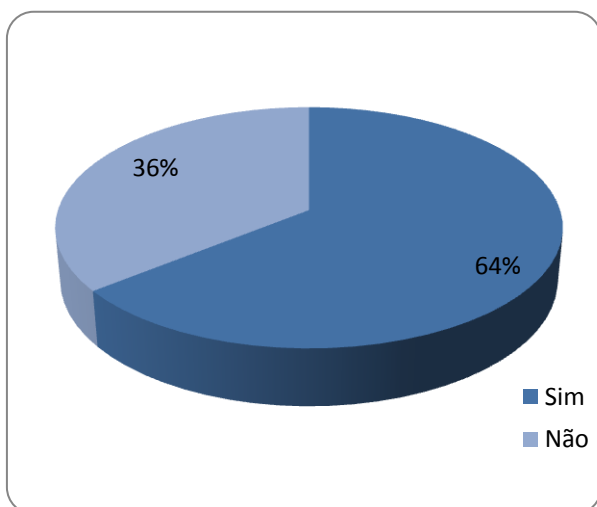


Gráfico 28 – Percentagem das respostas da turma de 9º ano à questão *Achas que se estabelecem muitas relações entre o passado e o presente nas aulas de História?*

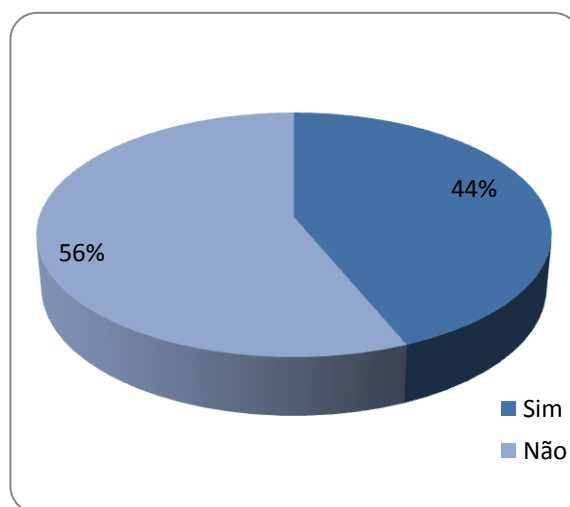


Gráfico 29 – Percentagem das respostas da turma de 12º ano à questão *Achas que se estabelecem muitas relações entre o passado e o presente nas aulas de História?*

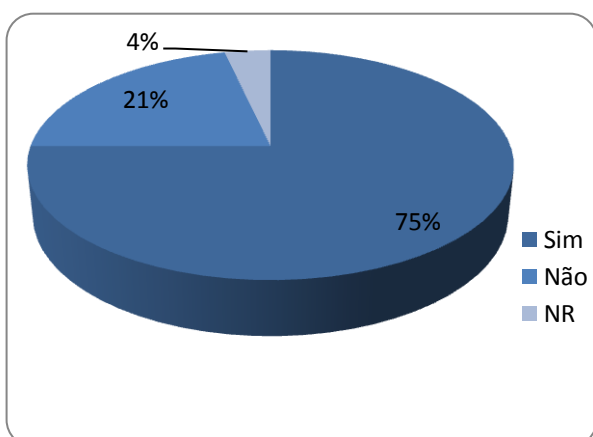


Gráfico 30 – Percentagem das respostas da turma de 9º ano à questão *Achas importante fazer relações entre o passado e o presente na disciplina de história?*

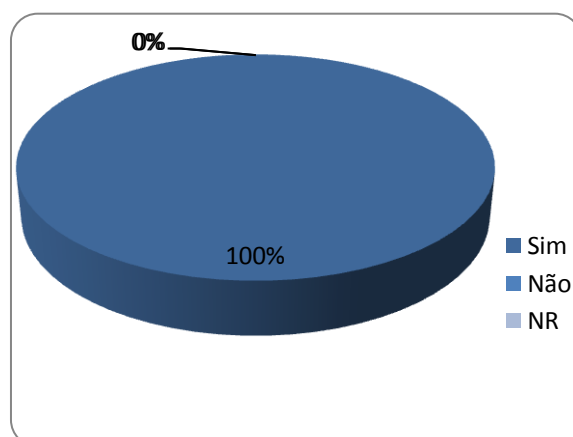


Gráfico 31 – Percentagem das respostas da turma de 9º ano à questão *Achas importante fazer relações entre o passado e o presente na disciplina de história?*

Relativamente à segunda questão «*Achas importante fazer relações entre o passado e o presente na disciplina de História?*», os gráficos 30 e 31 são reflexo dessa opinião, em que a globalidade da amostra destaca a importância das relações passado/presente. No caso da amostra de 12º ano há unanimidade pois 100% dos alunos concordam com a afirmação.

Esta valorização da relação passado/presente nas conceções de História e de aprendizagem da disciplina pode estar relacionada com o facto de a amostra ter sido bastante sensibilizada para esta questão ao longo do ano letivo. Com efeito, sempre que possível os alunos foram incentivados a efetuar este tipo de comparações. Além disso, a planificação das aulas teve em consideração a necessidade de se estabelecer pontes entre os acontecimentos do passado com a realidade atual, particularmente no 9º ano de escolaridade.

4.3.1 Uma situação concreta

Comprovada a importância que as relações passado/presente assumem nas conceções de História e de aprendizagem da História e para o desenvolvimento da consciência histórica, partiu-se para aplicação do último inquérito por questionário, que se designou de «*Questionário de verificação de conhecimentos*». Nesta fase, pretendeu-se verificar de que forma os alunos efetuavam a relação entre o passado e o presente. Para isso, utilizou-se um tema muito atual – a crise económica – para que os alunos efetuassem comparações entre diferentes contextos temporais.

Nos dois anos de escolaridade, o tema da crise económica já tinha sido abordado, particularmente aquando do tópico relativo ao *crash da bolsa de Wall Street*, pelo que os alunos já possuíam os pré-requisitos necessários para compreender os conceitos de crise económica e financeira.

Assim, aplicou-se uma ficha de trabalho em que, como se pode constatar a partir da análise do quadro 1(cf. Capítulo 3), era constituído por quatro níveis diferentes:

- Fase I – Questões preparatórias;
- Fase II – Cruzamento de fontes – comparação simples;
- Fase III - Cruzamento de fontes – reflexão e fundamentação da relação passado/presente;
- Fase IV – Problematização: relação passado/presente.

Estes níveis representavam um escalonamento das questões apresentadas na ficha, em que se partia do simples para o mais complexo. A criação destes níveis seguiu a tipologia concebida por Barca e Gago (2000), que a partir de itens de resposta aberta conceberam esta forma de distinguir raciocínios de diferente complexidade.

Apesar do *questionário de verificação de conhecimentos* ser constituído por nove questões, para a análise de dados selecionaram-se as mais representativas para o estudo. Assim, a partir das seis questões selecionadas, procurou-se compreender, no contexto da crise económica, de que forma os alunos relacionavam as crises passadas com a atual. Para isso, procedeu-se ao levantamento dos factos que os alunos consideravam mais e menos significativos na relação passado/presente, verificou-se qual a origem das suas opções, e foram criadas as seguintes categorias para a avaliação das suas respostas.

Quadro 7 – Categorias e indicadores para a avaliação das respostas, segundo os processos utilizados para efetuar a relação passado/presente.

Categorias	Indicadores
A. Contextualizar acontecimentos relacionados com a crise económica (Questões 1.2 e 1.6)	- Compreensão das mensagens; - Relacionamento de fontes; - Influência dos modelos socioeconómicos;
B. Comparar situações de crises económicas passadas com a crise económica atual (Questões 1.4 e 1.5)	- Atitudes perante a crise; - Relacionamento de fontes; - Conceção cíclica dos acontecimentos;
C. Problematizar a relação passado/presente (Questões 1.7 e 1.9)	- Compreensão do desfecho dos acontecimentos com base no conhecimento do passado; - Reorientação da vida atual em função do conhecimento do passado.

Segundo Bogdan e Biklen, o processo de categorização deve ter em consideração o destaque de certas palavras, fases, padrões de comportamento, forma como os sujeitos pensam e acontecimentos descritos (1994, p. 221).

Bardin salienta duas etapas distintas, em que, primeiramente se faz uma distinção dos dados, para reagrupá-los posteriormente segundo os critérios de

classificação definidos, a saber, “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos” (2008, p. 145)

Neste caso, optou-se por combinar uma abordagem quantitativa e qualitativa, a partir da análise das respostas dos alunos às questões categorizadas de acordo com o quadro 7.

A. Contextualizar acontecimentos relacionados com a crise económica

À questão 1.2, “**Explica por palavras tuas o sentido dos textos apresentados, produzidos por diferentes autores.**” foram obtidas as respostas registadas, segundo a sua frequência no quadro 8.

Quadro 8 – Frequência da amostra em relação à contextualização das fontes.

	Substantivos	9ºano		12ºano	
		nº	%	nº	%
Usam palavras do seu vocabulário, generalizando o sentido dos textos	<i>Crise</i>	4	14,3	14	87,5
	<i>Austeridade</i>	7	25	2	12,5
	<i>Divida Pública</i>	4	14,3	1	6,25
	<i>FMI</i>	1	3,6	3	18,8
Menciona o sentido de cada texto, reproduzindo-os		2	7,1	3	18,8
Não explica o sentido dos textos		4	14,3	0	0
Não respondeu		6	7,1	0	0
Total		28	100	23	100

A análise do quadro 8 mostra que a generalidade dos alunos se preocupou em utilizar palavras do seu vocabulário para explicar o sentido dos textos, apesar da amostra de 9º ano ter revelado mais dificuldade em fazê-lo. Pelo contrário, o 12º ano revelou mais facilidade em sintetizar o sentido das fontes.

É de salientar que algumas das palavras utilizadas pelos alunos, como por exemplo «austeridade» ou «FMI» nunca foram pormenorizadas em sala de aula, o que denota a provável influência que o contexto socioeconómico exerce neste sentido. Com efeito, no cenário de crise atual é provável que este tema seja abordado em muitos outros contextos, como, por exemplo, no familiar. Além disso, os meios de comunicação social, e, em particular a televisão, poderão igualmente exercer uma

influência muito significativa na formação da opinião dos alunos. Certamente, Durkheim tinha razão quando afirma “é hoje incontestável que a maior parte das nossas ideias e tendências não são elaboradas por nós, mas antes vêm do exterior” (1980, p. 31). Com efeito, estas ideias acabam por se impor, influenciando a nossa maneira de agir, de pensar e de sentir. Segundo o autor, são dotadas de um poder coercivo que se acomodam na qualificação de «sociais». (1980, p. 31) Estas ilações poderão ser um ponto de partida para outros estudos de investigação, dado que neste caso não possuímos informação suficiente para analisar este aspeto.

O facto de as frequências excederem o valor da amostra explica-se porque muitos alunos utilizaram mais que um vocábulo para explicarem o sentido dos textos. O mesmo se aplica às restantes questões.

À questão 1.6, “Quais foram as consequências da intervenção do FMI em 1977 (doc. 3)? Consegues estabelecer alguma relação com a atualidade. Justifica a tua resposta.” foram obtidas as respostas registadas, segundo a sua frequência no quadro 9.

Quadro 9 – Frequência da amostra em relação às relações que efetua com a atualidade

	9ºano		12ºano	
	nº	%	nº	%
Consequências incorretas	11	39,3	0	0
Consequências corretas	17	60,7	16	100
Relação com a atualidade incompleta	2	7,1	2	12,5
Relação com a atualidade completa	9	32,1	14	87,5
Não relacionam com a atualidade	16	57,1	0	0
Total	55	100	32	100

Com esta questão pretendia-se que os alunos estabelecessem pontes com a atualidade, a partir da intervenção do FMI em 1977. Conclui-se a partir desta situação, que a amostra de 12º ano revela mais facilidade em efetuar estas relações. Com efeito, 100% dos alunos conseguiram identificar consequências corretas e a grande maioria (87%) conseguiu estabelecer relações com a atualidade. Relativamente ao 9º ano, observa-se que há mais de metade dos alunos (57,1%) que não relacionaram a intervenção do FMI em 1977 com a atualidade.

Interessava tentar compreender os motivos que explicam a dificuldade dos alunos da amostra de 9º ano em estabelecer a relação entre o passado e o presente. Será um problema na interpretação das fontes? Será alguma dificuldade em mover-se no contexto temporal? Este estudo não proporciona um aprofundamento desta questão, mas seria interessante, em estudos posteriores procurar entender os processos de pensamento que estruturam esta conceção.

B. Comparar situações de crise económica passadas com a crise económica atual

À questão 1.4, “**Que semelhanças consegues identificar nos textos 4 e 5.**” foram obtidas as respostas registadas, segundo a sua frequência no quadro 10.

Quadro 10 – Frequência da amostra em relação à comparação das fontes.

	Substantivos	9ºano		12ºano	
		nº	%	nº	%
Indica semelhanças	Intervenção do FMI	22	78,6	10	62,5
	Medidas de austeridade	7	25	10	62,5
Não indica as semelhanças		2	7,1	0	0
Não respondeu		1	3,6	0	0
Total		32	100	20	100

A grande maioria dos alunos consegue identificar as semelhanças evidenciadas nos documentos 4 e 5. Trata-se de inferir acerca de um cruzamento de fontes simples, cujo objetivo é procurar relações diretas entre os documentos. Não exige um trabalho de reflexão, mas sim de identificação dos aspetos que se cruzam nas diferentes escalas temporais.

Neste âmbito, a amostra de 12º ano revela um maior equilíbrio entre a intervenção do FMI e das medidas de austeridade, contrariamente aos alunos de ensino básico, que destacaram a primeira situação. É de salientar ainda que, 2 alunos do 9ºano não indicam as semelhanças e outro não respondeu.

À questão 1.5, “**Como foi resolvida a crise económica de 1892? Encontra alguma semelhança com a forma como a crise atual está a ser resolvida?**” foram obtidas as respostas registadas, segundo a sua frequência no quadro 11.

Quadro 11 – Frequência da amostra em relação às semelhanças entre o passado e o presente

	Substantivos	9ºano		12ºano	
		nº	%	nº	%
Medidas utilizadas para resolver a crise de 1892	<i>Empréstimos</i>	13	46,4	9	56,2
Semelhanças com a forma como se está a resolver a	<i>Empréstimos</i>	5	17,9	8	50

crise atual					
Medidas e/ou semelhanças erradas	<i>Medidas de austeridade</i>	1	3,6	0	0
	<i>Intervenção FMI</i>	1	3,6	7	43,8
	<i>Impostos extraordinários</i>	2	7,1	0	0
	Outras	11	39,3	0	0
Não apresenta semelhanças		0	0	1	6,3
Total		33	100	25	100

Com esta questão pretendia-se que os alunos interpretassem uma fonte para que emitissem semelhanças com a atualidade.

Mais uma vez se observa que a amostra de 12º ano revela mais facilidade em interpretar a fonte, já que 56,2% da amostra identifica as medidas utilizadas para resolver a crise de 1892. No 9º ano, apenas 46,4% da amostra conseguiu interpretar corretamente a fonte.

O mesmo se passa em relação às semelhanças com a atualidade. Metade da amostra de 12º ano estabeleceu semelhanças corretas, ao contrário da amostra de 9º ano, em que apenas 17,9% dos alunos conseguiu responder a este desafio. Os alunos do ensino básico foram apresentando medidas que o Governo atual tem adotado para combater a crise, sem relacionarem com aquelas que foram adotadas em 1892. Fizeram-no de forma descritiva, sem compararem com o passado.

C. Problematizar a relação passado/presente

À questão 1.7, “Após analisares todos os documentos, achas que se pode afirmar que os acontecimentos em história se repetem? Justifica a tua resposta” foram obtidas as respostas registadas, segundo a sua frequência no quadro 12.

Quadro 12 – Frequência da amostra em relação aos anacronismos da História

		9ºano		12ºano	
		nº	%	nº	%
Não		0	0	0	0
Sim		28	100	16	100
Justificações	<i>Medidas de austeridade</i>	6	21,4	10	62,5
	<i>Cometem mesmos erros e não aprendem com os antepassados</i>	1	3,6	0	0
	<i>Vivemos num ciclo repetitivo</i>	1	3,6	2	12,5

	<i>Já houve várias crises</i>	1	3,6	1	6,3
	<i>É igual a outras crises</i>	3	10,7	0	0
	<i>Acontecimentos históricos repetem-se</i>	1	3,6	0	0
	<i>Corrupção e dinheiro mal investido</i>	1	3,6	0	0
Justificações erradas ou vagas		14	50	3	18,8
Total		28	100	16	100

O quadro 12 revela claramente que existe na globalidade da amostra uma ideia de que a História se repete. A conceção de que a História é cíclica, é partilhada pela totalidade da amostra (100%). Tanto a amostra de 9º ano, como a de 12º ano apresentam esta visão anacrónica da História. A maioria dos alunos justificou tal opção pelo fato de se estarem a aplicar medidas de austeridade muito semelhantes aquelas que foram aplicadas em crises anteriores. De qualquer forma, o 9º ano revelou mais dificuldades em apresentar justificações.

À questão 1.9, “**Neste caso, de que forma o conhecimento do passado histórico pode contribuir para compreender as situações do presente. Fundamenta a tua resposta.**” foram obtidas as respostas registadas, segundo a sua frequência no quadro 13.

Quadro 13 – Frequência da amostra em relação aos contributos que o conhecimento do passado pode dar ao presente

Ideias apresentadas nas respostas dos alunos	9ºano		12ºano	
	nº	%	nº	%
«História repete-se /Cíclica»	6	21,4	1	6,25
«Ajuda a acreditar na recuperação económica e a superar a crise»	1	3,6	1	6,25
«Ajuda a perceber que não é uma situação anormal»	1	3,6	0	0
«Compreender medidas de austeridade/usar mesmas estratégias para combater a crise»	4	14,3	1	6,25
«Adaptar o presente com o novo conhecimento»	0	0	1	6,25
«Prevenir o futuro»	4	14,3	1	6,25
«Compreender o passado para resolver o presente»	0	0	1	6,25
«Compreender o presente à luz dos acontecimentos passados»	11	39,3	6	37,6
«Esperança/ acreditar na recuperação e no futuro»	6	21,4	5	31,3
«Aprender com os erros do passado»	3	10,7	4	25
«Fonte de inspiração para resolver os problemas de hoje»	1	3,6	0	0
Não argumenta	2	7,1	1	6,25
Total	39	100	22	100

Esta questão pretendia sintetizar a opinião dos alunos acerca da importância das relações passado/presente e futuro na História, em que os alunos tinham de fundamentar de que forma o conhecimento do passado poderia ajudar a compreender o presente. Como se pode observar pelo quadro 13, há uma grande diversidade nos argumentos apresentados pelos alunos. Alguns revelam maior profundidade no processo de pensamento, enquanto outros apresentam uma estrutura de pensamento mais simplista.

Com efeito, a análise desta e das restantes respostas a este questionário permitiu concluir que existiam diferentes padrões de estruturação do pensamento, diferenciando a forma como estabeleciam as relações entre o passado e o presente, ou seja, nem todos os alunos têm a mesma facilidade em efetuar as referidas comparações. Apesar de, globalmente a amostra de 9º ano evidenciar mais dificuldade no estabelecimento destas relações, os quadros estatísticos evidenciam algumas exceções.

Por isso, optou-se por sintetizar a informação contida nestas respostas em categorias ou níveis de pensamento a partir do estudo de Isabel Barca e Marília Gago (2000), que dentro de um quadro de investigação qualitativa, analisaram a estrutura de pensamento dos alunos relativamente às mensagens subjacentes a determinadas questões históricas. O resultado foi dividido em níveis de argumentação, fundamentados em três perspetivas distintas: um perfil fragmentado; um perfil envolvendo uma compreensão global e outro, mais sofisticado, evidenciando uma compreensão mais efetiva. Como afirmam as autoras Barca e Gago (2001) “Após a categorização por perfis conceptuais, os dados foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo simples, a fim de se obter um retrato mais nítido, embora sem pretensões de generalização [...]” (p. 250-251)

Apesar de se tratar de tema diferente, procurou-se aqui desenvolver o mesmo perfil de organização de dados, estabelecendo-se como categoria para análise das respostas dos alunos as designações de Compreensão Fragmentada, Restrita e Global.

Perfil 1 – Compreensão fragmentada

Este caso verifica-se quando as ideias dos alunos mostram falhas na compreensão e grande dispersão na resposta dada. Há um entendimento restrito das mensagens de forma difusa e desorganizada. Relaciona as fontes entre si, mas de forma reflexa e não reflexiva.

Exemplos de respostas:

1.2 *“Todos falavam de maneiras diferentes dos efeitos das crises várias sucedidas no nosso país.”* André, 9º ano

1.4 *“Que tanto no documento 4, como no 5, queriam reduzir parte dos subsídios, para criar um imposto.”* Andreia, 9º ano

1.6 *“As consequências em 1977 foram a subida dos preços, tal como acontece hoje em dia.”* Margarida, 9º ano

1.7 *“Sim, porque há sempre crises para resolver.”* Pedro, 9º ano

1.9 *“Pode contribuir porque se a situação antiga se resolveu, é uma forma de incentivo para essa mesma resolução e o FMI, conseguia vencer, tal como pode vencer agora.”* Daniela, 12ºF

Perfil 2 – Compreensão restrita

Quando o aluno demonstra um entendimento da mensagem procurando uma reformulação da narrativa mas centrando-se num único indicador da diferença. Relaciona as fontes entre si, concordantes e discordantes.

Exemplos de respostas:

1.2 *“Todos os textos falam das crises que Portugal viveu em diferentes anos e que conseguiu ultrapassá-las a todas com medidas duras de austeridade.”*
Joana 9º ano

1.4 *“As semelhanças nos textos 4 e 5 é o FMI, a tentar controlar a crise.”*
Catarina, 12ºF

1.6 *“Com a austeridade e os impostos, os preços dos produtos subiram. Isso relaciona-se com a atualidade hoje em dia. Todos os produtos estão mais caros em relação a alguns anos atrás.”* Rita, 9ºH

1.7 *“Sim, porque Portugal já pediu 3 vezes ajuda externa sempre da mesma forma e fica sempre a pagar os empréstimos por longos anos.”* Cristiano, 12ºF

1.9 *“O conhecimento do passado histórico é importante para compreender as situações do presente porque estas servem de exemplo para situações futuras e permitem que os erros do passado não se voltem a repetir. Também é*

fundamental para perspectivar (sic) o futuro de uma forma mais coerente e de forma a melhorar a vida no mundo.” Jéssica, 9ºF

Perfil 3 – Compreensão global

Quando o aluno demonstra o entendimento global das mensagens, reformulando a narrativa, de forma pessoal. Relaciona as fontes de forma reflexiva, compreendendo as distinções.

Exemplos de respostas:

1.2 *“Todos os documentos falam sobre a crise, atrasos nos salários... Logo, os documentos 1,2, 4 e 5 falam em diferentes épocas mas todos se refletem no mesmo: a crise.”* Adão 9º ano

1.4 *“Os dois textos retratam a austeridade por que o país está a passar em momentos de crise, nomeadamente o corte de subsídios aos trabalhadores, que causam inúmeras greves.”* Jéssica, 12ºF

1.6 *“Uma das consequências do FMI em 1977 foi a subida dos preços que se triplicaram, algo que ainda hoje acontece com os produtos essenciais que ficam mais caros para se poder pagar os empréstimos.”* João, 12ºF

1.7 *“Após analisar todos os documentos, posso afirmar que os acontecimentos em história se repetem atualmente (sic), como por exemplo, também a entrada do FMI, aumento dos impostos...”* Catarina, 12ºF

1.9 *“O país, mais propriamente o governo, pode tentar seguir os passos dos anteriores governos de modo a que se tenha um “final feliz” ou seja, Portugal consiga reestabelecer a sua economia e ao mesmo tempo pagar os empréstimos e embora se possa rever os anteriores governos não é um plano fidedigno pois o panorama internacional é diferente e a estrutura da economia também é diferente.”* Cristiano, 12ºF

Inserido nesta categoria de compreensão global, decidiu-se inserir um *Perfil 3+* para se destacar um aluno que, apesar de ainda se enquadrar no Perfil 3, já consegue problematizar a informação, reorientando-a para a sua vida prática, pelo que se definiu a seguinte categoria:

Perfil 3+ Compreensão global problematizante

Quando o aluno demonstra o entendimento das mensagens, reformulando a narrativa, de forma pessoal e crítica. Relaciona a informação contida nas fontes de forma reflexiva, problematizando-a e reorientando-a para a sua vida pratica.

1.9 *“O conhecimento do passado pode contribuir para ajudar em algumas medidas a ser (sic) impostas mas é preciso adaptar às situações presentes com o novo conhecimento. Consolidar as infraestruturas para a economia europeia não sofrer os efeitos das medidas a curto prazo, mas sim apostar em medidas a longo prazo que possibilitem o crescimento económico.”* Rui, 12º F

Uma análise quantitativa dos perfis traçados a partir da amostra, permite-nos concluir que na amostra de 9º ano predomina o Perfil 2, com 47%, ao contrário da amostra de 12º ano, onde predomina o Perfil 3, em que se posicionam 50% dos alunos.

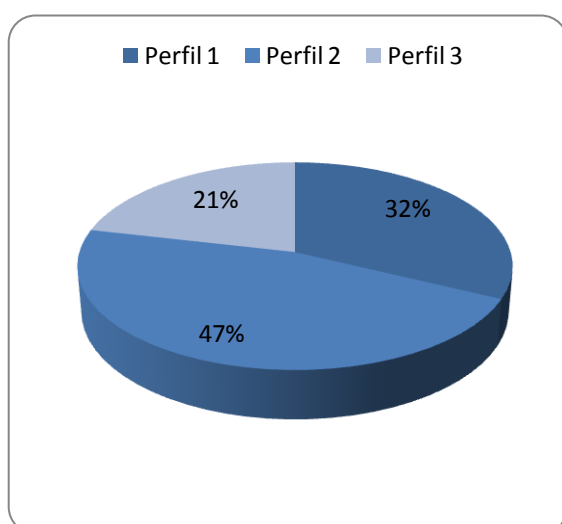


Gráfico 32 – Distribuição da amostra de 9º ano, por perfil.

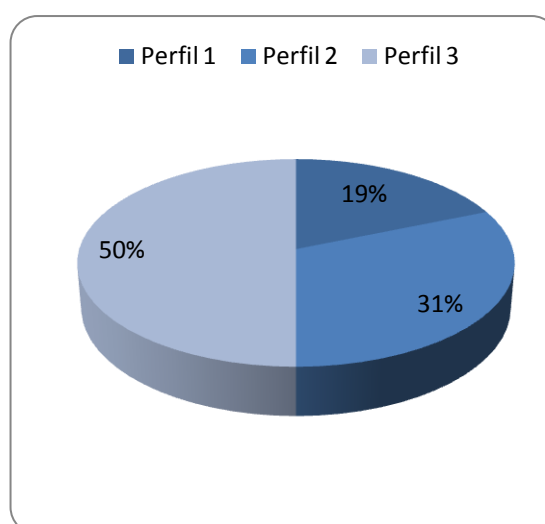


Gráfico 33 – Distribuição da amostra de 12º ano, por perfil.

Este estudo de investigação tinha como objetivo conhecer as conceções de História apresentadas por uma amostra, constituída por alunos de 9º e 12º ano, particularizando a forma como concebiam a relação passado/presente para que se compreendesse o grau de consciência histórica que apresentavam.

O facto da recolha de dados ter-se circunscrito a duas turmas de uma escola secundária, poderá ter limitado os resultados, já que uma amostra mais representativa

poderia apresentar outras visões acerca da mesma temática. Além disso, a opção em utilizar um questionário com respostas fechadas poderá reduzir a profundidade da investigação já que condiciona as opções dos respondentes. Por outro lado, a utilização de respostas abertas, a partir da qual se efetuou uma abordagem qualitativa implicou a interpretação do autor, podendo ter conduzido a investigação num determinado caminho, ignorando outros aspetos que poderiam ser úteis para a investigação noutras outras temáticas históricas.

Evidentemente que este estudo se assume com a provisoriedade de uma exploração inicial de um problema de investigação, cuja relevância poderá ser considerada em futuros projetos.

Logo, as conclusões apresentadas devem ser entendidas como um contributo para lançar pistas para a investigação das conceções que os alunos apresentam da História, salientando a relação passado/presente, cujo papel poderá ajudar a compreender a formação da sua consciência histórica.

CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação visava conhecer as concepções que os alunos apresentavam acerca da História e da aprendizagem da História, a fim de posicionar a visão dos alunos relativamente à relação passado/presente e futuro. Desta forma, pretendeu-se avaliar o grau de consciência histórica manifestada pelos alunos.

Para estudar as concepções dos alunos, considerou-se importante analisar a linha evolutiva do pensamento histórico, para perceber até que ponto o ensino é influenciado pelos constructos da teoria da História. Assim, numa primeira parte, estudou-se a evolução do pensamento histórico, desde o século XIX, com o positivismo até à atualidade, considerando a posição de autores e correntes modernas e pós-modernas e, de Jörn Rüsen, que se apresenta uma posição de equilíbrio nesta confluência de correntes de pensamento. Posteriormente, procurou-se compreender de que forma as referidas correntes de pensamento, influenciavam o ensino, particularizando os seus impactes na organização do currículo em Portugal.

Sabendo da influência deste enquadramento teórico no ensino em Portugal, partiu-se para o estudo empírico onde se pretendeu conhecer as concepções dos alunos acerca da História e avaliar os seus níveis de consciência histórica. Assim, a partir das respostas dos alunos aos inquéritos por questionário aplicados foi possível concluir que os alunos dos dois níveis de escolaridade, 9º e 12º anos, apresentam diferentes concepções acerca da História e da aprendizagem da História. Nesta medida, os alunos de 9º ano apresentam uma concepção mais fixista da disciplina, condicionando-a ao estudo do passado. Com efeito, apesar de, em certo momento, revelarem a importância de se efetuar relações entre o passado/presente e futuro, na verdade ainda valorizam metodologias assentes na memorização. “Aprendizagem mecânica é concebida como aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação a conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva.” (Alegro, 2008, p. 25) Com efeito, demonstram grande abertura para uma aprendizagem com influência positivista, em que os conhecimentos são apresentados na sua forma final. Os alunos limitam-se a sistematizá-los para os exporem nos momentos de avaliação. Na aprendizagem por receção o aluno recebe os conteúdos que deve aprender na sua forma final. Ele não necessita realizar nenhuma descoberta além da compreensão e da assimilação dos conteúdos. Apenas implica que seja capaz de reproduzir o conteúdo quando lhe for solicitado.

Com efeito, a análise do inquérito por questionário «*A minha visão da História*» permitiu apurar que os alunos de 9º ano seleccionavam as opções que indiciavam concepções associadas a uma aprendizagem factual e narrativa, como por exemplo: «EH2. *A realização de esquemas-síntese para consolidar conhecimentos.*», «EH6. *A elaboração de apontamentos durante as aulas de tudo o que o professor diz para não me faltar nada para o teste de avaliação.*», «EH9. *Formular questões para a professora me esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento.*», quando a professora «CH11. *Toma posição sobre determinado tema/ acontecimento.*» e quando a professora «CH13. *Apresenta a matéria como verdade absoluta.*» Para além disso, quando questionados acerca de «*O que é a História*» a maioria dos alunos ainda a concebem como algo estático no passado. A opção «H1. *É o relato objetivo do passado, construído a partir de fontes.*» foi aquela que teve mais acolhimento por parte dos alunos.

Comparando esta posição da amostra de 9º ano face ao que é apresentado como Metas de Aprendizagem para o 3º ciclo, as discrepâncias são grandes e preocupantes.

“No 3.º ciclo da escolaridade básica, o ensino de História deve processar-se de forma a organizar, gradualmente, as aprendizagens dos alunos tendo como objectivo central uma compreensão histórica contextualizada da vida em sociedade ao longo dos tempos, orientada por relações de temporalidade e espacialidade. A compreensão histórica, por sua vez, desenvolve-se tendo em atenção a capacidade de interpretar fontes diversas e de realizar inferências históricas, a nível menos ou mais elaborado tendo em atenção as experiências e conhecimentos prévios de cada aluno. As ideias e concepções históricas construídas mentalmente deverão ser comunicadas e partilhadas com recurso a várias linguagens, com destaque para a escrita e a oralidade, incluindo o âmbito das TIC” (ME-DGIDC, 2002, p.1 e 2).

Podemos conjecturar acerca das causas que explicam o facto de estes alunos valorizarem a receção do conhecimento finalizado. Por exemplo, o reduzido número de tempos semanais atribuídos à disciplina – entre 90 minutos e 135 minutos, consoante o ano de escolaridade - podem dificultar a exploração de situações-problema e o trabalho de análise de fontes, pois trata-se de estratégias que exigem um contexto temporal mais alargado, que a disciplina não dispõe neste momento. Provavelmente, os alunos deste nível de escolaridade percebem este tempo veloz, e por isso, apelam a uma aprendizagem menos significativa, mas que lhes permita responder com alguma eficácia aos conteúdos apresentados nas fichas de avaliação. Daí seleccionarem este tipo de estratégias que mais facilmente se adaptam a um contexto educativo em que se inserem.

Apesar de esta ser a leitura geral dos resultados, interessa destacar que se evidenciaram alguns alunos com uma postura diferente daquela aqui apresentada, mas que, a análise estatística não permitiu individualizar.

Pelo contrário, na amostra de 12º ano, os resultados são substancialmente diferentes. Com efeito, os alunos selecionaram opções que se relacionam com uma aprendizagem significativa, mostrando disponibilidade em participar ativamente na troca de ideias, conducente à ampliação do conhecimento. Como tal, selecionaram algumas conceções que o comprovam, tais como a «EH1. A leitura e interpretação de documentos históricos.», «EH4. A compreensão das inter-relações entre os temas.», «EH5. A comparação de acontecimentos históricos com a atualidade.», «CH4. Ajuda-me a interrogar o passado através de fontes diversas.», e a «CH6. Cria situações para que eu compare situações passadas com a atualidade.»

O mesmo se passa em relação à questão «O que é a História» em que os alunos mencionaram que «H3. É a ciência dos homens no tempo.», «H5. É um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade.» e «H9. Recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais.»

Assim, na generalidade da amostra de 12º ano, os alunos revelam conceções de História e de aprendizagem de História que se aproximam de uma História-problema. Neste contexto, os alunos valorizam uma posição de construtores do conhecimento, através de uma participação ativa e reflexiva face aos desafios propostos. Está inerente a esta conceção a noção de aprendizagem significativa, desenvolvida pela teoria de Ausubel, em que “o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens.” (Alegro, 2008, p. 24) Segundo esta teoria, a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos são capazes de ativar os seus conceitos prévios, para integrar a nova informação e organizá-la no quadro mental já existente. Nesta caso, os alunos manifestaram claramente a importância em estabelecer relações entre o passado e o presente para melhor compreenderem a História.

Como vimos anteriormente, as conceções de História apresentadas pela amostra de 12º ano estão em sintonia com o Programa de História A, em que se mostra conveniente que “a abordagem dos conteúdos se inicie pelo levantamento de problemas

e que sejam promovidas condições para que os alunos consciencializem os caminhos percorridos” (Programa de História A, 2002, p. 12)

Relativamente às relações passado/presente, inseridas no constructo de consciência histórica, é possível concluir que os alunos dos dois níveis de ensino valorizam esta conceção, apesar de este aspeto ser mais marcante na amostra de 12º ano.

Os dados obtidos sugerem que, por um lado, as conceções mais fragmentadas da relação passado/presente estão ligadas a um pensamento histórico menos elaborado, conseqüentemente mais restrito. Por outro lado, os alunos que mostram um pensamento histórico mais sofisticado, ao nível da conceção que têm da disciplina, apresentam uma objetividade crítica que lhes permite avançar com maior facilidade para a problematização passado/presente.

Com efeito, a amostra de 9º ano, que revela uma conceção mais memorística da disciplina, apresenta níveis de compreensão mais restrita relativamente à forma como efetua a relação passado/presente, situando-se no Perfil 2 da categorização proposta.

Pelo contrário, a narrativa da amostra de 12º ano, revela uma conceção mais significativa da disciplina, numa situação concreta, isto é, no estabelecimento de relações entre o passado e o presente, realizou análises mais profundas e reflexivas, posicionando-se no Perfil 3 da categorização.

Portanto, o ano de escolaridade frequentado pelos alunos e as conceções que apresentam acerca da disciplina parecem influenciar o seu posicionamento nos níveis de progressão, uma vez que as respostas dos alunos do 12º ano se situam nos níveis mais sofisticados do que as respostas dos alunos do 9º ano. No entanto, esta análise não é assim tão linear, dado que, há alunos de 9º ano com narrativas mais elaboradas e reflexivas dos que os alunos de 12º ano. Portanto, há que algum cuidado quando se apresentam generalizações. De qualquer forma, a reorientação da vida prática dos alunos, em função do passado histórico não foi observado na generalidade das situações.

Por fim, é importante lembrar, que a forma como os alunos exploram a relação passado/presente, manifesta o nível de desenvolvimento da sua consciência histórica.

Neste contexto, assume particular relevância a narrativa histórica por se tratar do veículo exterior da consciência histórica. Como afirma Alegro, “a narrativa histórica é aqui compreendida como central à representação do conhecimento histórico, independentemente da forma que assume. Como produção de especialistas ou de

quaisquer outros sujeitos, exige operações específicas típicas do pensamento histórico [...]” (2008, p. 62) Estas operações específicas do pensamento histórico formam a matriz disciplinar concebida por Rüsen. Segundo o autor, ao discutir-se sobre a consciência histórica, estamos a utilizar a narrativa como forma de raciocínio, atribuindo sentido ao passado e percecionando a existência da vida quotidiana no tempo. (Alegro, 2008, p. 62)

Neste âmbito, utilizou-se a categorização de pensamento apresentada por Barca (2000), tendo-se constituído perfis de pensamento em função das narrativas que expressavam as conceções dos alunos acerca da relação passado/presente e futuro.

Ao analisarmos as narrativas dos alunos, pudemos observar que apresentam diferentes níveis de consciência histórica. Com efeito, apesar da didática da História atual valorizar a exploração da consciência histórica dos alunos, este estudo revela que a maneira como a disciplina é apropriada pelos mesmos é muito variável. O processo ensino/aprendizagem é orientado para a promoção da consciência histórica, mas tal não é reconhecido, na prática, por todos os alunos. A partir do saber histórico, os alunos deveriam desenvolver a sua capacidade de autodeterminação, com aplicabilidade na tomada de decisões. Como aponta Rüsen:

“A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (2006, p. 14).

Portanto, a consciência histórica é o que permite aos alunos circular entre o passado, presente e futuro, podendo reorientar as suas vidas práticas em função do conhecimento construído.

Os resultados sugerem que os alunos que valorizam conceções de História mais elaboradas, assentes numa aprendizagem significativa, apresentam níveis de consciência histórica mais elaborados do que aqueles cuja aprendizagem memorística é mais valorizada.

Cruzando as perspetivas de Rüsen e Ausubel, observa-se que ambos concordam em que aprender é atribuir sentido e significado. Segundo Alegro,

A teoria ausubeliana admite a ênfase no processo de aprendizagem como processo de atribuição de significado e sentido. Enquanto isso, a teoria de Rüsen autoriza salientar que essa experiência de atribuição de significado e sentido efetiva-se de um modo particular na aprendizagem

histórica, pois não trata-se de simples ajuntamento de saberes e implica uma maneira de pensar e elaborar informações sobre os feitos humanos no tempo e no espaço que contribui para a formação da consciência histórica. É um processo de cognição específico, expresso pela narrativa histórica. (2008, p. 32)

Portanto, para desenvolver a consciência histórica dos alunos, assente na rememoração do passado, a partir de experiências quotidianas que permitam orientar o futuro, é importante que os alunos adquiram uma visão mais dinâmica da disciplina, não a relegando para o estudo dos acontecimentos passados. Por outro lado, é importante que se encare a disciplina numa perspectiva mais dinâmica, baseada numa História-problema, em que os alunos sintam que são agentes ativos do conhecimento. Desta forma, a aprendizagem significativa, deve ser considerada como um alicerce importante para o desenvolvimento da consciência histórica.

Neste quadro de interesse, a teoria de Ausubel mostra que, independentemente da idade ou da situação socioeconómica, os alunos podem aprender de forma significativa. Basta olhar pelo estudante não pela ausência do conhecimento em falta, mas sim pela estrutura cognitiva que apresenta e, a partir daí auxiliá-lo na construção do conhecimento. Esta construção deve partir dos seus conhecimentos prévios, integrando o conhecimento na estrutura de pensamento de forma reflexiva, para que a aprendizagem tenha sentido.

Esta aprendizagem com sentido, permite o desenvolvimento da consciência histórica que se pronuncia através da narrativa. Esta mostra os padrões de pensamento, não só apenas referentes ao passado, mas também em relação ao presente e às tomadas de decisão no futuro. Por isso, é importante conhecer estas operações do intelecto dos alunos, que definem a sua consciência histórica para podermos intervir no processo de ensino/aprendizagem. Como afirma Schmidt e Garcia,

“Trata-se da possibilidade de aproximar professores e alunos das formas como são produzidos os saberes, permitindo que eles se apropriem e/ou construam maneiras pelas quais esses saberes possam ser ensinados e aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também” (2005, p. 305).

Nesta medida, é importante continuar a investigar o pensamento dos alunos sobre a sua compreensão histórica, relacionada com ideias de conceção

passado/presente, pois permitirá perceber melhor a formação da sua consciência histórica. Alunos com consciência histórica mais desenvolvida e profunda serão mais competentes para responder refletidamente aos desafios do presente e do futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Albarello et al. (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alegro, R. C. (2008), *Conhecimento prévio e a aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. S. Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Almeida, L. e Freire, T. (2008), *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, C. R. (2006), *Representações Sociais e a construção da consciência histórica*. S. Paulo: universidade de São Paulo.
- Barca, I. e Gago, M. (2000). De pequenino se aprende a pensar- formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal. Coleção *Cadernos pedagógico-didáticos A.P.H.* nº 23. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Barca, I. (2004), Os jovens portugueses: idéias em História, *Perspectiva*, v. 22, n. 2, jul./dez, p. 381-403
- Barca, I. (2001), Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. in Barca. (Org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, (p.20-44).
- Barca, I. (2001), “Educação Histórica: uma nova área de investigação”. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III série, v. 2, p. 13-24.
- Barca, I. (2007), “A educação histórica numa sociedade aberta”. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, Jan/Jun, p.5-9.
- Barca, I. (2007), “Marcos de Consciência histórica de jovens portugueses”. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, Jan/Jun, p.115-126.
- Barca, I. e Gago, M. (2001). “Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.o ano de escolaridade”. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n.1, p.239-261.
- Barca, I. e Gago, M. (2004), “Usos da narrativa em história”. *Actas do primeiro encontro sobre narrativas históricas e ficcionais*. Braga: Universidade do Minho, (p.29-40)
- Bardin, L. (2008), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barom, w. C. C. (2011), “A ‘teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade”. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: ANPUH, Julho, p.1-14.

- Barros, J. A. (2004), *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes.
- Bell, J. (2002), *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berbert, C. O. (2010), *Teoria da História e Filosofia da História: uma análise das relações entre a epistemologia, a metodologia e o pensamento especulativo*. Goiás: Universidade Federal de Goiás.
- Bogdan, R. e Bilken, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bloch, M. (1949), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Cahier des Annales 3, Paris: Librairie Armand Colin.
- Bloch, M. (1965), *Introdução À História*. Coleção Saber, nº 59. Lisboa : Europa-América.
- Braudel, F. (1972). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cannadine, D. (2006), *Que é a história hoje?* trad. Rui Pires Cabral. Lisboa: Gradiva.
- Carbonell, C-O. (1981), *Historiografia*. Lisboa: Teorema.
- Cardim, P. A. A. (1998), *A História: entre memória e invenção*. Mem Martins: Europa-América.
- Chizzotti, A. (2001), *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5ª ed., S. Paulo: Cortez Editora.
- Collingwood, R.G. (1986), *A ideia de história*. 6ª ed., Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, L. G. (2011), “O passado é um país estranho: consciência histórica na era da compressão do espaço-tempo” in Isabel Barca (org.), *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIE/IE, Universidade do Minho, p. 555-567.
- Demo, P. (1995), *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 3ª ed., S. Paulo: Editora Atlas.
- De Ketele, J-M. e Roegiers, X. (1999), *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Durkheim, E. (1980), *As regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- Faustino, R. C. e Gasparin, J. L. (2001), “A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história”, *Acta Scientiarum*, p. 157-166.
- Febvre, L. G. (1981), *O nascimento da moderna historiografia*. Lisboa: Sá da Costa editora.

- Fonseca, S. G. (2003), *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 7ª ed., S. Paulo: Papirus editora.
- Gago, M. (2007), “Concepções do passado como expressão de consciência histórica”. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, Jan/Jun, p.127-136.
- Gardiner, P. (1995), *Teorias da História*. 4ªed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerreau, Al. (2001), *L’avenir d’un passé incertain: quele histoire du Moyen-Âge au XXIe siècle?*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jesuino, J. C. (1987), “O método experimental nas ciências sociais” in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. 2ª ed., Porto: Edições Afrontamento, p.215-249.
- Kocka, J. (2002), *História social y conciencia histórica*. Trad. de Elisa Chuliá. Madrid: Marcial Pons.
- Le Goff, J. (1984), “Passado/Presente” in Domano Ruggiero (editor). *Enciclopédia Einaudi*. Vol. I, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 293-310.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (2008), *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. 3.ªed., Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, O. (2002), *Concepções de História e de ensino da História: um estudo no Alentejo*. Évora: Colibri.
- Medeiros, D. (2005), *A formação da Consciência Histórica como objecto do ensino da História no ensino médio: o lugar do material didáctico*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Ministério da Educação (1986), Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- Ministério da Educação (1991), Programa de História – Ensino Básico. Lisboa: ME – DEB.
- Ministério da Educação (2001), Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2002), Programa de História A – Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: ME – DES.
- Ministério da Educação (2002), Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação (2010), Metas de Aprendizagem para a disciplina de História – 3.º ciclo. Ministério da Educação. Lisboa: ME-DGIDC.
- Ministério da Educação. Decreto – Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

- Ministério da Educação. Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho.
- Ministério da Educação. Despacho n.º 10533/2011 de 11 de Agosto de 2011.
- Ministério da Educação. Decreto – Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.
- Ministério da Educação. Decreto – Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.
- Ministério da Educação. Decreto – Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.
- Mitre, E. (1997), *Historia y pensamiento histórico: estudio y antología*. Madrid: Cátedra.
- Moniot, H. (1993), *Didactique de L’histoire*. Paris: Nathan.
- Neves, M. A. M. (1985), *Ensinando e Aprendendo História*. S. Paulo: E.P.U.
- Pais, J. M. (1999), *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta.
- Pelizzari, A.; Kriegl, M. ; Baron, M. P.; Fink, N.; Dorocinski ,S. (2002), “Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel”, *Rev. PEC*, v.2, n.1, p.37-42.
- Quivy, R. et al. (2003) , *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª ed., Lisboa: Gradiva.
- Rémond, R. (2002), *Introdução à História do nosso tempo*. 2ªed. Lisboa: Gradiva.
- Roiz, D. da S. (2006), “A ‘crise de paradigmas’ nas Ciências Sociais, uma questão relativa à teoria da história?”. *Topoi*, v. 7, n. 12, p. 261-266.
- Rodrigues, J. O. (1986), *Vida e história*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Rüsen, J. (2001), *Razão Histórica. Teoria da história: Fundamentos da Ciência Histórica*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Vol.1. Brasília: Ed.UnB.
- Rüsen, J. (2007), *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. (Trad. Asta-Rose Alcaide). Vol.2. Brasília: Ed. UNB.
- Rüsen, J. (2006), "Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão" (Trad. Marcos Roberto Kusnick). *Práxis Educativa* (Ponta Grossa, PR), Vol. 1, N. 2, p. 07-16.
- Rüsen, J. (2007), *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Vol.3. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2009), "Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história" (Trad. Valdei Araújo e Pedro S. P. Caldas). *História da Historiografia*, n. 2, 163-209.
- Säens Barrio, O. (1994), *Didáctica general: un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.

- Silva, J. E. (1975), *Para uma teoria da história de Althusser a Marx*. (vol. 1). Lisboa: Diabril.
- Silva, J. E. (1975), *Para uma teoria da história de Althusser a Marx*. (vol. 2). Lisboa: Diabril.
- Schmidt, M. A. e Garcia, T. B. (2005), “A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História”. *Cad. Cedes*, vol. 25, n. 67, set./dez, p. 297-308.
- Souza, R. A. e Trigo, T. A. (2009), “A Concepção Marxista de História: aspecto da contribuição de Marx para a História da Educação”, *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, p. 6936-6948
- Torgal, L. R. (1998), “Ensino da História” in Luís Reis Torgal; José Maria Mendes e Fernando Catroga (coord.), *História da História em Portugal Séculos XIX - XX*. Vol. II. Lisboa: Temas e Debates, p. 85-152.
- Veyne, P. (1987), *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70.
- Vilar, P. (1985), *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Walsh, W. H. (1951), *An introduction to Philosophy of History*. London: Hutchinson's House University library.
- Zabalza, M. A. (2001), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

ANEXO 1

Inquérito por questionário socioeconómico

Percurso Escolar (Assinale com um X e, depois, responda brevemente)

	Sim	Não	
Ficou retido algum ano?			Qual(is)?
Estuda todos os dias?			Quanto tempo?
Estuda habitualmente em casa?			Em que local?
Tem algum apoio pedagógico?			A que disciplina(S)?
Teve negativas no ano anterior?			Em que disciplina(S)?
Teve alguma falta disciplinar?			Quantas(S)?
Já frequentava esta escola?			Qual(caso não)?

Ocupação dos Tempos Livres (Assinale com um X e, depois, responda brevemente)

- | | |
|--|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ouvir música | Músicas preferidas _____ |
| <input type="checkbox"/> Praticar desporto | Desportos preferidos _____ |
| <input type="checkbox"/> Ver televisão | Programas preferidos _____ |
| <input type="checkbox"/> Ler | Livros preferidos _____ |
| <input type="checkbox"/> Ver filmes | Filmes preferidos _____ |

Actividades complementares que frequenta _____

Na Escola

Quais são as suas disciplinas favoritas? _____

Quais são as disciplinas que gosta menos? _____

Assinale com uma cruz os tipos de aulas que prefere, numa valoração de 1 a 6, em que 1 corresponde a uma menor preferência e 6 a uma maior preferência.

- | | |
|---|--------------------------------------|
| - Só a professora expõe a matéria _____ | - Os alunos expõem os temas _____ |
| - Os alunos participam ativamente nas aulas _____ | - Os alunos trabalham em grupo _____ |
| - Os alunos trabalham individualmente _____ | - Os alunos trabalham em pares _____ |

Saúde e Alimentação

Tem algum tipo de dificuldades?

- Visuais Auditivas Motoras Fala Outra Qual? _____

A que horas se costumava deitar? _____ Número médio de horas de sono _____

Falando de mim (Utilize o espaço que se segue para falar sobre si)

ANEXO 2

Inquérito por questionário «A minha visão da História» - versão 1

Inquérito por Questionário

A minha visão da História

Este inquérito foi elaborado por uma aluna do Mestrado em Ensino da História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é absolutamente sigiloso e visa o estudo das conceções dos alunos sobre a disciplina de História.

Este estudo será realizado com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário que estudam numa instituição de ensino público. Agradecemos a colaboração que será indispensável para este.

PARTE I

Lê com atenção as seguintes perguntas e assinala com um X, a resposta que achares mais adequada. Em alguns casos, quando indicado, poderás responder por extenso.

1) És do género:

F	<input type="checkbox"/>
M	<input type="checkbox"/>

2) A tua faixa etária está situada entre os:

11-14 anos de idade	<input type="checkbox"/>
15-19 anos de idade	<input type="checkbox"/>

3) No presente ano letivo frequentas:

3º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>

4) Assinala o grau de escolaridade do teu Encarregado de Educação:

Sem alfabetização	<input type="checkbox"/>
Ensino Primário	<input type="checkbox"/>
Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior	<input type="checkbox"/>

PARTE 2

5) Para ti, o que é a História?

6) O que estuda esta disciplina?

7) De que forma esta disciplina pode ser útil para o teu dia-a-dia? E para o teu futuro?

8) Assinala, da lista que se segue, três adjetivos para caracterizares esta disciplina.

Interessante	<input type="checkbox"/>
Aborrecida	<input type="checkbox"/>
Fácil	<input type="checkbox"/>
Difícil	<input type="checkbox"/>
Desafiadora	<input type="checkbox"/>
Complexa	<input type="checkbox"/>
Motivadora	<input type="checkbox"/>
Objetiva	<input type="checkbox"/>
Teórica	<input type="checkbox"/>
Pouco atrativa	<input type="checkbox"/>

9) No teu caso, quais são os dois métodos que mais utilizas para estudar história?

Leio documentos históricos	<input type="checkbox"/>
Decoro factos históricos	<input type="checkbox"/>
Compreendo as inter-relações entre os temas	<input type="checkbox"/>
Faço resumos dos temas	<input type="checkbox"/>
Reflico sobre os temas durante a aula	<input type="checkbox"/>
Faço esquemas-síntese	<input type="checkbox"/>
Faço exercícios de consolidação	<input type="checkbox"/>
Retiro apontamentos durante as aulas	<input type="checkbox"/>

10) Indica duas estratégias que devem ser utilizadas pelos alunos para obterem bons resultados em História:

✓ _____

✓ _____

11) Achas que se estabelecem muitas relações entre o passado e o presente nas aulas de História?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

12) Se mencionaste que *sim* na questão 11, indica dois exemplos de aulas em que se fez a relação entre o passado e o presente na sala de aula de história. Descreve essas duas situações.

13) Ao longo de todos estes anos em que tiveste a disciplina de história, achas que os teus professores se preocuparam em fazer relações entre o passado e o presente?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

14) Achas importante fazer relações entre o passado e o presente na disciplina de história?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

15) Se respondeste *sim* na questão 14, justifica o porquê.

16) Durante o presente ano letivo, as tuas professoras de história estabeleceram relações entre o passado e o presente?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

17) Se respondeste *sim* na questão 16, descreve as duas situações que consideraste mais significativas.

18) Apresenta sugestões de temas de história, em que gostasses que as tuas professoras estabelecessem relações entre o passado e o presente.

Terminaste de responder ao inquérito.

Muito obrigado pela tua colaboração.

ANEXO 3

Inquérito por questionário «A minha visão da História» - versão 2

Inquérito por Questionário

A minha visão da História

Este inquérito foi elaborado por uma aluna do Mestrado em Ensino da História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é absolutamente sigiloso e visa o estudo das conceções dos alunos sobre a disciplina de História.

Este estudo será realizado com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário que estudam numa instituição de ensino público. Agradecemos a colaboração que será indispensável para este.

PARTE I

Lê com atenção as seguintes perguntas e assinala com um X, a resposta que achares mais adequada.

1) És do género:

F	<input type="checkbox"/>
M	<input type="checkbox"/>

2) A tua faixa etária está situada entre os:

11-14 anos de idade	<input type="checkbox"/>
15-19 anos de idade	<input type="checkbox"/>

3) No presente ano letivo frequentas:

3º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>

4) Assinala o grau de escolaridade do teu Encarregado de Educação:

Sem alfabetização	<input type="checkbox"/>
Ensino Primário	<input type="checkbox"/>
Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior	<input type="checkbox"/>

PARTE II – O que é a História?

5) Assinala a afirmação que melhor reflete o que é a história, numa valoração de 1 a 9, em que 1 corresponde a uma menor concordância e 9 a uma maior concordância.

5.1 É o relato objetivo do passado, construído a partir de fontes.	
5.2 Deve mostrar as coisas tal como na realidade sucederam.	
5.3 É a ciência dos homens no tempo.	
5.4 Dá-nos uma série de imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflete um ponto de vista diferente.	
5.5 É um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade.	
5.6 É um ato não só de pensamento, mas de pensamento reflexivo.	
5.7 É um agregado caótico de processos e acontecimentos desconexos.	
5.8 É um espécie de investigação ou inquérito.	
5.9 Recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais.	

PARTE III – A minha atitude perante a História

6) Lê com atenção as seguintes perguntas e assinala com um X, a resposta que achares mais adequada.

	Sim	Não
6.1 Partilho o que aprendi em História com os outros (pais, professores, colegas...)		
6.2 Coleciono materiais de interesse histórico (objetos, recortes de jornais, gravuras, referências de livros...) 6.2.1 Apresenta um exemplo. _____		
6.3 Relaciono acontecimentos atuais (que vejo nos jornais, revistas, televisão...) com acontecimentos do passado. 6.3.1 Descreve um exemplo. _____ _____ _____ _____		
6.4 Quando ouço alguém falar sobre algum tema de História, solicito que aprofunde esse tema.		
6.5 Formulo questões relevantes para me ajudar a compreender a História.		
6.6 Leio livros relacionados com História nos meus tempos livres.		
6.7 Costumo visitar museus ou outros locais de interesse histórico, pelo menos, uma vez por ano.		

PARTE IV – Como devo estudar História?

7) Assinala a afirmação que melhor completa a frase inicial, numa valoração de 1 a 9, em que 1 corresponde a uma menor concordância e 9 a uma maior concordância.

Ao estudar História privilegio...

a. A leitura e interpretação de documentos históricos.	
b. A realização de esquemas-síntese para consolidar conhecimentos.	
c. A memorização, decorando, factos, datas...	
d. A compreensão das inter-relações entre os temas.	
e. A comparação de acontecimentos históricos com a atualidade.	
f. A elaboração de apontamentos durante as aulas de tudo o que o professor diz para não me faltar nada para o teste de avaliação.	
g. A reflexão sobre uma situação-problema.	
h. A execução de exercícios de consolidação para me preparar para o teste.	
i. Formular questões para a professora me esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento.	

PARTE V – Como compreendo melhor a História?

8) Assinala a afirmação que melhor completa a frase inicial, numa valoração de 1 a 13, em que 1 corresponde a uma menor concordância e 13 a uma maior concordância.

Compreendo melhor a História, quando a minha professora...

a. Faz uma sucessão narrativa de datas, nomes e factos que devo memorizar.	
b. Me questiona sobre situações históricas que estimulam a reflexão e me ensinam a pensar.	
c. Desenvolve atividades que impliquem a manipulação de dados, a comparação de acontecimentos e a formulação de hipóteses explicativas.	
d. Ajuda-me a interrogar o passado através de fontes diversas.	
e. Faz com que eu confronte diversos vestígios do passado.	
f. Cria situações para que eu compare situações passadas com a atualidade.	
g. Relaciona cada tema em estudo com outros anteriormente estudados.	
h. Faz o enquadramento cronológico do tema em estudo.	
i. Me incentiva a ler e interpretar gráficos e mapas.	
j. Apresenta versões contraditórias do mesmo facto/ acontecimento.	
k. Toma posição sobre determinado tema/ acontecimento.	
l. Privilegia a memorização da informação.	
m. Apresenta a matéria como verdade absoluta.	

9) Assinala a afirmação que melhor completa a frase inicial, numa valoração de 1 a 14, em que 1 corresponde a uma menor concordância e 14 a uma maior concordância.

As estratégias que melhor me ajudam a aprender História são...

a. O diálogo orientado sobre a análise de documentos históricos apresentados no manual escolar, em fichas de trabalho e em PowerPoint.	
b. Realização de debates em que se contrapõem diferentes pontos de vista.	
c. Audição de músicas ou trechos musicais.	
d. Visionamento de documentários ou excertos de documentários.	
e. Construção de barras cronológicas.	
f. Construção de mapas.	
g. Pesquisa na internet.	
h. Leitura e interpretação de gravuras.	
i. Realização de trabalho de grupo.	
j. Realização de visitas de estudo.	
k. Participação em Palestras, onde possamos contactar com especialistas sobre determinados temas da História.	
l. Realização de jogos didáticos.	
m. Desempenho de papéis.	
n. Realização de tempestades cerebrais.	

Terminaste de responder ao inquérito.

Muito obrigado pela tua colaboração.

ANEXO 4

Proposta de Atividade – Elaboração de um artigo jornalístico (ensaio)

FICHA DE TRABALHO DE HISTÓRIA - 9º ANO

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Data: __/__/____

1. Imagina que és jornalista e te pediram para elaborares um artigo sobre a crise de 1929 e as analogias com a atual crise. Em trabalho de pares, **elabora, no espaço que se segue, um artigo** para o Jornal “Diário Económico de Paredes”, seguindo as seguintes linhas de trabalho:

- Motivos que levaram à crise de 1929;
- Desencadeamento da crise e as suas consequências económicas e financeiras;
- Fatores que levaram à mundialização da crise;
- Em que é que o conhecimento da crise de 1929 nos ajuda a compreender melhor alguns dos aspetos económicos e sociais da atualidade.

Não te esqueças de apresentar um título sugestivo para o artigo, assiná-lo e datá-lo. Utiliza apenas o espaço que se segue, pelo que deves demonstrar capacidade de síntese.



Considerando que vais trabalhar em grupo de pares, não te esqueças de cumprir as regras para o funcionamento do grupo, nomeadamente, respeitar a opinião do colega de grupo; cooperar na tarefa proposta; participar ativamente na realização do trabalho; falar baixo para não incomodar os restantes colegas e trabalhar de forma organizada.

Antes de redigires o artigo, consulta, em primeiro lugar, o jornal de parede que se apresenta de seguida.

DE PAREDES

O CRASH DE WALL STREET - 1929



Multidão em Wall Street

Comentando a chamada “crise financeira” de 2008, a revista inglesa *The Economist* disse que, substituindo as palavras “ações” e “ativos” por “casas”, qualquer descrição da crise económica de 1929 poderia ser usada para a crise atual. As semelhanças, de facto, saltam aos olhos: os bancos, assim como na crise de 1929, passaram a rejeitar emprestar dinheiro com casas em garantia (ao invés de ações em 1929), e com isso muitos passaram a vender as suas casas para pagar as hipotecas, pois não estavam a conseguir pagá-las. Com as casas a cair de preço estourou a “bolha imobiliária”, num curto espaço de tempo. Mas *The Economist* tranquilizou os seus leitores: entre 1929 e 1933, o PIB americano caiu mais de um quarto, o que, hoje, estaria descartado; o desemprego chegou, na década de 1930, até 25%, hoje só poderia chegar, no máximo, até 10%. Mas, se é impossível, ainda, prever os efeitos de uma crise capaz de superar os maiores “pânicos” do século XX (em 1907 e 1929), a análise não pode se limitar aos aspetos “económicos” da crise de 1929, ignorando as suas consequências sociais, políticas e bélicas (a Segunda Guerra Mundial).

Oswaldo Coggiola

ANEXO 5

Questionário de Verificação de Conhecimentos

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Data: ___ / ___ / ___

DOSSIER A: AS CRISES EM PORTUGAL

- Com base nos documentos:

Doc. 1

A crise financeira de 1891 continua a ser muito lembrada a nível global, e é particularmente significativa na história financeira de Portugal.

(...) A crise foi mais grave nos países em que, como Portugal, também havia uma grande acumulação de dívida pública. (...) Daí à bancarrota foi um passo curto. A bancarrota parcial de 1892 descreditou por completo o Estado português nos mercados financeiros internacionais. A dívida pública externa de Portugal seria convertida em 1902, após longas negociações com os credores, num novo empréstimo que foi pago ao longo de 99 anos, a princípio com alguma dificuldade, a partir de meados do século sem grandes problemas, tendo sido definitivamente liquidado só em 2001.

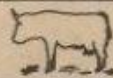

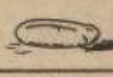

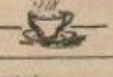
In Visão História, Março de 2012

Doc. 2

No verão de 1977, Portugal está sem dinheiro para pagar as importações. José Silva Lopes, governador do banco de Portugal, telefona ao primeiro-ministro, Mário Soares, acordando-o para lhe dizer que no dia seguinte o país podia entrar na bancarrota. Soares respondeu que então era melhor deixá-lo dormir, para estar preparado para o dia de amanhã. (...) Depois da revolução dos cravos o défice orçamental do país ultrapassou os 9%. Portugal endividou-se, mas até os empréstimos do estrangeiro tinham os seus limites. Entretanto Frank Carlussi, embaixador dos Estados Unidos em Lisboa, sugere um “grande empréstimo” que poderia ser feito a Portugal por um grupo de países. O acordo foi assinado em Junho de 1977, em Paris, por um conjunto de 14 países, com a condição de se aplicar um plano de estabilização negociado com o FMI. A primeira intervenção do FMI ficou concluída em 1979.

In Visão História, Março de 2012

Doc. 3

	1º Maio 1975	1º Maio 1977
	90#00	180#00
	90#00	170#00
	#40	#80
	5#50	13#00
	2#50	7#50

Apresentamos um quadro comparativo dos preços de alguns dos produtos de primeira necessidade em Maio de 1975 e Maio de 1977. Dado que os salários em 1975 estavam já praticamente ao nível a que estão hoje, o quadro é claramente elucidativo do aumento do custo de vida que se tem verificado nos últimos tempos.

Doc. 4

Já em 1983 as vozes da rua soaram de outra maneira. Em Novembro, a CGTP organizou uma jornada de luta com greves e manifestações contra o “roubo do 13º mês”, os salários em atraso e o lay-off. Mário Soares, de novo primeiro-ministro, incendiou os ânimos chamando “profissionais de agitação” aos trabalhadores que se manifestaram. (...) Foi uma consoada triste. Nesse ano de 1983 o Governo criou um imposto extraordinário que levou parte do subsídio de natal.

Mas o país sobreviveu. Em 1985 a crise estava controlada, e pouco depois, o montante total emprestado foi reembolsado. Dentro do FMI, Portugal tornou-se um caso de estudo de sucesso. E à terceira, aquela que nos vemos agora? Haverá um final feliz?

In *Visão História*, Março de 2012

Doc. 5

O FMI quer que o Governo reduza ou corte na totalidade os subsídios de férias e Natal dos pensionistas, avança o Correio da Manhã. Se esta medida for aceite pelo Executivo, o Estado poupará 3233 milhões de euros. Segundo o CM, esta é uma das medidas incluída no pacote de austeridade que a 'troika' irá hoje propor ao Governo e amanhã aos parceiros sociais.

Esta é uma estratégia semelhante à utilizada na Grécia, na qual se inclui também o corte dos 13.º e 14.º mês aos trabalhadores do sector público e privado.

In http://sol.sapo.pt/inicio/Economia/Interior.aspx?content_id=17007

18 de Abril, 2011

1.1 Situa cronologicamente os documentos 1, 2, 4 e 5.

1.2 Explica por palavras tuas o sentido dos textos apresentados (Docs. 1, 2, 4 e 5), produzidos por diferentes autores.

1.3 Que documentos fazem referência à intervenção do FMI em Portugal.

1.4 Que semelhanças consegues identificar nos textos 4 e 5.

1.5 Como foi resolvida a crise económica de 1892? Encontras alguma semelhança com a forma como a crise atual está a ser resolvida?

1.6 Quais foram as consequências da intervenção do FMI em 1977 (doc. 3)? Consegues estabelecer alguma relação com a atualidade. Justifica a tua resposta.

1.7 Após analisares todos os documentos, achas que se pode afirmar que os acontecimentos em história se repetem? Justifica a tua resposta.

1.8 Qual foi o resultado da intervenção do FMI em 1985? Achas que a intervenção atual terá o mesmo desfecho? Justifica a tua resposta.

1.9 Neste caso, de que forma o conhecimento do passado histórico pode contribuir para compreender as situações do presente. Fundamenta a tua resposta.

ANEXO 6

Respostas dadas pelos alunos de 9º ano e 12º ano à questão *O que é a História?*

Respostas dadas pelos alunos de 9º ano e 12º ano à questão *O que é a História?*

9º ano	12º ano
1. <i>É a reflexão do passado.</i>	1. <i>História é uma disciplina bastante interessante onde podemos aprender um pouco mais sobre o passado.</i>
2. <i>Uma fonte de informação cultural, que contribui para o enriquecimento do nosso intelecto.</i>	2. <i>A História é uma “cronologia” de todos os acontecimentos a nível mundial e que são tornados em história os maiores e os mais importantes para a Humanidade.</i>
3. <i>A história ajudanos (sic) na nossa cultura geral, e também no nosso futuro.</i>	3. <i>É uma disciplina que requiere muita atenção, dando-nos conhecimentos de feitos importantes que marcaram os nossos antepassados.</i>
4. <i>Para mim a história é uma disciplina como às outras que fala sobre o passado de nós, de Portugal e do Mundo.</i>	4. <i>Para mim a história é uma ciência. Para sabermos como viver e nos comportar na sociedade precisamos de saber quem fomos no passado e o que aconteceu nesse passado. A história dá-nos um quando? Onde? E porquês?</i>
5. <i>É uma melhor forma de perceber o passado, o presente e o futuro e enriquecer os conhecimentos.</i>	5. <i>Para mim, História é uma forma de conhecer os nossos antepassados, coisa que secalhar (sic) se não fosse a História, nunca passaríamos a conhecer.</i>
6. <i>História é todos os conceitos do passado que muitas das vezes influenciam o presente.</i>	6. <i>É uma forma de mostrar as pessoas acontecimentos passados e esclarece-las acerca de algo que tenham dúvida do que se passou.</i>
7. <i>É uma disciplina em que nos aprendemos “matérias” de valor cultural, para mim a disciplina não é muito importante, mas sou boa aluna. Gosto da disciplina mesmo não sendo importante o meu futuro.</i>	7. <i>História é o passado, presente, futuro.</i>
8. <i>História, é o estudo do passado.</i>	8. <i>História para mim e aprender mais sobre os nossos antepassados, para termos uma melhor visão do futuro.</i>
9. <i>Uma disciplina não escolar mas cultural que é necessária para o futuro e presente (sic).</i>	9. <i>A História é algo muito importante na nossa vida. Permite-nos a nós cidadão conhecer um bocado do nosso passado, assim como, um bocado do nosso “presente” em função dos factos históricos anteriormente passados;</i>
10. <i>A História é uma forma de percebermos melhor, o que aconteceu no nosso passado, perceber as nossas origens.</i>	10. <i>A História é uma ciência que estuda o passado humano e do mundo, acompanhando a evolução do tempo e estudando os seus principais acontecimentos.</i>
11. <i>Acontecimentos antigos.</i>	11. <i>Uma disciplina onde aprende-mos o que aconteceu no passado e o que nos permite anteceder uma acção (sic) humana no futuro.</i>
12. <i>É uma disciplina que nos leva a conhecer (sic) temas épico e medievais.</i>	12. <i>Para mim a história é tudo que a humanidade produziu e tudo o que ela é.</i>
13. <i>Para mim, a História é uma disciplina que nos leva a conhecer os períodos anteriores a nós.</i>	13. <i>História, para mim é o que foi feito, o que é feito e o que vai ser feito, marcos significativos, mudanças e passagens importantes que nos marcam até ao dia de hoje.</i>
14. <i>A História é o ensino do passado, do nosso passado, do que marcou o mundo.</i>	14. <i>História é a arte de relatar factos e situações passadas, e justifica o porque de por certas vezes se manifestarem no presente.</i>

15. <i>Para mim história é o que ficou no passado da humanidade e que foi importante.</i>	15. <i>A História é a narração de acontecimentos passados que tiveram alguma relevância na vida do ser Humano.</i>
16. <i>Estudo sobre factos importantes que aconteceram no passado.</i>	16. <i>É a narração de acontecimentos passados com base em documentos escritos, em testemunhas reais e em descobertas e que nos permite compreender o contexto dos acontecimentos, os seus factores (sic) e as suas consequências (sic).</i>
17. <i>A história é o conhecimento do passado.</i>	
18. <i>A história para mim é uma forma de sabermos o que aconteceu no passado.</i>	
19. <i>História é uma maneira geral, a compreendermos os acontecimentos do passado.</i>	
20. <i>A História é a história do nosso passado que nos reconhecer os nossos passados.</i>	
21. <i>História para mim é algo da cultural geral que deveremos saber.</i>	
22. <i>Uma disciplina que estuda o passado.</i>	
23. <i>História é uma disciplina que nos leva a conhecer os períodos antes de nós.</i>	
24. <i>Para mim, a História é uma disciplina que nos leva a conhecer os períodos anteriores a nós.</i>	
25. <i>A História é uma disciplina onde falamos de vários tipos de coisas, desde invenção da lâmpada (sic) até a economia. Para mim é uma coisa que nos faz saber tudo sobre todos os países.</i>	
26. <i>É uma disciplina que nos transmite os acontecimentos do passado.</i>	
27. <i>É uma disciplina que nos dá a informar mais sobre a antiguidade.</i>	
28. <i>A História para mim é o estudo das ações que aconteceram a anos atrás, é o aprofundamento na nossa cultura e a dos outros países.</i>	