



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo

**A Avaliação de Competências Históricas
através da Interpretação da Evidência:
um Estudo com Alunos do Ensino Secundário**

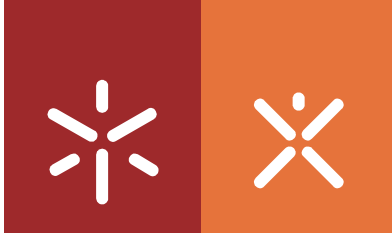
**A Avaliação de Competências Históricas
através da Interpretação da Evidência:
um Estudo com Alunos do Ensino Secundário**

Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo

UMinho | 2012

Outubro de 2012





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo

**A Avaliação de Competências Históricas
através da Interpretação da Evidência:
um Estudo com Alunos do Ensino Secundário**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Barca

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome:

Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo

Endereço Eletrónico: helenaver@netcabo.pt

Título da Tese de Doutoramento:

A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário

Orientador:

Professora Doutora Isabel Barca

Ano de conclusão: 2012

Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ___/___/_____.

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Há pouco mais de uma dezena de anos, abriu-se para mim um novo mundo em termos profissionais, quando conheci a Professora Isabel Barca e, através dela, entrei em contacto com os princípios, os métodos e as práticas do socioconstrutivismo e da Educação Histórica. Estávamos, então, em período de mudança de currículos e programas, e neles se refletiam estas teorias, novas em Portugal. De então para cá não cessei de aprofundar o conhecimento e as práticas sobre um ensino atento à forma como os alunos progredem nas suas aprendizagens, desenvolvendo competências históricas úteis para a vida. A minha dívida de gratidão à Professora Isabel Barca é imensa, pelo seu contributo indelével para o meu desenvolvimento profissional e até pessoal.

Este novo mundo proporcionou-me o contacto com a equipa que, em torno da Professora Isabel Barca desenvolvia, na Universidade do Minho, o Projeto *Consciência Histórica – Teoria e Práticas*, que passei a integrar na sua fase II. Destaco, esperando não esquecer ninguém, em primeiro lugar o apoio da minha colega de jornada Helena Pinto, que, um pouco à minha frente, me foi iluminando o caminho e dando abrigo. Destaco a amizade e os contributos críticos da Professora Olga Magalhães, a inteligência da Marília Gago, os desafios cognitivos da Júlia Castro. Todas me ajudaram a crescer.

Os meus agradecimentos também a toda(o)s a(o)s colegas que se disponibilizaram a colaborar nos estudos experimentais, no estudos piloto e no estudo final – Alice Domingues, Ana Gonçalves, Ana Patrício, Ana Saraiva, Ana Teresa Ribeiro, António Tavares, Celeste Oliveira, Filomena Pontífice, Isabel Afonso, Isabel Rosendo, Maria Eugénia Vaz, Odília Leal e Sérgio Alves.

Um agradecimento muito especial à minha velha amiga, quase irmã, Mariana Lagarto, com quem partilhei muitos momentos de discussão e crescimento conjunto e que muito me apoiou, sobretudo nas questões da avaliação.

Deixei para o fim aqueles que são o meu mais consistente e constante pilar afetivo, que nunca me faltaram com o seu apoio e a sua compreensão, incentivando-me e apoiando-me, sem nunca cobrarem as ausências - o Carlos, meu companheiro e meu par nas (an)danças de uma história com passado, presente e futuro; a Leonor, o nosso presente e futuro mais-que-perfeito.

Estudo implementado no âmbito do Projeto “Consciência Histórica: Teoria e Práticas II”, aprovado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER (PTDC/CED/72623/2006, FCOMP-01-0124-FEDER-007109)

Bolsa de Investigação no âmbito do QREN-POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, comparticipada pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES com a referência: SFRH/BD/36616/2007.



RESUMO

Dada a sua complexidade, o conceito de evidência histórica integra, ainda de forma emergente, o léxico do ensino da História, em Portugal. Embora a utilização das fontes esteja contemplada como uma das competências a desenvolver ao nível dos programas da disciplina de História do ensino secundário, e seja um dos critérios fundamentais na conceção e avaliação das provas de exame nacionais, observa-se ainda um nível de interpretação das fontes por parte dos alunos do ensino secundário, centrado sobretudo na reprodução de mensagens.

Este estudo, de natureza descritiva, e partindo de uma abordagem qualitativa, pretendeu perceber, através da utilização de entrevistas e questionários, como é que as ideias dos alunos do 12º ano acerca da evidência histórica se podem refletir nos resultados dos exames de História do 12º ano.

Os dados, analisados de acordo com a *Grounded Theory*, permitiram a construção de um quadro concetual a partir do qual se construíram categorias em duas dimensões de análise – uma relativa ao uso das fontes e a outra respeitante à visão do passado. A partir do cruzamento das categorias decorrentes destas duas dimensões, construíram-se perfis de alunos, que poderão corresponder a níveis de desempenho dos alunos, numa situação de avaliação sumativa, em torno das questões da evidência histórica.

O tratamento dos dados revelou uma associação tendencial entre a utilização que os alunos fazem das fontes e a visão que apresentam acerca do passado, o que demonstra a importância de um apropriado uso das fontes para a formação de uma consciência histórica avançada. A análise sugere também que algumas das debilidades verificadas nos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais se relacionam com a forma como a História é ensinada, pelo que se sugerem metodologias de ensino da História tendentes a desenvolver, nos alunos, uma consciência histórica que lhes permita lidar com o mundo global e de informação plural em que vivemos.

ABSTRACT

Given the complexity of the concept of historical evidence, this idea is still scarcely emerging in the lexicon of history education, in Portugal. Although the use of sources is one of the competences enunciated in the secondary history curricula, and one of the main criteria for the conception and assessment in the national examinations, there is still observed a low level of source interpretation in secondary student's achievement.

This descriptive and qualitative study tried to understand, through interviews and questionnaires, how ideas of 12th grade students about historical evidence might be reflected in national examinations results.

The analysis of data according to the *Grounded Theory* method allowed the construction of a conceptual framework on the basis of which a set of categories were constructed within two dimensions – one related to the use of sources, and another one concerning the vision of the past. From a cross categorization in these two dimensions, conceptual profiles integrating different levels were built, as a proposal to inspire students assessment levels on evidence.

Data analysis revealed that the use that students make of the sources is often related to the vision of the past they present. This suggests the importance of an appropriate use of sources to the construction of a consistent historical consciousness.

The results of the study show that some of the fragilities found in students results in national examinations might be related to the way history is being taught. New teaching approaches are suggested, in order to develop in students a kind of historical consciousness useful to deal with the global world and the plural messages of today.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VII
Índice Geral.....	IX
Índice de Quadros.....	XIV
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Gráficos.....	XVI
Índice de Anexos.....	XVI

INTRODUÇÃO.....1

PRIMEIRA PARTE - FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....5

Capítulo I – TEORIAS DE APRENDIZAGEM E CURRÍCULO.....7

1.1. Teorias de aprendizagem construtivistas.....8

1.2. Um currículo por competências.....12

1.2.1. O papel da História no currículo.....12

1.2.2. O conceito de competência histórica.....16

1.3. Resumo.....20

Capítulo II - EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA	21
2.1. Cognição histórica situada	22
2.2. Conceitos de “segunda ordem” da História.....	27
2.2.1. Tempo, mudança e continuidade.....	28
2.2.2. Significância histórica e relação passado-presente.....	30
2.2.3. A Consciência Histórica, meta da Educação Histórica.....	33
2.2.4. Narrativa histórica.....	40
2.2.5. Empatia: compreensão e explicação históricas.....	41
2.3. O conceito de Evidência Histórica.....	43
2.3.1. Conhecimento histórico, objectividade e multiperspetiva.....	43
2.3.2. Evidência e multiperspetiva em Educação Histórica.....	54
2.3.3. Evidência e multiperspetiva nos documentos para o Ensino da História.....	60
2.3.4. Pesquisa sobre ideias dos estudantes acerca da Evidência.....	62
2.3.4.1. Pesquisa em Portugal.....	67
2.4. Resumo.....	69
Capítulo III – AVALIAÇÃO	71
3.1. Avaliação em educação.....	72
3.1.1. Diferentes abordagens avaliativas.....	73
3.1.1.1. A avaliação numa abordagem behaviorista.....	73
3.1.1.2. A avaliação numa abordagem construtivista.....	74
3.1.1.3. A avaliação numa abordagem sociocultural.....	75
3.1.2. Formas de avaliação.....	76
3.1.3. O processo avaliativo.....	81
3.2. Avaliação de competências.....	86

3.3. Avaliação das aprendizagens em História.....	88
3.4. Avaliação externa.....	91
3.5. Da investigação à praxis: decisões educacionais sobre os exames de História.....	93
3.5.1. No Reino Unido.....	93
3.5.2. Em Portugal.....	96
3.6. Resumo.....	106
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....	107
Capítulo IV - METODOLOGIA.....	109
4.1. Investigação qualitativa.....	110
4.1.1. Um breve historial.....	110
4.1.2. Os métodos qualitativos de investigação.....	113
4.1.3. Investigação qualitativa em educação.....	115
4.1.4. <i>Grounded Theory</i>	119
4.2. Metodologia do estudo.....	120
4.2.1. Desenho do estudo	120
4.2.2. Problema de investigação	121
4.2.3. Questões de investigação e objetivos.....	122
4.2.4. Seleção da amostra participante.....	122
4.2.5. Desenho dos instrumentos - princípios gerais.....	123
4.2.6. Procedimentos de recolha de dados no estudo principal.....	124
4.2.7. Análise dos dados.....	126
4.3. Resumo.....	128

Capítulo V – PRIMEIRO ESTUDO EXPLORATÓRIO	129
5.1. Contexto.....	130
5.2. Alunos participantes.....	130
5.3. Instrumento.....	131
5.4. Análise dos dados.....	134
5.5. Reflexões.....	137
5.6. Conclusões para os estudos subsequentes.....	140
Capítulo VI - SEGUNDO ESTUDO EXPLORATÓRIO	141
6.1. Instrumento.....	142
6.2. Participantes.....	144
6.3. Análise dos dados.....	145
6.4. Reflexões.....	150
6.5. Conclusões para os estudos subsequentes.....	151
Capítulo VII - TERCEIRO ESTUDO EXPLORATÓRIO	153
7.1. Instrumento.....	154
7.2. Participantes.....	156
7.3. Análise das respostas.....	157
7.4. Reflexões.....	165
7.5. Conclusões para os estudos subsequentes.....	166
Capítulo VIII – ESTUDO PILOTO	167
8.1. Primeira fase do estudo piloto.....	168
8.1.1. Contexto.....	168

8.1.2. Instrumentos.....	170
8.1.3. Participantes.....	171
8.1.4. Análise de dados.....	171
8.1.5. Níveis de desempenho.....	177
8.2. Segunda fase do estudo piloto.....	178
8.2.1. Contexto.....	178
8.2.2. Instrumento e participantes.....	179
8.2.3. Análise dos dados.....	179
8.3. Reflexões.....	185
8.4. Conclusões para os estudos subsequentes.....	186
Capítulo IX - ESTUDO PRINCIPAL.....	187
9.1. Amostra participante.....	188
9.2. Instrumentos.....	191
9.3. Análise dos dados.....	195
9.3.1. Procedimentos na de análise de dados.....	195
9.3.2. Modelos de progressão concetual gerados.....	196
9.3.3. Exemplos de ideias de alunos sobre Evidência.....	199
9.3.3.1. Reflexões sobre o Uso de fontes pelos alunos.....	210
9.3.4. Exemplo de ideias de alunos sobre Compreensão Empática.....	216
9.3.4.1. Reflexões sobre as Visões do passado pelos alunos.....	225
9.3.5. Perfis concetuais como indicadores de desempenho.....	232
9.3.5.1. Perfis concetuais por prova realizada.....	245
9.4. Reflexão global sobre os resultados do estudo.....	249

CAPÍTULO X – REFLEXÕES FINAIS	253
10.1. Intenções do estudo.....	254
10.2. Respostas às questões de investigação.....	255
10.3. Limitações do estudo.....	257
10.4. Recomendações.....	257
10.5. Implicações para a Educação Histórica.....	259
10.6. Questões para investigações futuras.....	260
BIBLIOGRAFIA	261

Índice de Quadros

Quadro 1 – Uma possível dimensão dos propósitos e das práticas da avaliação	80
Quadro 2 – Matriz de competências a avaliar em contexto de exame.....	99
Quadro 3 – Matriz de correção da questão 2 do Grupo II da prova de História A de 2007, 1ª fase.....	100
Quadro 4 - Resultados obtidos pelos alunos do 12º ano nos exames de 2005 e 2006.....	102
Quadro 5 - Resultados obtidos pelos alunos do 12º ano nos exames de 2007 e 2008.....	102
Quadro 6 – Domínios, dimensões e categorias provisórias de análise das respostas dos alunos.....	127
Quadro 7 – Guião de Entrevista do Primeiro Estudo Exploratório.....	132
Quadro 8 - Matriz de análise das competências avaliadas pela prova de exame de 2008, 1ª fase.....	143
Quadro 9 - Matriz de análise das competências avaliadas pela Prova B, no 3º Estudo Exploratório....	156
Quadro 10 – Caracterização das escolas participantes no Estudo Principal.....	189
Quadro 11 – Classificações dos alunos participantes no 1º período.....	190
Quadro 12 – Distribuição dos alunos participantes por género.....	190
Quadro 13 – Aplicação das provas do Estudo Principal, por escola e número de alunos.....	192

Quadro 14 – Critérios de correção da questão 2 do grupo I da prova de exame do 12º ano, 2007, 1ª fase.....	193
Quadro 15 – Domínios, dimensões e categorias provisórias de análise das respostas dos alunos.....	196
Quadro 16 – Relação entre os níveis de Evidência e as classificações dos alunos constantes do exemplo apresentado, nas 3 Provas.....	209
Quadro 17 – Comparação em valores percentuais, dos níveis de progressão das respostas, na dimensão <i>Uso de fontes</i> , por Prova.....	214
Quadro 18 – Relação entre os níveis de Compreensão Empática e as classificações dos alunos constantes do exemplo apresentado, nas 3 Provas.....	225
Quadro 19 – Comparação em valores percentuais, os níveis de progressão das respostas, na dimensão <i>Visões do Passado</i> , a cada um dos instrumentos utilizados.....	230
Quadro 20 – Perfis conceituais, globais, dos alunos participantes.....	233
Quadro 21 – Distribuição de frequência dos perfis conceituais na Prova A.....	245
Quadro 22 - Distribuição de frequência dos perfis conceituais na Prova B.....	246
Quadro 23 - Distribuição de frequência dos perfis conceituais na Prova C.....	248

Índice de Figuras

Fig. 1 – Matriz disciplinar de Rösen	36
Fig. 2 - Avaliação para a aprendizagem como um ciclo de acontecimentos	78
Fig. 3 – Avaliação da aprendizagem pelos professores	79
Fig. 4 - Resposta a uma questão de uma prova de exame, em Inglaterra.....	95

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos por níveis quanto ao uso das fontes.....	211
Gráfico 2 – Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova A, por níveis, quanto ao uso das fontes.....	212
Gráfico 3 - Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova B, por níveis, quanto ao uso das fontes.....	213
Gráfico 4 - Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova C, por níveis, quanto ao uso das fontes.....	214
Gráfico 5 – Distribuição da frequência das respostas dos alunos, por níveis, quanto às Visões do passado.....	226
Gráfico 6 - Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova A, por níveis, quanto às Visões do passado, por níveis de progressão.....	228
Gráfico 7- Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova B, por níveis, quanto às Visões do passado, por níveis de progressão.....	229
Gráfico 8 - Percentagens de alunos que responderam à prova C, na dimensão relativa às Visões do passado, por níveis de progressão.....	230
Gráfico 9 – Distribuição percentual dos perfis conceituais na Prova A.....	245
Gráfico 10 - Distribuição percentual dos perfis conceituais na Prova B.....	247
Gráfico 11 - Distribuição percentual dos perfis conceituais na Prova C.....	248

Índice de Anexos

Anexo 1.....	ii
Anexo 2.....	iii
Anexo 3.....	v

Anexo 4.....	vi
Anexo 5.....	ix
Anexo 6.....	xii
Anexo 7.....	xiii
Anexo 8.....	xiv
Anexo 9.....	xv

Notas

1. Este estudo segue as normas bibliográficas e de citação recomendadas pela A.P.A. (American Psychological Association, 1994).
2. Os conceitos relevantes e as expressões em língua estrangeira apresentam-se em *itálico*.
3. As expressões idiomáticas apresentam-se entre ‘apóstrofos’.
4. As traduções de excertos de obras em língua inglesa foram efetuadas pela autora deste estudo.
5. Os nomes utilizados para identificar os alunos são fictícios.
6. As transcrições das respostas escritas dos alunos foram convertidas às normas do novo acordo ortográfico, tendo-se introduzido apenas alterações de ortografia e pontuação.

INTRODUÇÃO

Quais as implicações para o ensino da forma como os alunos aprendem, nas diversas áreas do saber? Esta deve ser, a nosso ver, uma das principais preocupações dos responsáveis pela Educação.

Nesta linha de pensamento iniciou-se, em Portugal, nos finais dos anos 90, um movimento de reforma educativa à semelhança do que já tinha sido feito em outros países europeus no início da mesma década. Este movimento partiu do reconhecimento de que um currículo não é apenas um conjunto de disciplinas dispostas de forma estanque numa grelha rígida e de que o programa de uma disciplina não se limita ao mero enunciado de conteúdos. Daí que as reformas curriculares e programáticas efetuadas em Portugal tenham procurado atender à natureza das diferentes disciplinas e às formas específicas como os alunos a apreendem, baseando-se na investigação em cognição que há décadas se vem desenvolvendo em diversos países.

A partir destes pressupostos caminhou-se, de forma refletida e participada, com base em pareceres de investigadores e profissionais do ensino, para um currículo nacional do ensino básico que iria passar de uma abordagem behaviorista dos programas, fragmentada em objetivos mais ou menos estanques, para uma visão integrada e flexível de uma educação virada para o desenvolvimento de competências, de acordo com uma matriz construtivista resultante da investigação educacional mais recente.

Apesar de, muito recentemente (Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011), o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, ter deixado de ser considerado documento orientador do Ensino Básico em Portugal, os atuais programas de História do Ensino Secundário continuam a adotar uma matriz construtivista, preconizando o desenvolvimento de competências históricas de análise de fontes, de compreensão histórica e de comunicação em História.

No despacho anteriormente referido considera-se que *“o desenvolvimento do ensino de cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas curriculares de cada disciplina”* (ibidem). Nesse sentido, os conceitos de segunda

ordem da História estarão presentes no documento orientador que define as Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico:

Também será de ter em atenção que as metas referentes a conceitos estruturantes do saber histórico, como o conceito de mudança, explicação e evidência (inferência com base em fontes diversas) não são alvo de lecionação explícita, mas são considerados pelo professor enquanto propostas de reflexão aquando da exploração dos conteúdos substantivos da História. (Introdução, p. 3, in <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>).

Estamos em crer que os conceitos de segunda ordem da História não deixarão de continuar a estar presentes, também, nos documentos do ensino secundário. Não se pode analisar a progressão da compreensão histórica dos alunos sem ter em conta conceitos como, por exemplo, tempo, consequência ou mudança. À análise e interpretação das fontes, conducente à compreensão dos conteúdos históricos, subjaz o conceito de evidência histórica, um conceito central, sem o qual não seria possível fazer história. A análise e interpretação das fontes, uma das competências a desenvolver e a avaliar, inclusivamente nas provas de exame de História do Ensino Secundário, pressupõe que os alunos interpretem a informação das fontes como evidência. Para isso, é fundamental atender à forma como as questões são colocadas:

“É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão” (Ashby 2003, pp. 42-43).

Existe uma relação estreita, de duplo sentido, entre o trabalho desenvolvido em sala de aula e os exames. Por um lado, não podemos ignorar que o trabalho na aula é um contributo fundamental para o desempenho dos alunos no exame; por outro, sabe-se que os exames podem, de alguma forma, encaminhar determinadas práticas na aula, conformes às metodologias neles utilizadas.

Pelo que atrás foi dito, as tarefas de interpretação de fontes, que consideramos adequadas tanto em contexto de aula, como de exame, levam-nos a colocar algumas questões:

- Como é que os professores orientam as atividades de interpretação de fontes na aula?
- A fonte é tratada, na aula, como mera informação ou como evidência, através do exercício da inferência?
- Nos exames avalia-se, realmente, a interpretação da evidência, ou impõem-se respostas padronizadas, com base na mera identificação de elementos e na reprodução de conhecimentos?

A ideia de que, em contexto de aula, a fonte não é, muitas vezes, tratada como evidência, associada a algumas fragilidades que se têm verificado na colocação das questões nas provas de exame, bem como os baixos resultados conseguidos pelos alunos em contexto de exame (apesar da melhoria que se tem verificado de ano para ano), conduziram-nos à necessidade de desenhar um modelo concetual sobre as ideias dos alunos do 12º ano acerca da evidência, baseado numa abordagem sofisticada (Ashby, 2003) e desenhar exemplos testados de tarefas para exames, baseados na evidência histórica e adequados à avaliação de competências do 12º ano. Tais propostas poderão vir a ser apresentadas ao Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE).

A fundamentação teórica desenvolveu-se em torno de dois eixos:

- Pesquisa sobre ideias dos estudantes acerca da evidência;
- Teorias e formas de avaliação, e suas implicações das para decisões educacionais, nomeadamente para os exames.

A primeira parte do trabalho percorre algumas das principais linhas de investigação aplicadas às práticas da Educação. Assim, o capítulo I aborda, em termos genéricos, as teorias de aprendizagem construtivistas, explicando a importância da sua adoção, nomeadamente nos currículos portugueses, onde o papel da disciplina de História nem sempre é suficientemente clarificado. Não abandonando os pressupostos curriculares baseados no desenvolvimento de competências, torna-se premente clarificar aqui o tão mal assimilado conceito de competência e explica-se a lógica das competências históricas até aqui enunciadas nos programas.

O capítulo II aborda os contributos da filosofia da História para a Educação Histórica, nomeadamente as reflexões acerca da Consciência Histórica e a sua importância para a Educação Histórica. Detém-se em alguns estudos, feitos nomeadamente em Portugal, sobre educação histórica situada, e procura esclarecer alguns dos chamados “conceitos de segunda ordem” da História que, provindo do campo da epistemologia, são fundamentais para fornecerem à História um quadro estruturante da sua identidade específica, fazendo dela uma disciplina escolar individualizada. Particulariza-se o conceito de evidência, central a este estudo, ao qual é dedicado um subcapítulo que parte das reflexões filosóficas sobre as questões da objetividade em História para a análise das conceções filosóficas acerca da evidência histórica, que irão desembocar nas valências, para o ensino da História, da interpretação da evidência. Apresentam-se, ainda, alguns estudos realizados em Portugal e noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, acerca da interpretação da evidência, por alunos dos ensinos básico e secundário.

O capítulo III é dedicado a questões de avaliação, uma vez que este estudo tenta abordar a interpretação da evidência em contexto de exames nacionais. O que é e/ou o que deve ser uma avaliação virada para o desenvolvimento de competências; o papel e as formas que assume a avaliação externa das aprendizagens dos alunos; como se processam os exames de História em Portugal e noutros países; o que devem os exames avaliar – são aspetos aqui abordados.

A segunda parte do trabalho é dedicada ao estudo empírico. Aborda-se, no capítulo IV, a metodologia da investigação qualitativa, que está na base deste estudo, bem como os traços metodológicos gerais do estudo, para nos capítulos seguintes se irem seguindo os sucessivos passos do mesmo, de forma mais detalhada. Assim, o capítulo V é dedicado ao primeiro estudo exploratório, o capítulo VI ao segundo estudo exploratório, o capítulo VII ao terceiro estudo exploratório, a partir do qual se faz já uma primeira tentativa de categorização das ideias dos alunos acerca da evidência. O capítulo VIII é dedicado ao estudo piloto, necessário para o apuramento do instrumento do estudo principal e o capítulo IX apresenta e discute a análise de dados do estudo principal. Finalmente, no capítulo X, faz-se uma reflexão acerca das conclusões a que o estudo permitiu chegar, bem como das limitações encontradas e das possibilidades que se abrem para futuros estudos nesta área.

PRIMEIRA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo I

TEORIAS DE APRENDIZAGEM E CURRÍCULO

1. TEORIAS DE APRENDIZAGEM E CURRÍCULO

1.1. Teorias de aprendizagem construtivistas

Contrapondo-se ao behaviorismo, que fez escola nos anos 60 e 70 (e que em Portugal permanece remanescente em muitas concepções e práticas de professores), as teorias de aprendizagem construtivistas, baseadas no cognitivismo, remetem para a forma como os seres humanos constroem sentidos e apreendem estruturas, conceitos, princípios e modelos de organização do mundo.

As críticas de Bruner (1960) à teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget influenciaram as teorias cognitivas, ao defender que se pode ensinar qualquer saber a qualquer criança, desde que a aprendizagem seja adequada à idade e ao estilo cognitivo. Já muito anteriormente, Vygotsky diferia de Piaget ao incorporar os fenómenos socioculturais no desenvolvimento cognitivo, evitando o reducionismo de considerar apenas os fenómenos biológicos, ou seja, para ele, a psicogénese antecede a ontogénese, mas acabam por se embrenhar as duas num processo interativo em que cada uma delas não pode ser explicada isoladamente (Wertsch, 1985). Dito de outra forma, para Vygotsky o que as crianças conseguem realizar hoje colaborativamente ou com apoio, conseguem realizar independente e competentemente amanhã atingindo, assim, aquilo a que chama Zona de Desenvolvimento Proximal (Moll, 1990).

Nesse sentido, Bruner defende as aprendizagens precoces e acentua a importância da aprendizagem das estruturas, mais do que da aquisição de factos ou técnicas, no processo de transferência do conhecimento. Propõe, assim, um currículo em espiral em que as primeiras aprendizagens irão, segundo ele, tornar mais fáceis as aprendizagens que se virão a realizar mais tarde, pelo que é importante ter já adquirido uma visão geral das relações entre as coisas para que o processo seguinte seja o da clarificação.

Também Ausubel, na sua *Teoria da Aprendizagem Significativa* (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978), afirma que os conhecimentos prévios servem de ancoradouro para novos conhecimentos que, por sua vez, poderão modificar e dar outros significados aos anteriormente existentes. Segundo o

autor, o que o aluno à partida sabe é um fator fundamental para a aprendizagem, pelo que se deve partir daí para planificar o ensino.

A compreensão de qualquer coisa, para Bruner (1996), só é possível se essa qualquer coisa estiver enquadrada num princípio ou teoria mais amplos. O conhecimento adquirido é muito mais útil a um estudante quando foi “descoberto” através dos seus próprios esforços cognitivos, porque está relacionado com e é usado em referência ao que ele já conhecia antes. Para Bruner (ibidem) a cultura formata as mentes, fornecendo-nos um conjunto de ferramentas com as quais construímos as nossas próprias conceções do mundo. A atividade mental só pode ser compreendida à luz das suas especificidades culturais e dos respetivos recursos, ou seja, de forma “situada” (Light & Burtterworth, 1992). Então, a educação vai para além da escola e a aprendizagem requer interações várias.

Nesta linha, a recente psicologia do conhecimento desenvolveu a ideia de que toda a aprendizagem deve ser considerada “situada”, ou seja, atender ao contexto e aos protagonistas envolvidos. Wilson (1996) desenvolve o conceito de ambientes de aprendizagem, pressupondo um espaço onde os estudantes, através de atividades concretas, constroem sentidos e desenvolvem competências úteis para a resolução de problemas. Este sistema de aprendizagem de caráter construtivista deve ter em conta as múltiplas interações que se estabelecem na sala de aula, exercendo o professor um papel fundamental na gestão dessas interações e na resposta a novas e por vezes imprevisíveis situações delas resultantes. Neste sentido, os ambientes de aprendizagem podem ser considerados “comunidades de aprendizagem”, onde os aprendentes trabalham em conjunto, entreajudando-se e aprendendo uns com os outros, ao mesmo tempo que usam uma variedade de ferramentas e de recursos de informação para atingirem metas de aprendizagem e desenvolverem atividades de resolução de problemas (ibidem, p. 5).

Dando seguimento ao pensamento de Wilson, Honebein (1996) estabelece as metas para a construção de ambientes de aprendizagem construtivistas, que passam por experiências de construção do conhecimento que contemplem múltiplas perspetivas, incorporadas em contextos reais e relevantes, de forma a encorajar os alunos a terem o domínio sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a auto consciencializá-lo, incorporando as suas aprendizagens na experiência social e expressando-as através de múltiplos suportes.

Para Black e McClintock (1996), a base da cognição é a interpretação baseada no conhecimento adquirido e naquilo em que se acredita. Partindo do pressuposto da psicologia cognitiva

de que a interpretação é central à cognição, os autores concluem que a compreensão envolve a necessidade de se fazerem inferências.

As ciências que estudam a aprendizagem e o desenvolvimento humanos têm conduzido a sua investigação no sentido de proporcionarem aos professores formas de contribuírem para a aquisição dos conhecimentos inerentes à educação formal dos seus alunos (Donovan & Bransford, 2005). No seu estudo *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, o National Research Council dos E.U.A. sintetizou toda a literatura existente sobre o assunto, estabelecendo alguns princípios fundamentais da aprendizagem.

No volume *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*, destacam-se três dos princípios anteriormente enunciados, de forma a poderem ser integrados pelos professores nas suas práticas de ensino:

1. Os estudantes vêm para a sala de aula com preconceções sobre o funcionamento do mundo;
2. Para desenvolver competências numa dada área do conhecimento os estudantes têm que:
 - a) ter um profundo conhecimento factual;
 - b) compreender factos e ideias no contexto de um quadro concetual;
 - c) saber organizar o conhecimento de forma aplicável e utilizável;
3. Uma atitude metacognitiva pode ajudar os estudantes a controlarem o seu próprio processo de aprendizagem.

Deste estudo exaustivo pode concluir-se que:

- A. As ideias prévias são decisivas na forma como os estudantes integram as novas aprendizagens. Referindo-se ao desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos, Ashby (2003) considera:

Os professores têm realmente de se assegurar de que os alunos fazem progressos na sua compreensão histórica. Para isso, têm de ser capazes de construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas. A investigação acerca das ideias dos alunos em História pode fornecer um importante conhecimento profissional para os professores e ajudá-los a identificar os desafios que eles e os seus alunos enfrentam (p. 37).

- B. A *competência* passou a ser entendida como um *reorganizador concetual* do novo paradigma que norteia as conceções e práticas curriculares na escola. Se entendermos a competência como saber utilizável (Perrenoud 1995), é fácil perceber que a compreensão é facilitada pela resolução de problemas em contexto, contribuindo para a construção do conhecimento, sendo de destacar as estratégias de dedução a partir de princípios e de raciocínio indutivo a partir da evidência. Um desempenho competente é construído com base em conceitos que adquirem significado nos contextos em que são aplicados. Em Roldão (2004a) encontramos a seguinte definição de competência:

Existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético) (p. 20).

- C. Vygotsky (1978) foi um dos primeiros investigadores, no âmbito da psicologia cognitiva, a defender a relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los. A metacognição, atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende (Hadji, 1997) é um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência e reflete sobre os

diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva. Nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio. Allal (2001), referindo as propostas de Flavell (1976), diz-nos que a metacognição

(...) cobre dois aspetos do funcionamento cognitivo: os conhecimentos que o sujeito possui sobre os seus próprios processos cognitivos e a regulação ativa destes processos para atingir um fim (p. 143).

1.2. Um currículo por competências

1.2.1. O papel da História no currículo

A constatação de que no nosso país muitos indivíduos que sabem ler e escrever sofrem de iliteracia, ou seja, não percebem o que estão a ler, ou têm dificuldade em entender parte da informação, não se compagina com a Sociedade da Informação em que vivemos e, muito menos, com a Sociedade dos Cidadãos que a Escola pretende ajudar a construir. Compete a esta, em grande parte, o desenvolvimento de competências de literacia e de educação para a cidadania. A presença da disciplina de História no currículo tem um papel decisivo no desenvolvimento de ambas. Para Lee (1984, p. 4), *“ser historicamente ignorante é, simplesmente, ser ignorante”*.

O papel atribuído à História no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), é o de que é através dela que *“o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança”* (p. 87).

Este mesmo reconhecimento do importante papel da História nos currículos tem sido dado pelos organismos europeus, como se pode constatar pelas diversas recomendações feitas aos países membros, de entre as quais destacamos as da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, reunida em Kristiansand, na Noruega, em 22, 23 e 24 de junho de 1997 (in Veríssimo, 2004), subscritas pelo governo português, que consideram que:

O ensino da História pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular, para a educação de uma cidadania democrática

permitindo aos jovens: i. Aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; ii. Adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade de pensarem por eles próprios, a capacidade para tratarem e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; iii. Desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância (p. 10)¹

Saliente-se que todos estes documentos partem do princípio de que a História envolve não só a compreensão de conceitos “substantivos”, mas também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico, permitindo aos jovens desenvolver, entre outras, “a capacidade para tratarem e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação” (ibidem). Remetem, ainda, para atitudes que se inscrevem no quadro da consciência histórica. Nesta mesma linha, considera Mattoso (1999) que a História representa, entre outras coisas, “uma fonte de conhecimento do Homem em sociedade e de compreensão da maneira como ele se situa perante a Natureza” (p. 18).

Sabemos que os alunos manifestam um grande interesse por alguns dos temas da disciplina de História mas consideram, muitas vezes, que as aulas são fastidiosas, uma vez que a História lhes é “dada” como uma matéria demasiado concetualizada e inerte, não suscetível de investigação. Um vasto estudo europeu, que reuniu investigadores de 30 países, entre os quais Portugal, mostra que:

Os jovens europeus desvalorizam a componente estritamente letiva da História («matéria escolar e nada mais») mas valorizam a História como fonte viva de aprendizagem. É um dado interessante que nos permite interrogar se os professores de História deverão estar mais preocupados em ensinar jovens estudantes ou meras matérias (Pais, 2002, p. 13).

¹ Seguiram-se outras recomendações relativas ao ensino da História na Europa no século XXI, nomeadamente a aprovada em 31 de Outubro de 2001 que enuncia objetivos e metodologias de aprendizagem da disciplina.

Fica demonstrado que, quando a História é apresentada como um relato adquirido do passado, não consegue motivar os alunos. Estes são, muitas vezes, convidados a uma atitude passiva, não suscetível de lhes colocar desafios cognitivos, ou seja, de confrontarem o que já sabem com novos conhecimentos e novas ideias. Ou, na melhor das hipóteses, constroem uma “*história de cola e tesoura*” baseada em “*afirmações pré-fabricadas*” (Collingwood, 1972), confundindo fontes históricas com evidência histórica.

A História pode contribuir para desenvolver o pensamento crítico

(...) se possibilitar aos estudantes a experiência de usar uma variedade de fontes de informação para alcançar as suas conclusões. (...) Aqueles que têm a experiência de pesquisar a informação, avaliar a sua fiabilidade e desenvolver interpretações – as competências próprias da pesquisa histórica – devem ser capazes de usar melhor estas competências ao tomar decisões no presente e devem estar mais aptos a reconhecer lacunas nas conclusões dos outros. Quem aceita passivamente as conclusões dos outros, por outro lado, pode ser manipulado de várias maneiras (Barton, 2004, p. 19).

À questão colocada por Bruner (1960) sobre “o que é que ensinamos e para quê?” tenta Rogers (1978) responder, mostrando algumas das implicações mais significativas do ensino da História (in Medley and White, 1994):

- A História é vista como uma “forma de conhecimento” distinta que, com os seus procedimentos específicos, gera conteúdos e conceitos organizadores de forma a tornar os conteúdos compreensíveis e significantes.
- Neste sentido, o estudante tem que ser encorajado a adaptar-se, em certa medida, à natureza da disciplina, e a disciplina tem que se tornar acessível ao estudante. É necessário reconhecer que existem competências específicas da disciplina, conceitos e conhecimentos a adquirir e competências gerais.

- Se a História é uma forma distinta de conhecimento, então tem que ser entendida como uma disciplina autónoma. As ligações com outras disciplinas podem e devem ser feitas, mas sem nunca perder de vista a sua especificidade.
- Qualquer conteúdo histórico é acessível a qualquer criança, seja qual for o seu nível de desenvolvimento, embora reconhecendo que há tópicos mais difíceis do que outros.

O senso comum alerta constantemente para o facto de os jovens não saberem História. Mas ninguém se questiona sobre o que os jovens realmente sabem, sobre que imagens do passado transportam de casa para a escola, sobre como situam as suas histórias pessoais num contexto de História nacional e mundial (Wineburg, 2000).

Uma das valências da disciplina de História é poder ajudar os jovens a verem-se a si próprios como “seres históricos”, respeitando o seu papel num dado tempo, lugar, comunidade e cultura. A vocação ontológica da História permite trabalhar as crenças e as representações, aplicadas a problemas contemporâneos e ajudar os estudantes a verem-se refletidos no espelho das suas “verdades”. A aprendizagem da História pode constituir-se, assim, num conjunto de atos epistémicos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e metacognitivo, fortalecidos pelas relações humanas, com propósitos humanistas, ecológicos, democráticos e outros (Gutierrez, 2000).

O estudo da História pode levar à construção de mentes abertas e de um sentido de tolerância, não uma ideia vaga de simpatia ou perdão, mas antes a compreensão racional das razões e a capacidade de ver as coisas de outro ponto de vista. Compreender não é aceitar desinformada e acriticamente (Lee, 1984, p.12).

Catroga (2011, p. 7) afirma que *“ao darem futuros ao passado, os vivos estão a afiançar um futuro para si próprios”*. Ou, nas palavras de Mattoso (1999, p. 20) *“recordar o passado coletivo é, portanto, uma forma de lutar contra a morte”*.

1.2.2. O conceito de competência histórica

Mudança, incerteza, diversidade, são algumas das características das sociedades ocidentais contemporâneas, o que implica um novo sistema de valores e, conseqüentemente, uma nova organização do trabalho, na qual a permanente adaptação a novas circunstâncias é o principal fator de inclusão. Esta adaptação pressupõe um dinamismo de aquisição de novas aprendizagens, das quais devem resultar melhores *performances*, ou seja, indivíduos mais competentes e mais competitivos.

Permeável às expectativas do mundo do trabalho, a Escola não poderia ser alheia a este debate, tanto mais que lhe é atribuído um papel social que a responsabiliza face à impreparação de muitos indivíduos para o mercado de trabalho, apesar de terem “dado” muitas matérias. Daí que as reformas curriculares das últimas décadas façam reemergir a noção de *competência*, intimamente ligada à ideia de *saberes em uso* (Perrenoud, 1995). Esta noção de competência afasta-se da concepção behaviorista, mais técnica e instrumental, ligada ao conceito inglês de *skill*, para ser entendida como “*um conceito de caráter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos*” (Roldão, 2004a, p. 19).

Vygotsky (1978) refere que as competências se adquirem se as crianças forem colocadas em situação de desempenho de tarefas concretas, em interação com o meio, ou seja, desenvolvendo atividades socialmente mediatizadas.

Lee (1984) refere a importância da experiência para a aprendizagem da História, sublinhando que, sem experiência, mesmo que os princípios gerais sejam encontrados, serão de pouca utilidade, porque não podem ser aplicados mecanicamente. A experiência permite “reconhecer” situações, sem seguir uma receita ou aplicar uma fórmula.

Em 2001 foi publicado, em Portugal, no âmbito da Reforma Curricular do Ensino Básico, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, no qual o conceito de competência aparece com a seguinte formulação:

Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo

número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia (p.9).

Recentemente, através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, deixou de ser referência legal o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001, a partir de uma conceção de ensino que diz valorizar o conhecimento, independentemente da sua aplicabilidade prática.

Ao analisarmos os documentos oficiais agora desvalorizados, temos dificuldade em compreender os motivos que conduziram a essa desvalorização, porquanto considerámos, desde a sua publicação e continuamos a considerar que:

As competências, expressas nos documentos oficiais como saberes em uso, integram em si não só conteúdos, como um conjunto de atitudes, capacidades e valores que lhes conferem um carácter de formação integral, mais adaptada aos jovens do século XXI, aos quais se exigem capacidades de adaptação à mudança e ao ritmo acelerado do progresso que já não se compadecem com saberes feitos. Saber em uso ou em construção é o mote da sociedade em que vivemos – sociedade da informação múltipla e diversificada, à qual não podemos ter a veleidade de aceder na sua totalidade, pois ninguém domina toda a informação disponível sobre uma dada área do saber; sociedade da informação, de uma informação à qual é preciso saber aceder para depois selecionar, descodificar, contextualizar, utilizar - competências cujo desenvolvimento compete essencialmente à escola, sob pena de continuarmos a criar futuros analfabetos funcionais (Veríssimo, 2004, p. 10).

Por exemplo, uma pessoa pode ter muitos conhecimentos históricos acumulados, mas se forem inertes, não será capaz de pensar historicamente, ou seja, não é competente para interpretar temporal e historicamente a realidade. Ou seja:

A competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde (pense-se em coisas tão concretas como tocar piano ou conduzir...) – mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre. Os conhecimentos inertes perdem-se, esquecem-se, passam... Talvez, por isso, se diga que a cultura é aquilo que sabemos depois de termos esquecido tudo... Ou seja, a cultura é feita das competências construídas sobre alguma coisa (conhecimentos, experiências), mas vai muito para além desses elementos e transforma-os em alguma coisa nossa, atuante, que permanece «em uso» (Roldão, 2004, p. 21).

No agora desvalorizado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (DEB, 2001) estava explicitado um conjunto de competências consideradas essenciais no domínio da educação histórica, competências a desenvolver progressivamente ao longo de toda a escolaridade básica de nove anos e que partiam, entre outros, do pressuposto de que o conhecimento histórico é multifacetado, não podendo resumir-se a uma mera descrição de factos. Estudar o passado é interpretá-lo, é expressar pontos de vista fundamentados, e para isso é necessário o recurso às fontes históricas. Daí que as competências históricas enunciadas no anterior documento organizador do currículo fossem:

- Tratamento de informação/utilização de fontes
- Compreensão histórica, desdobrada nas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização;
- Comunicação em História

Para o desenvolvimento destas competências históricas era referenciado um conjunto de experiências de aprendizagem que deveriam ser feitas ao longo da escolaridade básica, e que funcionariam como uma forma de gestão dos conteúdos. Pretendia-se, assim, que o aluno construísse conhecimentos históricos sólidos que lhe permitissem a compreensão crítica da realidade e a sua transformação através de uma participação consciente na vida da comunidade.

Apesar da menorização legal do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, o recentemente publicado documento *Metas de Aprendizagem para o*

Ensino Básico (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>), não podendo ignorar essas competências, clarifica-as e dá-lhes um caráter mais operacional, expressando-as da seguinte forma:

1. Compreensão temporal: noções-chave de cronologia e abordagem da complexidade dos conceitos de mudança.

2. Compreensão espacial: uso de representações cartográficas para a compreensão histórica da utilização dos espaços e desenvolvimento de uma consciência espacial diacrónica.

3. Interpretação de fontes: inferência histórica com base em fontes diversificadas quanto a mensagem, estatuto e linguagem.

4. Compreensão contextualizada: quadros mentais do passado, historicamente válidos e coerentes, com integração de conceitos essenciais decorrentes das temáticas dos programas; reconhecimento da diversidade e interação cultural; consciência da utilidade genuína da História para a compreensão abrangente do mundo.

Também o Programa de História A do Ensino Secundário (Mendes, Silveira & Brum, 2001-2002), adotando um modelo construtivista, explicita uma operacionalização das finalidades e dos objetivos da disciplina, ancorada "*num campo alargado de competências*", das quais destaca a análise de fontes:

Porque a vertente pedagógica que se adota decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objeto de apropriação consciente pelos jovens. É assim que, nas metodologias que se considera indispensável promover, a análise das fontes tem um papel insubstituível (p.5).

1.3. Resumo

Neste capítulo analisaram-se as teorias de aprendizagem construtivistas, à luz das novas abordagens críticas da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Investigadores ligados à psicologia do conhecimento como Bruner, Vygotsky ou Wertsch, transportam para o campo do conhecimento os fenómenos socioculturais, o que conduz à ideia de aprendizagem situada. Wilson e Honebein complementam esta visão com as noções de ambientes de aprendizagem e de construção situada dos saberes. Black e McClintock realçam o papel da interpretação nos fenómenos cognitivos e Donovan e Bransford estabelecem alguns princípios fundamentais da aprendizagem, com base em investigação empírica alicerçada nas novas correntes da psicologia do conhecimento.

Abordou-se, em seguida, a aplicação das teorias de aprendizagem construtivistas aos currículos portugueses, nomeadamente aos programas da disciplina de História, procurando sublinhar-se o papel da História no currículo. E dado que o currículo tem tido por base, até ao momento, o desenvolvimento de competências, foi ainda analisado o conceito de competência, em geral, e em particular o conceito de competência histórica, sendo referenciados os princípios orientadores que estão na base da definição de metas de aprendizagem.

Capítulo II

EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

2. EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

2.1. Cognição histórica situada

Os seres humanos são agentes ativos na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências, quer de maneira informal quer, sobretudo, através de aprendizagens intencionais num quadro de educação formal (Donovan & Bransford, 2005).

A partir da década de 1970, principalmente nos países ocidentais industrializados, a ideia de considerar os alunos como meros “recetores”, como “um copo vazio” a encher de conteúdos, é substituída pela perspectiva de que no processo de ensino e aprendizagem da História o aluno deve participar ativamente na construção do conhecimento, propondo-se métodos que promovam o desenvolvimento do pensamento histórico. Enceta-se então a investigação em cognição histórica situada, ou contextualizada, tendo como objeto privilegiado a construção das ideias dos alunos à luz de conceitos que fazem parte da natureza do conhecimento histórico. Esta pesquisa, que atualmente se estende a vários países, debruça-se agora sobre as ideias que os jovens, os professores e, eventualmente, os historiadores desenvolvem em torno da História (Barca, 2003).

Para que o estudo da História seja “realmente histórico”, utilizando as palavras de Rogers, é necessário distinguir entre História *substantiva* e ideias de *segunda ordem* da História (Lee & Ashby, 2000), ou seja, entre os conteúdos da História (os assuntos que a História trata) e os procedimentos (a forma de fazer História) e conceitos que a tornam uma disciplina, uma forma específica de conhecimento. Não se trata de desvalorizar o conhecimento histórico, pelo contrário, o conhecimento histórico é tratado seriamente, como algo que tem que ser compreendido e aprofundado.

Os conceitos *metahistóricos* ou de *segunda ordem*, embora não sejam explicitados na obra do historiador, são estruturantes na organização dos conhecimentos, enformando a compreensão do público que pretende aprender História. Não se pretende que os alunos de História *façam História* ao mesmo nível que os historiadores, mas que entendam o que é a História e como se faz, para que progredam na compreensão do que lhes é transmitido pelos historiadores e pelos professores. Uma outra virtualidade da inclusão da reflexão sobre estes conceitos na disciplina escolar é a de permitir

aos professores e alunos pensarem sobre a sua própria aprendizagem, ou seja, desenvolverem capacidades metacognitivas (Lee, 2005).

Para Lee, a educação histórica deve possibilitar aos estudantes o uso de diferentes ferramentas culturais com vista à construção de conhecimento e pensamento históricos e de competências para a interpretação histórica, assim como de quadros de referência histórica flexíveis nos quais o novo conhecimento possa ser confirmado, ajustado ou omitido, e até levar à reconstrução de toda a estrutura (Lee, 2006). Wineburg (2007) defende que possuir conhecimentos não significa tê-los assimilado. O pensamento histórico requer uma orientação para o passado que não é um processo natural, antes deve ser informado pelos cânones disciplinares da evidência e pelas regras da argumentação. A História cultiva formas de pensamento que contrabalançam a precipitação e evitam os julgamentos prematuros. A História é uma disciplina na medida em que é um corpo de conhecimentos com os seus próprios métodos de investigação e formas de argumentação; mas disciplina significa também ordem, ou seja conduz a uma atitude intelectual de cautela e de sobriedade sobre o que desconhecemos. Nas palavras de Peter Lee, a História é contraintuitiva, ou seja, vai *“contra a compreensão tácita quotidiana que os alunos utilizam no seu dia a dia”* (Lee, 2003, p.22).

Em Portugal, o estrangulamento do debate epistemológico² pelo domínio da corrente estruturalista, sobretudo a partir da década de 1980, refletiu-se nos programas de História e, principalmente, na formação dos professores de História, que passaram a veicular uma visão de história científica artificialmente “total”, de sentido único. Esta visão de um passado abstrato, generalizante, contribuiu para o regresso a uma história expositiva, não problematizadora, sem significado para os estudantes.

Este hiato do debate epistemológico em Portugal tem preocupado os investigadores em educação histórica, que se interrogam acerca das potencialidades de vários modelos historiográficos mais recentes para a educação dos jovens e, por conseguinte, acerca da sua relação com que tipo(s) de História ensinar (Barca, 2006).

A investigação acerca das ideias, estratégias cognitivas e progressão do pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam história, só começou a emergir, no nosso país, em meados da

² Abre-se aqui uma exceção para o trabalho de Torgal, L. R., Mendes, J. A e Catroga, F. (1998). *História da História em Portugal*. Lisboa: Temas e Debates.

década de 1990 (Barca, 1995). Desde então, vários estudos significativos têm sido efetuados sobre ideias de alunos, e também sobre concepções de professores.

No estudo de Barca (2000) sobre o pensamento histórico dos jovens, a investigadora procurou saber de que modo os alunos adolescentes operam com o conceito de explicação provisória em História, a partir da análise de diversas versões e de uma variedade de fontes históricas. Conclui que a maioria dos jovens inquiridos mostra uma ideia de provisoriedade simplesmente através da agregação de fatores, embora muitos procurem, ainda, centrar-se na “verdade dos factos”. Os alunos que conseguiram um maior grau de sofisticação, utilizando noções de confirmação e refutação, de comparação ou de neutralidade perspetivada, foram em número muito reduzido. São de fulcral importância para a Educação Histórica as sugestões que decorrem deste estudo: encorajar os alunos a pensar acerca de diversas explicações em História, tendo em linha de conta que as tarefas de explicação envolvem níveis conceituais avançados, pelo que o desenvolvimento de um raciocínio crítico que permita argumentar a favor ou contra, deve ser abordado de forma gradual.

Uma parte substancial dos estudos sobre cognição histórica tem sido publicada no âmbito dos Projetos Hi-Com - “*Consciência Histórica – Teoria e Práticas I*” (2003-2007) e “*Consciência Histórica – Teoria e Práticas II*” (2007-2011), sediados na Universidade do Minho e financiados pela FCT³, com coordenação de Isabel Barca - sobre concepções e usos da História e seu ensino, manifestados por estudantes e professores.

No estudo exploratório apresentado por Barca e Magalhães (2004), no âmbito do Projeto Consciência Histórica - Teoria e Práticas I, pretendeu-se “*investigar de que formas e até que ponto os professores estagiários de História relacionam as suas ideias sobre mudança e significância do passado com a compreensão do presente e as suas decisões quotidianas*”. O estudo incidiu sobre 18 estudantes de três Universidades, a concluir o seu estágio profissional, aos quais foi pedido, em primeiro lugar, que escrevessem uma narrativa dos últimos cem anos da História de Portugal e, em seguida, que escolhesse, de um conjunto de três narrativas sobre o 25 de Abril, escritas por outros estagiários de História, uma que considerassem mais significativa para as suas vidas pessoais. Relativamente aos resultados da primeira tarefa, o passado aparece como uma sucessão de ruturas políticas numa estrutura económica mais estável, onde raramente aparecem as vertentes sociais e culturais. A mesma ideia perpassa na segunda tarefa, a escolha das narrativas sobre o 25 de Abril,

³ In http://www.fct.mctes.pt/projectos/pub/2006/.Painel_Result/vglobal_projecto.asp?idProjecto=72623&idElemConcurso=903

tendo sido mais escolhidas aquelas em que existe uma ideia positiva acerca das mudanças políticas, mas um lamento acerca das persistências da situação económica. Estes jovens raramente se veem como agentes de mudança do presente e não demonstram uma grande consciência acerca dos contributos do passado para a sua vida presente. O tempo é apresentado de forma cíclica ou pendular, relacionando-se mais com a forma como olham o presente do que com as narrativas que constroem acerca do passado.

Num outro estudo realizado por Barca (2006) foram fornecidas a alunos dos 12 aos 19 anos, a frequentar entre o 7º e o 11º anos de escolaridade, versões plurais, a partir de pontos de vista diferenciados, sobre uma dada questão histórica – *Como se explica o controlo do oceano Índico pelos portugueses, no sec. XVI?* Embora se constate que, apesar de ultrapassada no plano epistemológico, a conceção positivista da História se perpetua no discurso da aula de História, os alunos *mostraram-se capazes de arbitrar entre essas várias versões* (p. 22), entenderam e relacionaram pontos de vista diferenciados, embora argumentando em diferentes níveis de elaboração relativamente à consistência factual e lógica.

O estudo de Gago (2006) sobre o modo como os alunos pensam a narrativa histórica e as suas ideias sobre a existência de narrativas diferentes permitiu concluir que as ideias dos alunos acerca da variância da narrativa histórica assumem graus mais ou menos elaborados, categorizados pela investigadora em cinco níveis de progressão: 1. Contar – A Estória; 2. Conhecimento – Narrativa Correta; 3. Diferença – Narrativa correta/Mais completa; 4. Autor – Opinião ou narrativa consensual; 5. Natureza – Perspetiva. A investigadora conclui que estes níveis não são ditados pela idade ou pelo ano de escolaridade, nem tão-pouco pelo facto de as temáticas terem ou não sido tratadas na aula, ganhando relevo as competências históricas dos alunos relativas a um pensamento mais elaborado, considerando a História *“como algo que faz sentido para o seu presente e como ferramenta para pensar o futuro”* (p. 65).

Com enfoque nas concepções de professores acerca de História e de ensino da História, foi realizado um estudo empírico (Magalhães, 2001, 2003), através de um questionário postal, enviado a todos os professores de História do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em exercício de funções na área geográfica de influência da Direção Geral de Educação do Alentejo, no ano letivo de 1998/99, tendo contado com 96 respondentes. Os resultados do estudo permitem verificar que, na maioria dos professores, se encontra arraigada a convicção da História como ciência,

sem problematizar o que tal significa, e a hesitação em rejeitar concepções de História de tipo positivista. A investigadora conclui que:

A formação de professores de História deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas e uma componente no âmbito das tecnologias de informação, mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente. (2001, p.18)

Na mesma linha de enfoque, um outro estudo (Gago, 2007) consistiu em compreender os perfis conceituais de professores acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica. Após a categorização de vários perfis de pensamento, a investigadora concluiu que o perfil que designou *Lições de um passado em evolução* é maioritário, revelando uma consciência histórica de tipo exemplar, perspetivando a utilidade da História ao nível das lições e modelos a apreender do passado.

Na obra de síntese *How Students Learn: History in the Classroom* (2005), no âmbito dos projetos dedicados à aprendizagem da disciplina de História (Lee, 2005; Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Bain, 2005) são discutidos e apresentados os resultados de vários estudos acerca da forma como os alunos aprendem em História, efetuados no Reino Unido, Estados Unidos, e também com referências a estudos noutros países como Portugal e Taiwan. Como diz Ashby (2003, p. 37):

Os professores têm realmente de se assegurar de que os alunos fazem progressos na sua compreensão histórica. Para isso, têm de ser capazes de construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas. A investigação acerca das ideias dos alunos em História pode fornecer um importante conhecimento profissional para os professores e ajudá-los a identificar os desafios que eles e os seus alunos enfrentam.

Os autores de *How Students Learn: History in the Classroom* defendem que será desejável explorar as preconcepções acerca da História, através de conceitos-chave que dão sentido à disciplina.

Como alguns alunos têm ideias históricas mais poderosas do que outros, podemos falar de progressão na forma como os alunos compreendem a disciplina. Por exemplo, a análise das ideias dos estudantes sobre a forma de aceder ao passado, permite-nos estabelecer um padrão de progressão das ideias acerca da *evidência histórica*.

Estes estudos conduzem os autores a algumas recomendações sobre a forma como os professores devem apresentar a História aos seus alunos, de forma a trabalharem o desenvolvimento da compreensão histórica. Advertem para que é preciso ter em atenção o seguinte:

- Não se pretende que os estudantes de História sejam historiadores, tão só que ampliem a sua compreensão histórica.
- Perceber como a disciplina funciona não substitui o conhecimento de determinados períodos substantivos do passado; no entanto, contribui para tornar mais compreensíveis quaisquer outros períodos que venham a ser estudados, através de um processo de transferência dos conceitos de segunda ordem.
- A progressão da compreensão histórica não se adquire apenas pelo treino, uma vez que a compreensão histórica é complexa e exige reflexão, implicando uma abordagem metacognitiva e uma contínua monitorização das aprendizagens por parte de professores e alunos.

2.2. Conceitos de “segunda ordem” da História

O conhecimento substantivo da História deve ser organizado de forma a poder relacionar-se com outras situações do passado e do presente, o que significa que os estudantes devem adquirir um quadro geral do passado organizado através de *conceitos substantivos*; devem, contudo, estudar em profundidade essas situações do passado, de tal modo que lhes permitam o entendimento da vida das pessoas daquele tempo, de forma a aperceberem-se da complexidade das situações e inter-relações e refletirem sobre as analogias que desenham para outros tempos e lugares. Aprender História tem, pois, que passar pelo entendimento da História como uma disciplina (Donovan & Bransford, 2005) e

atender-se aos conceitos-chave que a enformam, denominados por alguns autores *conceitos de 'segunda ordem'* da História (Lee, 2004, 2005). Entre estes conceitos que dão forma e identidade ao conhecimento histórico, são essenciais os de *tempo, (mudança e continuidade), significância, narrativa, empatia, explicação e evidência*, além de um outro, congregador, o de *consciência histórica*.

Os níveis de compreensão destes conceitos terão como meta apontar para uma compreensão global avançada e para a sua aplicação no quotidiano pessoal e social. Quando trabalhamos com jovens estudantes, temos que ter em conta que essas metas são atingidas a níveis diferentes, mas o importante é perceber quais os níveis a que eles chegaram e proporcionar-lhes oportunidades de atingirem níveis mais elevados.

Para que os alunos desenvolvam uma compreensão sofisticada do mundo, é importante que os professores aprendam a combinar a experiência da sala de aula com uma visão global (“big picture”) do mundo (Shemilt, 2000).

2.2.1. Tempo, mudança e continuidade

Tempo, mudança e continuidade são conceitos centrais à História. Estes conceitos não só permitem ordenar os acontecimentos e processos do passado em termos de sequência e duração, como também ajudam a lidar com processos sociais complexos, e permitem identificar permanências e alterações ao nível do *estado de coisas*. Se o tempo da História for apresentado como uma sucessão de factos, sem referências aos contextos em que ocorrem, é muito difícil que os alunos tenham a perceção das mudanças e continuidades, a vários ritmos e em várias direções.

O conceito de *mudança* tem sido, tradicionalmente, confundido com o conceito de *progresso*, o que pode dificultar a compreensão das complexidades da mudança. Pode ainda ocorrer, se os episódios históricos estudados forem de tal maneira compartimentados, que os alunos considerem que as mudanças ocorrem de um momento para o outro. O conceito de mudança requer, pela sua complexidade, elevados níveis de compreensão porque, enquanto algumas coisas mudam, outras permanecem. Daí a importância de se tratar o conceito de mudança em ligação com o de continuidade. Os padrões de mudança podem, ainda, relacionar-se com o conceito de *significância*

histórica, que se reporta à valorização das mudanças dependendo de diferentes situações (Lee, 2005).

No estudo de Barton (2001) sobre *Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos*, foi desenvolvida uma investigação que envolveu alunos dos Estados Unidos e da Irlanda do Norte, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. A questão central era: *qual a ideia das crianças acerca da vida ao longo do tempo?* Verificaram-se três tipos de tendências entre os alunos: ideias de progresso ou de mudança, ideias de mudanças por questões individuais ou por fatores sociais, ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas. Neste estudo comparativo, conclui-se que a ideia de progresso está mais presente nas crianças dos Estados Unidos do que nas da Irlanda, que têm sobretudo a ideia de que as coisas mudaram. Enquanto que nos Estados Unidos as crianças atribuem as mudanças a pessoas individuais, na Irlanda a visão é mais social. Entre as crianças americanas prevalece a ideia de que a História evolui numa única linha, enquanto as crianças irlandesas admitem que coisas diferentes podem existir no mesmo tempo.

Talvez em resposta ao desafio de Barton sobre qual o modelo que mais se assemelha ao português, surge-nos o trabalho de Machado & Barca (2008)⁴ sobre conceções de alunos de 7º ano de escolaridade sobre *“Mudança em História”*. Neste estudo foi pedido aos alunos que ordenassem cronologicamente um conjunto de imagens, justificando as razões dessa ordenação e detetando possíveis relações entre elas. As tendências que emergiram foram as seguintes: progresso linear; progresso com diferentes ritmos; diversidade na mudança. Verificou-se que a maioria dos alunos apresentou tipologias cronologicamente aceitáveis, revelando ideias de simultaneidade de situações históricas diferentes. Todos os alunos sugeriram ideias de progresso, nuns casos linear, frequentemente com diferentes ritmos de mudança e, noutros casos, admitindo diversas linhas de mudança. A maioria destes alunos valorizou a ação conjunta de indivíduos, em detrimento das realizações individuais na mudança em História.

Ainda no âmbito do Projeto Hi-Con⁵ merecem especial referência os estudos desenvolvidos por Barca (2007), Magalhães (2008) e Schmidt (2008), que procuram entender como é que alunos portugueses ou brasileiros relacionam as suas ideias sobre mudança e significância do passado com a

⁴ Este estudo foi efetuado no âmbito de uma dissertação de mestrado integrada no Projeto Consciência Histórica – Teoria e Práticas II, financiado pela FCT

⁵ Projeto Consciência Histórica – Teoria e Práticas, financiado pela FCT

compreensão da sua vida atual e as perspetivas para o futuro. Foi pedido aos alunos que elaborassem duas pequenas narrativas sobre os últimos cem anos da História Nacional e sobre os últimos cem anos da História do Mundo. Por exemplo, dos dados analisados por Magalhães, emergiram cinco níveis de sofisticação das produções dos alunos: considerações gerais; listas de acontecimentos; cronologia; narrativa emergente; narrativa completa. Este último nível só foi encontrado nas narrativas relativas à História de Portugal, não aparecendo nas narrativas sobre a História do Mundo, o que parece contraditório com os conteúdos curriculares do programa de História do 3º ciclo do ensino básico, em que predomina a História da Europa e do Mundo Ocidental.

Vella (2011) apresenta-nos um exemplo de como trabalhar os conceitos de mudança e continuidade, a partir do uso da evidência, com alunos do 7º ano, através de barras cronológicas que são selecionadas de acordo com os dados fornecidos por um conjunto de fontes referentes à permanência ou não da religião cristã durante o período da ocupação árabe-muçulmana em Malta. A investigadora realça o surgimento de diferentes padrões nos trabalhos apresentados pelos alunos, embora a maioria tenha utilizado, em determinados períodos, cores sobrepostas, remetendo para situações de continuidade o que, no caso concreto, significa terem atingido um bom nível de compreensão dos conceitos. Esta experiência levou também os alunos a compreenderem que podem coexistir várias interpretações, desde que as mensagens das fontes sejam respeitadas, ou seja, que evidência e informação são distintas e que foram as suas interpretações sobre a informação das fontes que os levaram a produzir barras cronológicas diferentes.

O grande desafio consiste em encontrar estratégias que permitam que os jovens vejam as mudanças como um processo e não como um acontecimento, conciliando o estudo aprofundado de determinados períodos com uma visão panorâmica.

2.2.2. Significância histórica e relação passado-presente

A *significância* de um acontecimento, em sentido histórico, consiste em colocar questões que só podem ser respondidas no contexto de uma “estória”, o que significa exclusão de alguns elementos, deixando apenas aqueles que, em conjunto, dão sentido àquela “estória”, ou seja, são significantes no contexto daquela “estória” (Danto, 1985). As motivações humanas não são, em todo o lado, nem

sempre, as mesmas, e as respostas humanas não se enquadram em modelos previsíveis, de acordo com situações previsíveis, ou seja, *“as motivações humanas não são independentes do tempo”* (Danto, 1985, p. 24).

Para Rüsen (2001) a experiência é formada a partir da memória do passado, da sua significância e de expectativas que a transcendem, ou seja, encontra a sua própria natureza na unidade entre os factos do passado, a sua significância e o seu efeito para o presente e para o futuro, apresentando-se este sob a forma de perspectiva direcional, antecipando sentidos. Interligam-se, assim, fatores objetivos com elementos subjetivos, intencionais, que são incorporados na própria vida, dando sentido à experiência do tempo e desempenhando um papel na construção mental do sujeito. Ou seja, *“aprender é um processo dinâmico, em que a pessoa que aprende é transformada”* (Rüsen, 2010, p. 82) pelo que, na aprendizagem da História, a aquisição dos factos objetivos torna-se conhecimento consciente, logo torna-se subjetiva.

As conceções dos alunos sobre a disciplina, as suas preferências, o que consideram importante adquirir e, sobretudo, as suas seleções tácitas a partir da disciplina de História, a nível pessoal e social e porquê, são os alvos da investigação que se tem desenvolvido sobre *significância e empatia histórica* (Castro, 2002).

No estudo de Castro (2008) colocaram-se as seguintes questões de investigação: 1. existe uma ligação entre as ideias meta-históricas (empatia e significância) e as ideias de *diversidade, relação e universalidade*?; 2. é possível estabelecer um modelo de níveis de progressão do conhecimento histórico dos alunos que, em simultâneo, informe sobre a progressão da compreensão do conceito de interculturalidade?. Foi pedido a alunos dos 10º, 11º e 12º anos que argumentassem sobre a significância de duas situações históricas, a partir de dois pares de fontes primárias multiperspetivadas, uma de diálogo e outra de conflito, relativas respetivamente às relações entre Portugueses e Japoneses no século XVI e às relações entre Portugueses e Franceses durante as invasões francesas na Península Ibérica, no século XIX. As ideias dos alunos foram categorizadas, partindo de um pensamento histórico menos elaborado para um mais elaborado: 1. Compreensão restrita; 2. Compreensão emergente descentrada; 3. Compreensão descentrada; 4. Compreensão descentrada integradora. Concluiu-se que os jovens participantes no estudo operavam com um conjunto de ideias relacionadas com os quadros conceituais de multiculturalidade e de interculturalidade tentando, através deste último, dar sentido ao passado humano. Os alunos que

apresentaram um pensamento histórico mais sofisticado revelaram ideias próximas aos conceitos de diversidade, relação e universalidade, enquadrados numa visão intercultural do mundo.

Para além das conceções dos alunos acerca da História e das suas finalidades, importa perceber que a História que se ensina implica opções quer de professores, quer de decisores políticos acerca de que História estudar e de como a ensinar, porque *“não há nenhuma abordagem neutra e ‘objetiva’ da História ou da educação histórica”* (Barton, 2004, p. 14). Os acontecimentos são continuamente reescritos e a sua *significância* reavaliada à luz de nova informação, pelo que *“os historiadores podem dizer coisas que as testemunhas e contemporâneos não poderiam ter dito”* (Danto, 1985, p. 11). É importante dar aos alunos a possibilidade de explorar o impacto dos acontecimentos do passado no presente, de modo a aprofundarem a compreensão do mundo em que vivem, ao mesmo tempo que são capazes de distinguir entre as consequências de um acontecimento e a sua significância e que esta só faz sentido em conexão com outros acontecimentos.

Vai neste sentido o estudo de Barca (2011a)⁶, que procurou aprofundar a compreensão da consciência histórica manifestada por jovens em contextos diversificados – Portugal, Cabo Verde e Moçambique. Foram apresentadas duas tarefas: contar a história do seu país nos últimos cem anos e contar a História do Mundo nos últimos cem anos. Tal como já se havia verificado no estudo exploratório apresentado por Magalhães (2008), nos jovens portugueses as histórias nacionais apresentaram-se mais estruturadas e substanciadas do que as histórias mundiais. O mesmo aconteceu com as narrativas dos alunos moçambicanos, embora nestas se verificassem alusões mais frequentes a progresso tecnológico, educacional e cultural. Em Cabo Verde sobressairam, nas narrativas nacionais, alusões a elementos geográficos, com contornos de presentismo. As mensagens nucleares nacionais eram mais homogêneas nos alunos portugueses do que nos moçambicanos e caboverdianos, apesar da visível identidade nacional por eles apresentada. As narrativas dos jovens moçambicanos e caboverdianos mostraram maior consciência das relações entre o nacional e o internacional (tensão, conflito, diálogo) do que as dos jovens portugueses. Do ponto de vista da significância histórica verifica-se, nas narrativas dos jovens portugueses, a emergência de uma nova tendência nas recolhas efetuadas numa segunda fase (2010-2011), relativamente às da primeira fase (2005-2009): *“o sujeito, individual e coletivo, a tomar consciência da necessidade de tomar posição perante a sua vida concreta no presente e quanto a cenários pessimistas de futuro”* (p. 20). Neste

⁶ Estudo efetuado no âmbito do Projeto Consciência Histórica – Teoria e Práticas II, financiado pela FCT

estudo, alertam-se os professores para a necessidade de um debate mais significativo dos temas contemporâneos mundiais e para o fortalecimento de relações conceituais entre o passado nacional e internacional.

As estratégias a utilizar para a compreensão da significância podem ser as mais variadas, sendo de destacar as que envolvem exercícios em que os alunos têm que tomar decisões, por exemplo acerca dos motivos pelos quais um acontecimento foi significativo, explicando o motivo da escolha. A significância envolve, muitas vezes, conceitos abstratos como liberdade, igualdade, escravatura, depressão, relacionados com a conduta e a motivação humanas (Haydn, Arthur & Hunt, 2001). O estabelecimento de uma *relação passado-presente* que reflita a forma como esta conduta se altera ou não ao longo dos tempos é uma forma de preparar os alunos para a construção de um pensamento crítico, no quadro de uma consciência histórica na forma dominante de significância histórica de desenvolvimento, permitindo “*ver a vida social em toda a abundante complexidade da sua temporalidade absoluta*” (Rüsen, 2010, p. 69).

2.2.3. A Consciência Histórica, meta da Educação Histórica

Para Jörn Rüsen (2001), o termo consciência histórica emerge sempre que se discute a cultura da nossa sociedade, tornando-se a História uma matéria de interesse para todos os seres humanos. Este interesse alarga-se ao campo do ensino da História, uma vez que um dos seus grandes objetivos é o de tornar os jovens agentes construtores da sociedade em que vivem, pelo que necessitam aprofundar a sua orientação temporal.

Era, no entanto, preciso entender que formas assumiam as estratégias cognitivas dos jovens, pelo que se tornou necessário recorrer a estudos empíricos, baseados nas características disciplinares da História, que permitiram que a disciplina escolar de História se demarcasse, através dos seus traços distintivos. Nesta abordagem, a didática deixou, assim, de ter um carácter de teoria mais ou menos prescritiva do ensino, para assumir o papel de teoria da aprendizagem em História, considerando a experiência como foco de uma investigação na qual a consciência histórica é o principal objeto.

Embora considerando que a consciência histórica cobre todas as formas de pensamento histórico, Rüsen (2006; 2010) particulariza a existência de uma estreita relação entre o ensino e a aprendizagem da História e a consciência histórica. Equaciona a consciência histórica não como simples conhecimento do passado, mas como *“um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”*, considerando que *“pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”*, não se podendo confinar a uma noção *“reduzora de identidade nacional, local ou outra, ou à construção de um perfil único de cidadão, à volta do qual sabemos não existir consenso”* (Schmidt, Barca, Garcia, 2010, p. 15).

Segundo Rüsen (2010), as três dimensões da aprendizagem da História são a experiência, a interpretação e a orientação, ou seja, a aprendizagem da História *“é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”* (p.79). Assim:

- a) A aprendizagem histórica permite o crescimento da experiência a partir do passado humano, quando se selecionam acontecimentos que têm verdadeiramente um carácter histórico, ou seja quando se entende que um tempo qualitativamente diferente do presente se tornou presente, sendo essa percepção da diferença qualitativa entre o passado e o presente acompanhada de uma expectativa do futuro, cuja discrepância com o presente possa ser superada pela experiência do passado (Rüsen, 2010).
- b) As atividades inerentes à aquisição de consciência histórica, que devem estar na base da aprendizagem da História, são simultaneamente recetivas e produtivas, pois para além da experiência e da observação, trata-se de atribuir significados, de encontrar sentidos e intenções. O aumento da experiência e do conhecimento permite atribuir aos factos *“significado”* histórico, ou seja, conduz a uma mudança do padrão de interpretação, podendo esta ser utilizada para a reflexão e a argumentação (Rüsen, 2010).
- c) A aprendizagem da História pressupõe, ainda, um aumento da competência de orientação no tempo – orientação interna, através da qual *“os sujeitos se compreendem*

e se expressam relativamente às mudanças temporais nas suas vidas” (p.88); orientação externa, ou “significado abrangente do passado, presente e futuro dado às mudanças temporais nas circunstâncias e nas relações das vidas humanas” (idem). A interpretação do curso do tempo permite ao sujeito formular e refletir sobre o seu ponto de vista no presente permitindo-lhe, por um lado, conhecer e equacionar outros pontos de vista e, por outro, agir.

Estas três dimensões estão intimamente relacionadas entre si, representando a complexidade da aprendizagem da História, que passa pela aquisição de experiência e pela descoberta de si mesmo.

Se a educação histórica é uma parte da ideia mais alargada de consciência histórica, o seu ensino deve ser considerado numa perspetiva reflexiva sobre a sociedade e o conhecimento histórico, desempenhando um papel analítico sobre a própria ciência da História (Rüsen, 2006, 2010). Procedendo à simbiose entre os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula e uma perceção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral, compete ao ensino da História analisar todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida prática quotidiana. Para este autor, e de acordo com a reflexão proposta por Lee (2004), a educação histórica não deve permanecer no nível da informação inerte mas, pelo contrário, deve fazer parte da “ferramenta mental” dos estudantes, ou seja, a História académica ‘objetiva’ deve ser apropriada e usada pelos estudantes, fornecendo-lhes orientação no tempo para a sua vida prática (*lebenspraxis*), tornando-a ‘subjéctiva’ (não num sentido relativista pós-moderno, mas na medida em que é apropriada pelo sujeito). A matriz que apresenta na Figura 1 (in Lee, 2004, p. 3), sintetiza a dinâmica entre pensamento histórico e quotidiano, isto é, a consciência histórica:

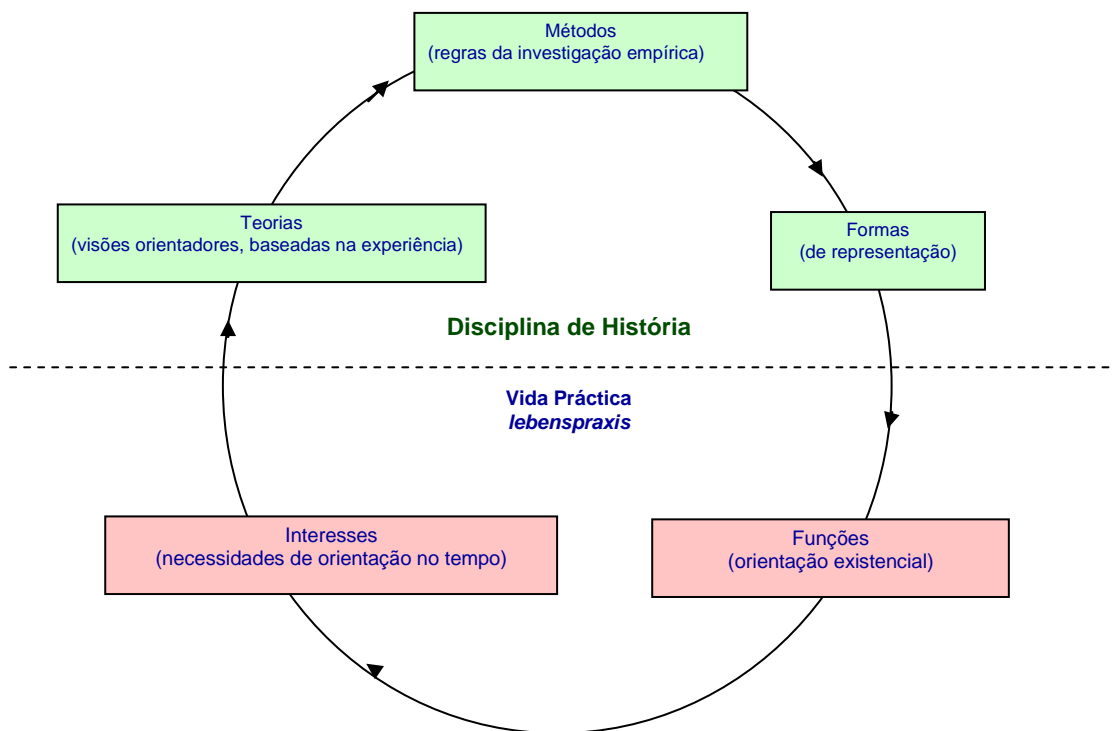


Fig. 1 – Matriz disciplinar de Rüsen (tradução da autora deste estudo)

Rüsen aproxima-se das visões de Oakeshott ao considerar existirem tantos tipos de passados como as diferentes maneiras de ler o presente, o que nos remete para uma consciência histórica orientada pela e para a vida prática. Lee (1984, 2004), não sendo contrário a esta visão, adverte quanto ao sentido de “vida prática” que informa e é informada pela História. Alerta para o perigo de se considerar correta uma narrativa simplificada, de sentido único, relativamente à História que se aprende na escola, e refere que existem muitas histórias e muitas perguntas que se podem fazer sobre o passado, baseadas nos interesses e nas concepções do presente. Para ele, não se situam unicamente abaixo da linha apresentada na matriz de Rüsen, uma vez que a formação da identidade do historiador pode conduzir a um afastamento dos interesses e das concepções mais relacionadas com a vida prática, interferindo com as visões que vai tendo do mundo.

A par de um passado prático e por vezes em oposição a este, existe um passado histórico, feito de acontecimentos independentes dos interesses do presente. Mas a visão do presente nunca é “instantânea”, trazendo sempre consigo concepções substantivas do passado. É de realçar que os contributos da disciplina de História para a compreensão do mundo não podem ser entendidos como cópias dos testemunhos deixados pelo passado, mas como construções baseadas na inferência

presente nos vestígios do passado. Nesse sentido, a História exige uma abordagem dialética de diferentes perspectivas, o que pode provocar uma tensão entre a aceitação da existência de diferentes pontos de vista e a metodologia histórica da corroboração. Esta tensão repercute-se em diferentes estádios do trabalho do historiador, podendo conduzir a implicações ao nível da própria consciência histórica.

Rüsen (2010), embora admitindo a existência de outros, considerou quatro diferentes tipos de consciência histórica:

1. A *consciência histórica tradicional* providencia-nos o contacto com as origens dos valores que obrigatoriamente devem enformar as nossas vidas, de forma permanente, obrigatória e não questionável, sendo o tempo visto como uma série de repetições a partir das origens.
2. A *consciência histórica exemplar* considera um conjunto de regras de conduta que permanecem válidas através dos tempos, dando-nos lições para o presente; o tempo é visto como mudança, mas de acordo com regras imutáveis.
3. A *consciência histórica crítica* nega as orientações temporais prévias, criticando os valores morais e relativizando a cultura de acordo com o tempo, experienciado ele próprio como sujeito.
4. A *consciência histórica genética* dá ao conceito de mudança um lugar privilegiado, considerando que através dela, pessoas e fenómenos sobrevivem, pela temporalização da permanência e da continuidade. A aceitação da alteridade torna os valores morais plurais e mutáveis através dos tempos. O tempo é experienciado como sendo ele próprio temporalizado.

Considerando, tal como Rüsen, que a consciência histórica cobre um variado conjunto de questões que entroncam na educação histórica, das quais as mais relevantes são a *orientação* e a *ontogénese*, Lee (2004, p. 8) interroga-se sobre que tipo de quadro histórico deve a educação histórica fornecer aos estudantes, uma vez que o tipo de passado com o qual os estudantes lidam determina o tipo de orientação de que se apropriam. Tomando em consideração as ideias de Rüsen acerca da consciência histórica, explora a utilidade das mesmas para a Educação Histórica, especialmente no que concerne a questão da orientação temporal. A aprendizagem da História

desempenha um importante papel na estrutura mental do sujeito, faz parte da sua vida ao permitir-lhe orientar-se no tempo, o que significa que a memória do passado se torna presente, permitindo perspetivar o futuro. Dito de outra forma, *“a consciência histórica tem uma função prática. A interpretação histórica deve permitir-nos agir”* (p. 8). Para Barca (2007):

Ter ‘consciência histórica’ não implica a adoção, por todos, de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas, fruto de diversas perspetivas, estão abertas a discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas a disconfirmação. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas às questões sobre o passado tal como às questões sobre o presente e, eventualmente, à construção de cenários sobre o futuro (p. 117).

Num mesmo sentido, afirma Catroga (2011):

O homem, ao narrar-se como história, apazigua os acontecimentos, inscrevendo-os em espaços e tempos que ordena por eixos de sentido” (p. 7), acrescentando que *“a formação do eu será, assim, inseparável da maneira como cada um se relaciona com os valores da(s) sociedade(s) e grupo(s) em que se situa e do modo como, à luz do seu passado, organiza o seu percurso como projeto”* (p.15).

Para desconstruir a visão de que as ideias dos estudantes acerca da História são, normalmente, baseadas no senso comum, num passado fixo que lhes é transmitido através da televisão, dos filmes, dos jornais e revistas ou da “memória” dos mais velhos, temos que fornecer aos estudantes a possibilidade de o confrontarem. Shemilt (in Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000) refere a necessidade de desenvolver nos alunos quadros analíticos nos quais os factos e contextos possam fazer sentido. Para Lee (2004) estes quadros devem desenvolver-se num contexto metahistórico, através de conceitos-chave históricos como *mudança, evidência, explicação, causa*. Estes conceitos, também

⁷ Em itálico, no original.

⁸ idem

denominados de “segunda ordem” (Lee, 2005), correspondem a um conhecimento subjacente para além da produção dos conteúdos substantivos da História, dando sentido à disciplina.

Dar aos alunos oportunidades para exprimirem as suas próprias ideias, construírem conhecimentos, testarem evidências e autoavaliarem-se, são componentes importantes do sucesso do ensino. Para Shemilt (1980, p. 2, in Ashby, 2001): *“para que o conhecimento histórico seja fundamentado na razão, os adolescentes têm que compreender algo acerca das perspetivas, lógica e método da disciplina”*. Também Rogers referindo a relação “simbiótica” entre “saber que” e “saber como” (1980, p. 19, in Ashby, 2003), lembra que:

Não pode haver conhecimento que não inclua, pelo menos parcialmente, o “saber fazer”, e o “saber fazer” é amplamente específico de uma disciplina. (...) Os procedimentos são claramente o que faz da História uma disciplina... e um estudo que os negligencie dificilmente pode ser considerado realmente histórico (p. 41).

As discussões referentes à consciência histórica e aos fatores constitutivos do pensamento histórico não têm sido integradas nas práticas correntes de ensino em Portugal, pelo que há ainda muito a explorar sobre a maneira como a História é percebida pelos nossos alunos. Embora a educação histórica formal não tenha ainda sido capaz de levar a maioria dos estudantes, no nosso país, ao desenvolvimento de padrões avançados de pensamento histórico e de competências para a interpretação histórica (Barca, 2006), a investigação existente no campo da educação histórica em vários países mostra que a proposta de desenvolver o pensamento histórico dos jovens em níveis gradualmente mais elaborados é concretizável, verificando-se *“bons exemplos de organização de experiências de aprendizagem pensadas, partilhadas e avaliadas com consistência”*, que permitem ao professor *“monitorizar, de forma sistemática, a mudança concetual dos seus alunos”* (Barca, 2007-A, p. 7).

É, pois, fundamental que os professores de História se apropriem destas conceções que, embora implícitas nos próprios programas curriculares, ainda não são trabalhadas de forma sistemática, quer nas atividades que se desenvolvem na sala de aula, quer sobretudo na avaliação das aprendizagens dos alunos.

2.2.4. Narrativa histórica

O conceito de *narrativa* tem sido central aos debates epistemológicos sobre a natureza da História, embora para os *pós-modernistas*, a narrativa só possa ser avaliada de um ponto de vista não-cognitivo, nomeadamente estético (Rubinoff, 1991). Muitos filósofos da História, como Atkinson (1978) e Dray (1980), têm argumentado que há uma forma lógica de narrativa, tão explicável como ações e acontecimentos, e utilizável como instrumento cognitivo. Rüsen (2010) mostra-nos a narrativa como uma

(...) forma constitutiva do conhecimento histórico e um procedimento mental de fazer História. Narratividade é um conceito que explica a relação constitutiva do pensamento histórico para com as práticas culturais da memória e identidade coletivas. Ele mostra que a cognição histórica opera sua constituição específica na vida prática mediante sua forma narrativa. A interpretação histórica está diretamente vinculada a essa forma; ela traz a informação do passado, empiricamente evidente, para a narrativa. Somente nesta forma a informação quanto ao passado é especificamente "histórica" e somente nesta forma o conhecimento histórico pode desempenhar suas funções culturais. (p. 140)

Vemos que, como sublinha Rüsen em vários trabalhos, a consciência histórica pode expressar-se narrativamente, pelo que a narrativa comporta valências para o ensino da História.

O uso da narrativa na aula de História deverá ser encarado não como simples apreensão por parte dos alunos de uma estória do passado, mas como oportunidade de construção das suas próprias narrativas, de um passado interpretado historicamente, com sentido para as suas vidas, enquanto sujeitos da História. (Gago, 2007, p. 13).

Apesar de alguns autores, como White (1998), numa abordagem pós-modernista que tem vindo a perder aceitação no século XXI, identificarem narrativa com ficção, para Carr (1998), a narrativa não é simplesmente uma forma de descrever acontecimentos, e muito menos uma forma de os distorcer, pois existe uma continuidade e uma forma comum entre a narrativa e a realidade. Mink (1998), numa

postura mais relativista, considera que a narrativa não é vivida, mas contada, pois ela comporta uma estruturação interna coerente que se afasta da história vivida, não devendo ser entendida como uma sequência, mas como algo mais complexo que só faz sentido como um todo. Para os narrativistas, como Atkinson (1978) a narrativa tem um caráter descritivo-explicativo porquanto comporta a ideia de reconstrução do pensamento, através da interpretação da evidência, “*condição necessária para a sua aceitabilidade*”. A narrativa assenta, ainda, na ideia de seletividade, porquanto o historiador seleciona, de acordo com determinado(s) ponto(s) de vista, para construir um quadro inteligível do passado. A ideia de explicação enquanto modelo formal deu lugar à ideia mais global de compreensão, clarificada pela reflexão acerca das experiências sobre as quais se alicerça.

2.2.5. Empatia: compreensão e explicação históricas

O conceito de *empatia*, pouco ou nada utilizado em Portugal na reflexão sobre a História e o seu ensino, pode criar alguma controvérsia pela colagem à ideia, não desejável para quem lida com a História, de partilha de sentimentos. No entanto, e de acordo com Lee (2003, p. 20), “*por forma a compreender ações e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações*”. A empatia histórica entronca nos conceitos de *explicação histórica* (intencional), *compreensão histórica* e *ponto de vista*, ao pretender mostrar que o que as pessoas fizeram no passado tem sentido à luz das suas ideias e concepções do mundo, sob pena de o passado se tornar “*numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa de pessoas como nós mas absurdamente tontas*” (Lee, 2003, p. 19). Para além do conhecimento de que os agentes históricos tinham determinadas perspetivas acerca do seu mundo, os alunos devem ser capazes de perceber de que forma essas perspetivas, em dadas circunstâncias históricas, afetaram as suas ações.

Já Collingwood considerava que a História tem como objeto não os factos, mas as ações humanas, que se revestem de um duplo sentido: o historiador estuda os acontecimentos para compreender os pensamentos, ou seja, a intencionalidade dos agentes. A empatia histórica é, pois, a compreensão do passado, a partir da explicação do que aconteceu e do seu significado. Segundo Lee e Shemilt (2011):

A empatia não é uma forma misteriosa de ‘entrarmos nas cabeças’ das pessoas no passado. É onde chegamos quando conseguimos, com base na evidência, reconstruir as crenças e os valores das pessoas de forma a tornar inteligíveis as ações e as práticas sociais. (É uma ‘realização’, não um ‘processo’.) Empatia não é partilhar os sentimentos das pessoas. Mas podemos saber que sentimentos tinham as pessoas e o que pensavam. A empatia não é uma ‘habilidade’ [skill, no original] que possa ser praticada. É uma maneira de ‘explicar’ formas de vida no passado, que eram diferentes das nossas, e uma ‘disposição’ para reconhecer a possibilidade e a importância de as tornar inteligíveis. (p. 48).

Enquanto o conceito de *empatia* remete para as intenções dos sujeitos históricos, o conceito de *causa* vai para além dessas intenções, para explicar porque é que alguma coisa que ninguém queria que acontecesse, realmente aconteceu (Lee, 2005). Muitos alunos serão tentados a concluir que, sem determinadas causas, nada teria acontecido, sem considerarem que haveria certamente outras alternativas de mudança. A ideia de causa linear e/ou cumulativa sobrepõe-se, também muitas vezes, nas conceções dos alunos, à noção da complexidade de uma rede causal e relacional de acontecimentos, processos, situações que interagem entre si, não deixando de possuir uma hierarquia de importância que determina as escolhas dos historiadores ao explicarem as causas de determinados acontecimentos, ou seja, a referência às condições necessárias. Se os estudantes compreenderem este processo seletivo, serão capazes de, eles próprios, testarem explicações e de distinguirem entre aspetos contextuais e causais.

O conceito de *causa*, ligado, portanto, ao de explicação, distingue-se do conceito de *condição suficiente* utilizado pelas ciências da natureza e relacionado com princípios de uniformidade. O historiador deve ter os seus próprios critérios para determinar quais as condições relevantes que determinam a causa de um acontecimento, ou seja, as causas não são factos objetivos e imutáveis à espera de serem descobertos, antes emergem dos pressupostos do julgamento histórico, da interpretação e do ponto de vista do historiador (Dray, 1980).

Além dos conceitos de *empatia* e *causa*, também os conceitos de *fonte histórica*, *objetividade* e *interpretação* são essenciais no saber histórico, estando relacionados com o de *evidência histórica*, que é central a este estudo, e ser-lhes-á dado, em seguida, um destaque especial.

2.3. O conceito de Evidência Histórica

2.3.1. Conhecimento histórico, objetividade e multiperspetiva

Se a História é o estudo de 'primeira ordem' das ações, acontecimentos e situações do passado, a Filosofia da História é, segundo Atkinson (1978), um estudo de "segunda ordem" acerca do estudo destes tópicos. Os filósofos da História preocupam-se, atualmente, sobretudo com a significância, a verdade e a inter-relação das afirmações históricas, como objetividade, explicação e consciência histórica. Segundo um paradigma positivista, a História procura a verdade e a explicação tal como as ciências naturais. Contudo, ao contrário deste paradigma, considera-se que a História dá sentido e constrói explicações sobre o passado, mas sem procurar generalizações fixas.

Segundo Danto (1965), nalguns casos os filósofos da História, como Hegel ou Marx, não se sentiram numa atitude de "segunda ordem" relativamente ao trabalho dos historiadores, mas procuraram penetrar na substância da própria História preocupando-se, sobretudo, com o processo histórico em termos globais. Danto (1965) refere-se aos trabalhos destes filósofos como *filosofia substantiva da História*, considerando os estudos de "segunda ordem" como *filosofia analítica da História*. Hoje em dia, a segunda prevalece sobre a primeira, tornando-se esta mais difícil de legitimar, pela sua tendência para as grandes generalizações.

Dray (1980) nota que os historiadores se envolvem em debates de carácter mais substantivo do que reflexivo sobre a natureza da sua disciplina, pelo que tem cabido aos filósofos da História traçar quadros de referência a partir daqueles mesmos debates. Uma das principais preocupações dos filósofos da História, em várias épocas, mas com diferentes contornos, consiste no debate sobre a relação entre conhecimento histórico e objetividade. As questões da objetividade do conhecimento histórico associam-se diretamente ao debate acerca da evidência, porquanto os pontos de vista do historiador influenciam a forma como interpreta a evidência.

Enquanto as tendências positivistas consideravam o historiador um investigador atento mas distanciado do seu objeto de estudo, Collingwood (1972) sublinha a importância do ponto de vista e da relação peculiar do historiador com o objeto de estudo, no sentido de o interpretar, considerando-o como um elemento integral da própria História, que alcança o conhecimento histórico integrando-o na sua própria experiência, na compreensão do passado através das fontes, através de um processo de

autoconhecimento e de autoconstrução. Considera a História *“uma forma particular de pensamento”* (ibidem, p. 14), mas ainda assim uma ciência porque, tal como qualquer outra ciência, *“descobre coisas”* (p. 16), só que de maneira diversa, tendo como objeto *“as ações humanas praticadas no passado – res gestae”*. O método histórico consiste, para Collingwood, na interpretação da evidência⁹ contida nas fontes que o historiador interroga, servindo a História, acima de tudo, para a compreensão da natureza humana.

Para Collingwood (ibidem) existe uma concepção de senso comum, segundo a qual as coisas essenciais, na História, são a memória e a autoridade das fontes, o que torna a verdade histórica pré-fabricada e acessível ao historiador através da exposição das suas fontes, que são irrefutáveis. Mas, na realidade, o historiador seleciona, interpreta e critica as fontes, tornando-se na sua própria fonte autorizada, com pensamento autónomo. Quando seleciona, o historiador está já a exercer a sua autonomia. Ao proceder à interpretação histórica, é obrigado a fazer inferências, de acordo com os seus próprios critérios metodológicos, de forma a preencher lacunas existentes na informação fornecida pelas fontes. Passa, assim, a ser fonte de si mesmo, não dependendo das fontes, que passam a não ser mais do que uma base para as suas inferências. Quando exerce a crítica histórica, o historiador está a aplicar o método histórico, ao interrogar as fontes para obter informações para além daquelas que as fontes puderam ou quiseram fornecer. Logo, o critério da verdade histórica não pode assentar na simples informação facial fornecida pelas fontes, mas na autoridade do historiador, que tem a capacidade de transcender o que as fontes lhe dizem, através da interpolação. Esta interpolação, se exigida pela evidência, não é nem arbitrária, nem fruto da imaginação do historiador, é antes uma construção histórica, possível através da inferência. O que é inferido é algo que se imagina à luz do que se conhece e do que é plausível, para dar continuidade à narrativa, preenchendo lacunas entre os diversos elementos fornecidos pelas fontes. As questões “certas” que se colocam às fontes vão construindo um quadro cada vez mais completo, à medida que se vão preenchendo os vazios. Não há limite para os tipos de perguntas que se colocam, ou para a evidência relevante que delas se obtém.

A História serve-se, assim, da imaginação histórica que, segundo Collingwood *“não é ornamental, mas estrutural”* (p. 298), e atua de forma apriorística para executar o trabalho de construção histórica permitindo ao historiador, ao mesmo tempo, a crítica histórica. *“A imagem que o*

⁹ Na edição portuguesa é utilizada a denominação “prova”, aqui traduzida por “evidência”.

historiador elabora acerca do passado é um produto da sua imaginação a priori¹⁰, tendo de justificar as fontes usadas na sua construção” (p. 302). Esta imagem tem de se situar no tempo e no espaço, tem de ter coerência interna e de ser confirmada pela evidência.

Evidência é, para Collingwood, tudo aquilo que o historiador pode usar como tal partindo do seu conhecimento histórico, ou seja, a evidência só é evidência se analisada historicamente. Numa posição diferente, mais subjetivista, Oakeshott (1962) descarta qualquer possibilidade de distinção entre acontecimento e interpretação. Para Atkinson (1978), a evidência que temos não nos garante a verdade, ainda que o nosso único acesso à verdade seja através dessa evidência. Numa linha próxima, Popper (in Cooper & Chapman, 2009, p. 8) afirma que não se pode relatar o passado exatamente como aconteceu; podem apenas fazer-se interpretações, nenhuma definitiva, e cada geração (e cada sujeito) tem o direito de traçar o seu próprio quadro interpretativo. A validade dos relatos do passado pode ser avaliada pelo alcance explicativo da evidência face às questões que lhe são colocadas e à sua congruência com outros conhecimentos.

A questão da objetividade do conhecimento histórico remete para a interrogação acerca da natureza da cientificidade da História. No caso da História como “ciência social”, o pressuposto da existência de leis gerais da sociedade ou de estruturas condicionantes a partir das quais as explicações sejam deduzidas, está presente, por exemplo, na teoria marxista e na escola estruturalista. Donagan (in Van der Dussen & 1991, p. 1) tentou demonstrar o caráter objetivo das explicações históricas, que são inferenciais sobre contextos particulares sem necessitarem, portanto, de leis gerais. Subsiste, no entanto, a dúvida quanto ao caráter subjetivo e valorativo da explicação histórica. Dray (in in Van der Dussen & Rubinoff, 1991, p. 1), criticando quer os positivistas quer as teses de Donagan demonstra que as explicações históricas podem ser objetivas sem terem que ser alheias aos valores, pois estes são intrínsecos ao saber sobre os seres humanos.

Por exemplo, a propósito da obra de Taylor e das subseqüentes críticas de Trevor-Roper sobre as causas da II Guerra Mundial, Dray (1980) refere que o que os diferencia, quando referem os objetivos e intenções de Hitler relativamente à vontade de iniciar a guerra, é a seleção de fatores (segundo os seus pontos de vista próprios), aquilo que cada um deles considera como evidência. Enquanto Taylor explica as ambições de Hitler com o falhanço moral das condições impostas à Alemanha pelo Tratado de Versalhes, Trevor-Roper considera o Tratado como um marco fundamental

¹⁰ Em itálico, no original

para o estabelecimento de relações internacionais normais, na época. Para Dray existe um prévio julgamento moral, por parte dos dois historiadores, de uma questão aparentemente factual. Os juízos de valor dos historiadores levaram-nos a decidir quais os acontecimentos a que deveriam dar mais importância – para Taylor a falha de validade moral do Tratado, que confere um caráter de normalidade às ações de Hitler; para Trevor-Roper, pelo contrário, o Tratado era considerado normal, pelo que a anormalidade é conferida às ações de Hitler. Apesar de os historiadores estarem a expressar pontos de vista de contemporâneos dos acontecimentos, que fizeram sobre o Tratado os seus próprios juízos de valor, Dray considera que, se o historiador reclama um padrão de objetividade, deve reconstruir mentalmente os acontecimentos com base num conjunto alargado de pontos de vista e não num ponto de vista particular. Dray sublinha, ainda, que o que pode ser normal num dado contexto, pode não o ser num outro, pelo que o que é de facto importante é o julgamento, pelo historiador, de qual é o contexto relevante, pois só nesse contexto se pode determinar o que é normal ou anormal.

Em contradição com este ponto de vista, Pompa (1991, p. 130) afirma que *“a evidência histórica é evidência para os factos que nós queremos afirmar sobre o passado”*, acrescentando a irrelevância da mesma para a produção de juízos de valor que, segundo ele, requerem todo um outro tipo de argumentação. Relativamente ao papel da evidência, Dray considera que é com base nela que se pode estabelecer a objetividade dos juízos de valor produzidos. Se a objetividade implica ausência de valoração, e se os julgamentos valorativos fazem parte da investigação histórica, então a objetividade não deveria ser tida em consideração na definição de História. Esta tese confronta-se com a velha preocupação positivista da defesa de uma objetividade não valorativa, contra a qual Dray (in Rubinoff, 1991, p. 136) argumenta que, sendo a História necessariamente escrita a partir de um determinado ponto de vista, assenta em valores. Mas o que deve ser questionado é o próprio conceito de objetividade, que é alcançada pelo historiador não *apesar de*, mas *pelo facto de* o historiador ter um ponto de vista.

No que Rubinoff (1991, p. 139) denomina de *“perspetivismo epistemológico”* de Dray, pode considerar-se que não existem nem pontos de vista contraditórios, nem um ponto de vista correto, mas diferentes pontos de vista que se complementam, sendo que cada um é o possível para quem o adota. O passado é, assim, definido como um conjunto de todas as perspetivas possíveis, algumas das quais poderão vir a criar convergência. Collingwood, anteriormente, tinha respondido a este

problema através da sua teoria das pressuposições absolutas, que consiste na assunção de que as diferenças de perspectiva individuais se enquadram em pressuposições absolutas que incluem valores morais e estéticos e diferentes interpretações de causalidade, que ocorrem sempre em conjunto ou em constelação. As respostas às questões colocadas são sempre dadas no quadro dessa constelação e nunca no da pressuposição singular. Verifica-se, assim, um encadear de questões que, de acordo com o tempo em que são respondidas e a experiência de quem a elas responde, dão expressão aos ideais daquela sociedade naquele tempo, numa síntese que abarca semelhanças e diferenças entre os seus elementos constitutivos. Cada questão, logo que é respondida, suscita novas ações e pensamentos, não necessariamente do mesmo tipo, mas de um novo tipo – entronca aqui a ideia de progresso histórico, de uma contínua experiência histórica na qual o género humano realiza, na prática, os seus ideais. Na versão interspetivista de Collingwood, segundo Rubinoff (1991):

A objetividade é identificada com um sistema de relações concebidas como uma escala de formas sobrepostas que se pressupõem umas às outras e são inteligíveis apenas em função umas das outras. (p. 144)

Por outras palavras, atinge-se a objetividade quando a imagem do passado dada pelo historiador é consistente com as suas pressuposições e os seus valores subjacentes, devendo estes permitir a possibilidade de diálogo e crítica. É a sobreposição de pontos de vista que permite a síntese, num processo dialético de reconciliação em que alguns elementos antes implícitos são explicitados, enquanto outros são descartados.

Para Rubinoff (1991), historicidade e objetividade não são incompatíveis mas,

O que se entende por objetividade fica algures na relação peculiar que existe entre o passado e o ponto de vista do historiador, uma relação que existe na imaginação histórica. Dizemos que um historiador é objetivo (...) quando aplica a significância na medida certa e na direção certa, ou seja, de forma a convidar ao debate e à crítica aqueles que têm pontos de vista alternativos (pp. 149-150).

O historiador apresenta os factos de acordo com padrões significativos a partir dos quais tanto ele como a sua audiência devem tirar conclusões que sirvam de guias para a ação (Carr, 1981). O ponto de vista do historiador é historicamente situado e sujeito a debate, o que conduz a que:

- cada nova geração reescreva a História à sua maneira;
- cada novo historiador levante novas questões e dê novas respostas a velhos problemas;
- cada historiador se aperceba de que as questões por si próprio levantadas podem vir a ser alteradas (Collingwood, cit. in Rubinoff, 1991).

Gorman (1998), reportando-se, tal como Rubinoff, a questões de significância, discute os conceitos de “objetividade” e de “verdade” para concluir que é possível perceber quando uma asserção no contexto de uma dada explicação é verdadeira, mas isso não é condição necessária nem suficiente para a aceitabilidade dessa asserção. O importante é a seleção das asserções que são consideradas “relevantes” para aquela explicação, ou seja, a sua *significância*. A seleção é central para a questão da objetividade em História, porque o historiador seleciona a evidência, tal como o cientista. Para uma explicação histórica ser aceitável é necessário um aceitável critério de relevância. Neste pressuposto, considera que *“a História é a forma mais racional de compreendermos o passado”* (ibidem, p. 320).

A conceção de objetividade de Haskell (1998), mais recente, é perfeitamente compatível com compromisso político, pois para ele *“objetividade não é neutralidade”*. O distanciamento do historiador não é um fim em si, mas apenas um meio para se atingirem níveis mais elevados de compreensão, não num sentido moral, mas em termos de conhecimento de si próprio e dos seus interesses, ou seja daquilo que ele considera primordial.

Martin (1998), contrapondo-se aos que, como Novick, proclamam o fim da História, baseados na proliferação de interpretações e na falta de consensos dos historiadores defende que, pelo contrário, o facto de haver um mais vasto leque interpretativo contribui para o progresso da compreensão histórica. Estas interpretações conduzem a uma verdade que não importa se é ou não objetiva, mas que é, nas palavras de Martin, a *verdade metodológica*, pois o desenvolvimento contínuo de interpretações do passado torna-as cada vez mais precisas, mais abrangentes e mais equilibradas.

Lorenz (1998), tentando ultrapassar a discussão entre neo-objetivistas e pós-modernistas através do que denomina de “realismo interno”, coloca a questão do interesse prático da História, considerando que os historiadores apresentam reconstruções de uma realidade do passado, com base em pesquisa factual, e discutem a adequação dessas reconstruções, que raramente são consensuais, pelo que o pluralismo é uma característica básica da História como disciplina.

A relação do historiador com o passado prático é igualmente uma das grandes preocupações de Rüsen (2010), para quem a experiência histórica se reporta a normas e valores que constituem o sentido histórico, destacando-se nesses valores a intersubjetividade prática, que coincide com a noção de objetividade. Esta noção de objetividade, segundo Rüsen (ibidem), não pretende isolar as representações do passado dos embates do presente, pelo contrário:

Nenhuma narrativa histórica é possível sem uma perspectiva e os critérios de sentido histórico com ela relacionados. Esses critérios são derivados da orientação cultural da vida prática. (...) Emoção, imaginação, poder e vontade são elementos necessários da produção histórica de sentido. (p. 150)

Para Rüsen a objetividade significa “*uma determinada relação da representação histórica com a experiência do passado*” (ibidem, p. 113). A experiência histórica, antes de se nos revelar nas fontes, revela-se em nós próprios, porquanto também nós somos História, “*resultados de desenvolvimentos temporais de longa duração*”, ou seja, antes de ser passado, o passado é presente. Na experiência histórica, intersubjetividade e objetividade fundem-se, revelando-se em representações históricas do passado que, através dos mecanismos da consciência histórica, nos permitem a orientação da vida prática, ao serem apropriadas pelo sujeito, como observámos já através da matriz disciplinar de Rüsen.

O conceito de *evidência* é central à História porque só através do uso da evidência é que a História se torna possível (Ashby, Lee & Shemilt, 2005). Nos últimos anos tem-se produzido uma vasta discussão teórica acerca da *evidência histórica* e da sua importância para o ensino da História. É o uso da evidência que permite uma investigação tanto quanto possível racional do passado, mas não deve confundir-se o conceito de evidência histórica com o conceito geral de evidência (Lee, 1984).

Para Partner (1998) a evidência diz respeito a uma série de materiais que, embora produzidos no passado, permanecem disponíveis e visíveis no presente. A visibilidade parcial de todo um mundo invisível tornar-se-á, então, evidência, cuja linguagem envolve sempre estratégias elaboradas de leitura interpretativa.

Sem cair no presentismo de Croce (cit. in Schaff, 1974), Collingwood (1972) considera o pensamento histórico uma atividade de imaginação, porquanto o presente é usado como testemunho do seu próprio passado. Em concordância com Collingwood, Dewey discute a seleção, pelo historiador, dos seus dados de estudo, o que significa que cada presente reescreve o seu passado porque o historiador procura a evidência que suporta as suas afirmações. Assim, o passado só faz sentido à luz da evidência que se apresenta no presente, pelo que os historiadores reconstróem o passado através da interpretação da evidência, mas desenhando contextos causais e motivacionais de acordo com o tempo em que os factos ocorrem (Gago, 2006). A escolha e o encadeamento dos factos são inexoravelmente controlados por um sistema de referência existente no espírito de quem os seleciona (Schaff, 1974). Para Carr (1981), História implica interpretação, diálogo ininterrupto entre passado e presente. Quando pensamos no passado, temos as nossas próprias concepções, atitudes e questões, que são diferentes das daqueles que viveram no passado. De acordo com Danto (in Barca, 2000, pp. 72-73), o historiador tem que ter uma teoria prévia à análise das fontes, porque “*em História, começamos por utilizar hipóteses prévias fundamentadas em teorias, para a interpretação da evidência*”.

Até ao século XIX considerava-se que o conhecimento do passado deveria ser baseado na narrativa do historiador contemporâneo do acontecimento, considerado como “autoridade” ou, por outras palavras, como a única evidência credível. Historiadores como Niebuhr e Ranke desenvolveram a ideia de evidência independente, baseada na estrita análise crítica de fontes documentais. Estabelece-se, assim, uma correlação entre evidência e testemunhos do passado, baseada numa exaustiva análise externa e interna do documento, para se considerar que de documentos concretos se podem extrair factos concretos. É interessante verificar, a partir do modelo provisório de categorização das ideias dos alunos acerca da evidência, decorrente dos estudos empíricos de Ashby (2003), que alguns alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado, considerando as fontes como cópia do passado.

Existe, no entanto, um paradigma enraizado que defende que a observação direta é a forma mais fiável de aquisição do conhecimento, o que, no caso da História, apela necessariamente ao uso da memória. Refutando o relativismo de Beard que, baseado no paradigma da observação direta, considera a História em desvantagem relativamente às outras ciências, Atkinson (1978) lembra que, se o acesso ao passado não pode ser obtido por observação direta, isto não significa que a observação é mais fiável do que a evidência. Como a observação direta predispõe ao uso da memória e, como esta, pela sua falibilidade não pode constituir a base para o conhecimento do passado, existe, nesta conceção, um paradoxo, porquanto a memória não só não é de todo fiável, como grande parte do conhecimento acerca dos acontecimentos históricos está fora do alcance da memória, tendo esse conhecimento que se basear na evidência indireta. A memória, segundo Atkinson (ibidem), não deixa de desempenhar um importante papel no conhecimento do passado, porquanto está sempre envolvida no estabelecimento de qualquer afirmação acerca do passado. Mas a maior parte das afirmações acerca do passado não são feitas com base na memória. Observação, memória, testemunho, são os ingredientes do paradigma da observação direta que, como Collingwood observa, tornam a História impossível.

Collingwood põe em causa a “autoridade” do “testemunho” que, embora possa significar informação, quando não pode ser provado não pode ser nunca considerado conhecimento histórico, mas o que o autor denomina de *teoria da história de senso comum* em que a História é reduzida a um modelo intuitivo de conhecimento.

Van Der Dussen (1991), afirmando que todo o conhecimento do passado é baseado na evidência, coloca a questão de saber se a natureza da relação entre evidência e conhecimento histórico é de carácter inferencial. Já muito anteriormente Collingwood (1972) considerara esta relação inferencial, ou seja, para ele, a evidência é o fundamento da inferência, que está na base da construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, a interpretação é fundamental, pois o passado só é verdadeiramente histórico à luz da experiência presente. Uma interpretação pode ser definida como uma explicação de um determinado período dada num tempo posterior, razão pela qual as explicações refletem o tempo em que são dadas e variam de acordo com a evidência disponível e os interesses e perspetivas de quem as fornece.

O historiador preenche os vazios deixados pelas fontes, quer de modo crítico, apreciando as próprias fontes, quer de maneira construtiva, ou seja, fazendo deduções a partir das fontes. Este

método recorre à *“imaginação histórica, que não é propriamente ornamental mas estrutural”* (ibidem, p. 298), ou seja, não é um capricho ou uma fantasia, mas um *apriorismo*. A única maneira de se poder ajuizar da verdade de uma qualquer situação histórica é através da evidência como inferência, mas o historiador não inventa, interpreta os indícios do passado. Para Collingwood tudo o que existe no mundo poderá constituir uma potencial evidência para um qualquer assunto a tratar. Mas para além desta *evidência potencial* existe aquilo a que chama *evidência real*, ou seja, a parte desse todo que decidimos aceitar.

Collingwood sugere que a evidência histórica é criada pelo comportamento observado, que resulta do pensamento racional. Este, por sua vez, está ancorado nos sentimentos e na imaginação, pelo que só podemos tentar compreender o que pensavam e sentiam as pessoas no passado através da forma como elas estão representadas na evidência.

Van Der Dussen (1991), concordando com Collingwood acerca da natureza inferencial do conhecimento histórico, afirma que, quando usado como evidência, o observável se transcende, verificando-se um “salto” para o não-observável, o que significa que se vê mais do que aquilo que é diretamente observável. E o que importa é este mais, não o que é perceptível. Logo, o passado é constituído pelo historiador e pela sua evidência. Como afirma Barca (2000, p. 74), *“a noção de evidência implica um salto concetual do presente, o objeto observado, para o passado, algo não observável”*.

Da leitura de Van Der Dussen (1991) decorre que o conceito de inferência avançado por Collingwood corresponde à ideia de “conhecimento organizado”. Goldstein, um cético, igualmente citado por Van Der Dussen, tem opinião contrária à de Collingwood, afirmando que o conhecimento histórico não é, de forma alguma, inferencial e que a evidência só pode ser pensada atendendo ao possível e ao plausível. Este autor considera que existe um “fosso epistémico” entre evidência e conhecimento histórico, na medida em que a fonte pode ser diretamente observável, enquanto que o conhecimento a que conduz não o é.

Van Der Dussen distingue três tipos de inferência: dedutiva, indutiva e hipotética. Enquanto a dedução parte de leis gerais, pouco aplicáveis à História, *“a indução procura factos”* (Van der Dussen, 1991, p. 159), ou seja, partindo do particular para o geral, infere a existência de fenómenos tais como os que já observámos em casos idênticos; a hipótese diz respeito àquilo que não observámos e provavelmente nunca poderemos observar, ou seja, parte do efeito para a causa. Segundo Peirce (Van

der Dussen, 1991; Barca, 2000) *“quando os historiadores tentam relacionar a evidência com um passado específico, estão a praticar a ‘adução’, uma espécie de raciocínio hipotético”*.

Numa linha neo-objetiva McCullagh, preocupado com a necessidade de o historiador seguir padrões elevados de justificação histórica através da consistência empírica, adverte para que a evidência pode não conduzir à verdade histórica (in Barca, 2000, pp. 78-79). Não é pelo facto de a evidência confirmar uma hipótese que esta é correta, porque uma hipótese relacionada com a interpretação da evidência nunca deve ser levantada isoladamente, mas sempre em conexão com outras hipóteses (in Van der Dussen, 1991, p. 161). Reagindo ao relativismo, McCullagh distingue as descrições históricas, que podem ser verdadeiras ou falsas, das interpretações e explicações, que serão mais ou menos adequadas. Concordando com Popper (in Van der Dussen, 1991, p. 161) de que *“a noção de objetividade científica deve ser vista no contexto do caráter público da ciência”*, McCullagh considera que o conhecimento do passado deve ser entendido como um empreendimento comum à comunidade dos historiadores, discutindo entre si as hipóteses mais plausíveis e aceitáveis. Poderá concluir-se que a História só pode dar, às questões que coloca, respostas provisórias, mais ou menos plausíveis.

Após a leitura de diferentes filósofos da História acerca do conceito de evidência, procuraremos a nossa particular definição do conceito. Podemos começar por considerar que acedemos ao passado através de um conjunto vasto de vestígios ou fontes, mas estes vestígios não têm, para nós, um significado automático (Walsh, 1967). O conhecimento do passado é pois, o resultado da interpretação do historiador, que transforma a evidência potencial - tudo o que existe no mundo, segundo Collingwood – em evidência real, ou seja, aquilo que o historiador decide usar como evidência para estudar um determinado assunto. De acordo com esta linha, Ashby (2003) realça que *“a evidência situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)”* (p.42), tal como Husbands, que considera (1995, p. 13) que *“o desenvolvimento da compreensão histórica é sempre o resultado de um ativo diálogo entre nós próprios, no presente, e a evidência que, sob qualquer forma, o passado deixou para trás”*.

Em síntese, o conhecimento histórico é uma reconstrução inferencial do passado feita a partir da interpretação da evidência. **A evidência é, então, constituída a partir dos vestígios do passado a que decidimos aceder, selecionando e interpretando as fontes disponíveis e**

construindo hipóteses explicativas, inferenciais e adutivas, de forma a construirmos conhecimento histórico.

2.3.2. Evidência e multiperspetiva em Educação Histórica

Lee (1984) chama a atenção para a utilização, pelos alunos, da evidência histórica: *“Se o uso da evidência de acordo com determinados requisitos torna possível uma investigação racional do passado, então ser capaz de usar a evidência com esses requisitos é uma aquisição válida”* (p. 4). Acrescenta que, ao mesmo tempo que aprendem a usar a evidência, os alunos poderão adquirir aquilo a que chama “paixões racionais” – preocupações com a verdade e com a objetividade – procedimentos históricos que, só por si, são uma das maiores razões para se aprender História.

As ideias dos alunos acerca do modo como podemos conhecer o passado podem levá-los a considerar que não podemos conhecer um passado que não tenhamos testemunhado, o que torna a história impossível, a não ser que os historiadores a inventem (Barca, 2000; Lee, 2008). Rogers (1978), por seu lado, advertiu que, apesar da importância dada à utilização crítica das fontes através do questionamento dos testemunhos e das posições dos autores, a maioria dos jovens tem uma enorme tendência para considerar a informação como um adquirido, apelando à autoridade científica para conhecer o passado.

O processo de interpretação do significado das fontes de uma forma historicamente apropriada é fundamental para a construção do conhecimento a partir de fontes históricas. Para isso, é importante encorajar os alunos a considerarem hipóteses, de forma a estabelecerem os sentidos interpretativos mais aproximados. Esta operação, que envolve inferência, requer um pensamento complexo no qual deve ser considerado o contexto específico do período em estudo, de forma a estabelecer uma interpretação plausível. Mas deve ainda ser considerada a importância da compreensão empática, ou seja, o conhecimento contextual das perspetivas das pessoas do passado, o que passa pela sua significância, pela comparação de fontes e pela avaliação da sua fiabilidade e credibilidade.

A avaliação das fontes é, por sua vez, afetada pelos métodos usados para, a partir dela, se estabelecerem sentidos: quantidade de informação contextual que é tida em conta, sobretudo no que

se refere ao autor; natureza da argumentação; possibilidade de utilizar a informação para construir uma inferência específica (Pickles, 2011).

Também Wineburg (2007), ao analisar o pensamento histórico refere que a informação é processada em rede, a partir de associações entre os diferentes nós que a constituem. Quando analisamos a evidência, fazemos uso da informação que está mais disponível, que nem sempre é a mais fiável. Esta advertência permite concluir que é fundamental considerar o contexto espaciotemporal de produção da fonte.

Relativamente ao uso da evidência pelos professores em aula, Howells (2007) lembra que as fontes podem ser usadas pelos professores de diferentes maneiras e com diferentes propósitos. Apresentam imagens mais fortes para os estudantes, ligam-nos aos detalhes da experiência humana e podem exemplificar processos históricos complexos e desafiadores, para além de contribuírem para uma aprendizagem agradável e estimulante que leva os alunos a valorizarem as próprias fontes.

Segundo Fines (1994) se não soubermos como nos chegou a História que recebemos, tomamo-la por uma série de asserções misteriosas, que só podem ser aprendidas de cor; útil, talvez, para responder a concursos, mas sem qualquer outra utilidade para a vida. Para o autor, um bom ensino tem que ser um ensino mentalmente ativo, no qual os alunos, mais do que o professor, desenvolvem uma atividade mental que os conduz à compreensão, através de tarefas desafiadoras, de esforço mental, mas também de satisfação, ao perceberem o sentido do que estão a estudar. Refere as vantagens da utilização de fontes primárias, desde que tratadas com os devidos cuidados, e do levantamento de questões sobre a evidência, pois esta metodologia comporta uma sensação de realidade que uma história em segunda mão raramente transmite, permitindo a imersão em muitos aspetos do tempo em estudo e ajudando-nos a 'sentir' o tema que estamos a estudar, prendendo as nossas emoções, a nossa imaginação ou o nosso compromisso.

Husbands (1995), ao contrário, alerta-nos para a preocupação da escola relativamente às fontes primárias, esquecendo a importância das fontes secundárias, propiciadoras de um quadro mais vasto de perguntas e respostas. Segundo ele, nenhum historiador embarcaria numa investigação histórica sem ter em consideração o que os outros historiadores escreveram sobre o assunto. A distinção entre fontes primárias e secundárias conduz, muitas vezes, à ideia enviesada de que as primeiras são mais credíveis do que as segundas, pela proximidade aos acontecimentos. Ao contrário,

considerando as segundas como mais creíveis, pode cair-se no erro de considerar o historiador como repórter do passado, ao invés de construtor de imagens históricas com base na evidência (Lee, 2005).

Interpretar as fontes como evidência histórica envolve não só a análise interna da fonte, mas o debate com outras, testando as inferências com a evidência a partir de outras fontes e aceitando outros pontos de vista. Significa sustentar opiniões com argumentos, aceitando que não há sempre uma resposta 'certa', de que pode haver outras interpretações igualmente válidas, e que algumas questões podem não ser respondidas (Cooper, 2000; 2007).

A interpretação das fontes só é possível em articulação com outras operações de cognição histórica. Interpretar fontes históricas pode implicar a explicação de uma sucessão de acontecimentos, ou de comportamentos individuais ou de grupo; pode contribuir para explicar como uma coisa foi feita ou usada, ou o significado que teve para quem a fez ou a usou (Lee, 2003). Para interpretar uma fonte é necessário compreender que as pessoas no passado pensavam, sentiam e acreditavam de forma diferente da nossa, porque viviam em sociedades com diferentes bases de conhecimentos, sistemas de valores, visões do mundo e também diferentes contextos sociais, políticos e económicos. Tal como Collingwood, Lee (1984) defende que, se os alunos fazem inferências, selecionam as possibilidades mais aceitáveis, baseando-se no que é conhecido, no que é provável e está de acordo com a evidência, então estão a usar a 'imaginação histórica'.

Chapman (2011), referindo-se à importância da interpretação histórica, refere que:

Ser humano é, entre outras coisas, ser consciente do tempo e viver manipulando os construtos temporais – identidade, origem, destino, memória, vestígio, 'estória', passado/presente/futuro, etc. (...). Compreender as interpretações históricas pressupõe pensar criticamente sobre os diferentes modos pelos quais os grupos humanos e as sociedades constroem um sentido do tempo e da mudança (...). O estudo das interpretações históricas fornece aos alunos ferramentas para compararem sistematicamente e avaliarem as afirmações sobre o passado. (p. 96)

Para Chapman (ibidem) o estudo das interpretações históricas deve permitir aos alunos:

1. *Compreender que o passado foi interpretado de maneiras diferentes;*

2. *Compreender como é que* o passado foi interpretado de maneiras diferentes;
3. *Explicar por que é que* o passado foi interpretado de maneiras diferentes;
4. *Avaliar* as diferentes interpretações do passado.

O conceito de interpretação histórica, ou evidência, liga-se diretamente à noção de consciência histórica, porquanto traz o passado para o presente, dando forma a um projeto de futuro e sublinhando a importância da cultura naquilo que consideramos significativo. Para Rüsen (2010) a interpretação histórica relaciona-se com:

(...) uma perspectiva que ou inclui a diferença dos pontos de vista relativamente às diversas identidades ou reforça outras perspectivas, como complementares a pontos de vista diversos. (p. 148)

Ao invés de ser, como defendem os pós-modernistas, um entrave à objetividade, a diferença de pontos de vista revela uma coerência prática concretizada no

(...) conceito de pluralismo limitado por uma regra abrangente de complementaridade, pela crítica recíproca sob a forma de uma argumentação transparente e razoável, bem assim pelo conhecimento e reconhecimento mútuo".
(ibidem, p. 149)

Ainda de acordo com Rüsen, a interpretação histórica permite relacionar os factos históricos entre si, dando-lhes significado através de uma forma narrativa que relaciona conhecimento histórico com experiência, desempenhando um papel orientador para a vida prática.

Sendo a História uma área do conhecimento que se baseia na interpretação e na reconstrução do passado a partir das fontes disponíveis, é importante que alunos e professores de História compreendam que aprender a pensar historicamente passa por entender que a evidência pode ser utilizada de maneiras diferentes para interpretar e reconstruir o passado. Interesses subjetivos, influências culturais, significância em termos geracionais podem suscitar olhares e interpretações diferentes, o que nos remete para o conceito de multiperspetiva.

Embora o conceito de multiperspetiva esteja, muitas vezes, associado à ideia de multiculturalismo, devido à preocupação da escola em preparar os jovens para viverem num mundo de diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa, o facto é que o conceito pode assumir múltiplos significados, sendo mais usado do que definido (Stradling, 2003).

Mais do que uma estratégia, a multiperspetiva é uma capacidade de olhar uma situação de diferentes perspetivas, de aceitar a possibilidade de existirem outras formas de ver o mundo igualmente válidas, mas também igualmente parciais. É, ainda, a capacidade de compreender o outro, tentando ver o mundo como ele o vê, ou seja, através de um exercício de empatia. Logo, pode dizer-se que a multiperspetiva está solidamente enraizada no método histórico.

Esta conceção de multiperspetiva, aparentemente fácil de entender pode, no entanto, provocar uma série de constrangimentos, decorrentes do que entendemos por perspetiva no contexto da metodologia da História e do ensino da História. Stradling (2003, pp. 14-15) alerta-nos para um conjunto de questões a equacionar:

- *Devem ser consideradas todas as perspetivas, ou apenas uma seleção?*
- *Quais os critérios que determinam o que seleccionar e o que deixar de fora?*
- *A multiperspetiva aplica-se apenas à seleção e interpretação das fontes ou permite todos os níveis de análise histórica incluindo, por exemplo, a construção da narrativa, a explicação, as conclusões e o julgamento acerca da significância histórica?*
- *O que fazem o historiador e o professor de História quando as diferentes perspetivas se contradizem?*
- *Uma abordagem multiperspetiva assegura uma versão mais fiável e/ou mais justa?*
- *Permite uma versão mais completa e abrangente e/ou mais complexa?*
- *É um procedimento utilizado por todos os historiadores ou é uma competência mais utilizada por uns do que por outros?*

Apesar da pertinência das questões colocadas por Stradling, parece-nos que o mais importante é que os alunos saibam que as narrativas históricas dependem sempre de uma seleção a partir da

evidência (aquilo a que Collingwood chama *evidência real*) e que aprendam a lidar com fontes diversas em estatuto, ponto de vista e forma, desconstruindo a ideia de que as mais fiáveis são sempre as mais próximas dos acontecimentos. Para uma inferência válida, não menos importante é que exercitem uma avaliação contextual da mensagem da fonte – quem a produziu; quando foi produzida; em que contexto político, sociocultural, religioso, mental, linguístico; em que circunstâncias; com que meios; com que intenções; para que público. Ou seja, é fundamental perceber a lógica que preside à produção da fonte.

A multiperspetiva pode permitir-nos perceber a interação entre fontes, de que forma uma fonte influenciou outras posteriores, e mostrar-se relevante para a compreensão da dinâmica dos processos históricos. Também pode permitir o estudo comparado da simultaneidade de determinados acontecimentos e processos e das possíveis influências recíprocas. Pode ainda possibilitar a perceção de que muitos conflitos ocorrem por défice de interpretação da linguagem, das assunções, ou das preconceções dos outros.

O conceito de evidência associado ao de multiperspetiva é, pois, central à História enquanto disciplina escolar. Quando os estudantes percebem que as fontes não são testemunhas oculares do passado e começam a utilizar o conceito de evidência como inferência a partir das fontes, a História passa a ser, para eles, mais inteligível. Temos que ter claro que para alcançarmos o sucesso na sala de aula é necessário que os estudantes saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém e que os historiadores não se ficam pelos testemunhos, uma vez que fazem inferências a partir deles (Lee, 2001). É importante que os estudantes entendam que os historiadores utilizam a evidência contida nas fontes que interrogam, para “fazer” História.

O estudo empírico aqui realizado vai no sentido de tentar perceber como os alunos do 12º ano usam a evidência com base na(s) fonte(s) apresentada(s) e à luz da visão do mundo de quem a(s) produziu. Propõe-se, pois, um duplo exercício de interpretação da evidência e de compreensão dos seres humanos no seu tempo.

2.3.3. Evidência e multiperspetiva nos documentos para o Ensino de História

Keith Joseph, ex-Secretário de Estado da Educação inglês (cit. in Haydn, T., 2011, p. 36), refere-se à interpretação histórica da seguinte forma:

A complicada interpretação da evidência, que não é uma certeza e está sujeita a interpretação, dá à História um valor particular no desenvolvimento da compreensão adulta. Ajuda os alunos a perceberem que há um conjunto de questões – políticas, económicas, sociais ou culturais – em relação às quais não existe uma resposta certa, em que as opiniões têm que ser toleradas, mas precisam de ser submetidas ao teste da evidência e da argumentação. À medida que o aluno progride no seu encontro com a História, vai tendo que ser ajudado a adquirir o sentido da necessidade dos julgamentos pessoais no esclarecimento dos factos – reconhecendo que os factos estão, muitas vezes, longe de serem dados como conclusivos. Deve também ser capaz de reconhecer a legitimidade de outros pontos de vista. Por outras palavras, parece-me que o ensino da História tem que contribuir para um espírito em que se toma a sério a necessidade de procurar a verdade com base na evidência”.

As discussões referentes à consciência histórica e aos fatores constitutivos do pensamento histórico não têm sido integradas, de forma consistente e sistemática, nas práticas correntes de ensino em Portugal. Contudo, a investigação existente no campo da educação histórica em Portugal e em outros países, mostra que a proposta de desenvolver o pensamento histórico dos jovens em níveis gradualmente mais elaborados é concretizável, verificando-se *“bons exemplos de organização de experiências de aprendizagem pensadas, partilhadas e avaliadas com consistência”*, que permitem ao professor *“monitorizar, de forma sistemática, a mudança conceitual dos seus alunos”* (Barca, 2007a, p. 7).

Parece ser prática corrente, no ensino da História em Portugal, a utilização de fontes com um carácter meramente linguístico, ao nível informativo ou, na melhor das hipóteses, para identificar alguma informação específica a partir da qual se possam explicitar significados. No entanto, a partir da publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, passou a ser dada à análise de fontes, em História, uma maior amplitude do que até então. Propôs-se que, a partir de

um âmbito mais alargado de análise e interpretação das fontes, se pudessem levar os alunos a atingir níveis mais elevados de compreensão histórica e, mesmo, de comunicação, uma vez que a aula passaria necessariamente a estar centrada na construção do conhecimento pelo aluno.

Também os novos programas de História do Ensino Secundário apontam para uma nova conceção de História que, no plano do ensino, não se expressa simplesmente na rubricação dos conteúdos. Esta conceção aparece enunciada nestes termos:

Entende-se o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa, resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa e na crítica exaustiva de fontes diversificadas, circunscritas num tempo e num espaço identificados. (Mendes, 2001-2002, p. 4).

As propostas de “confrontação de hipóteses” fundamentada “na pesquisa” indiciam uma ideia de História problematizadora, multiperspetivada e assente em “fontes diversificadas”, embora com contornos de um certo positivismo ligado á escola de Ranke, que se prende com a crença na possibilidade de “crítica exaustiva de fontes”, sendo estas basicamente documentais, e incumbindo ao historiador simplesmente dar contas do que realmente se passou.

Embora limitada, esta conceção de evidência através da crítica exaustiva das fontes dá, apesar de tudo, alguns passos relativamente à ideia de que qualquer informação sobre o passado deveria basear-se na autoridade dos historiadores contemporâneos dos acontecimentos, ignorando-se a noção de evidência independente. De acordo com os debates mais recentes no campo da epistemologia da História, o conceito de evidência histórica assume-se com tal complexidade e flexibilidade de perspetivas que é ingénuo pretender-se, por um lado, obter uma completa crítica das fontes e, por outro lado, confinar à “crítica das fontes” o processo de interpretação das mesmas.

2.3.4. Pesquisa sobre ideias de alunos acerca da Evidência

Através de uma aplicação enviesada da psicologia do desenvolvimento de Piaget, é normalmente aos alunos mais novos que se fornece uma história avulsa, fazendo-os memorizar datas, factos e personagens, por se considerar que ainda não atingiram níveis de pensamento abstrato que lhes permitam um conhecimento histórico mais concetualizado. Mesmo ao nível do ensino secundário, embora alguns professores proporcionem atividades para que os alunos aprofundem as suas capacidades analíticas, não deixa de se verificar uma certa tendência para o enciclopedismo. O que, de uma maneira geral, se lhes pede nos testes pouco mais é do que a mera reprodução do conhecimento histórico. Como não se fornece aos alunos mais jovens a possibilidade de irem mais longe nos seus níveis interpretativos e de compreensão histórica, parte-se do princípio que eles não são capazes de o fazer, o que é desmentido pela investigação.

Bruner (1960) acreditava que, quanto mais básico fosse um programa e mais jovens os alunos, mais sério deveria ser o objetivo pedagógico de formar mentes intelectualmente poderosas, que tratem as questões como participantes nos processos do conhecimento e não como *“pequenas bibliotecas ambulantes”* (ibidem, 1966).

Donaldson (1978) concluiu que, embora a compreensão das crianças pequenas entronque nas preocupações imediatas, elas são capazes de raciocínio elaborado sobretudo quando as situações contêm sentido humano, devendo ser ajudadas a fazer inferências desde muito novas através, por exemplo, da resolução de problemas.

Cooper (1994) refere que os estudos sobre o pensamento histórico infantil normalmente não se reporta a crianças muito novas, mas muito professores referem o sucesso de algumas experiências em que alunos mais novos mostram grande qualidade de pensamento ao fazerem inferências enquanto evidência histórica. Estes professores não estão focados na simples aquisição de conhecimentos por parte dos seus alunos, mas sim na qualidade do seu pensamento histórico.

Por outro lado, num mundo global e plural como aquele em que vivemos, onde se cruzam múltiplas visões e perspetivas, é necessário confrontar os alunos com fontes históricas contraditórias, ao invés de lhes fornecer uma explicação única e homogénea para os acontecimentos. Diz-nos Barton (2004) que:

Qualquer que seja o período de tempo ou assunto que está sendo estudado, os estudantes devem ser expostos a uma variedade de pontos de vista, de modo que compreendam que as opiniões divergentes são uma parte normal da interação social.
(p.23)

A Educação Histórica tem vindo a investigar empiricamente as mudanças nas ideias dos alunos sobre a forma como se pode conhecer o passado. Estas mudanças permitem a construção de um padrão de progressão das ideias dos alunos acerca da evidência. Se pensarmos em termos da progressão das ideias em História, verificamos que a compreensão dos alunos se pode alargar, levando-os a compreender factos substantivos relativos a diferentes períodos da História através de um processo de transferência das ideias de segunda ordem. No Reino Unido, o Projeto *Chata (Concepts of History and Teaching Approaches)*, desenvolvido por Lee, Dickinson e Ashby, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, explorou os conceitos dos alunos relativos à evidência e à explicação históricas. A evidência decorre do trabalho com fontes, não podendo este ser confundido com a mera utilização de fontes de forma afirmativa. A esse propósito, refere Rosalyn Ashby (2003):

O professor tem um trabalho desafiador ao tentar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência. No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma informação ou fundamentar uma hipótese os alunos precisam de ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção de revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (pp. 42-43).

Ashby (ibidem) adverte para o facto de muitos alunos usarem as fontes como se “*oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas*” (p. 42). No entanto, a multiplicidade de fontes utilizadas para comprovarem a evidência pode contribuir para chamar a atenção para a

perspetiva a partir da qual o autor se expressa e para as intenções pelas quais o faz. A pesquisa efetuada (Ashby, 2006) revela a complexidade de compreensão que muitos alunos têm sobre a natureza da História, sendo capazes de distinguir entre fonte e evidência.

Devem-se a Ashby alguns dos mais importantes estudos sobre concepções de alunos acerca da evidência. Sendo um dos elementos da equipa do Projeto *Chata*, como já se referiu, a investigadora tem desenvolvido estudos sobretudo acerca das ideias de alunos sobre evidência, tendo publicado em 1987, juntamente com Peter Lee, um modelo de categorização de ideias dos alunos acerca da evidência, e que foi aprofundado no âmbito do referido projeto *Chata* (Ashby, 2003, 2005). No âmbito deste projeto, foram analisadas as respostas dos alunos acerca da evidência e de avaliação de afirmações históricas, a partir de um conjunto de fontes. Os investigadores concluíram que sendo a análise crítica das fontes de grande importância, ela não é um fim em si mesma, mas a validade das fontes só pode ser entendida no contexto do seu uso como evidência, tendo que *“ser consideradas à luz do seu potencial para validar uma afirmação, sustentar uma teoria, ou fundamentar uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação”* (Ashby 2003, p. 49).

Com base numa investigação qualitativa (Lee & Ashby, 1987) foi feita uma tentativa provisória de descrição de categorias das ideias dos alunos acerca da evidência, partindo do princípio de que alguns alunos têm ideias mais poderosas que outros, permitindo-lhes resolver problemas em relação aos quais as ideias de nível mais baixo encontram limitações (Lee, Ashby & Dickinson, 1995). Em Ashby (2003, pp. 54-55) encontramos o seguinte ‘Modelo provisório de níveis de evidência’:

Nível 1 – Imagens do passado

O passado é encarado como se fosse presente. Os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado. Questões acerca da fundamentação de afirmações históricas não se colocam: os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso, mas sem base metodológica. Quando fornecidas afirmações para submeter à evidência (potencial), procedem da mesma forma para refutar a evidência com base na afirmação, ou vice-versa, para refutar a afirmação com base na evidência.

Nível 2 – Informação

O passado é encarado como algo fixo, acabado e – por alguma autoridade – conhecido. Os alunos tratam a potencial evidência como informação. Dadas afirmações para submeter à evidência, os alunos equiparam informação ou contam fontes para solucionar o problema. Não é atribuída metodologia à História para se responder a essas questões, apenas se invoca uma autoridade superior (mais e melhores livros). Os conflitos numa (potencial) evidência podem aparecer devido a falta de informação ou indicar incompetência ou maldade por parte de autores ou professores.

Nível 3 – Testemunho

O passado é narrado, mal ou bem. Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado. Os conflitos entre a evidência potencial são pensados de forma apropriada e sustentada ao decidir-se qual é o melhor relato. Noções de distorção, exagero e omissão de informação no relato fornecem a ideia de simples dicotomia verdade-mentira. Os relatos são frequentemente tratados como se os autores fossem testemunhas oculares – quanto mais diretas melhor.

Nível 4 – Tesoura e cola

O passado pode ser investigado, mesmo se nenhum relator individual o apreende de forma correta: podemos elaborar uma versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos. Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos relatores está em melhor posição de saber.

Nível 5 – Evidência em isolamento

Afirmacões acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. A evidência sustentará questões para as quais poderia não haver testemunho e muitas coisas podem ser evidência que não sejam relatos de nada, portanto, os historiadores podem “trabalhar” os factos históricos, mesmo sem que qualquer testemunho tenha

sobrevivido. A evidência pode ser incompleta, mesmo sem questões de distorção ou mentira – o peso que terá depende das perguntas que fizermos.

Nível 6 – Evidência em contexto

A evidência pode ser construída como no nível anterior mas se for entendida no seu contexto histórico: temos de saber qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade que a produziu. Tal envolve uma aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Não podemos questionar tudo de uma vez.

Para além de Ashby, muitos outros investigadores de vários países têm desenvolvido estudos empíricos com alunos de diferentes níveis etários e escolares, em torno da interpretação de fontes, com vista ao desenvolvimento do pensamento histórico. Cooper (2004), por exemplo, num estudo realizado com alunos de oito anos de idade procurou demonstrar-se que as crianças pequenas se podem envolver ativamente em processos de pesquisa histórica, dentro da sala de aula e em visitas de estudo, fazendo deduções acerca das fontes, interpretando a evidência, fazendo inferências e atingindo níveis elevados de desenvolvimento conceptual.

A exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu e a utilização dos objetos do museu como fontes históricas são as questões a que Nakou (2003) procura responder. A partir de tarefas realizadas no museu, com posterior trabalho na sala de aula, a investigadora foi construindo um sistema de categorias para análise das respostas dos alunos em termos de “metodologia”, “conteúdo” e “caraterísticas específicas” do pensamento histórico. A investigadora conclui que, de uma maneira geral, o pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu parece relacionar-se com um conjunto de variáveis educacionais e museológicas ao longo da idade, e com diferenças individuais.

VanSledright (2002), no duplo papel de professor e investigador, recolheu dados de alunos do 5º ano, de 10-11 anos de idade, a quem foi proporcionada uma experiência de interpretação da evidência acerca da batalha de Lexington Green, que deu início à Guerra da Independência Americana tal como Wineburg (1991) fez com alunos do ensino secundário e historiadores. VanSledright concluiu que, postos perante um conjunto de fontes primárias, os alunos se comportaram como verdadeiros

investigadores, questionando a validade e a fiabilidade das fontes, cruzando informação, construindo interpretações e elevando o nível interpretativo na procura de respostas para preencher os espaços deixados vazios pela ausência de evidência.

O Projeto *Tracking Canada's Past* (O'Neill & Sohbat, 2004) pretendeu avaliar o pensamento histórico dos estudantes do 10º ano, a partir dos contributos da interpretação da evidência, num trabalho extenso de análise de fontes primárias acerca da importância do *Canadian Pacific Railway* para a História do Canadá. Os investigadores examinaram os pontos de vista dos estudantes sobre a natureza das fontes históricas e sobre os métodos utilizados pelos historiadores quando trabalham com fontes a fim de produzirem explicações. Para fazerem progressos ao nível do desenvolvimento das conceções de História, enquanto método científico específico, e não apenas como um corpo de conhecimentos, os alunos devem interpretar alguns destes materiais, a fim de ultrapassarem as explicações demasiado simplificadas e homogêneas dadas pelos manuais (Wineburg, 1991b).

Também em Portugal existe já um manancial de estudos sobre ideias dos alunos acerca da evidência histórica.

2.3.4.1. Pesquisa em Portugal

Através de estudos qualitativos, de prospeção de ideias de alunos sobre evidência, com base em fontes variadas, tem sido possível gerar-se uma compreensão gradual acerca do tipo e níveis de inferências feitas pelos alunos de vários ciclos de escolaridade. Ribeiro (2004) e Fernandes (2011) investigaram a compreensão do passado e conjeturas acerca dele, feitas pelos alunos a partir de fontes primárias arqueológicas. No primeiro destes estudos (Ribeiro, *ibidem*), alunos do 5º ano de escolaridade analisaram artefactos arqueológicos do período pré-histórico e do período romano, para tentarem dar sentido ao uso desses artefactos e à vida dos povos que os utilizaram, em questionários e entrevistas, com questões inspiradas em Cooper (2004). O autor concluiu, tal como Fernandes (2009) que, se a maioria dos alunos se limitava a centrar-se em questões de carácter material dos artefactos em presença, alguns mostraram avançar para conjeturas sobre aspetos da vida social quotidiana dos povos.

Alguns outros estudos têm-se debruçado sobre os níveis de pensamento histórico que alunos demonstram em tarefas históricas com recurso à internet. Entre estes, o estudo de Gonçalves (2004) teve como objetivo fundamental indagar de que modo os alunos do 9º ano, em aulas com recurso à Internet, interpretavam fontes históricas com pontos de vista diversificados e que concepções construíam sobre o 25 de Abril de 1974, a partir dessas fontes. Os dados foram recolhidos através de um questionário, de um guião de orientação e de um relatório individual. A análise das respostas evidenciou conhecimento prévio dos alunos acerca da Revolução de Abril e de personagens a ela ligadas. Com o trabalho de fontes através da consulta de sítios (a partir de um conjunto selecionado pelo professor), os alunos manifestaram um refinamento das suas ideias para, assim, melhor caracterizarem e explicarem o significado do acontecimento.

No estudo de Pinto (2007), a investigadora procurou indagar algumas das possibilidades de Educação Histórica e Patrimonial, abordando a problemática através da discussão teórica das suas interrelações conceituais e de uma experiência educativa numa situação específica – um percurso por um centro histórico com crianças e adolescentes. Através de um estudo empírico, de natureza qualitativa, a autora estudou as ideias manifestadas por alunos residentes na área de Guimarães, divididos em dois grupos de idade (8-11 anos e 12-14 anos). Os dados foram recolhidos durante o percurso e através de vários instrumentos elaborados para o efeito. A análise dos dados permitiu ensaiar um modelo de categorização – delineado por enunciados teóricos de Educação em Museus em cruzamento com estudos em Cognição Situada em História.

Vários estudos que aprofundam a compreensão sobre a conceção de alunos e professores acerca da evidência histórica têm sido desenvolvidos no âmbito dos Projeto *Consciência Histórica – Teoria e Práticas*¹¹

Simão (2007)¹² procura clarificar a forma como os alunos de 8º e 11º anos se relacionam com fontes históricas diversificadas e até que ponto a forma como entendem a evidência lhes permite construir sínteses históricas fundamentadas e multiperspetivadas. As respostas dos alunos foram categorizadas em seis níveis de progressão: 1. Evidência como cópia do passado; 2. Evidência como informação; 3. Evidência como testemunho ou conhecimento; 4. Evidência como prova; 5. Evidência restrita; 6. Evidência em contexto. A investigadora conclui sobre a limitação da utilização de fontes

¹¹ In http://www.fct.mctes.pt/projectos/pub/2006/.Painel_Result/vglobal_projecto.asp?idProjecto=72623&idElemConcurso=903

¹² Tese de doutoramento integrada no Projeto Hi-Con II

históricas em sala de aula, onde existe ainda um déficit na utilização de fontes com mensagens divergentes e na interpretação de fontes não escritas. Este estudo remete para a necessidade de ser complementado com outros que permitam aprofundar a compreensão sobre as concepções de evidência. É o que aqui nos propomos.

Pinto (2012)¹³, retoma a exploração de ideias dos alunos sobre o uso de fontes patrimoniais para a compreensão da História, de forma mais sistemática e aprofundada, num estudo em ambiente de trabalho de campo, para observação e problematização de vários elementos patrimoniais em Guimarães. Neste estudo, os alunos refinaram gradualmente o seu uso de evidência ao longo do percurso efetuado, assim como os professores demonstraram uma reflexão mais consistente após o acompanhamento deste percurso, como observadores não participantes. Evidencia-se, como resultado deste estudo que, em Educação Histórica e patrimonial (considerando o património como fontes para a compreensão histórica), não basta apresentar propostas em termos prescritivos e impressionistas; torna-se necessário elaborar e testar “programas” de ação com base na utilização e avaliação de materiais ajustados a públicos específicos.

2.4. Resumo

Este capítulo incidiu sobre as relações entre o debate epistemológico acerca da História, a investigação em cognição histórica e as suas implicações para a Educação Histórica. Realçaram-se os debates entre objetivistas e relativistas em torno da objetividade do conhecimento histórico, intimamente ligados ao uso da evidência. A partir da reflexão de vários autores acerca do conceito de evidência, procurou-se uma definição clarificadora do conceito.

Na senda de investigadores como Rogers, Lee, Shemilt, Ashby e Barca, entre outros, explora um conjunto de “conceitos de segunda ordem” em História, particularmente os de evidência e multiperspetiva, enquanto fundamentos para a pesquisa acerca das ideias dos alunos e professores em História. Descreveram-se aqui, sucintamente, alguns dos estudos empíricos levados a cabo em cognição histórica situada, nomeadamente em Portugal. Muitos destes estudos têm como objeto os

¹³ Tese de doutoramento integrada no Projeto Hi-Con II

conceitos de segunda ordem da História e a forma como eles são apreendidos pelos estudantes. Clarificaram-se alguns desses conceitos, dando-se especial destaque ao conceito de evidência histórica, central a este estudo. Finalmente, realçou-se a importância do conceito de evidência para a Educação Histórica e para os normativos sobre o Ensino da História.

Capítulo III

AVALIAÇÃO

3. AVALIAÇÃO

3.1. Avaliação em educação

A competição global tem aumentado as exigências de “prestação de contas”, pelo que a avaliação está presente em todas as situações do quotidiano, assumindo particular relevância e complexidade em contexto escolar. Da avaliação do sistema à avaliação dos protagonistas, sejam eles funcionários, professores ou alunos, passando pela avaliação das unidades orgânicas, nada escapa a uma aferição que é utilizada pelo promotores das reformas educacionais como ferramenta para alcançar, entre outros objetivos, a racionalização institucional e o aumento da confiança nas mesmas. Esta confiança parece ser tanto maior se suscitada por uma avaliação externa que, no caso da avaliação das aprendizagens, é a única que atrai as atenções dos políticos, dos *media* e do público em geral.

Espera-se da avaliação externa que forneça informações não só sobre a situação e o progresso dos desempenhos dos alunos, mas também sobre a qualidade das instituições educacionais, contribuindo para a tomada de decisões. Não podemos ignorar que a avaliação externa propicia, muitas vezes, os contextos avaliativos que se deseja que ocorram na sala de aula. Em muitos casos as provas de exame tornam-se alavancas das reformas educacionais, tornando mais explícitas as prioridades do *curriculum* e concentrando esforços para uma maior rentabilidade (Linn & Gronlund, 2000).

Os processos avaliativos em educação foram, durante muito tempo, sustentados pelas teorias do campo da Psicologia e tendiam a distinguir os indivíduos através de características ou capacidades inatas, independentemente da forma como se processava o seu acesso ao conhecimento. Essa é, ainda hoje, uma visão de senso comum, apesar de nas últimas décadas do século XX se terem desenvolvido abundantes estudos acerca da importância da interação e da mediação para a forma como as pessoas aprendem.

3.1.1. Diferentes abordagens avaliativas

3.1.1.1. A avaliação numa abordagem behaviorista

As teorias behavioristas, herdeiras dos trabalhos de Pavlov, Watson, Skinner e Thorndike, atingiram o seu auge nas décadas de 60 e, em Portugal, prolongaram-se, nas conceções programáticas, até aos finais da década de 90 do século XX. Estiveram na base da formação da maioria dos professores que ainda se encontram em atividade, proporcionando-lhes uma visão da avaliação como uma técnica dirigida a um conhecimento de carácter objetivo. Este *paradigma científico*, “estritamente ligado à pedagogia dita por objetivos e à pedagogia de mestria que decompõem o objetivo terminal da aprendizagem em objetivos intermédios” (Alves, 2004, p. 62), que procura controlar os fenómenos sociais à semelhança do que acontece no mundo físico, remete para:

(...) uma organização social estável e hierarquizada, assente em valores tomados como universalmente aceites e não problemáticos, podendo ser excluídos da problemática da investigação científica e de toda a intervenção e ação social que, uma vez que se situa dentro de um quadro valorativo que não questiona, contribui para o manter, reforçando a organização social da qual é constitutivo (Alves, 2004, p. 41).

De acordo com estas teorias, a aprendizagem é vista como uma resposta condicionada a estímulos externos (James, 2006), pressupondo a neutralidade do observador (Guba & Lincoln, 1989). Recompensa e punição são formas de ajudar a formar e ou de combater desvios. A avaliação limita-se à observação dos comportamentos externos, sem mergulhar na complexidade da consciência humana para explicar a aprendizagem. Os progressos na aprendizagem são vistos como uma memorização de factos e uma acumulação de aptidões que permitem agilizar os desempenhos, pelo que o papel do professor consiste em treinar os alunos para responderem ao que aprenderam de forma correta e rápida. O ensino é planeado numa perspetiva hierárquica e cumulativa das aprendizagens, para que as aptidões menos complexas antecedam as mais complexas, aspeto que virá a ser retomado pelas teorias construtivistas. O reforço positivo e a correção dos erros constituem-se como um estímulo para a obtenção de uma resposta. Os alunos devem ser ensinados em grupos homogéneos, de acordo com o nível das suas capacidades. Os desempenhos são interpretados como corretos ou incorretos e os

mais fracos são remediados com um reforço da prática, através da correção dos itens considerados mais incorretos, de forma a resolvê-los.

A par desta conceção tecnicista de avaliação, que consiste na determinação de uma medida, independentemente de quem mede, e *“privilegia o êxito em detrimento dos meios do êxito”* (Alves, 2004, p.63), vão emergindo outras conceções de avaliação que começam a integrar os contributos da psicologia cognitiva. É de realçar que os conceitos de avaliação diagnóstica e formativa, que surgem na década de 60 do século XX, são usados transversalmente a abordagens mais behavioristas ou mais humanistas¹⁴.

3.1.1.2. A avaliação numa abordagem construtivista

O cognitivismo e as teorias de aprendizagem construtivistas, que entroncam nos estudos de Chomsky e Bruner, entre outros, desenvolveram-se, em grande parte, por oposição ao behaviorismo tornando mais visível o papel da pessoa que avalia e os contextos nos quais a avaliação se processa (De Ketele, 1981; Hadji, C. (1997); Pinto, J. s/d.). De acordo com estas teorias, a aprendizagem desenvolve-se a partir do envolvimento ativo dos sujeitos aprendentes e é determinada pelas ideias existentes nas suas mentes, ou seja, pela forma como constroem significados e se apropriam do mundo que os rodeia, através de esquemas mentais que englobam estruturas, conceitos e princípios. Os conhecimentos prévios são importantes pontos de partida para a perceção de novos conhecimentos. Enfatiza-se a compreensão e considera-se a resolução de problemas essencial para a construção de conhecimento. Valoriza-se o raciocínio dedutivo, a partir de princípios e o raciocínio indutivo, com base na evidência. A automonitorização e a autoregulação, as duas componentes da metacognição, são dimensões fundamentais da aprendizagem. O papel do professor é ajudar os aprendentes a adquirirem conhecimento especializado das estruturas conceituais e estratégias processuais da resolução de problemas. A avaliação diagnóstica e formativa são elementos integrais da prática pedagógica, e ensino e avaliação estão inteiramente associados aos objetivos da aprendizagem. Esta avaliação processa-se, assim, sob duas vertentes: uma, através do diagnóstico

¹⁴ Estes conceitos serão discutidos mais à frente, neste capítulo.

das potencialidades e dificuldades dos alunos e a outra, formativa, em interrelação com esses procedimentos diagnósticos, criando um equilíbrio entre o sujeito e a tarefa a desenvolver e tendo em atenção processos de auto-regulação. Decorrente deste processo, concretiza-se a avaliação sumativa, enquanto resultados de aprendizagem.

3.1.1.3. A avaliação numa abordagem sociocultural

Não se constituindo propriamente como um novo paradigma e podendo ser consideradas, tal como as teorias construtivistas, na linha da cognição situada, preocupando-se “*com o contexto concreto das experiências educativas*” (Barca, 2009, p. 12), as teorias de aprendizagem socioculturais procuram responder às novas exigências de uma escola para todos, numa sociedade multicultural.

Muito associadas, por exemplo, aos trabalhos de Dewey ou de Vygotsky, estas teorias consideram o desenvolvimento humano como uma interação constante entre o indivíduo e o meio. A aprendizagem é uma atividade social e colaborativa mediada por artefactos e linguagens, pelo que envolve participação em grupo, ou seja, em comunidades de aprendizagem cujo conhecimento é maior do que a soma dos indivíduos que nela participam. O papel do professor será, então, o de criar ambientes de aprendizagem interativa, em que os alunos se envolvam em tarefas concretas que ultrapassem o seu nível de competência (o que Vygotsky designava por *Zona de Desenvolvimento Proxima*). Os estudantes devem utilizar um conjunto diversificado de instrumentos e envolver-se, juntamente com os professores e com os seus pares, em atividades colaborativas de construção e resolução de problemas, a fim de, em conjunto, desenvolverem as suas competências e a sua compreensão. Nesta perspetiva a avaliação, que alguns autores denominam *formadora* (Scallon, 1988, in Alves, 2004), assenta numa pedagogia diferenciada, em que o aluno participa na regulação das suas atividades, através de balanços intermédios que lhe permitem corrigir os erros e remodelar as estratégias. Esta forma de avaliação está ainda pouco concetualizada, privilegiando-se a observação direta e a inferência a partir do exercício da intermediação na utilização de instrumentos disponíveis para formular problemas, trabalhar produtivamente e avaliar esforços. Uma avaliação de carácter holístico, bem como a autoavaliação e a metacognição, são os processos mais consentâneos com estas teorias.

Dentro deste paradigma, a avaliação das aprendizagens deve atender não só aos aspetos individuais mas deve preocupar-se com os aspetos sociais da aprendizagem. (Figari, 2001; James, 2006). A avaliação será tanto mais válida quanto maior quantidade de critérios tiver em conta, tais como o domínio dos aspetos mais relevantes da temática, os conceitos-chave, os quadros globais e os métodos e processos de aprendizagem. Para isso, é preciso convocar a filosofia da disciplina, ou seja, a sua dimensão epistemológica, em vez de reduzir cada disciplina simplesmente a um conjunto de aptidões mecânicas para a realização de determinadas tarefas.

3.1.2. Formas de avaliação

A avaliação sumativa, como o nome indica, faz a súmula do que se conseguiu realizar até um determinado momento e é utilizada para dar informação acerca dos estudantes, das turmas, dos professores, da escola, ou do próprio sistema.

A expressão “avaliação formativa”, introduzida por Michael Scriven em 1967 (Lagarto, 2009), é normalmente usada para identificar uma avaliação que promove a aprendizagem usando evidência sobre onde os estudantes conseguiram chegar relativamente às metas estabelecidas para a sua aprendizagem, a fim de planear os próximos passos e a forma de os dar. Black e William (1998) consideram a avaliação formativa o cerne da aprendizagem, destacando a importância do *feedback* do professor na responsabilização do aluno pela sua própria aprendizagem.

Esta forma de avaliação tem percorrido diferentes paradigmas, assumindo significados igualmente diferenciados. Assim, numa perspetiva *bloomiana* da avaliação, servia para verificar a consecução dos objetivos comportamentais dos alunos, utilizando-se os seus resultados para dar *feedback* aos alunos dos objetivos atingidos e a atingir (Lagarto, 2009, p. 28) Esta conceção de avaliação formativa incluía o conceito de avaliação diagnóstica, utilizada no início de um dado processo para detetar erros e dificuldades relativamente a pré-requisitos considerados indispensáveis. Numa perspetiva cognitivista, o diagnóstico não tem como objetivo detetar o erro, mas dar ao professor a possibilidade de se aperceber da eventual inadaptação do aluno a uma nova situação (Alves, 2004), ou de explorar as aprendizagens e não apenas as dificuldades que os alunos vão

demonstrando. Cabe ao professor interpretar os raciocínios dos alunos, integrando-os no seu quadro de referências, para os compreender e potenciar ou ajudar a ultrapassar os menos adequados.

O aparecimento de um novo conceito de “avaliação formadora”, influenciado pelos avanços da psicologia cognitiva, que parte do pressuposto de que, “sendo os alunos os construtores do seu próprio conhecimento, (...) o professor (...) de transmissor de saber passa a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens. Este novo conceito está intimamente associado à ideia de avaliação (enquanto monitorização) para a aprendizagem.

A ideia de avaliação para a aprendizagem baseia-se, em grande parte, nas conclusões a que chegaram os membros do *Britain's Assessment Reform Group*, sobre as mais-valias da avaliação formativa para as aprendizagens dos alunos (Black e al., 2002). Estes investigadores distinguem entre uma avaliação cuja primeira prioridade na sua conceção e prática é promover as aprendizagens dos alunos e a que se destina a classificação e certificação.

Também Gardner (2006) estabelece a distinção entre avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Avaliação para a aprendizagem é, segundo o *Assessment Reform Group* da Grã-Bretanha:

(..) o processo de pesquisa e interpretação da evidência a utilizar por estudantes e professores para identificarem onde estão os estudantes na sua aprendizagem, aonde precisam de ir, e a melhor maneira de lá chegarem (em Gardner, 2006, p. 2).

Esta forma de avaliação, sempre presente na prática da aula, centra-se no que os alunos aprendem, pelo que é integradora e construtiva, facilitando a motivação. Reconhecendo todos os contributos educacionais, promove a compreensão dos objetivos e dos critérios e ajuda os alunos a saberem como melhorar as suas aprendizagens, através do desenvolvimento da capacidade de autoavaliação. Integrada num planeamento efetivo, é uma competência profissional chave do professor, na medida em que requer um conhecimento profissional e as competências necessárias para planear a avaliação, observar, analisar e interpretar a evidência das aprendizagens, dar *feed-back* aos alunos e apoiá-los na sua autoavaliação. A Figura 2 representa a avaliação formativa como um ciclo de acontecimentos.

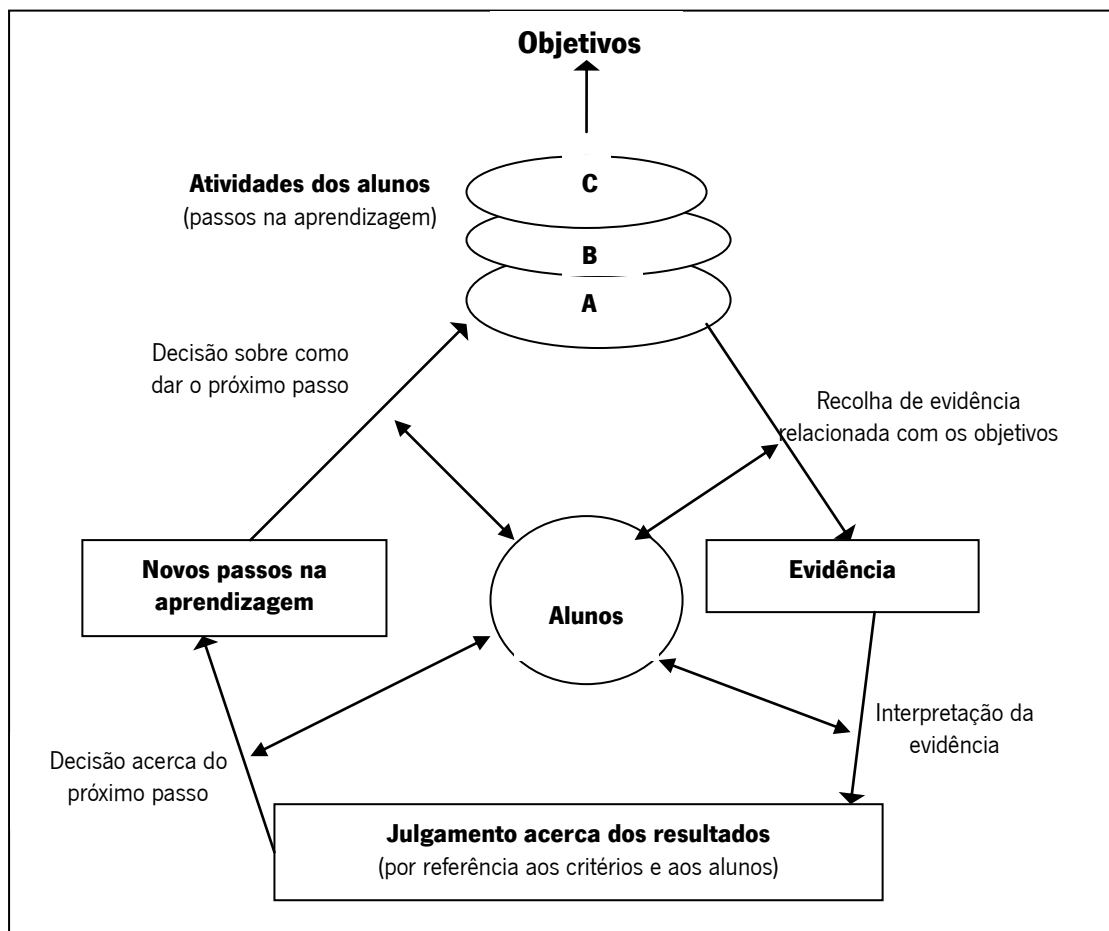


Fig. 2 - Avaliação para a aprendizagem como um ciclo de acontecimentos (em Harlen, 2006, p. 105, adaptado de Harlen, 2000)

A evidência é recolhida durante a atividade A e interpretada em termos de progresso relativamente aos objetivos da aula e esta interpretação permite tomar decisões acerca dos próximos passos a dar. Ajudar os alunos a dar o próximo passo, que conduz à atividade B, é a forma pela qual a evidência decorrente da aprendizagem dá *feedback* do que se ensinou e do que se aprendeu. O *feedback* é de extrema importância, porque ajuda a regular o ensino em direção ao objetivo seguinte, de forma a garantir a participação ativa dos alunos, envolvendo-os no processo de decisão acerca do próximo passo, fazendo com que não sejam recetores passivos do julgamento do professor acerca do seu trabalho. Isto significa que nem todos os aspetos da aula podem ser planeados antecipadamente, visto que algumas decisões dependem do andamento da aprendizagem dos alunos, ou seja, o plano a elaborar pelo professor deve conter não uma listagem de conteúdos, mas um conjunto de estratégias consideradas apropriadas para cada ocasião.

A Figura 3 mostra a diferença entre este tipo de avaliação para a aprendizagem, e uma avaliação destinada a mostrar resultados:

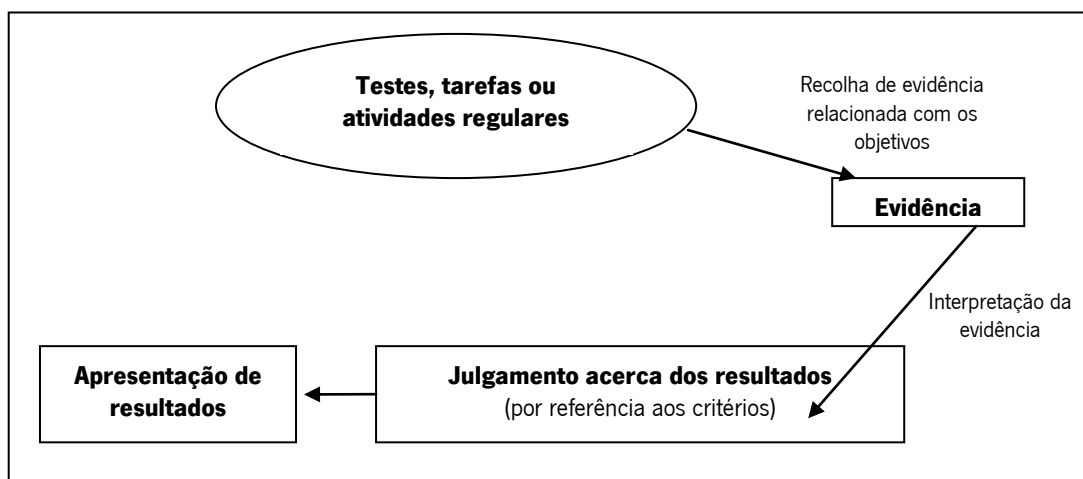


Fig. 3 – Avaliação da aprendizagem pelos professores (em Harlen, 2006, p. 106, adaptado de Harlen, 2000)

Numa avaliação da aprendizagem, a evidência pode ser obtida através de atividades regulares, de tarefas avaliativas específicas ou de testes. A interpretação tem em conta determinadas aptidões, aquisições e atitudes que o aluno atingiu, como resultado de um certo número de atividades. É referenciada aos critérios, usando os mesmos critérios para todos os alunos, porque a finalidade é informar sobre os resultados, comparando os alunos. Não existe feedback imediato e os alunos não participam na avaliação.

Será que se pode estabelecer alguma relação entre avaliação sumativa e avaliação formativa, avaliação das aprendizagens e avaliação para a aprendizagem? A avaliação formativa é utilizada quando é necessário tomar decisões que afetam o ensino e a aprendizagem num futuro próximo, enquanto que a avaliação sumativa é usada para registar e informar sobre o que foi conseguido no passado. Para Harlen (2006) a distinção entre avaliação formativa e sumativa não é de grande utilidade, uma vez que:

Uma boa avaliação formativa sustentará um bom julgamento dos professores sobre a progressão dos alunos e os seus níveis de realização, e uma boa avaliação

sumativa pode fornecer feedback que pode ser utilizado para ajudar a aprendizagem (p. 115).

A evidência encontrada para um tipo de avaliação é diferente da utilizada para o outro? Segundo Harlen (2006), a diferenciação faz-se, sobretudo, no modo como a informação é utilizada, ou seja, é necessário distinguir entre *evidência* e *interpretação da evidência*. Na avaliação formativa a evidência é interpretada relativamente ao progresso do aluno face aos objetivos estabelecidos para uma determinada tarefa, sendo os passos seguintes decididos de acordo com o ponto a que o aluno chegou. A avaliação sumativa usa a evidência para resumir o que foi aprendido.

Harlen, discordando da existência de dicotomia entre avaliação formativa e sumativa, considera as dimensões da avaliação e divide cada uma delas em formal e informal, fornecendo-nos a síntese constante do Quadro 1:

	Formativa ←		→ Sumativa	
	Formativa informal	Formativa formal	Sumativa informal	Sumativa formal
Foco principal	Quais os próximos passos na aprendizagem?		O que foi conseguido até aqui?	
Propósito	Informar sobre os próximos passos na aprendizagem	Informar sobre os próximos passos no ensino	Monitorizar o progresso em relação aos planos	Registrar as realizações individuais
Como é colhida a evidência?	Como um aspeto normal do trabalho da aula	Introduzida no trabalho normal da aula	Introduzida no trabalho normal da aula	Tarefa específica ou teste
Base de julgamento	Em referência ao aluno	Em referência ao aluno e aos critérios	Em referência aos critérios	Em referência aos critérios
Julgada por	Aluno e professor	Professor	Professor	Professor e avaliador externo
Ações desenvolvidas	<i>Feedback</i> ao aluno e ao professor	<i>Feedback</i> aos planos do professor	<i>Feedback</i> aos planos do professor	Relatório ao aluno, aos pais, a outros profs., etc.
Epíteto	Avaliação para a aprendizagem	Acompanhamento (<i>"Matching"</i> no original)	Medição (<i>"Dip stick"</i> no original)	Avaliação da aprendizagem

Quadro 1 – Uma possível dimensão dos propósitos e das práticas da avaliação (Harlen, 2006, p. 114)

Como podemos verificar no quadro proposto por Harlen, no que diz respeito à recolha de evidência e ao seu julgamento, bem como às ações desenvolvidas, esbate-se a fronteira entre avaliação formativa formal e sumativa informal, o que não deixa de criar uma ambiguidade entre ambas. O investigador adverte, no entanto, para a necessidade da distinção de propósitos na utilização de cada uma destas dimensões da avaliação, considerando a dificuldade de transposição da

evidência recolhida com fins sumativos para uma avaliação formativa, que necessita de uma recolha mais sistemática e detalhada da evidência.

Maxwell (2004) e Black et al. (2003) consideram que a evidência recolhida com vista a uma avaliação sumativa pode também servir para ajudar ao desenvolvimento da aprendizagem. Black aponta três processos, considerados eficazes por alguns professores, de utilização da avaliação sumativa para fins formativos:

- Ajudar os alunos a prepararem-se para os testes revendo o seu trabalho e analisando as questões do teste anterior para identificar as áreas mais débeis do ponto de vista da compreensão;
- Pedir aos alunos para fazerem perguntas e as cotarem, como se fossem para um teste, para que se apercebam do processo de avaliação e melhorem o seu desempenho;
- Usar diagnosticamente os resultados dos testes e pedir aos alunos que corrijam os testes uns dos outros.

Se a evidência é utilizada para ajudar a estabelecer uma relação com determinados objetivos da aula, os professores podem construir uma visão da progressão dos alunos relativamente à compreensão e ao desenvolvimento de determinadas capacidades que pretendem que os alunos atinjam. O curso da progressão pode ser expresso em termos de indicadores, com um duplo propósito: focar a atenção em aspetos relevantes do comportamento dos alunos e permitir aos professores perceberem onde os alunos estão no seu desenvolvimento. Estes indicadores, provenientes da investigação, não têm um carácter definitivo, uma vez que não têm por objetivo proceder a uma seriação, mas dar uma ideia geral sobre onde se está e o que fazer a seguir.

3.1.3. O processo avaliativo

A avaliação das aprendizagens dos alunos pressupõe o recurso a técnicas avaliativas. Mas, mais do que um conjunto de técnicas, a avaliação é um processo sistemático de monitorização e medição da progressão, que desempenha um papel fundamental no ensino, estabelecendo metas e

verificando até que ponto foram atingidas. Daí que a maior parte dos autores que se dedicam ao estudo da avaliação utilizem normalmente a expressão “atividade avaliativa” em vez de simplesmente avaliação (Figari e Achouche, 2001). Este processo de verificação sistemática é maioritariamente proporcionado pelo dia a dia da sala de aula, através de atividades avaliativas informais de caráter essencialmente qualitativo - questões orais, debates, observações - aspetos essenciais que permitem planejar o ensino; é complementada pelas avaliações formais, de caráter mais quantitativo. Uma avaliação abrangente requer sempre uma grande variedade de procedimentos, mas não devemos esquecer que a avaliação não é, em si mesma, um fim; é, antes, um meio para atingir determinados fins.

Que fins serve, realmente, a avaliação em educação? Segundo Davis (1998, pp. 13-19), céptico relativamente às finalidades da avaliação em educação, tem-se considerado que pode servir para:

- a) *Facilitar a comparação e a diferenciação*, ou seja perceber os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, adaptando as atividades da aula às necessidades específicas de cada grupo de alunos. Este tipo de avaliação, de caráter formativo, contempla outros parâmetros, como motivação ou atitudes, sendo difícil estabelecer os limites entre aspetos a avaliar;
- b) *Fornecer feedback aos alunos acerca do seu progresso*. Também associado à avaliação formativa, este procedimento poderá permitir uma aprendizagem mais eficaz, ao apontar aos alunos avanços e limitações do seu processo de aprendizagem;
- c) *Permitir aos professores perceberem a eficácia do seu ensino*. Davis (ibidem) adverte para as dificuldades e os perigos de se estabelecer uma relação direta entre os ganhos cognitivos dos alunos e as formas de ensino utilizadas pelos professores;
- d) *Medir os contributos dos professores e das escolas*. Também aqui se adverte para a multiplicidade de fatores que interferem nas aprendizagens dos alunos – tipos de alunos, tipologia das escolas, contextos socioeconómicos e culturais - e para a cautela que é necessário ter relativamente aos julgamentos feitos a partir do cruzamento de dados desta natureza.

Até que ponto a avaliação pode servir para elevar os níveis de desempenho dos alunos? A investigação mais recente (Black & William, 1999) demonstra que *“a avaliação é uma das ferramentas mais poderosas para promover uma efetiva aprendizagem, desde que devidamente utilizada”* (p. 1).

A partir de um projeto desenvolvido na Grã-Bretanha pelo *Assessment Reform Group* (Black & William, 2006a), em que um grupo de professores foi convidado a desenvolver avaliação formativa dos seus alunos, concluiu-se que:

- A atitude dos alunos face à aprendizagem mudou, pois passaram a focar a sua aprendizagem em critérios avaliativos do seu trabalho e do trabalho dos colegas, desenvolvendo abordagens metacognitivas;
- Os alunos passaram também a envolver-se em diálogos ao nível de toda a turma e em discussões em pares, criando uma noção de comunidade de aprendizagem, em que a aprendizagem social dos alunos se tornou mais relevante;
- Os professores passaram a ter um maior cuidado na seleção das tarefas e das questões, conduzindo os alunos à exposição das suas ideias e integrando estas nas tarefas de aprendizagem, de forma a reestruturar o conhecimento com ideias novas e mais consistentes do ponto de vista científico;
- Os professores envolvidos pediram ao ARG formação em teorias da aprendizagem para perceberem como os seus alunos aprendiam; estes professores perceberam que a aprendizagem não é um processo passivo de receção do conhecimento, mas um processo no qual os alunos devem estar em atividade que lhes permita construir o próprio conhecimento, ou seja, passaram a adotar uma perspetiva construtivista.

Figari (2001), a propósito dos trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito da ADMEE¹⁵ Europa, em colaboração com a ADMEE Canadá, verifica que, através das correções feitas pelos professores, os alunos conseguem, a pouco e pouco, ir compreendendo o que se espera deles, ou seja, começam a saber autocorrigir-se, a partir da descoberta dos critérios de desempenho esperados. Este processo de descoberta é tanto mais vantajoso em termos de aprendizagem, segundo Figari

¹⁵ Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation

(ibidem), quanto mais se fomentar a discussão em grupo, através da confrontação de ideias, e da interação social que se estabelece, naquilo a que o autor considera um verdadeiro processo “maiêutico”. O autor (ibidem) adverte para a importância dos ambientes de aprendizagem, que podem suscitar o êxito dos alunos, para concluir que, apesar de a avaliação não poder revelar-nos, em absoluto, o nível do aluno, dado que este se estabelece também em função da situação ou do instrumento de medida, ela é essencial para indicar ao aluno o que deve aprender e para fazer regular o ciclo da aprendizagem.

Como fica demonstrado, a avaliação é uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, devendo basear-se em concepções que conduzam a práticas fundamentadas. Para isso devem estabelecer-se critérios suscetíveis de levar à construção de instrumentos tão rigorosos quanto possível, em consonância com os normativos educacionais em vigor e com as concepções de ensino que os sustentam.

Na análise que nos propusemos, colocaram-se-nos algumas dúvidas: uma diz respeito aos critérios em que se inscrevem as práticas dos professores e se estas estão de acordo com as concepções expressas nos normativos; outra, mais no cerne da nossa investigação, relaciona-se com a coerência do próprio sistema. Parece-nos clara a relação estabelecida ao nível dos textos oficiais entre currículo e avaliação; no entanto, dado que os níveis de competência dos alunos do ensino secundário deverão ser aferidos externamente no final do ciclo de três anos correspondentes ao ensino secundário, por um exame que se pretende seja coerente com todo o processo, questionamo-nos sobre a inevitável tensão entre, em primeiro lugar, avaliação formativa e avaliação sumativa e, em segundo lugar, avaliação interna e externa. Será importante percebermos:

- 1) Se estes instrumentos de avaliação que emanam do sistema central, ou seja, do Ministério da Educação, para a avaliação externa dos alunos, estão em coerência com os normativos;
- 2) Se esses mesmos instrumentos são reveladores das competências desenvolvidas pelos alunos ao longo deste grau de ensino;
- 3) Sobre que tipo de preparação é feita, em contexto de aula, para que os alunos obtenham sucesso nos exames nacionais;

- 4) Se os alunos devem ser “treinados” para os exames ou se um coerente processo de ensino-aprendizagem-avaliação formativa será o mais útil para os preparar;
- 5) Se o que é questionado nos exames nacionais é, de facto, relevante para as aprendizagens duradouras dos alunos.

Se atentarmos na legislação existente em Portugal sobre avaliação no ensino secundário, verificamos que o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, aplicáveis aos diferentes percursos do nível secundário de educação. Da análise do Artigo 8.º verifica-se que a avaliação é aqui entendida como *“instrumento regulador da qualidade das aprendizagens”*, pretendendo-se que haja *“consistência entre as atividades de avaliação e as atividades de aprendizagem, numa perspetiva de integração do ensino, da aprendizagem e da avaliação”*.

Esta conceção situa a avaliação na decorrência do processo de aprendizagem, perspetivando-a mais com carácter regulador do que certificador, atribuindo-lhe um papel essencialmente formativo e formador, em que o avaliador deixa de ser um juiz para passar a ser entendido como um mediador (Figari, 2001). No entanto, o recente Relatório da OCDE sobre a avaliação em Portugal (2012)¹⁶ conclui que nas escolas portuguesas, de uma maneira geral, as práticas avaliação para a aprendizagem são pouco valorizadas, colocando-se o enfoque na prática da avaliação sumativa.

O relatório diz-nos o seguinte:

Em Portugal existe, em regra, uma abordagem tradicional na organização das aulas. A avaliação para a aprendizagem não é usada sistematicamente nas escolas portuguesas. São pouco enfatizadas as práticas avaliativas destinadas a proporcionar ‘feedback’ aos alunos e a desenvolver a interação professor-aluno acerca das aprendizagens dos alunos. Nas aulas, a avaliação formativa parece ser largamente superada pela avaliação sumativa, focando-se nos resultados desta. Daqui resulta que Portugal necessita de um maior compromisso no desenvolvimento dos resultados dos alunos através do uso da avaliação formativa, com vista à melhoria das aprendizagens

¹⁶ OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012 <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/50077677.pdf>

dos alunos, mais do que somente da avaliação sumativa, usada para registar e certificar a aprendizagem (p.10).

Este mesmo relatório adverte para o formato demasiado “tradicional” das aulas em Portugal, considerando que *“existe uma tendência entre os professores portugueses para adotarem essencialmente práticas pedagógicas de carácter behaviorista, em detrimento dos princípios construtivistas”* (p. 36). Estas últimas, desejáveis segundo o Relatório, *“focam-se na motivação dos alunos e usam uma avaliação para a aprendizagem que proporciona feedback de elevada qualidade”* (ibidem).

3.2. Avaliação de competências

A avaliação de competências focaliza-se mais nas atividades mentais do que nos desempenhos, pelo que, antes de medir, deve passar pela análise dos processos cognitivos do aluno.

A competência pode ser considerada como intermediária entre o saber e o trabalho, permitindo a tradução dos saberes – conhecimento, experiência, construção de um espaço identitário - em ações (Terssac, 1993 em Baillé, 2001). É, no entanto, preciso distinguir competência de habilidade, porquanto cada um destes conceitos pressupõe uma diferente abordagem avaliativa. *“Uma habilidade pode ser descrita por variáveis comportamentais ou procedimentais isoladas, diretamente ligadas á execução de um conjunto de tarefas, sem ter em conta o ambiente em que cada uma se inscreve”* (Baillé, 2001, p. 53). A habilidade não é necessariamente transferível a outros objetos, podendo ser exercida isoladamente, enquanto que, para desenvolverem competências numa dada área do conhecimento, os estudantes têm que:

- Ter uma sólida base de conhecimento factual;
- Compreender os factos e as ideias no contexto de uma estrutura conceptual;
- Organizar o conhecimento de forma a facilitar a sua recuperação e utilização.

Como entender, então, a avaliação num ensino orientado para o desenvolvimento de competências? Tardif (1996, em Roldão 2004, p.63), analisa a questão da avaliação de competências, atribuindo-lhe, entre outras, as seguintes características:

- *A avaliação inclui sempre tarefas contextualizadas.*
- *A avaliação aborda problemas complexos.*
- *A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências.*
- *A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.*

Relativamente aos critérios e à forma como se faz a correção das atividades desenvolvidas pelos alunos, o mesmo autor realça que (p. 63):

- *A correção considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes.(...)*
- *Os critérios de correção são determinados fazendo-se referência às exigências cognitivas das competências visadas.*
- *Os critérios de correção são múltiplos e proporcionam várias informações sobre as competências avaliadas.*
- *As informações extraídas da avaliação devem considerar as aptidões dos estudantes, os seus conhecimentos anteriores e o seu grau atual de domínio das competências visadas.*

Paradoxalmente, a competência combina autonomia do sujeito aprendente, mas com a sua submissão a sucessivas avaliações. Como componente fundamental da aprendizagem, a avaliação deverá estar em consonância com os objetivos enunciados nos programas pelo que, para além do desempenho do aluno, tornam-se agora relevantes as metodologias de ensino inerentes ao currículo. A tónica deverá recair sobre a avaliação de competências, ou seja, o professor deve avaliar de que forma os alunos se apropriam dos saberes e os sabem usar.

De acordo com Roldão (2004b)¹⁷:

O verdadeiro sentido de avaliar (...) no caso do ensino e da aprendizagem” é o de “ver se – e como – a aprendizagem de conceitos, saberes, técnicas, factos, teorias, foi realmente interiorizada. E de que outra forma essa apropriação se demonstra, se não pelo uso que o aprendente consegue fazer do que aprendeu, em situação?” (p.9).

A mesma autora mostra-se crítica em relação às práticas de avaliação vigentes no país e conclui que:

Numa larga proporção de casos, o que se avalia é o grau de conformidade – a um texto, uma norma, um discurso, uma leitura, uma matéria. Muito raramente os testes e exames avaliam se, e como, o aluno sabe usar todos os saberes com que trabalhou¹⁸ (p.9).

3.3. Avaliação das aprendizagens em História

Num estudo destinado a compreender o papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação (Alves, 2004), a autora conclui que a maioria dos professores inquiridos se situa numa tendência objetivista da avaliação, sendo que os professores de Letras/Humanidades, onde se inscreve a disciplina de História, são dos que se mostram mais próximos da avaliação sumativa nas suas práticas avaliativas, justificando-as pela tentativa de superar a subjetividade inerente à natureza dos conteúdos das suas disciplinas. Este estudo demonstra que muitos professores, pelas suas práticas, continuam a atribuir à avaliação as funções tradicionais de balanço e certificação.

¹⁷ Roldão, M. C. (2004) *Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem*, Conferência proferida no Institut Franco-Portugais, publicada no Suplemento de En Direct de l'APPF, Fev 2005, 9-20 e cedida para publicação no Boletim *O Ensino da História* n° 29 (Janeiro 2005) Lisboa: A.P.H.

¹⁸ Constituem exceção a esta afirmação as provas aferidas para o ensino básico, nas áreas de Matemática e Português, que se estruturam, à semelhança de outras provas de avaliação há muito usadas a nível internacional, como instrumentos de *avaliação de competências*. Recorde-se, a este propósito, a perplexidade manifestada por parte de muitos alunos, professores e encarregados de educação, pela dificuldade de uma prova que não se centrava em perguntas sobre matérias estudadas (avaliação da conformidade) mas em tarefas que requerem o uso dos saberes em novas situações (lógica da competência).

Se a ideia de um ensino de História baseado no desenvolvimento de competências começa a ser aceite por muitos professores, as maiores dificuldades encontram-se no campo da avaliação. Como avaliar competências históricas? Essa é sem dúvida uma das questões para as quais nem os professores em geral, nem os responsáveis pela educação encontraram ainda respostas suficientemente adequadas.

A avaliação sempre foi um aspeto significativo do trabalho dos professores. No entanto, quantos são capazes de explicitar os critérios de que se servem para avaliar os alunos? Na maioria dos casos continua ainda a utilizar-se “o dispositivo da pergunta-resposta”, avaliando “o grau de conformidade” a um dado conjunto de matérias ou conteúdos e não de que forma os alunos se apropriam dos saberes e os sabem usar (Roldão, 2004). Para isso é necessário que se construam instrumentos apropriados, quer se trate de avaliação formativa/formadora ou sumativa, interna ou externa, para aferir o nível de competências que os alunos conseguem atingir num determinado momento.

Se atentarmos na noção de explicação provisória (Barca, 2000), verificamos que só são possíveis aproximações à verdade, que põem em causa a lógica da pergunta-resposta, sendo que *“as ideias dos alunos evoluem de padrões menos coerentes para padrões sofisticados no pensamento histórico”* (p. 27), o que é contrário à conceção do conhecimento como acumulação de informação, implicando antes uma categorização por níveis de progressão dos alunos, mais ancorada nos conceitos de segunda ordem da História do que nos conceitos substantivos.

Não nos parece suficiente que os alunos se limitem a reproduzir conhecimentos substantivos, apesar da importância dos mesmos. Estes conhecimentos só farão sentido se os alunos desenvolverem a capacidade de usar e avaliar fontes históricas e de demonstrar compreensão dos acontecimentos dentro de um quadro concetual próprio, que lhes permita operações de interpretação e explicação em contexto.

A complexidade do conceito de interpretação, já referido em capítulo anterior, assim como a pluralidade de sentidos de que se reveste o conceito de explicação histórica, remetem-nos, mais uma vez, para o carácter provisório do conhecimento e para a necessidade de encorajar os alunos a pensarem autonomamente na diversidade de explicações do passado e argumentando contra ou a favor (Lagarto, 2011).

Os estudos empíricos sobre a avaliação das aprendizagens em História são ainda incipientes, no nosso país. Faremos aqui referência a um estudo efetuado por Mariana Lagarto (2009), no âmbito

do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Especialização em Avaliação em Educação. A investigadora pretendeu estudar as interações entre as práticas da sala de aula na disciplina de História e as aprendizagens dos alunos, e destas com os resultados obtidos nas avaliações externas.

Ao atentarmos nas conclusões do estudo, verificamos que a utilização sistemática do modelo de aula-oficina (Barca, 2004) ao longo de todo o ano letivo, foi essencial para o desenvolvimento, nos alunos, de competências de análise, reflexão e crítica, bem como para a sua autonomização, propiciando um ambiente de estímulo à aprendizagem. Também a apresentação e discussão dos critérios de avaliação, facilitou a responsabilização pela autoregulação dos processos de aprendizagem dos alunos, através do exercício da autoavaliação e da metacognição.

No que diz respeito à relação entre o desempenho dos alunos ao longo do ano e em contexto de exame, pode verificar-se que, embora todos os alunos tivessem consciência das estratégias de resolução das questões de exame, verificaram-se algumas discrepâncias entre as classificações internas e as classificações obtidas no exame, mesmo nos alunos com desempenho académico superior e com maior facilidade em mobilizar competências de compreensão histórica e de comunicação. A investigadora explica estas discrepâncias pela natureza do exame e pelos critérios de correção adotados:

Os exames, cujos critérios de correção estavam muito orientados para uma resposta padrão, pareceram contradizer uma prática letiva que pretendia autonomizar os alunos no sentido de criarem um discurso próprio e mobilizarem conteúdos para justificarem a análise das fontes. Ora esta prática implicava aceitar que a validade de resposta dependia da consistência dos argumentos em que o pensamento se baseava, ou seja, não impunha uma resposta estereotipada de valor universal (que avaliaria a mera reprodução de conhecimentos). Os exames, nestes moldes, surgiram como um elemento que agravou a distância entre as intenções educativas do currículo e uma prática que deveria ser mais ativa e consonante com a avaliação formativa (p. 129).

Procuraremos, em seguida, refletir sobre algumas questões que envolvem a avaliação externa, uma vez que o nosso estudo envolve a análise das respostas de alunos do 12º ano a questões colocadas no contexto dos exames nacionais.

3.4. Avaliação externa

A informação fornecida pela avaliação externa pode ser usada para diversos fins: tomar decisões de caráter educativo acerca dos estudantes (aprovação, retenção, certificação); fornecer aos estudantes informação acerca dos seus progressos, pontos fortes e fracos; motivar os estudantes, através de metas a atingir; julgar a adequação curricular e as práticas de ensino; evidenciar as qualidades de um sistema educativo; avaliar as práticas das escolas; monitorizar a progressão dos alunos ao longo do tempo; conduzir as políticas educativas (Black & William, 2006c).

Sabemos que a avaliação sumativa desempenha, ainda, um importante papel no nosso sistema de ensino e, cada vez mais, a avaliação sumativa externa se constitui como um processo de seriação já não só dos candidatos ao ensino superior, como também para a passagem de um ciclo a outro. O enfoque não se coloca, portanto, na avaliação da qualidade da educação, mas sobretudo naquilo que os alunos realmente aprenderam, tendo em vista, supostamente, a adequação do ensino às necessidades de uma economia global altamente competitiva, numa sociedade de informação. Mas esta avaliação serve, também, fins políticos, pois os níveis que os estudantes conseguem alcançar são, muitas vezes, utilizados para defender ou atacar determinadas políticas educativas.

Esta situação permite-nos colocar a questão da confiança suscitada pelos resultados dos exames. Será que podemos ter mais confiança nos resultados de um exame do que num conjunto alargado de evidências, recolhidas pelos professores ao longo de um ano ou de um ciclo, ao tomarmos decisões que afetam indelevelmente a vida futura dos alunos?

Muitos erros se podem cometer relativamente à fiabilidade de um teste ou de uma prova de exame. Black & William (2002, 2006) advertem-nos para que um aluno pode ter um desempenho melhor ou pior, consoante as questões escolhidas para o teste, quer pelos conteúdos diretamente testados, quer pelas operações que são pedidas, ou ainda pelo tipo de teste apresentado ou pelo tempo para o executar. A questão do tempo tem implicações na seleção de conteúdos – quanto menos tempo, mais restrita é a seleção dos conteúdos, logo menor é a fiabilidade do teste. Também um mesmo aluno pode ter desempenhos melhores ou piores, dependendo do dia em que é testado; finalmente, há que ter em conta o papel dos corretores - diferentes corretores normalmente atribuem diferentes classificações a um mesmo trabalho.

Para Black & William (2006) há duas formas de tornar os testes mais fiáveis: restringir o campo de incidência dos conteúdos testados, colocando mais questões sobre menos tópicos, ou fazer um teste mais longo e colocar mais questões sobre todos os tópicos, o que aumentará significativamente o tempo de execução da prova.

Outra questão a considerar é a da validade da avaliação, relacionada com o seu significado e o seu propósito, e baseada nas inferências desenhadas a partir dos resultados dessa mesma avaliação (Stobart, 2006). A interpretação dos resultados de um teste, por exemplo, é parte de um argumento de validade, ou seja:

A validade é um julgamento avaliativo integrado do grau de sustentabilidade que a evidência empírica e os raciocínios teóricos fornecem acerca da adequação e da apropriação de inferências e ações baseadas no resultado de testes (Stobart, 2006, p. 134).

Deste ponto de vista, a validade relaciona-se com a forma como o construto foi avaliado e como os resultados foram interpretados. O propósito da avaliação torna-se a chave para a validação, ou seja, há que nos interrogarmos sobre se: o teste avalia aquilo que se propõe avaliar?; a interpretação dos resultados obtidos faz justiça à compreensão dos alunos?; bons resultados significam aprendizagem efetiva?

Este estudo procura, entre outros aspetos, perceber se a forma como os critérios que se privilegiam na correção - mero enunciado de conteúdos, aplicação de conceitos, e/ou desempenho de operações específicas do conhecimento histórico, como interpretação, explicação ou inferência - pode ser decisiva nos resultados obtidos pelos alunos em contexto de exame.

3.5. Da investigação à praxis: decisões educacionais sobre os exames de História

3.5.1. No Reino Unido

No âmbito de um projeto curricular levado a cabo em 1972, o *Schools Council History Project* (SCHP), discutiu-se a relevância para a educação dos jovens da discussão acerca da natureza da História, o que veio a influenciar o Currículo Nacional de História, em Inglaterra. A equipa do SCHP identificou o conceito de *evidência* como um dos mais importantes objetivos do ensino da História e uma das áreas fundamentais para a avaliação, em contexto de exame. O SCHP considerou que quaisquer mudanças nas práticas da sala de aula deveriam ser acompanhadas por mudanças equivalentes ao nível dos exames. O módulo deste Projeto, *What is History?* apontava para a utilização de fontes na sala de aula e nos exames. Nestes, era fornecido aos estudantes um conjunto de fontes sobre um tópico que não tinha sido estudado anteriormente e era pedido aos alunos que lhes atribuíssem sentido. A filosofia do Projeto permaneceu até aos anos 80, quando foi criado um novo modelo de exame, com fontes e questões dirigidas às fontes, o que veio a influenciar a produção de manuais, que passaram a incluir um grande número de fontes e de formas de as tratar.

No Reino Unido os professores de História desenvolvem atividades que conduzam os alunos “*a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu*” (Ashby, 2003, p.39). As capacidades demonstradas pelos alunos de usar e avaliar fontes históricas são avaliadas pelo Sistema Público de Exames. Um dos objetivos do exame GCSE (General Certificate of Secondary Education), efetuado por alunos de 16 anos exige:

A competência para compreender, interpretar, avaliar e usar um leque variado de fontes de informação de diferentes tipos, relativamente ao seu contexto histórico, e para compreender, analisar e avaliar representações e interpretações dos acontecimentos, personalidades e questões estudados (in Ashby, 2003, p. 39)¹⁹

Nas provas de exame do ensino secundário (AS e A2), os alunos de 16-19 anos, partindo do que já adquiriram anteriormente, devem:

¹⁹ Tradução de Ana Catarina Simão

Interpretar, avaliar e usar um leque de fontes materiais no seu contexto histórico e explicar e avaliar interpretações de eventos históricos e tópicos estudados (ibidem).

Hall (2008) considera que o modelo de exame adotado em Inglaterra contribui para que a compreensão concetual se vá construindo a par do conhecimento, uma vez que se foca na estrutura intelectual da disciplina, ou seja, nos conceitos de segunda ordem e não apenas em “como responder à questão”; permite, ainda, a escrita especulativa, ou seja a inferência a partir da análise das fontes, e a construção de uma narrativa, como se pode verificar a partir da análise de uma matriz de uma prova piloto de exame e de uma das fontes utilizadas no primeiro módulo testado, relativo às Cruzadas (Anexo 1). Nessa prova, a grande questão *“Por que é que nos devemos lembrar das Cruzadas?”*, envolve um exercício de significância histórica acerca do conceito de Cruzada, ao mesmo tempo que permite aos alunos demonstrarem o seu raciocínio causal e a sua compreensão acerca das interpretações históricas. A atribuição de uma pontuação global remete para uma correção de tipo holístico, em que as três competências históricas se podem desenvolver em patamares diferentes, atingindo melhor desempenho os alunos que mostram uma compreensão mais sofisticada dos três conceitos, como se pode verificar na resposta apresentada na Figura 4.

Why are the crusades significant today?

Many big events have happened over history. But why are certain things more important than others? Why are the crusades more important than me tying up my shoe lace? There are many things that make an event significant but you can categorize them into 5: remarkable, resonant, remembered, resulting in change or revealing. The crusades are all of these; this essay will show how it is significant by showing how it is these things.

The crusades resonate clearly of the American-English coalition against terrorism. They are going to the holy land to rid the threat of Muslim extremists much like the knights going to take over Jerusalem. George Bush: the president of the United States claims to be motivated by religion and often controversially uses the term crusade to describe his war. Ridley Scott saw this similarity and made the semi satirical film Kingdom of heaven. Kingdom of heaven was set in the crusades but carried over messages that should be heeded in the modern world.

The crusades made conflicts in the Middle East change from Europeans against Arabs to Christians against Muslims. This created a rift between the two cultures which still exists today. The crusades could be blamed for many problems in the Middle East. However this said it also made a lot of Europeans move to the holy land and it this may have made it more important in future events such as the desert wars in world war one and world war two.

The Victorians saw the expansion of their empire and conquest of the world as a crusade, they saw as bringing the light of Christianity to the dark places of the world. They were strict Christians and so the idea of god leading them was very compelling, they created a statue of Richard the lion heart outside of the houses of parliament showing them as being led by the hero of the crusades and by god. The Victorians themselves changed the world and so it is important to learn their motivations and that is why the crusades are significant through remembrance. As afore mention George Bush also saw his war as a crusade and future generations will see the crusades as a motivation making them even more significant.

When the first crusade over 20,000 peasants packed up their homes and went on pilgrimage to the holy land. This shows us that religion was extremely important for people in the Middle Ages, more so than any family or possession. This insight into the way people thought really can help us understand other events of the time and sub conscious thoughts of today.

The crusades were such big events changing the lives of the thousands of people that joined with them and those of the people left behind too. A large portion of Europe went to the holy land and waged huge battles that will be looked at with awe. The sheer logistics of so many people moving at the same time could make peoples mind boggle.

To sum up the crusades can be categorized into each of the 5 "factors of significance". They are resonant because it reminds of us the current events in the Middle East, it is remarkable because so many people went on the crusades it was remembered by the Victorians, resulting in change because it created a rift between Christians and Muslims and revealing because it showed how important religion was for people in the middle ages. The Crusades are significant today mainly because of its resonance and particularly is resonance to today's world events making it especially significant today.

Yes, could you talk about how this has also been used by Osama bin Laden.

Good, think about how this affects us today.

Explain this more - what does it really help us to understand

Good ideas and language clearly used. Try to move beyond these terms and create your own ideas.

Fig. 4 - Resposta a uma questão de uma prova de exame, em Inglaterra (Hall, 2008)

De uma forma mais crítica relativamente aos atuais exames em Inglaterra, Pickles (2011) exprime a opinião de que a maioria das questões colocadas nos exames pedem que se façam inferências a partir de uma fonte, comparações entre fontes e avaliação da utilidade das fontes, mas não se encorajarem os estudantes a utilizarem todos estes processos em conjugação para produzirem conhecimento. Segundo ela, os critérios utilizados na correção referem-se a processos genéricos que os estudantes devem utilizar, como compreender a fonte, avaliar a sua validade ou cruzar informação e não se valoriza a natureza do raciocínio empregue nestes processos. Isto é contrariado pelo exemplo de resposta apresentado anteriormente.

3.5.2. Em Portugal

O novo modelo de exame de História do ensino secundário, em vigor em Portugal desde 2006, pretende avaliar já não somente a competência de compreensão de conteúdos, mas também outras, mobilizadoras dessa mesma compreensão, ligadas à utilização de fontes. No entanto, embora significando um considerável avanço em relação ao modelo de exame anterior, as novas provas precisam ainda de ter em consideração o debate epistemológico e a investigação acerca da forma como os alunos interpretam a evidência das fontes.

De acordo com o Artigo 20º da portaria 550 D/2004 *“a avaliação sumativa externa destina-se a aferir o grau de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, mediante o recurso a instrumentos de avaliação definidos a nível nacional”* e *“realiza-se através de exames finais nacionais, organizados pelos serviços centrais do Ministério da Educação”*.

Relativamente à disciplina de História, o novo modelo de exame do ensino secundário foi dado a conhecer através da Informação n.º 17/05, disponibilizada pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) do Ministério da Educação. No que diz respeito aos “elementos relativos à estrutura da prova”, estabelece-se que:

a prova estrutura-se a partir da análise de fontes, decorrendo os grupos que a integram do tipo de análise visada (p.2)

*Assim, **em cada prova**, o examinando é solicitado (p.2):*

- a analisar, através de **itens de resposta aberta, de composição curta, conjuntos de fontes diversificadas**, entre as quais é possível estabelecer inter-relações que permitem cotejar, discutir e avaliar a pertinência da informação nelas contida;
- a analisar, através de **itens de resposta aberta, de composição curta, uma fonte escrita extensa**;
- a elaborar sínteses, na sequência das análises efetuadas, sendo que, em **um** dos grupos, a síntese é solicitada por **um item de resposta aberta, de composição extensa, orientada**.

Todos os itens são concebidos de modo que suscitem a **demonstração de competências em articulação com as fontes**.

(...) São objeto de avaliação as competências que os Programas enunciam e que são passíveis de avaliação externa em prova escrita de exame nacional, a saber:

- analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação explícita e implícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão, em função dos avanços historiográficos;
- situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
- situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;
- 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;

- *mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo;*
- *elaborar e comunicar, com correção linguística, sínteses de assuntos estudados:*
 - *estabelecendo os seus traços definidores;*
 - *distinguindo situações de rutura e de continuidade;*
 - *utilizando, de forma adequada, terminologia específica.*

Relativamente à exploração dos documentos apresentados, solicita-se aos examinandos, no âmbito das competências estabelecidas para avaliar em prova, tarefas do tipo (p.7):

- *identificação da informação expressa nas fontes apresentadas;*
- *explicitação do significado de elementos presentes nas fontes;*
- *cotejo da informação recolhida nas diversas fontes;*
- *esclarecimento da pertinência das fontes para os problemas levantados;*
- *contextualização cronológica e espacial e estabelecimento de inter-relações entre a informação contida nas fontes apresentadas e os conhecimentos globais proporcionados pelo Programa;*
- *outras, sempre em harmonia com as competências acima explicitadas.*

Com base nesta listagem, elaborámos um quadro que em que cruzamos as competências definidas na Informação-Exame com a prova de exame de 2007 (1ª fase). Verificamos que as questões colocadas se distribuem pelos três conjuntos de competências históricas estabelecidos no Programa da disciplina:

A - Análise de fontes;

B - Compreensão histórica, nas vertentes temporalidade, espacialidade e contextualização;

C - Comunicação em História.

Veja-se o Quadro 2:

Itens	Grupo I			Grupo II				Pontuação
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	4.	
Competências	20	20	60	25	25	20	30	200
A – ANÁLISE DE FONTES								
<p>- Analisa fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado</p> <p>- Analisa textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão, em função dos avanços historiográficos</p>	a) identifica informação expressa nas fontes apresentadas					✓		
	b) explicita o significado de elementos presentes nas fontes	✓	✓					
	c) coteja a informação recolhida nas diversas fontes						✓	
	d) esclarece da pertinência das fontes para os problemas levantados			✓				
	e) contextualiza cronológica e espacialmente a informação contida nas fontes		✓	✓	✓*	✓*		
	f) estabelece inter-relações da informação presente nas várias fontes com a problemática organizadora do conjunto							✓
	g) analisa e comenta as fontes							
	h) outras tarefas, sempre em harmonia com as competências acima explicitadas							
B – COMPREENSÃO HISTÓRICA								
Situa cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram			✓	✓	✓		✓	
Identifica a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço			✓				✓	
Situa e caracteriza aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial	✓	✓	✓					
Relaciona 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								
Mobiliza conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo								
C – COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA								
Elabora e comunica sínteses, com correção linguística			✓				✓	
• estabelece traços definidores								
• distingue situações de rutura e de continuidade								
• utiliza, de forma adequada, terminologia específica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

* em ambas as questões as fontes são utilizadas meramente como indicadores temporais, não decorrendo a resposta pedida da análise da fonte.

Quadro 2 – Matriz de competências a avaliar em contexto de exame

Embora este novo modelo de exame do ensino secundário, em vigor desde 2006, pretenda avaliar competências mobilizadoras da compreensão, ligadas à utilização de fontes, os descritores apresentados para a correção das questões apenas indicam conteúdos a selecionar nas fontes, aos quais devem ser acrescentados outros, previamente adquiridos pelos alunos. Os critérios de correção mais não são do que uma prescrição rígida de conteúdos a que os alunos devem responder, sem que se introduzam claros descritores de competências mais avançadas.

Podemos concluir que, com estes critérios, não é ainda possível ultrapassar a mera verificação do grau de conformidade das respostas face a um padrão rígido de conteúdos, não se podendo avaliar a forma como o aluno sabe usar os saberes.

Apresentamos, a título de exemplo, uma matriz de correção referente à questão 2 do grupo II, na prova de História A de 2007, na 1ª fase - *Enuncie três fatores que justificam a evolução da economia chinesa, refletida no documento 2* [gráfico do crescimento económico da China de 1984 a 2001] - Quadro 3:

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em Língua Portuguesa	Níveis		
			3	2	1
Níveis	5	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciado claro de três fatores, de entre os indicados, que justificam a evolução da economia chinesa, em articulação com a interpretação dos dados do documento. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dados do documento: <ul style="list-style-type: none"> – crescimento elevado do PIB <i>per capita</i>, de forma mais acentuada a partir da década de 90. ▪ Fatores justificativos: <ul style="list-style-type: none"> – rutura com o maoísmo e com o seu modelo de desenvolvimento coletivista e autárquico – «um país, dois sistemas»; – reestruturação do setor agrícola; – modernização industrial, incluindo a criação das Zonas Económicas Especiais; – abertura aos capitais estrangeiros; – nova política externa e integração da China em organismos internacionais. • Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina. 	25	24	23
	4	Nível intercalar	21	20	19
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciado de dois dos fatores referidos no nível superior, articulada com a interpretação incompleta do documento. • Utilização adequada da terminologia específica da disciplina. 	17	16	15
	2	Nível intercalar	13	12	11
	1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação genérica de aspetos referidos no nível superior, com incipiente exploração do documento. • Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina. 	9	8	7

Quadro 3 – Matriz de correção da questão 2 do Grupo II da prova de História A de 2007 (1ª fase)

Parece-nos necessária a indicação, nos critérios de correção, de descritores do nível de desempenho nas competências específicas da disciplina, bem como das próprias competências que

se pretendem avaliar em cada questão colocada, porque só dessa forma se avaliarão competências para além da regurgitação de conteúdos.

Consideramos, ainda, que a formulação das questões de forma quantificada (exs.: *“enuncie três fatores”* ou *“apresente três razões”* ou ainda *“refira três consequências”* presentes nas fontes) impossibilita perceber, por um lado, de que forma os alunos interpretam a evidência das fontes, uma vez que lhes é pedida uma operação de mera identificação de informação presente nas fontes, o que conduz muitas vezes à paráfrase; por outro lado, não é pedida aos alunos a contextualização dessa informação, uma das competências históricas fundamentais, e que é suposto ser avaliada.

As questões colocadas às fontes, em contexto de exame devem possibilitar que os alunos atinjam níveis mais elevados de interpretação das fontes e de compreensão histórica. A motivação dos alunos para o estudo aumenta quando os exames têm elevados padrões de execução (Bishop, 1998; Kellaghan, 2004; Fernandes, 2005; Lagarto, 2011).

É imperativo que os exames reflitam não só a necessidade de avaliar a compreensão (e não simples regurgitação) dos conceitos históricos substantivos, mas que avaliem os níveis de competência dos alunos na interpretação e avaliação de fontes históricas. Os contributos para uma maior adequação das provas de exame têm, pois, que partir de uma séria pesquisa sobre ideias dos estudantes sobre a evidência.

As novas provas precisam de ser melhorados em vários aspetos, nomeadamente:

- Colocando questões claras e diretas às fontes;
- Elevando o nível de interpretação da informação fornecida pelas fontes através de questões mais complexas;
- Colocando questões relacionadas com a natureza e a produção da própria fonte;
- Cruzando fontes com perspetivas diversas;

Não obstante os enunciados dos programas e as novas conceções de avaliação a eles associadas, a análise que fizemos dos exames de História de 2006 e, sobretudo, dos critérios de

correção apresentados, revelaram-nos a existência de debilidades que considerámos importante diagnosticar e tentar ultrapassar.

O Quadro 4, a seguir, refere-se à média dos resultados obtidos (por exemplo, 94 significa 9,4 valores) pelos alunos internos (Int.) e internos e externos (Int.+Ext.) do 12º ano, nos exames feitos nos moldes anteriores à reforma (código 123), em 2005 e 2006, e nos feitos, pela primeira vez, de acordo com a nova reforma (código 623), em 2006. Neste último ano coexistiram dois modelos, destinando-se a prova 123 aos alunos remanescentes da anterior reforma.

Comparando os resultados obtidos pelos alunos que fizeram o novo modelo de prova (código 623), com os que resolveram o modelo 123, constata-se que baixam, na 1ª fase, de cerca de 1 valor relativamente à prova 123 do mesmo ano e 2,6 valores se comparados com os do exame de 2005, numa média que, em termos absolutos, já é baixa, reforçando, assim, a ideia da existência debilidades, neste novo modelo de exame.

		2006				2005			
		1.ª Fase		2.ª Fase		1.ª Fase		2.ª Fase	
		Int.	Int.+Ext.	Int.	Int.+Ext.	Int.	Int.+Ext.	Int.	Int.+Ext.
123	História	94	90	101	82	110	106	110	95
623	História	84	81	102	99				

Quadro 4 - Resultados obtidos pelos alunos do 12º ano, nos exames de 2005 e 2006, in <http://www.exames.org/enes/notas/medias.php>

Nos anos seguintes (2007 e 2008) os resultados melhoraram, como se pode verificar pela análise do Quadro 5:

		2008		2007	
		1.ª Fase		1.ª Fase	
		Int.	Int.+Ext.	Int.	Int.+Ext.
623	História A	110	105	94	89

Quadro 5 – Resultados obtidos pelos alunos do 12º ano nos exames de 2007 e 2008, (in http://www.min-edu.pt_np3content_newsId=2324&fileName=Exames_2008_Mapa_de_resultados_final - adaptado)

Apesar desta melhoria, o GAVE sentiu necessidade de proceder a uma análise mais aprofundada não só dos resultados finais das provas, mas do seu conteúdo, verificando que tipo de itens e, por conseguinte, de tarefas/competências atingiam melhor ou pior desempenho. Para o efeito o GAVE publicou, em setembro de 2010, um primeiro relatório sobre os resultados dos exames nacionais efetuados em 2009, denominado *“Um olhar sobre os resultados dos exames nacionais”*²⁰. Neste relatório, que trata em conjunto as Ciências Sociais e Humanas, não distinguindo as diferentes disciplinas, pode ler-se o seguinte:

Os itens com melhor desempenho, independentemente da sua tipologia, são aqueles que consistem em tarefas de identificação, de classificação e de aplicação, ou que têm características de objetividade e de simplicidade. (...)

O pior desempenho aparece associado a tarefas de relação, no caso dos itens de escolha múltipla, e aos itens de resposta aberta extensa, que requerem a mobilização simultânea de diversas competências e conteúdos (por exemplo, tarefas de explicação, de explicitação e de aplicação).

Transversalmente, os examinandos têm dificuldades na interpretação de documentos escritos, na compreensão e na reprodução rigorosa dos conceitos, na aplicação de raciocínios matemáticos, na aplicação de conhecimentos em situações problemáticas, na estruturação de um raciocínio que permita resolver problemas e, finalmente, na estruturação da expressão escrita.

Notam-se igualmente insuficiências ao nível da cultura geral, assim como superficialidade na compreensão dos problemas.

Sugere-se a insistência na aprendizagem dos conceitos, na sua aplicação e também na análise de documentos e na elaboração de sínteses escritas (p.8).

Embora a abordagem feita diga respeito a disciplinas tão diferenciadas como a Economia, a Geografia, a História da Cultura e das Artes e a História (A e B), apercebemo-nos de que, passados oito anos sobre o início da aplicação dos novos programas e três anos sobre o novo modelo de exame,

²⁰ http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Report_2009.pdf, acedido em 25/3/2012

a maioria dos alunos não apresenta um nível básico de utilização de fontes, o que indicia um défice de trabalho de interpretação de fontes em sala de aula, continuando as fontes a ser utilizadas, a maioria das vezes, apenas com carácter ilustrativo.

Por outro lado, o nível de compreensão histórica dos alunos revela-se, também, pouco elaborado, o que sugere que continua a ser transmitida uma versão de História destinada à memorização, em que os factos não encaixam num quadro concetual mais alargado, o que significa que não podem fazer sentido para os alunos, e muito menos lhes permitem uma transferência e aplicação de conhecimentos suscetível de os levar a entender a importância da História para as suas vidas. Daí, também, a notada falta de “cultura geral” referida no relatório.

Em junho de 2011, o GAVE publica o Relatório de 2010²¹, agora mais detalhado e apresentando os resultados por disciplina e por item, no que respeita à prova da 1ª fase, considerando-se as respostas de 10595 alunos internos. A média nacional, nesta prova, foi de 11,9 valores. Da análise de cada um dos itens o Relatório conclui que os alunos incidem sobretudo na identificação e apresentam um desempenho restrito a nível de interpretação de fontes:

Os itens em que os alunos revelaram melhor desempenho foram os seguintes: itens 1. e 2., do Grupo I, e item 3., do Grupo II, com valores da cotação média em relação à cotação máxima de, respetivamente, 72,3%, 81,8% e 75,6%. Destaca-se o bom desempenho obtido no item 2., do Grupo I, explicado por requerer apenas a identificação e a mobilização de informação presente no suporte documental (fonte escrita).

Os itens em que os alunos revelaram pior desempenho foram o item 3., do Grupo I, com um valor da cotação média em relação à cotação máxima de 49,2%, e os itens 2. e 4., do Grupo II, com valores da cotação média em relação à cotação máxima de, respetivamente, 44,7% e 46,1%. Destaca-se o fraco desempenho obtido no item 2., do Grupo II, que pode ser explicado pelo facto de se tratar de um item que mobilizava as competências de análise de dois documentos iconográficos e, simultaneamente, exigia a comparação e a explicação das diferentes perspetivas presentes nessas fontes (pp. 25-26).

²¹ http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Exames_2010_Fase1_Ch1.pdf, acedido em 25/3/201).

A análise global das respostas, feita no Relatório, aponta como principais debilidades a insuficiência de interpretação das fontes e as dificuldades de expressão escrita, como se pode constatar:

A análise dos documentos/fontes históricas e a mobilização da informação que lhes está subjacente para a construção das respostas constituem a área mais problemática no desempenho dos alunos. Constata-se que, em muitas das respostas, não há interpretação do documento. Noutros casos, e também em grande número, a sua análise é muito superficial. Verifica-se, ainda, o uso recorrente da paráfrase quando o suporte é um documento escrito. São também de assinalar as dificuldades dos alunos ao nível da competência da comunicação escrita em língua portuguesa, nomeadamente, na compreensão plena dos enunciados das provas e na construção e articulação do discurso escrito, no qual se constata a escassa utilização da terminologia específica da disciplina de História. Estas dificuldades são gerais e verificam-se nas respostas aos itens das provas de História A e de História B (p.26).

Mais um ano volvido, e continuam a verificar-se debilidades idênticas ao nível da interpretação das fontes e da comunicação escrita. De acordo com o diagnóstico efetuado e com os resultados obtidos, são ainda formuladas, no Relatório, as seguintes propostas de intervenção didática:

Para garantir uma melhoria do desempenho dos alunos, a intervenção didática deve ser reforçada nos domínios do desenvolvimento e do reforço das práticas de análise documental e de cotejo da informação presente nos suportes documentais, da análise de fontes de natureza diversa e com perspetivas diferentes, do desenvolvimento das competências enunciadas nos programas de História A e B e, ainda, na testagem dessas competências, ou seja, das competências expectáveis (p.26).

Como se pode verificar, grande parte das debilidades poderá estar a montante do exame, nas conceções de aula de História de muitos professores, carentes de formação para lecionar programas construídos segundo um novo paradigma, que exigem não só que os alunos aprendam matérias, mas essencialmente que construam os seus conhecimentos a partir de metodologias e operações específicas da História. Impõe-se uma reflexão séria sobre as necessidades de formação dos

professores relativamente ao conceito de evidência histórica e conseqüente trabalho de utilização de fontes com os alunos, em sala de aula – tipo de questionamento, níveis de interpretação, inferência a partir das fontes – bem como relativamente à forma como são avaliadas as competências históricas – o que e como avaliar.

Contudo, não deixaremos, igualmente, de nos questionar sobre a forma como as questões são elaboradas nas provas de exame e, finalmente, sobre se a grelha de correção proposta se adequa a um processo de avaliação de competências históricas ou se ainda vai essencialmente de encontro à avaliação de conteúdos apreendidos.

Procurar respostas para algumas destas perguntas é o objetivo central deste estudo que, embora focado na avaliação, tem como meta as aprendizagens históricas dos alunos. Para isso, é fundamental explorar o modo como os alunos do 12º ano que vão ser submetidos a provas de exame de História interpretam a evidência histórica a partir de determinados problemas baseados em tarefas.

3.6. Resumo

A existência de uma vasta bibliografia sobre avaliação em educação, em termos gerais, não é acompanhada por um idêntico acervo no que diz respeito à avaliação das aprendizagens em História. Estando a avaliação das aprendizagens disciplinares muito dependente das teorias de aprendizagem adotadas e dos correspondentes sistemas de avaliação, procurámos partir de uma abordagem geral sobre avaliação para a noção de avaliação de competências, sobre a qual têm procurado assentar, desde 2006, os pressupostos teóricos dos exames nacionais de História, em Portugal.

Tornou-se necessário distinguir entre avaliação sumativa (seja interna ou externa), avaliação formativa e avaliação formadora, visto entendermos que todas se interligam e que, sem um prévio trabalho formativo/formador não existe avaliação sumativa consistente.

Referimos alguns estudos empíricos sobre avaliação das aprendizagens em História, donde partimos para a análise dos modelos de exame em Inglaterra e em Portugal, procurando identificar os critérios utilizados na avaliação externa, nos dois países.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV

METODOLOGIA

4. METODOLOGIA

4.1. Investigação qualitativa

4.1.1. Um breve historial

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação só veio a ser reconhecida e aprofundada no final da década de 1960, embora exista uma longa tradição de investigação em Ciências Sociais que remonta ao século XIX. Os cientistas sociais da década de trinta do século XX, como Wells (1939, cit. in Bogdan & Biklen, 1994, p. 20), ao analisarem os estudos levados a cabo nos finais do século XIX sobre as condições sociais das classes mais desfavorecidas, quer nos Estados Unidos da América, quer na Europa, nomeadamente em Inglaterra, denominaram o método utilizado por “observação participante”.

Na década de 30 do século XX, o casal Webb publicou uma descrição da metodologia utilizada no seu trabalho de campo, levado a cabo para o estudo de instituições sociais ligadas à pobreza, em Londres, naquilo que Bogdan & Biklen (1994) consideram ser a primeira abordagem metodológica de carácter qualitativo. Destacamos uma passagem significativa:

Especializámo-nos no estudo comparativo do funcionamento de instituições sociais particulares, num país específico, mediante observação e análise, observação ou participação pessoal no funcionamento da organização, registo de relatos proporcionados por terceiros, estudo de todos os documentos disponíveis e consulta da literatura mais geral (Webb & Webb, 1932, in Bogdan & Biklen, 1994, p. 80).

Muitos outros levantamentos sociais se fizeram, no início do século XX, por exemplo nos Estados Unidos, com particular importância para a história da investigação qualitativa em educação, posicionando-se entre a mera descrição e o estudo científico. As primeiras preocupações a que assistimos, nomeadamente em artigos publicados por jornalistas, são sobretudo provocar reações face a problemas sociais graves (Steffens, 1904; Harrison, 1931; Bogdan & Biklen, 1994, p. 23).

Estas preocupações irão, posteriormente, basear-se numa investigação organizada e sistemática, obedecendo a uma metodologia tendente a tornar a sociologia uma área científica:

Os artigos necessitam sempre de ser acompanhados pelos dados em que se baseiam. (...) É óbvio que o sociólogo trabalhará com o tipo de problemas que tendem a transformar a sociologia num corpo de conhecimentos organizado e sistemático, escolherá, igualmente, para objeto de investigação, os problemas cuja solução beneficiará a espécie humana e a sua cultura... Mas, o sociólogo científico atacará os problemas escolhidos com uma só ideia em mente: a construção de novos conhecimentos (Harrison, 1931, p.21, cit. em Bogdan & Biklen, 1994, p. 24).

Está aqui já patente um propósito de produzir conhecimento científico, com enfoque em problemas humanos concretos o que, implicitamente, aponta para a busca de contributos para a solução dos mesmos, procurando, assim, provocar mudanças sociais através da investigação.

Tal como a sociologia, também a antropologia se interessou pela investigação qualitativa. Franz Boas (1898, em Bogdan & Biklen, 1994, p. 25), um “relativista cultural”, desenvolveu uma antropologia interpretativa e um conceito de cultura que pressupunha uma abordagem indutiva de cada cultura, que deveria ser estudada nos seus contextos próprios, de forma a levar o investigador a perceber como era entendida pelos seus membros.

Robert Redfield, genro e discípulo de Robert Park, sociólogo pioneiro da investigação qualitativa, baseando-se no trabalho de campo dos antropólogos, desenvolveu estudos etnográficos sobre determinadas comunidades. Os chamados “sociólogos de Chicago” trabalharam nesta mesma linha de “observação participante” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 26), mas autonomizando a sociologia, enquanto ciência, da assistência social a que tinha estado muito tempo ligada. Para além do método do trabalho de campo, estes sociólogos fizeram uma abordagem das interrelações existentes entre os diferentes problemas sociais e desenvolveram diversas linhas de investigação.

Denzin e Lincoln (2002, pp. 12-18, em Flick, 2005, pp. 8-10) definem sete momentos na investigação qualitativa:

- O primeiro momento, ou *período tradicional*, que vai do início do século XX até à II Guerra Mundial, integra os estudos etnográficos de Malinowski sobre culturas

estrangeiras, e a investigação no campo da Sociologia, empreendida pela Escola de Chicago, sobre os marginais e os excluídos. Do ponto de vista metodológico baseia-se essencialmente na descrição e na interpretação, tendencialmente objetivas. Bronislaw Malinowski (1922; 1960, em Bogdan & Biklen, 1994, p. 25) passou longo tempo em comunidades nativas e descreveu a metodologia do seu trabalho de campo, estabelecendo as bases de uma antropologia interpretativa, com base no ponto de vista das comunidades estudadas. Experiências humanas particulares e observação indutiva estão na base da sua teoria da cultura.

- O segundo momento, ou *fase modernista*, até à década de 1970, assiste à tentativa de formalização da investigação qualitativa e corresponde à elaboração da *Grounded Theory*, a partir da obra de Glaser & Strauss (1967), com posterior aprofundamento de Strauss (1987) e Strauss & Corbin (1990). Retomaremos, adiante, os aspetos mais específicos da *Grounded Theory*, uma vez que é ela que serve de suporte às metodologias utilizadas neste estudo.
- O terceiro momento, caracterizado pela *confusão dos géneros*, corresponde à coexistência de vários modelos teóricos ou “paradigmas alternativos”, que se podem contrapor ou combinar: interacionismo simbólico, etnometodologia, fenomenologia, semiótica, feminismo, entre outros.
- O quarto momento, em meados da década de 1980, é o da *crise da representação*, no qual a investigação qualitativa se torna um processo contínuo de construção de diferentes versões da realidade, tantas quantos os sujeitos, os investigadores ou os leitores, o que conduz a um questionamento acerca dos critérios tradicionais da investigação qualitativa.
- O quinto momento corresponde ao período pós-moderno, ou do predomínio das narrativas sobre as teorias, considerando-se o material escrito não pelo seu valor facial, mas como objeto de estudo.
- O sexto momento, considerado como da *escrita pós-experimental*, liga as questões da investigação qualitativa às políticas democráticas.

- O sétimo momento é o que diz respeito ao *futuro* da investigação qualitativa, que aponta, nos Estados Unidos, ao contrário do que acontece, por exemplo, na Alemanha, para a secundarização dos métodos, em proveito das práticas de interpretação, reforçando o papel reflexivo do investigador.

4.1.2. Os métodos qualitativos de investigação

Os métodos qualitativos de investigação estão sempre intimamente ligados à questão a estudar, à especificidade do seu objeto de estudo, pelo que qualquer estudo qualitativo deve ser entendido como um processo. Esta metodologia está, por isso, perfeitamente adequada aos estudos de carácter social, sobretudo à diversidade de ambientes socioculturais e de estilos de vida atualmente existentes, que exige “*uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões*” (Flick, 2005, p. 2). Os estudos que pretendem abarcar as novas situações decorrentes desta diversidade não se compaginam com os métodos dedutivos, que formulam as suas hipóteses a partir de modelos teóricos submetidos a testes empíricos. Por isso são cada vez mais usados os métodos indutivos, que partem de “*conceitos sensibilizadores*” (ibidem, p.2), baseados em teoria resultante de estudos empíricos, para a abordagem dos contextos sociais e dos significados subjetivos.

Flick (2005, p. 17) aponta três perspetivas diferentes no âmbito da investigação qualitativa:

- O *interacionismo simbólico* preocupa-se com os significados subjetivos e as atribuições individuais de sentido. O objetivo metodológico é reconstituir o ponto de vista do sujeito, quer seja através das teorias subjetivas de que as pessoas se servem para explicar a si próprias o mundo, quer pelas narrativas autobiográficas contendo contextos locais e temporais. A reconstituição das teorias subjetivas recorre essencialmente ao método da entrevista e da observação participante.
- A *etnometodologia*, interessada nas rotinas do quotidiano, questiona o modo como as pessoas produzem a realidade social, num contexto de interação. Concretiza-se

metodologicamente, sobretudo através da análise das conversas, focando-se no modo como a interação se organiza.

- A perspetiva *estruturalista* ou *psicanalítica*, virada para a exploração dos processos do inconsciente psicológico ou social, parte do pressuposto de que os sistemas culturais de significado enquadram a perceção e construção da realidade subjetiva e social. As experiências de superfície, acessíveis ao sujeito participante, estão ligadas às intenções e aos significados subjetivos da ação; as estruturas de profundidade, geradoras das atividades de superfície, são inconscientes, pelo que não são acessíveis aos sujeitos observados. Os procedimentos metodológicos passam, entre outros, pela análise linguística, pela análise de expressões e atividades, num processo psicanalítico de interpretação.

Para Flick (ibidem), as diferentes perspetivas da investigação qualitativa não só podem entender-se e complementar-se, como também existem entre elas os seguintes traços comuns:

- *A compreensão como princípio epistemológico*, que pressupõe o entendimento dos fenómenos estudados a partir do seu interior, procurando compreender os pontos de vista dos sujeitos estudados. A posição teórica assumida pela pesquisa determina a forma como a metodologia transpõe esta compreensão.
- *A reconstituição dos casos como ponto de partida*, ou seja, analisar cada caso de forma mais ou menos consistente, antes de partir para comparações ou generalizações. Aquilo que é considerado como “caso” depende da posição teórica existente na base do estudo.
- *A construção da realidade como base*. A realidade é construída a vários níveis: partindo da visão dos sujeitos; através dos discursos produzidos na interação; a partir das estruturas de significado e das suas normas, pelas situações sociais e atividades nelas geradas. A perspetiva teórica assumida no estudo do processo determina qual destes níveis é mais relevante.

- *O texto como material empírico.* Os textos produzidos no processo de reconstituição dos casos, a transcrição dos pontos de vista dos sujeitos, os registos das interações, são a base que permite a reconstituição e a interpretação. A posição teórica subjacente ao estudo é que vai atribuir ao texto um determinado estatuto.

4.1.3. Investigação qualitativa em educação

No campo das Ciências da Educação, a sociologia da educação, embora não tenha sido desenvolvida dentro da Escola de Chicago, contou com sociólogos dela provenientes. Afastou-se, no entanto, dos métodos qualitativos para optar por uma abordagem de carácter quantitativo e experimental, numa altura em que a psicologia da educação, eminentemente experimentalista, se sobrepôs à sociologia da educação e a influenciou. Realçam-se algumas exceções, como Waller (1932, em Bogdan & Biklen, 1994, p. 30) que, nos seus estudos descreve o mundo social de professores e alunos, tratando-os como seres humanos integrais, entrelaçados em complexas interconexões sociais. Para este investigador, deveria ser a tomada de consciência a orientar o método científico e não o contrário.

Aplicando a antropologia à educação, Margaret Mead (1942; 1951, em Bogdan & Biklen, 1994, p. 26) estudou, nos Estados Unidos, a forma como contextos escolares particulares necessitavam de professores específicos, que interagissem com os alunos e que fossem capazes de estudar, através de observações e experiências, os processos de socialização dos seus alunos, de forma a tornarem-se melhores professores.

O hiato que se verificou na investigação qualitativa em educação até ao final dos anos 60 é, na opinião de Bogdan & Biklen (1994), fruto da Depressão nos Estados Unidos que, para além de diminuir os financiamentos, muda a “agulha” da investigação sociológica para campos mais prementes, como por exemplo, as relações laborais, a família, ou o estudo de determinadas comunidades étnico-culturais. A década de 60 foi uma época de mudanças sociais, que se refletiram na investigação em educação. Os estudos qualitativos neste campo, até aí levados a cabo por sociólogos e antropólogos passaram a interessar os educacionalistas, e o governo americano subsidiou projetos de investigação relativos a processos de escolarização de grupos diferenciados de

crianças, desenvolvendo-se esta, essencialmente, através de métodos *etnográficos*. A observação da vida quotidiana das escolas e o sublinhar da importância das perspectivas dos diferentes intervenientes na investigação, sobretudo daqueles que habitualmente não eram ouvidos, resultaram de um aprofundamento democrático da sociedade americana. Neste período, que podemos identificar com o modernismo, explica-se a condição humana e o progresso pela ciência, através de abordagens de tipo positivista.

As décadas finais do século XX assistiram aos contributos do pós-modernismo e à desmistificação da ideia da obtenção da verdade objetiva, pretensamente ligada ao método científico, o que dá à investigação qualitativa um novo estatuto, porquanto através da fundamentação empírica se podem perceber as situações e os sujeitos em contexto. O conhecimento passa a ser referenciado a uma dada perspectiva, colocando a ênfase da investigação na interpretação e na escrita.

Wilson (1977, em Tuckman, 2005, p. 508) designando esta metodologia de investigação como *etnografia*, fundamenta-a nos seguintes pressupostos:

- Os acontecimentos devem estudar-se no seu ambiente natural, ou seja, no terreno;
- É a perceção e a interpretação dos participantes que permite a compreensão dos acontecimentos.

Guba e Lincoln (1981) dão relevo a determinados aspetos metodológicos inerentes à investigação qualitativa, como *“circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral”* (em Tuckman, 2005, p. 510).

De acordo com Flick (2005), os traços essenciais da investigação qualitativa são:

(...) a correta escolha de métodos e teorias apropriados; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspectivas (p. 4).

Apesar da diversidade de práticas e discursos relativamente à investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994, pp. 47-51) e Tuckman (2005, pp. 507-508) referem as características comuns a este tipo de investigação:

- A fonte direta de dados é a situação natural e o investigador um instrumento essencial;
- A análise de dados é essencialmente de natureza descritiva;
- Interessa-se também por entender os processos, sendo o resultado e os produtos a parte final desses processos;
- Os dados são analisados de forma indutiva;
- Diz respeito à busca de significados e dos seus “porquês”.

Em síntese, a investigação qualitativa deve ser considerada como um processo, pelo que se vocaciona para o estudo de situações dinâmicas, compreendidas no seu contexto próprio. Este processo obedece a uma sucessão de passos (Bogdan & Biklen, 1994; Tarozzi, 2011):

- Revisão da literatura – A literatura especializada proporciona, a maior parte das vezes, a abordagem das questões iniciais e dos conceitos a tratar, bem como o enquadramento teórico necessário ao desenvolvimento do estudo. É utilizada, na investigação qualitativa, para justificar algumas das opções metodológicas, como orientador da abordagem efetuada e, sobretudo, como referencial teórico de base. Pode ainda referir-se uma literatura não especializada, a utilizar quer como fonte primária, quer de forma suplementar, para estudos comparativos ou como fundamento para o estabelecimento de uma teoria geral.
- Escolha do problema/questão de investigação – A forma como o problema de investigação é colocado é de fundamental importância, porquanto conduz o investigador a examinar os dados numa perspetiva específica, e a utilizar técnicas determinadas de recolha e análise dos dados. A questão ajuda o investigador a centrar-se no problema que quer investigar, sobretudo quando se vê “esmagado” por uma enorme quantidade de

dados. A questão de investigação é, inicialmente, aberta e abrangente, sendo refinada à medida que a investigação se vai processando.

- Seleção da amostra – A amostragem não se forma *a priori*, mas o número e as características dos participantes vão decorrendo do processo analítico e à medida que a conceptualização teórica vai emergindo. Por isso, não obedece a critérios baseados na credibilidade numérica, mas vai-se formando à medida das necessidades do percurso investigativo até preencher as categorias estabelecidas. De entre a população sobre a qual o estudo pretende incidir, seleciona-se uma amostra mais ou menos restrita, que pode ser aleatória ou propositada, podendo ainda ser estratificada;
- Recolha de dados – Como se pode perceber pelas características da amostragem, à medida que se verifica o processo de recolha de dados, vai-se processando a análise desses mesmos dados, ou seja, o *“material em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149). O facto de a recolha e a análise dos dados se processarem em simultâneo, permite ir definindo a extensão da amostra, fazendo emergir as categorias, reformulando as questões de investigação e procedendo à reflexão analítica que conduz à elaboração da teoria. A maioria dos estudos qualitativos utiliza uma grande variedade de fontes de dados – transcrições de entrevistas, notas de campo, textos escritos pelos sujeitos, fotografias, filmes, estatísticas oficiais e outros dados quantitativos, textos de manuais, etc. Cabe ao investigador *“pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objetos foram produzidos e como isso afeta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar”* (ibidem, p. 149).
- Análise de dados – Embora tradicionalmente se tenha pretendido atribuir “objetividade” a esta operação, sabe-se hoje que essa objetividade, no sentido positivista, é impossível. Os investigadores lidam com os seus paradigmas particulares, incluindo perspetivas, formação, conhecimentos e enviesamentos (Corbin & Strauss, 2008). Estes autores colocam o foco da análise de dados na *sensibilidade* do investigador, o que implica que

ele próprio se introduza na investigação e seja capaz de recolher as questões relevantes disponíveis nos dados, atribuindo-lhes significados e significância. Por outras palavras, o que o investigador descobre é um produto dos dados, associado àquilo que o investigador transporta para os analisar. A análise implica, assim, significado, interpretação e representação (Denzin, 1998 in Corbin & Strauss, 2008) e é um processo inacabado, uma vez que os mesmos dados podem sempre ser reinterpretados.

- Categorização – Os dados devem ser comparados, de forma a estabelecerem-se categorias complexas. O processo de categorização é baseado nos conceitos que têm relevância teórica, porque estão repetidamente presentes ou ausentes, com base numa comparação constante, demonstrando assim serem ‘merecedores’ do estatuto de categoria. Os resultados obtidos, embora não generalizáveis a não ser para a situação específica em estudo, procuram fornecer elementos úteis.
- Construção de teoria - A análise dos dados de investigação pode conduzir a uma mera descrição que, só por si, não contribui para a construção de teoria, mas pode servir de base para interpretações mais abstratas, que levem ao desenvolvimento de conceitos e teorias. Através do estudo dos fenómenos, e recorrendo à indução, o investigador constrói não uma mera especulação filosófica, mas uma teoria provisória, a ser confirmada pela continuidade dos estudos efetuados no mesmo campo.

4.1.4. *Grounded Theory*

Na tentativa de ultrapassar quer o impressionismo tradicionalmente atribuído às abordagens qualitativas, quer o paradigma positivista que, dissociando a teoria da pesquisa, se limitava, no caso das Ciências Sociais e Humanas, a rever literatura e a testar hipóteses relativamente a teorias preexistentes, “*a Grounded Theory (...) sublinha com força a íntima ligação entre pesquisa teórica e pesquisa empírica e se coloca no estreito espaço que une teoria e realidade empírica*” (Tarozzi, 2011, p. 20).

Apresentando-se como um método científico devido ao seu caráter estruturado e sistemático, a *Grounded Theory* recorre aos processos empíricos, baseando-se na interpretação e tendo em conta a variabilidade da realidade. Faz da investigação qualitativa não uma mera atividade descritiva, como os estudos de caráter etnográfico ou fenomenológico, que testam hipóteses de teorias preexistentes (Tarozzi, 2011), mas apresenta o processo de recolha e análise dos dados da investigação como base para a elaboração de teoria.

Podemos dizer que a *Grounded Theory* é um “método geral” (Glaser & Strauss, 1967), e é também uma metodologia, porque pressupõe um conjunto de procedimentos sistemáticos, capazes de gerar teoria a partir dos dados e ancorada (*grounded*) na experiência.

4.2. Metodologia do estudo

4.2.1. Desenho do estudo

O presente estudo desenvolve-se no âmbito da investigação qualitativa em educação. Tratando-se de uma pesquisa no campo da cognição histórica, recorre essencialmente à *Grounded Theory*, cujo propósito é construir teoria aplicável sobre a área em estudo, a partir da análise das conceções de alunos sobre o objeto de estudo, isto é, como os alunos usam a evidência histórica numa situação de exame do 12º ano.

Os objetos de relacionam-se com o seu contexto, ou seja, resultam de conceções e práticas quotidianas, pelo que, no presente estudo, é o objeto a estudar o fator determinante da escolha do método. Daí que a fundamentação dos resultados obtidos venha a ser feita com base em material empírico, a partir da análise de casos concretos, partindo das atividades dos alunos em contexto de teste, mas em sala de aula. O processo utilizado ao longo da investigação consiste em olhar para as hipóteses teóricas como versões da compreensão e da perspetivação do objeto de estudo, a serem reformuladas ao longo do processo investigativo, com base no material empírico. Pretende-se uma reflexão permanente sobre o processo de investigação e sobre a interligação de cada um dos seus passos com os outros (Flick, 2005).

4.2.2. Problema de investigação

Partindo do debate epistemológico sobre evidência histórica, de estudos sobre a interpretação da evidência pelos alunos e de experiências relacionadas com exames de História do 12º ano, será feita uma recolha de dados, a partir de cuja análise se pretende obter informação acerca da forma como os alunos do 12º ano usam a evidência histórica, isto é, como interpretam e contextualizam fontes históricas com carácter multiperspetivado, e que inferências fazem a partir delas.

A necessidade de compreender quais as ideias dos alunos acerca da evidência e de que forma essas ideias podem condicionar o entendimento das questões colocadas nas provas de exame, determinando os seus resultados, levou-nos a definir o seguinte problema de investigação:

Como é que as ideias dos alunos do 12º ano acerca da evidência histórica se podem refletir nos exames de História do 12º ano?

Esta necessidade partiu da constatação dos baixos níveis de desempenho dos alunos nos exames nacionais, para o levantamento de algumas hipóteses explicativas, que não se excluem mutuamente:

- As fontes são tratadas, na sala de aula, ao nível da cópia, como informação, como testemunho, ou como evidência.
- As questões que são colocadas nas provas de exame permitem ou não que os alunos atinjam níveis elevados de interpretação de fontes.
- A forma como se processa a avaliação, quer em contexto de aula, quer em contexto de exame nacional, permite avaliar os níveis de competência dos alunos na interpretação de fontes.

4.2.3. Questões de investigação e objetivos

O principal objeto da investigação consiste no diagnóstico analítico das ideias dos alunos do 12º ano de História A acerca da evidência histórica. Trata-se de uma questão de investigação orientada para a descrição de processos cognitivos, tendentes a gerarem respostas às seguintes questões:

- Que níveis de interpretação da evidência histórica atingem os alunos do 12º ano, perante questões colocadas em provas de exame nacional?
- Que visões do passado decorrem da forma como os alunos interpretam a evidência histórica?

As consequências esperadas são um contributo para a melhoria dos exames nacionais de História do 12º ano, bem como a melhoria das aprendizagens dos alunos em História e a consequente e expectável melhoria do nível de desempenho dos alunos do 12º ano nos exames nacionais da disciplina de História.

4.2.4. Seleção da amostra participante

A partir de uma população constituída pelos alunos de História A do 12º ano do ensino secundário que se apresentaram a exame pretendeu-se, inicialmente, obter uma amostra aleatória, estratificada e representativa, com base em dados fornecidos pelas DREs (Direções Regionais de Educação, do Ministério da Educação). As dificuldades encontradas na obtenção de uma amostra deste tipo levaram-nos a optar, no estudo final, por uma amostra propositada, mas suficientemente heterogénea para poder corresponder a perfis variados de alunos, que à partida se conhecem, com base na experiência profissional docente e na investigação em Educação Histórica já realizada. Portanto, não sendo aleatória, a amostra participante é estratificada de forma a contemplar alunos com diferentes classificações na disciplina de História, diferente tipologia dos estabelecimentos de ensino (ensino público e privado) e diferenças de género. Os critérios da diversidade geográfica (escolas do norte,

centro e sul do país; escolas do litoral e do interior) tiveram que ser abandonados por manifesta indisponibilidade de alguns dos professores contactados para aplicarem os instrumentos do estudo.

Podem colocar-se algumas interrogações acerca das razões desta indisponibilidade: para além de uma conjuntura escolar exigente em termos de uma avaliação profissional, podem apontar-se as reservas relativamente a estudos desta natureza; dificuldade de exposição de eventuais fragilidades dos alunos para corresponderem às atividades propostas, o que poderia implicar uma dedução acerca da prestação do professor; o facto de o instrumento utilizado corresponder a uma matéria lecionada num período de tempo determinado; o facto de se tratar de um instrumento dirigido a alunos do 12º ano, que vão prestar provas de exame, tendo o professor que lecionar todo o programa, muito extenso, num período de tempo restrito.

A caracterização detalhada dos participantes será apresentada no capítulo do estudo principal.

4.2.5. Desenho dos instrumentos - princípios gerais

Para a recolha de dados recorreu-se à técnica do inquérito, sobretudo através de questionário, seguindo a literatura existente na investigação em cognição histórica, e integrando exemplos relativamente sofisticados de propostas de exame.

Os instrumentos utilizados no estudo principal foram precedidos de vários estudos exploratórios, sendo apurados ao longo da recolha de dados, num estudo piloto, até se chegar a uma instrumentação final mais clarificadora, de mais fácil interpretação, considerada mais capaz de fornecer respostas para as questões de investigação.

Como instrumento para o primeiro estudo exploratório²² foi desenhado um guião de entrevista a alunos que tinham concluído o 12º ano, para perceber eventuais dificuldades e potencialidades que encontraram na prova de exame que já tinham realizado. O segundo estudo exploratório²³ utiliza respostas de alunos a um grupo de uma prova de exame. O terceiro estudo exploratório²⁴ utiliza dois

²² O primeiro estudo exploratório será tratado detalhadamente no Capítulo V do presente estudo.

²³ O segundo estudo exploratório será tratado detalhadamente no Capítulo VI do presente estudo.

²⁴ O terceiro estudo exploratório será tratado detalhadamente no Capítulo VII do presente estudo.

questionários: um com o mesmo grupo da prova de exame utilizado no segundo estudo exploratório e um outro que acrescenta a esse grupo uma fonte com uma perspectiva que não estava presente no primeiro questionário.

O exercício de multiperspetiva efetuado nos dois últimos estudos exploratórios conduziu ao desenho do estudo piloto²⁵ e do estudo principal²⁶, nos quais se utilizaram um ou dois questionários: o primeiro consistindo num grupo de uma prova de exame, englobando uma fonte com mais do que uma perspetiva e uma questão; o segundo acrescentava uma nova fonte contextualizadora, com o objetivo de indagar da possibilidade de os alunos atingirem níveis de interpretação mais sofisticados. No estudo final foi ainda introduzido um terceiro instrumento, em que era dada uma nova formulação à questão colocada à fonte.

Os instrumentos finais foram construídos de modo a que fornecessem indicadores de construtos específicos, de acordo com o método de análise de dados escolhido, a *Grounded Theory*, de Strauss e Corbin (1997). Por meio deste método, que aponta para a necessidade da construção de teoria e não de pura descrição, categorizando conceitualmente os dados, ou seja, interpretando os dados e relacionando os significados de modo a criar um modelo conceitual, o modelo de ideias dos alunos acerca da evidência foi gradualmente construído, desde os primeiros estudos exploratórios. No estudo final, como veremos mais à frente, procurou-se cruzar os níveis de interpretação da evidência com a compreensão empática revelada pelos alunos.

Os formatos dos instrumentos utilizados nos estudos exploratórios, piloto e final são apresentados nos respetivos capítulos.

4.2.6. Procedimentos de recolha de dados no estudo principal

Para a recolha de dados do primeiro estudo exploratório foram contactadas três professoras conhecidas que tinham lecionado, em 2006-2007, o 12º ano de História A. Foi-lhes pedido que

²⁵ O primeiro estudo piloto será tratado detalhadamente no Capítulo VIII do presente estudo.

²⁶ O estudo principal será tratado detalhadamente no Capítulo IX do presente estudo.

contactasse, cada uma, um(a) aluno(a). A entrevista foi efetuada a três alunas, com características de desempenho diferentes, que se tinham apresentado à 1ª fase do exame de História, nesse ano letivo.

O segundo estudo exploratório partiu de respostas de 6 alunos a um grupo de questões das provas de exame da 1ª fase de História A, no ano letivo de 2007-2008. Estes alunos, que tinham sido todos acompanhados por uma mesma professora, pediram revisão de provas, pelo que tiveram acesso a fotocópias das mesmas, tendo posteriormente autorizado a sua utilização para o presente estudo.

A recolha de dados do terceiro estudo exploratório efetuou-se numa turma heterogénea de 17 alunos do 12º ano, no final do ano letivo de 2008-2009. Foram apresentados a estes alunos os dois instrumentos já anteriormente referidos, tendo sido cada um deles respondido por metade da turma. As respostas foram elaboradas em situação de sala de aula, numa aula com a duração de 90 minutos e com a presença da professora da turma e da autora deste estudo.

Após desenho do instrumento do estudo final, com base nos resultados da análise de dados dos estudos exploratórios, implementou-se o estudo piloto, para afinação dos elementos a integrar no estudo principal.

A aplicação do estudo piloto foi feita por duas professoras que lecionavam o 12º ano no ano letivo de 2009-2010 e desenvolveu-se em situação de sala de aula, numa aula de 90 minutos, sem a presença da autora deste estudo. Este estudo piloto foi ainda aplicado a 8 alunos de Didática da História, do Mestrado em Ensino da História e da Geografia, de uma Universidade de Lisboa, ajudando a construir o quadro concetual que viria a integrar o estudo final.

Para o estudo principal foi solicitado o contributo de 9 professores disponíveis, de diferentes escolas, que lecionaram o 12º ano no ano letivo de 2010-2011. A cada um destes professores foi pedido que seleccionasse cerca de 12 alunos, para aplicar 2 instrumentos (cada um a cerca de 6 alunos), em contexto de sala de aula, numa aula de 90 minutos. A primeira professora contactada (Escola A) aplicou os instrumentos à totalidade dos alunos das suas duas turmas, num total de 48 alunos. Os professores das Escolas B, C e E aplicaram os dois instrumentos a 12 alunos. Na Escola F os instrumentos foram aplicados a 10 alunos, na Escola D a 13, na Escola G a 14, na Escola H a 3 e na Escola I a 7. Já no ano letivo de 2011-2012, este estudo contou com a colaboração de uma outra professora, da escola J, que aplicou um terceiro instrumento em que a pergunta colocada à fonte era reformulada. Esta professora aplicou o instrumento a todos os alunos das suas duas turmas, num total de 38. A autora deste estudo não esteve presente em nenhum destes momentos de recolha de dados,

tendo-lhes estes chegado, posteriormente, ou por entrega pessoal, ou através do serviço de entrega postal.

4.2.7. Análise dos dados

Para pesquisar o problema atrás enunciado, fez-se um estudo descritivo, através de uma metodologia essencialmente qualitativa, de acordo com a Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1991).

O processo de categorização foi baseado no enfoque em conceitos que têm relevância teórica, porque estão repetidamente presentes ou ausentes, com base numa comparação constante, demonstrando assim serem 'merecedores' do estatuto de categoria. Neste caso, o conceito central a que tais conceitos se reportam é o conceito de evidência.

As respostas aos questionários permitiram estudar as estratégias cognitivas adotadas pelos alunos para resolverem problemas históricos relacionados com a investigação, ou seja, de que forma os alunos interpretam a evidência a partir de uma fonte que apresenta mais do que uma perspectiva. Em causa esteve, portanto, entender sobretudo os processos cognitivos dos alunos que lhes permitiram chegar a determinadas inferências históricas, a níveis mais ou menos elaborados.

Na abordagem dos processos cognitivos dos alunos cruzam-se dois eixos, ou domínios de análise: um relacionado com a interpretação da evidência, e um outro que remete para a compreensão histórica, ou seja, para as inferências dos alunos acerca da forma como pensavam e agiam os homens num dado período histórico - o que alguns autores, como Lee (2003), denominam de *empatia histórica*.

Procedeu-se a uma análise cuidadosa dos dados dos alunos, que foram expressos num quadro concetual que cruza as categorias relativas à interpretação da evidência, baseando-se no debate teórico acerca da evidência e na categorização provisória das ideias dos alunos acerca da interpretação da evidência, utilizada em alguns estudos efetuados por Ashby e Lee (1987) e Ashby (2003), com as categorias de progressão em empatia histórica, partindo do modelo de progressão em empatia histórica proposto em Lee (2003, pp. 25-27).

Deste cruzamento decorrem duas dimensões de análise – uso de fontes e compreensão empática -, a partir das quais é possível estabelecer diversas categorias, como se pode ver no Quadro 6:

Domínios	Dimensões	Categorias	Subcategorias
Evidência	Uso de fontes	Não usa	} Indutivo Aduativo
		Informativo	
Cópia e cola			
Descritivo			
Empatia	Visão do passado	Inferencial	} Contexto mínimo Contexto multiperspetivo Contexto abrangente
		Fragmentos / Anacronismo	
	Passado fixo		
	Presentismo / Estereótipos		
		Orientação temporal	

Quadro 6 – Domínios, dimensões e categorias provisórias de análise das respostas dos alunos

Este modelo, gradualmente construído, e começado a testar na segunda fase do estudo piloto, sofreu várias alterações, a partir da análise dos dados do estudo principal²⁷, porquanto o último nível *Orientação temporal num contexto abrangente*, que considerámos como hipótese, não foi observado em nenhuma das respostas, nem da segunda fase do estudo piloto nem do estudo principal.

De acordo com os elementos do Quadro 6, a análise das respostas dos alunos conduziu-nos a um desdobramento das questões de investigação:

- Como é que os alunos “usam” a evidência da fonte – não a usam; fazem-no com carácter meramente informativo; através de um exercício de “cópia e cola”; através de um processo descritivo; ou de forma inferencial? E ao fazerem inferências, fazem-no com base nos factos, através da indução, ou procuram hipóteses explicativas, de carácter adutivo?

²⁷ Ver capítulo IX.

- Que compreensão do passado manifestam os alunos – fragmentada e anacrónica; vendo o passado de forma fixa; evidenciando estereótipos que desembocam, muitas vezes, numa visão presentista; ou manifestando uma orientação temporal minimamente contextualizada; olhando a fonte num contexto mutiperspetivo; ou atendendo a um contexto histórico mais abrangente?
- Será que da forma como os alunos usam a evidência decorre a compreensão do passado que expressam?

Do cruzamento dos níveis obtidos nas duas dimensões, procurámos construir perfis de alunos a partir dos quais se tornasse possível tirar algumas conclusões.

4.3. Resumo

Dado o carácter qualitativo deste estudo, considerámos necessário abordar algumas questões relativas à investigação qualitativa que nos permitissem perceber as suas origens e métodos, bem como a forma como foi sendo aplicada à educação.

Com base na *Grounded Theory*, da qual se faz uma breve abordagem, explanámos a metodologia do estudo, abordando os seguintes aspetos: desenho do estudo, problema de investigação, questões de investigação, objetivos, amostra participante, instrumentos e procedimentos do estudo principal, bem como o quadro conceitual onde inserimos a análise de dados.

Cada uma das fases enumeradas será objeto um capítulo, em que lhe será dado um enfoque mais detalhado.

Capítulo V

PRIMEIRO ESTUDO EXPLORATÓRIO

5. PRIMEIRO ESTUDO EXPLORATÓRIO

5.1. Contexto

Neste estudo preliminar, com alunos que realizaram provas de exame de História em 2007²⁸, propusemo-nos indagar como é que esses alunos encararam esse novo modelo de exame, com o objetivo de encontrar pistas para a construção dos instrumentos definitivos do estudo. Assim, face à incoerência verificada entre os referenciais pré-estabelecidos para a prova de exame, o tipo de questões colocadas e os critérios de classificação, e dados os baixos resultados obtidos pelos alunos que em 2006 e em 2007 fizeram o novo modelo de prova de exame, considerámos útil tentar perceber, através de um primeiro estudo exploratório, como se situavam os alunos face ao modelo de prova a que foram submetidos, particularmente no que concerne a interpretação de fontes.

5.2. Alunos participantes

Selecionámos, de entre os alunos que se tinham proposto a exame em 2007, um conjunto disponível de 3 alunas de escolas diferentes, pertencentes à área urbana de Lisboa, cujas professoras conhecíamos e que no-las indicaram, de acordo com os seguintes critérios:

- Uma aluna com resultado fraco, que tivesse reprovado no exame nacional;
- Uma aluna com resultado médio, cuja nota de exame se aproximasse da classificação interna;
- Uma aluna com bom resultado, que estivesse já a frequentar um curso dentro da área das Ciências Sociais e Humanas.

²⁸Em 2007 a prova de exame de História foi comum aos alunos de História A e de História B.

5.3. Instrumento

Partindo do pressuposto de que as entrevistas são uma produtiva fonte de informação quando adequadamente trabalhada, quer como meio de inquérito único, quer em conjugação com observações, análise de diários ou questionários (Wragg, 2002), optámos por utilizar como instrumento exploratório de recolha de dados uma entrevista semiestruturada, partindo de um guião previamente formulado. As perguntas iniciais expressas no guião podem, no entanto, ser seguidas de outras de aprofundamento, permitindo uma grande amplitude nas respostas, que podem ser extensas, embora se tentem evitar divagações.

Ao planearmos o guião da entrevista tentámos ter em atenção, mais uma vez, as observações de Wragg (2002), pelo que nos propusemos obter informação relevante, dispensando itens redundantes e eliminando questões enviesadas. Para isso, foi necessário fazer uma lista das áreas cuja informação se pretendia, colocar as questões e hipóteses de aprofundamento e ter em atenção a idade e o *background* do entrevistado.

O guião utilizado para a entrevista consistiu, para além da introdução, num conjunto de questões relativas à prova de exame da 1ª fase de 2007, que era composta por dois grupos. Do primeiro grupo constava uma fonte escrita, extensa, a Proclamação do General Humberto Delgado (maio de 1958) “*A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar*”²⁹, seguida de três perguntas, das quais as duas primeiras eram de resposta breve e a última de desenvolvimento, sobre a evolução política do Estado Novo, após a II Guerra Mundial. O segundo grupo era constituído por um conjunto de quatro fontes: 1. um quadro do “*Crescimento anual em países dos pólos de desenvolvimento económico (1982-2002)*”³⁰; 2. um gráfico do “*Crescimento económico da China (1984-2001)*”³¹; 3. uma fonte escrita sobre a “*Criação da OMC – Acordo de Marraquexe (15 de abril de 1994)*”³²; 4. um mapa do “*Comércio mundial de mercadorias (2003)*”³³. Estas fontes eram seguidas de quatro questões sobre as dinâmicas de transformação da economia de mercado nas últimas décadas.

Apresenta-se, em seguida, esse guião (Quadro 7):

²⁹ in Arquivo Histórico da Força Aérea, <http://www.humbertodelgado.pt>

³⁰ Adaptado de *The World Economic Outlook* (WEO), 2004

³¹ Adaptado de *História Universal*, vol. XX, Lisboa, Editorial Salvat / Público, 2005

³² Acordo de Marraquexe (15 de Abril de 1994), in <http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/OMC.GATT/OMC-Acordo.htm>

³³ *L'Atlas de la mondialisation*, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, in <http://www.sciences-po.fr>

Guião de Entrevista

Introdução

Entrevistadora:

A presente entrevista destina-se a integrar um estudo exploratório, no âmbito de um Projeto de Doutoramento na Área da Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais. Pretende-se saber a opinião de alunos que fizeram Exame de História em 2007 acerca da prova.

Agradecemos a colaboração e comprometemo-nos a respeitar o anonimato dos entrevistados.

Por favor indique os seguintes dados:

Primeiro nome –

Curso que frequenta –

Escola que frequentou no 12º ano –

Classificação interna em História nos 3 anos do Ensino Secundário –

Classificação no Exame de História –

Média da Classificação Final de 12º ano –

Nota para a entrevistadora: Colocado o(a) entrevistado(a) perante a prova de exame, questioná-lo(a):

Questões

- O que achou da prova de exame de História? Justifique.
- Estava à espera de uma prova deste tipo, ou esperava uma prova diferente? Se sim, em que aspetos?
- Quais as questões que considerou mais fáceis? Porquê?
- Em que questões sentiu mais dificuldades? Porquê?

Nota para a entrevistadora: Caso haja uma diferença notável entre a Classificação Interna e a Classificação de Exame e/ou a Classificação de História e a Classificação das outras disciplinas:

Questões

- A que atribui a diferença entre a classificação interna e a classificação do exame?
- A que atribui a diferença (caso exista) entre a classificação de História e das outras disciplinas?

Quadro 7 – Guião da Entrevista do Primeiro Estudo Exploratório

As alunas entrevistadas foram: A – Marta; B – Soraia; C – Sónia. De seguida apresentam-se, além do contexto e características pessoais das entrevistadas, segundo as respetivas professoras, alguns excertos das suas respostas, que dão indicações sobre as suas relações com a disciplina de História (a Sónia não se pronunciou sobre esse aspeto).

A – A Marta é uma aluna que frequenta uma escola multicultural da periferia de Lisboa, com uma maioria de alunos provenientes de famílias de baixo nível sócio-cultural. A aluna apresenta dificuldades na disciplina de História e reage emotivamente aos professores. No 12º ano teve uma professora com a qual não simpatizava e com cujos métodos não se entendia.

Dizia a Marta:

A “setora” chega lá e fala. Nós analisamos documentos, mas não analisamos muitos documentos. A professora tentava que nós chegássemos lá por nós, mas a maior parte dos documentos nós não tínhamos tempo por causa de termos que estar a dar matéria do ano anterior. Tivemos que acelerar imensas coisas.

Esta aluna reprovou nas duas fases do exame e em 2007-2008 voltou a frequentar a disciplina, agora com uma professora que trabalha a História com base na análise das fontes e inferência a partir delas. Confrontada com os motivos do seu insucesso na disciplina em 2007, a Marta respondeu:

Eu gosto de História, sempre gostei, mas tinha deixado de gostar [com a professora que utilizava métodos mais tradicionais] porque já não estava a perceber nada, mas eu gosto de História. Este ano está a correr bem, porque voltámos outra vez aos “velhos” métodos de ensino. (...) Os textos, os trabalhos... ajuda imenso, mas muitos professores não fazem isso e eu acho isso muito importante, os trabalhos de grupo. (...) É muito mais fácil, mesmo a consolidação da matéria, porque em História está tudo completamente interligado e eu não sentia isso, não conseguia fazer as ligações entre as matérias. (...) Eu sei que passei a História do 11º para o 12º porque a professora tinha mais tempo e fazia trabalhos de grupo. Fez pelo menos dois e isso ajudou-nos imenso. Talvez por eu estar habituada a este método, não sei...

B – A Soraia frequenta também uma escola da periferia de Lisboa, com características idênticas à escola da Marta. No entanto, é uma aluna com bons resultados, de expectativas elevadas, que pretende frequentar o Curso de Relações Internacionais. Apresentou-se às duas fases do exame

porque, apesar de ter tido aproveitamento na primeira, procurou melhorar a nota, de forma a poder ingressar, como ingressou, no curso superior pretendido.

Dizia a Soraia:

Eu queria entrar na [Universidade] Nova e tinha noção de que tinha que tirar 17, ou a Filosofia ou a História. A Filosofia tinha tirado 11 e não queria que um exame afetasse os meus 3 anos, então (...) dois dias depois do exame já estava a estudar para a 2ª fase.

As suas classificações foram 12,5 valores na 1ª fase do exame e 16,6 valores na 2ª fase (numa escala de 0 a 20).

C – A Sónia é uma aluna média, que fez apenas a primeira fase do exame, tendo obtido uma classificação de 12 valores, idêntica à sua classificação interna, que lhe permitiu ingressar no curso pretendido. Como referido atrás, esta aluna apenas forneceu as informações introdutórias, mas não se pronunciou sobre a sua relação com a disciplina.

5.4. Análise dos dados

Ao analisarmos as respostas, e detendo-nos apenas nas questões relativas aos aspetos mais fáceis e mais difíceis do exame, fomos destacando algumas observações que considerámos mais úteis para o nosso estudo. Assim, para a Marta, a dificuldade não esteve ligada ao modelo de exame, mas ao facto de ela não estar familiarizada com a matéria, pelo que as perguntas não lhe faziam qualquer sentido.

Dizia a Marta:

Lembro-me de chegar ao exame e parecia-me que nunca tinha visto aquilo na vida. (...) Eu não tinha à vontade com a matéria. (...) Nós demos isso à pressão e eu acho que a História não se pode dar à pressão. Temos que analisar, e analisar, e analisar documentos e saber analisar documentos.

A Soraia dominava bem a matéria. Apesar de uma das fontes utilizada no exame, sobre o crescimento dos países da Ásia-Pacífico, conter uma imprecisão relativa à terminologia utilizada (polémica sobre a utilização das expressões “tigres” e “dragões” asiáticos), ela não se atrapalhou. Dizia-nos ela:

Eu tinha quase a certeza de que eu estava certa, porque vi em 3 livros a mesma coisa e tinha quase a certeza que estava mal na prova de exame. (...) Mesmo que estivesse certo e eu estivesse errada eu conseguiria dar a volta...

Esta mesma aluna sentiu uma enorme dificuldade em interpretar uma fonte cujo autor defende posições aparentemente contraditórias, ou seja, não foi capaz de interpretar a multiperspetiva numa mesma fonte. A fonte em questão era a já referida Proclamação de Humberto Delgado, general do exército português que, em 1958, concorreu às eleições para a Presidência da República em oposição ao candidato do Estado Novo exigindo, no seu manifesto eleitoral, a democratização do regime. No entanto, nessa mesma proclamação, Humberto Delgado defende, relativamente à questão colonial, posições idênticas às do Estado Novo.

Sobre a questão colocada no exame:

- ***Demonstre, com base no documento, a existência de concordâncias entre o autor e o regime, relativamente à questão colonial portuguesa.***

a Soraia comentou:

Não sei porquê, mas não encontrava concordâncias. Para mim ele [Humberto Delgado] estava contra tudo, ele queria... mas como eu estava tão nervosa... para mim não havia concordâncias, acho que eu disse mesmo isso.

No entanto, para a Soraia, que é uma ‘boa aluna’, as perguntas de desenvolvimento, mais complexas porque implicam a mobilização de mais conhecimentos, são as mais fáceis. Quanto às matérias, o tema de que mais gosta é o das ditaduras europeias, a partir dos anos 30, mostrando

empatia (racional) com atitudes do passado que parecem contraditórias, e até se apresentam como tabus:

Gosto de saber como é que pessoas, enfim...que tiveram atitudes tão desumanas, conseguiram ter um impacto tão forte em termos económicos e desenvolver o país. (...) Há pessoas que não gostam, que querem apagar, mas eu não sou capaz.

Inquirida sobre qual a questão para ela mais difícil, Soraia apontou a questão 4 do grupo II, pela necessidade de cruzar várias fontes, interpretando-as. Eis a questão:

- ***Explique, integrando os dados dos documentos 1 a 4, os processos de globalização da economia.***

Dizia-nos a Soraia:

A questão em que senti um bocado mais de dificuldade foi mesmo a 4, porque como os textos estão lá ajudam, mas também não ajudam tanto, porque nós não podemos só retirar as coisas dos textos, temos também que interpretar.

Quando perguntámos à Soraia se já estava à espera de um teste deste tipo, com uma fonte extensa para analisar e um grupo com uma série de fontes para cruzar, respondeu-nos:

Não foi surpresa, porque nos testes a professora fazia isso.

Pelas dificuldades apontadas quanto à inferência histórica a partir das fontes, mas de forma contextualizada, fica-nos como dúvida se a professora trabalharia assim, sistematicamente, nas aulas.

Para a Sónia, não há grandes dificuldades relativamente a este tipo de exame. Diz-nos ela:

Não achei muito difícil, porque como estava habituada, com a professora de História, a fazer... as perguntas eram do género das de exame, acabei por não achar assim muito complicado. Como já estava mais ou menos habituada a fazer aquele tipo de questões, não me surpreendeu muito, até porque a nota que eu tive no exame correspondeu à nota que eu tinha na escola.

A Sónia gosta de exames baseados em fontes, considerando que:

Há uma parte de vantagem, porque nós, mesmo que não estejamos a ver bem como é que vamos responder, conseguimos sempre tirar uma ou outra coisinha do documento que nos ajuda a tirar uma resposta.

Segundo a Sónia, as suas dificuldades prendem-se sobretudo com a análise de fontes não escritas - gráficos e mapas:

Tenho dificuldades às vezes mais nos gráficos... E quando é assim mapas, às vezes...Mas quando vêm textos e se calhar discursos, eu sou capaz de conseguir mais.

5.5. Reflexões

Da análise das entrevistas decorreram algumas reflexões, com carácter ainda inconclusivo, mas que constituíram pistas para o desenvolvimento da investigação:

1. Alunos com dificuldades na disciplina de História talvez manifestem uma maior compreensão da História quando são eles próprios a analisar as fontes e a tirarem conclusões a partir das mesmas. O importante é que os alunos tenham na aula uma atitude mentalmente ativa, que a aula corresponda àquilo a que Barca (2002, 2004) chama o “modelo de aula-oficina”. A autora chama a atenção para que a aula se deve centrar nas tarefas cognitivas a desenvolver pelos alunos. O construtivismo social propõe um modelo em que “o aluno é efetivamente visto

como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (p. 133).

2. Não se pode pedir, mesmo a bons alunos, que façam no exame operações que nunca fizeram nas aulas (por exemplo, exercícios de multiperspetiva). Como refere Roldão (2005):

A primeira ideia central relativa a qualquer processo de avaliação é a necessidade de coerência entre o processo de ensino e o processo de avaliação. Não é possível – nem legítimo – organizar o ensino com base na exposição-memorização e avaliar apelando a tarefas de uso e mobilização de saber, ou o inverso (p. 9).

A autora apela, ainda, à

(...) coerência entre o que se pretendeu que fosse aprendido (o objetivo face a um conteúdo de aprendizagem) o modo como se organizou a aprendizagem para esse fim pretendido (estratégia de ensino) e o modo como se verifica se e como foi ou não alcançado o referido objetivo (avaliação da aprendizagem realizada) (p. 9).

3. Quando se utilizam fontes na aula de História, não é suficiente olhar para a autoria; a avaliação das fontes deve passar por outras operações que permitam analisar o contexto de produção, o público ao qual a fonte é dirigida, as intenções do autor ao produzi-la e ao comunicá-la, num momento específico. Culpin (1994), diz-nos que:

A História é uma tentativa, baseada na evidência, de descrever e explicar o passado. Devido à natureza da evidência histórica, à sua parcialidade, à sua fragmentação estas explicações raramente são conclusivas e são abertas à reinterpretação. Os alunos precisam, por isso, de desenvolver um conjunto de conceitos, como ‘fontes’, ‘questões’, ‘utilidade’, ‘fiabilidade’ (p. 131).

4. É importante que os professores proporcionem aos alunos, nas aulas, a análise de fontes diversificadas, não só como texto escrito, mas também como gráficos, mapas, imagens. No

artigo *Non-Statutory Guidance* (1991), o National Curriculum Council da Grã-Bretanha (cit. em Culpin, 1994, p. 132) faz notar que:

O passado é interpretado não só através da escrita dos historiadores, jornalistas e outros (incluindo romancistas históricos), mas também através de fontes orais, imagens e filmes. A capacidade de entender as interpretações do passado tanto pode ser desenvolvida numa exposição, num museu, num programa musical ou televisivo, como analisando a palavra escrita.

Acrescentaremos que essa “*capacidade de entender as interpretações do passado*” a partir de vários recursos será historicamente válida, desde que em consonância com o método de investigação específico.

5. A utilização das fontes pode e deve ser feita a níveis cada vez mais elevados. A investigação mostra-nos que os alunos são capazes de operações sofisticadas, não só de ‘retirar’ informação das fontes, mas também de compreender, interpretar, cruzar, contextualizar e avaliar as mensagens contidas nas fontes e, a partir delas, realizar inferências sobre o passado. Como nos diz Ashby (2003):

Ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegarem àquilo a que nunca pensaram chegar (p.50).

5.6. Conclusões para os estudos subsequentes

Face às respostas dos alunos a este primeiro estudo exploratório, considerámos que, numa fase posterior, seria importante analisar a forma como os alunos contextualizavam a informação fornecida por várias fontes, de preferência com perspetivas diversas. Com estes pressupostos começámos a esboçar o segundo estudo exploratório.

Capítulo VI

SEGUNDO ESTUDO EXPLORATÓRIO

6. SEGUNDO ESTUDO EXPLORATÓRIO

6.1. Instrumento

Pelas dificuldades sugeridas pelos comentários das alunas no primeiro estudo exploratório decidimos, para o segundo estudo exploratório, analisar respostas de alunos uma questão de desenvolvimento que mobilizasse informação de várias fontes.

Utilizámos o Grupo I da prova de exame de 2008 1ª fase, (Anexo 2), cujo tema é “*O mundo comunista: o expansionismo soviético*” para indagar até que ponto, nas suas respostas, os alunos utilizam o contexto, integrando os dados fornecidos pelas fontes. As fontes que constituíam este grupo da prova eram as seguintes:

1. A supremacia política do Partido Comunista da União Soviética – Estaline (1924), [Estaline, *Des Principes du Léninisme*, in Marc Nouschi, *O Século XX*, Instituto Piaget, 1996].
2. Prisioneiros do *Gulag* (anos trinta do século XX), [*Le Pèlerin*, 29 de março de 1931].
3. Matérias-primas e produtos industriais de base na URSS (1928-1986), [F. Teulon, *Crescimento, Crises e Desenvolvimento*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1994 (adaptado)].
4. Discurso do presidente Kennedy durante a crise dos mísseis de Cuba (1962), [John F. Kennedy Presidential Library and Museum, <http://www.jfklibrary.org>].
5. Áreas de influência soviética no mundo, à data da morte de Brejnev (1982), [Marc Nouschi, *Petit Atlas Historique du XX^{ème} Siècle*, paris, Armand Colin, 1997 (adaptado)].

A questão de desenvolvimento colocada na prova era:

- ***Analise a afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, de 1945 à data da morte de Brejnev.***

À partida, pareceu-nos difícil que os alunos conseguissem *analisar a afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, de 1945 à data da morte de Brejnev*, integrando a informação das várias fontes. Nem as fontes se relacionam naturalmente, nem a questão possibilita o estabelecimento de inter-relações entre fontes, solicitando apenas a sua justaposição. Por outro lado, este grupo na prova levanta uma questão conhecida nos estudos em cognição histórica (Dickinson & Lee, 1984; Barca 2000): colocar aos alunos um conjunto alargado de fontes, não surte bom efeito, pois eles tendem a confundir-se ou a centrar-se apenas em uma ou duas, as que lhes parecem mais acessíveis.

Para uma análise de dados mais consistente, construímos uma matriz de análise da prova, utilizando como categorias as competências enunciadas na Informação-Exame nº 18.08 de fevereiro de 2008, p. 2 (Anexo 3), como se apresenta no Quadro 8:

Itens	Grupo I				
	1.	2.	3.	4.	
Competências					
A – ANÁLISE DE FONTES					
<p>- Analisa fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado</p> <p>- Analisa textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão, em função dos avanços historiográficos</p>	a) identifica informação expressa nas fontes apresentadas	✓		✓	
	b) explicita o significado de elementos presentes nas fontes		✓		
	c) coteja a informação recolhida nas diversas fontes				✓
	d) esclarece da pertinência das fontes para os problemas levantados				
	e) contextualiza cronológica e espacial da informação contida nas fontes		✓		
	f) estabelece inter-relações da informação presente nas várias fontes com a problemática organizadora do conjunto				
	g) analisa e comenta as fontes				
	h) outras tarefas, sempre em harmonia com as competências acima explicitadas				
B – COMPREENSÃO HISTÓRICA					
Situa cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram				✓	
Identifica a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço					
Situa e caracteriza aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial		✓			
Relaciona 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					
Mobiliza conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo					
C – COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA					
Elabora e comunica sínteses, com correção linguística				✓	
• estabelece traços definidores					
• distingue situações de rutura e de continuidade					
• utiliza, de forma adequada, terminologia específica	✓	✓	✓	✓	

Quadro 8 – Matriz de análise das competências avaliadas pela prova de exame

Concluimos que esta prova avalia poucas competências históricas, e sobretudo as que apresentam níveis pouco elaborados, pelo que quisemos perceber se isso tornaria a prova mais fácil para os alunos ou se, pelo contrário, contribuiria para lhes criar algumas perplexidades.

6.2. Participantes

Nesta segunda fase exploratória, contámos com a colaboração de seis participantes de uma escola da periferia de Lisboa, que tiveram acesso às suas provas porque pediram revisão das mesmas, sendo-lhes fornecida fotocópia da prova efetuada. Os alunos em questão colaboraram voluntariamente no estudo, colocando as suas provas à disposição da autora. Analisámos, sob anonimato, as seis provas de exame, atribuindo nomes fictícios aos alunos.

Os seis alunos tiveram as suas provas cotadas entre 3 e 17 valores, resultados aqui apresentados por ordem crescente da sua classificação:

- Aluna 1 (Ana) – 3 valores;
- Aluno 2 (Bernardo) – 10 valores;
- Aluna 3 (Clara) – 10 valores;
- Aluna 4 (Dora) – 14 valores;
- Aluno 5 (Elias) – 14 valores;
- Aluna 6 (Fátima) – 17 valores.

6.3. Análise dos dados

Analisaram-se as respostas dos seis alunos à questão de desenvolvimento:

Analise a afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, de 1945 à data da morte de Brejnev.

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, os seguintes tópicos de desenvolvimento:

- ***estratégias político-militares do domínio da URSS;***
- ***evolução das áreas de influência da URSS;***
- ***base económica do poder da URSS.***

Deve integrar na resposta, para além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos.

Na análise das respostas pudemos constatar o seguinte:

- A Ana não responde à questão;
- O Bernardo revela dificuldades em situar e relacionar cronológica e espacialmente a informação contida nas fontes. Baseia-se quase exclusivamente numa fonte (a fonte 5), o mapa das áreas de influência soviética no mundo à data da morte de Brejnev (1982), da qual faz uma leitura literal. No entanto, relativamente ao contexto da Guerra Fria, mostra ir além das mensagens veiculadas pelas fontes, porquanto introduz a ideia, não transmitida pelas fontes, de que “o expansionismo soviético (...) trava-se na luta contra os EUA que faziam concorrência à União Soviética”. Eis a sua resposta:

A afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, até à data da morte de Brejnev, trava-se na luta contra os EUA que faziam concorrência à União Soviética, ambas as partes tinham medo uma da outra. A evolução das áreas de influência da URSS, tem a haver [sic] com os acordos militares, que ia realizando á medida que conquistava os países ou com aqueles com quem fazia fronteira, caso do Afeganistão, que se encontra no círculo de influência, como refere o documento cinco. Tinha como estratégias político-militares, tratados, pactos ou até mesmo acordos de cooperação e amizade. Alguns destes tratados

são conhecidos, como é o caso do Pacto de Varsóvia e do Acordo do Rio, interessava ter mares onde pudessem navegar, para chegarem a outros países.

A nível militar da URSS, mais propriamente no armamento, desenvolve-se a nível nuclear, por isso as deslocações, as alianças com Cuba, como mostra o mapa do documento cinco. A URSS tinha economia do tipo liberal, quase capitalista. A economia era boa, apesar de dedicar exclusivamente à indústria pesada.

- A Clara, embora comece por tentar fazer a contextualização do expansionismo soviético, acaba por se perder nos referenciais espacio-temporais, contribuindo as fontes para avolumar algumas confusões:

O expansionismo soviético começa no fim da 2ª Guerra Mundial (com a vitória dos aliados). No entanto o fim desta guerra marca o início de outra, a Guerra Fria. A URSS entra nesta guerra como sendo parte do bloco socialista e, como no bloco capitalista (Estados Unidos), começa uma corrida ao armamento e as alianças, ou seja, no caso da URSS (como se pode verificar no documento cinco), é feito o chamado pacto de Varsóvia que abrange alguns países da Europa de leste (documento cinco - segundo círculo); outro tipo de alianças que a URSS obtém são com o Vietname (onde a guerra foi ganha pelos vietnamitas apoiados pela URSS e com Cuba).

Enquanto que as influências dos Estados Unidos, ou as alianças, eram sobretudo na Europa e em redor da URSS, no bloco capitalista estas não eram tão concentradas (terceiro círculo – documento cinco).

Outra “corrida” também muito característica da Guerra Fria era a guerra ao nuclear, onde podemos relacionar com a evolução a nível de produção (documento três).

O documento três demonstra um aumento de utilização de petróleo, carvão, aço, e também de eletricidade. Esta corrida ao armamento também condicionou muitos pontos históricos como a crise de Cuba, onde a URSS instala uma base de mísseis apontados para os Estados Unidos (documento quatro) “(...) instalação de mísseis em Cuba (...) representa um perigo imediato (...)”, e outra situação semelhante fora a crise/guerra da Coreia.

A URSS usa todo este cenário como pretexto para (documento um) “(...) A luta sem tréguas (...) contra o imperialismo (...)” ou seja a luta contra o bloco capitalista.

Em relação à base económica, ou ao poder económico da URSS, podemos afirmar que embora haja, ou tenha tido um desenvolvimento a nível da produção de armas, nuclear (etc...) não passou de isso [sic], ou seja, apenas se preocupou em desenvolver o nuclear, a qualidade de vida dos seus habitantes e a sua economia interna era fraca.

- Para a Dora a informação das fontes é minimamente contextualizada, embora não existam referentes temporais; os acontecimentos parecem coexistir todos num mesmo tempo:

No mundo bipolar, em que o mundo era por assim dizer dividido em dois mundos. De um lado os EUA, com os seus aliados, e que defendiam o capitalismo e a democracia. Do outro lado tínhamos a URSS que era contra o capitalismo e defendia o socialismo revolucionário ou comunismo. Estas duas potências enfrentaram-se durante anos, chamada a Guerra Fria, ou seja, nunca entraram em confronto direto mas [h]ouve vários acontecimentos como por exemplo a Guerra da Coreia e a Guerra do Vietname em que ambos estavam envolvidos, a URSS e os EUA, mas nunca declararam guerra abertamente pois iriam destruir o mundo com o armamento nuclear que ambos possuíam. Nesta época era importante aumentar as áreas de influência, ou seja, ter aliados que apoiassem cada uma das potências. A URSS tinha vários, como podemos ver no documento 5, como por exemplo os membros do Pacto de Varsóvia. Do outro lado os EUA também tinham o Pacto do Atlântico e várias outras alianças tendo assim também várias áreas de influência. Muitos dos confrontos que enfrentaram durante a Guerra Fria era para aumentarem a sua área de influência.

Durante a Guerra Fria tivemos a chamada “cortina de ferro” que eram vários países, como por exemplo a Polónia que dividiam ou separavam literalmente o mundo bipolar.

A URSS investia muito na indústria pesada e na química para fabricar armamento nuclear. A sua economia era maioritariamente nesse sentido como podemos verificar no documento 3, os produtos como o petróleo, aço, cimento estão ligados à indústria pesada. Esta tinha os Planos quinquenais que tinha como objetivo desenvolver a indústria pesada, ligeira e química.

Em termos políticos a URSS era uma Ditadura do Proletariado, em que o chefe controlava o poder todo, em que existia apenas o Partido único, o Partido comunista,

utilizavam o Centralismo Democrático e era uma política dirigista e que seguiam o princípio da coletivização dos meios de produção e recusavam o liberalismo, como podemos ver no documento 1 “Todos os grupos pequeno-burgueses penetram de uma forma ou de outra, no partido, eles trazem-lhe o espírito de hesitação e de oportunismo”. (...) “Sucesso da luta contra o imperialismo”, documento 1 ou seja eram contra os países que tinham colónias. Em termos sociais era bastante repressiva como podemos ver no documento 2 “Prisioneiros do Gulag”. No documento 4 podemos ver em que as áreas de influência eram também estratégias político-militares “Durante muitos anos, tanto a União Soviética como os Estados Unidos (...) distribuíram as suas armas nucleares estratégicas com grande cautela (...)”.

- O Elias faz uma descrição algo sincrética, sem um fio condutor claro, com fatores implícitos retirados sistemática e ordenadamente das fontes, sem contextualização espaço-temporal. Não apresenta o contexto de bipolaridade necessário à compreensão da Guerra Fria:

O mundo soviético começou a expandir-se com mais veemência após a 2ª Guerra Mundial. Estaline aplicou o marxismo na URSS. A política de Estaline passava pela ditadura do proletariado, o centralismo democrático, bem como a democracia popular. Na sociedade, era uma sociedade sem classes. Portanto, a rejeição ao capitalismo era evidente na URSS, pois a ditadura do proletariado é diferente do liberalismo. Estaline integrou na URSS o culto do chefe, o controlo da juventude, o controlo dos professores, e integrou também formas de violência e repressão. Existia apenas um partido e a existência de polícia política (GPU) e milícias armadas (Tcheka) ao serviço do governo e do partido, servia para perseguir, torturar e prender os opositores políticos. Os opositores políticos estavam contra os ideais estalinistas, vindo então a realizar as purgas para perseguir estes opositores: “É neles, principalmente, que reside a fonte do fraccionismo e da desagregação, a origem da desorganização do Partido que eles minam do interior”. “A luta sem tréguas (...) e a sua expulsão do Partido são, pois, condição prévia do sucesso da luta contra o imperialismo”. Para os grandes opositores havia os campos de concentração ou campos de trabalhos forçados em que se passava fome, frio e o trabalho era duro, como vemos no documento 2 o carregamento de um tronco, com neve e com a observação da polícia. Em termos de economia era o dirigismo, utilizando os planos quinquenais e a reconversão da economia de guerra, em detrimento dos bens de consumo. A aposta na indústria pesada explica a grande

evolução em termos industriais da URSS. A aposta passava pela siderurgia, a hidroelétrica, bens de equipamento, e a investigação tecnológica e nuclear. O documento 3 ajuda a explicar a importância do setor industrial na URSS devido ao aumento significativo entre 1940 e 1986. A importância industrial teve mais efeitos durante a Guerra Fria, passando a ser uma prioridade. As áreas de influência da URSS tinham o apoio do Kominform, com o objetivo dos países sobre [sic] a área de influência soviética terem o apoio do partido comunista soviético. A luta por áreas de influência durante a Guerra Fria foi muita, pois uma área de influência tinha-se ainda mais supremacia militar, bem como o comunismo tornava-se mais expandido. Portanto, durante a Guerra Fria houve muitos fomentos de conflitos em zonas que se pretendiam controlar. Por exemplo, o bloqueio de Berlim, a guerra da Coreia, a crise de Berlim. Como vemos no documento 5 havia a necessidade de ter áreas sobre [sic] influência, e verificando o mapa do documento 5 vemos que a Europa leste está sobre [sic] influência soviética, adotando as mesmas estratégias políticas, económicas e militares. A assinatura do Pacto de Varsóvia visava mostrar a cooperação entre os países da esfera soviética. As cooperações militares eram importantes para demonstrar o apoio militar que a URSS tinha e vendo o documento 5, na zona de África existem várias cooperações militares. Durante toda esta Guerra Fria houve uma forte propaganda política agressiva, bem como a corrida aos armamentos "(...) vigilância sobre o aumento do potencial militar soviético (...)". As zonas de influência tinham bases de mísseis soviéticos, prontos a disparar "(...) a instalação de mísseis em Cuba representa um perigo imediato". Houve sempre o terror nuclear que impediu a guerra direta. Houve também, pelo meio, a tentativa de coexistência pacífica "(...) pôr fim à perigosa corrida aos armamentos".

- A Fátima, apesar de se perder nos referentes temporais, bem como em alguns contextos, não perde de vista a questão da bipolaridade, indo encontrar as razões que levaram Kruchtchev a instalar os mísseis em Cuba:

O expansionismo soviético no mundo bipolar, ou seja, no mundo dividido em Capitalismo e Socialismo, duas políticas que se diferem, duas ideologias diferentes, que com o fim da 2ª guerra mundial e com o prestígio que ficaram por findar o fascismo, queriam aumentar a área de influência, a URSS reclamou uma parte da Alemanha que fora dividida, mas como existia forte espionagem em Berlim, decidiram levantar o muro de Berlim que dividia em dois, parte capitalista e parte socialista (RFA, República Federal Alemã

pertencente ao capitalismo e RDA, República Democrática Alemã, pertencente à URSS) e como forma de resposta à NATO a URSS criou o Pacto de Varsóvia (como podemos ver no documento 5 a verde) que eram alianças militares entre a URSS e outros países, para garantir maior força militar, espalhando assim a política da democracia popular como podemos ver no documento 5 a cor de rosa e vermelho a ocupação na Europa em que o poder e a força está no povo.

Os EUA declararam que a URSS era uma falsa democracia com eleições viciadas, e como resposta a URSS escreveu o documento Jdanov, onde acusaram os EUA de ter aliança com países imperialistas; a URSS apoiou todos os países que queriam a descolonização e em troca espalhou a sua ideologia como podemos ver no documento 5 a vermelho a deslocação da esquadra soviética para países da África e Ásia que eram subjugados a outros. Como os EUA possuíam uma base de mísseis na Turquia que estava apontada para a URSS Kruchtchev fez acordo com Fidel Castro e instalou em Cuba uma base de mísseis (como vemos no documento 5 a amarelo a aliança que a URSS fez com Cuba) que a pedido de Kennedy retirou através do acordo de Washington. A principal base económica do poder da URSS consistia na produção de armamentos que seria uma ameaça para os capitalistas e para o avanço das cooperações militares nas áreas de influência e para mostrar o seu poder à URSS enviou o primeiro homem ao espaço o que despoletou a corrida espacial. Mas como a política da URSS estava frágil, pois não podiam competir com os países capitalistas, com a livre iniciativa, a livre concorrência, Gorbachev criou a Perestroika, uma nova política de desenvolvimento económico que falhou e que acabou por desmantelar a URSS, tornando assim o mundo unipolar.

6.4. Reflexões

Com este estudo exploratório verificou-se que, perante uma questão da prova que exigia uma “narrativa” simultaneamente contextualizada e com base na evidência, a maioria dos alunos apresenta níveis relativamente pouco elaborados:

- 1- ‘Retiram’ informação linear das fontes, sem fazerem inferências históricas a partir do cruzamento das mesmas;

- 2- Apresentam dificuldades em articular as diversas mensagens das fontes apresentadas;
- 3- Utilizam a informação de forma fragmentada;
- 4- Contextualizam pouco a informação veiculada pelas fontes;
- 5- Manifestam dificuldades em situar de forma objetiva os acontecimentos no tempo;
- 6- Emerge, apesar de tudo, o uso da evidência como inferência válida sobre o passado, ainda que apenas na resposta de uma só aluna.

6.5. Conclusões para os estudos subsequentes

Os resultados da análise dos dados do segundo estudo exploratório orientaram-nos no sentido de procurar saber se os níveis atingidos pelos alunos residiam ou não nas fontes apresentadas e na forma como as questões lhes eram colocadas. Apesar de termos em conta as advertências já enunciadas relativamente ao uso de várias fontes (Dickinson & Lee, 1978; Barca 2000), verificámos a inexistência de uma fonte que, no contexto da Guerra Fria, remetesse para a perspetiva soviética.

Considerando a possibilidade de acrescentar ao instrumento já utilizado neste estudo exploratório essa nova fonte, de forma a fornecer uma visão multiperspetiva, começámos a preparar o terceiro estudo exploratório.

Capítulo VII

TERCEIRO ESTUDO EXPLORATÓRIO

7. TERCEIRO ESTUDO EXPLORATÓRIO

7.1. Instrumento

O terceiro estudo exploratório utilizou como instrumentos o mesmo grupo da prova analisada no estudo anterior, mas introduzindo em paralelo um outro com algumas alterações. Esta decisão justifica-se porque, ao analisarmos as respostas à pergunta nº3 da prova original, **Enuncie três objetivos do apelo do presidente americano ao presidente da URSS, contidos no documento 4**, detetámos as seguintes fragilidades:

- a) Não nos pareceu lógico que os alunos entendessem o apelo do presidente americano sem que percebessem as razões que, de lado a lado, estiveram na base da crise dos mísseis de Cuba;
- b) Considerámos que só com a introdução de uma fonte na perspetiva soviética ficaria claro para os alunos o contexto de bipolaridade subjacente ao fenómeno da Guerra Fria em geral e à crise dos mísseis de Cuba em particular;
- c) A questão original da prova remete para um nível muito primário de análise de fontes, ou seja, para a mera identificação de informação expressa nas fontes apresentadas;
- d) É utilizado um conceito positivista de documento e não o conceito mais abrangente de fonte histórica trazido à luz pela *Nova História*.

No seguimento destas constatações, procurámos comparar respostas fornecidas a partir de uma fonte com uma única perspetiva com respostas decorrentes de fontes multiperspectivadas. Decidimos utilizar duas provas:

- a) Prova A (Anexo 4) com as fontes e a questão da prova de exame original;
- b) Prova B (Anexo 5), com uma reformulação que atendesse aos seguintes requisitos:

- I. Introdução de uma nova fonte (4B) com a perspectiva soviética sobre a crise dos mísseis de Cuba;
- II. Reformulação da questão, procurando esclarecer as razões justificativas das duas perspectivas apresentadas nas fontes. A questão foi colocada da seguinte forma: **“Que razões justificam as afirmações dos presidentes dos EUA e da URSS relativamente à instalação de mísseis em Cuba (fontes 4 A e 4 B)?”**;
- III. Procurámos elevar o nível da questão, embora com o cuidado de a formular claramente, de forma a não dificultar o desempenho dos alunos;
- IV. Colocámos as perguntas na interrogativa por nos parecer uma forma mais facilitadora da compreensão dos alunos relativamente ao objetivo da pergunta;
- V. Substituímos a expressão documento pela de fonte, por considerarmos esta mais abrangente e mais em concordância com conceções epistemológicas mais recentes.

Procurou-se que o nível das questões colocadas fosse mais elevado do ponto de vista das competências históricas envolvidas, para tentar perceber de que forma os alunos iriam responder a estas questões, por comparação com as da prova original.

Utilizámos a mesma matriz de análise da prova que já havíamos utilizado no segundo estudo exploratório, agora para categorização das questões da prova B. Concluímos que as competências históricas avaliadas são em maior número e apresentam níveis mais elaborados do que na prova de exame original, neste estudo designada como Prova A. O Quadro 9 assinala as competências avaliadas pela Prova B:

Itens		Grupo I			
		1.	2.	3.	4.
Competências					
A – ANÁLISE DE FONTES					
<p>- Analisa fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado</p> <p>- Analisa textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão, em função dos avanços historiográficos</p>	a) identifica informação expressa nas fontes apresentadas				
	b) explicita o significado de elementos presentes nas fontes	✓	✓	✓	
	c) coteja a informação recolhida nas diversas fontes			✓	✓
	d) esclarece da pertinência das fontes para os problemas levantados				
	e) contextualiza cronológica e espacialmente a informação contida nas fontes	✓	✓		✓
	f) estabelece inter-relações da informação presente nas várias fontes com a problemática organizadora do conjunto			✓	✓
	g) analisa e comenta as fontes				
	h) outras tarefas, sempre em harmonia com as competências acima explicitadas				
B – COMPREENSÃO HISTÓRICA					
Situa cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram		✓	✓	✓	✓
Identifica a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço		✓		✓	✓
Situa e caracteriza aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial					
Relaciona 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					
Mobiliza conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo					
C – COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA					
Elabora e comunica sínteses, com correção linguística					✓
• estabelece traços definidores					
• distingue situações de rutura e de continuidade					
• utiliza, de forma adequada, terminologia específica		✓	✓	✓	✓

Quadro 9 - Matriz de análise das competências avaliadas pela prova B, no 3º estudo exploratório

7.2. Participantes

As provas A e B foram aplicadas a 17 alunos de 12º ano de uma escola da periferia de Lisboa, cujas médias na disciplina de História, ao longo do ensino secundário, variavam entre 10 e 16 valores.

A turma foi dividida em dois grupos (de forma a contemplar, em cada um deles, o leque de classificações da turma), aos quais foram aplicados instrumentos diferenciados. Um primeiro grupo de

8 alunos resolveu a Prova A, a mesma que tinha servido de base ao primeiro estudo piloto, ou seja o Grupo I da prova de exame de 2008, 1ª fase.

O segundo grupo, composto por 9 alunos, respondeu à Prova B, contendo mais uma fonte do que a Prova A e com as questões colocadas na forma interrogativa. A fonte acrescentada, *Discurso de Nikita Kruchtchev acerca da crise dos mísseis de Cuba (1970)*, considerou-se essencial para fazer o contraponto com a fonte *Discurso do presidente Kennedy durante a crise dos mísseis de Cuba (1962)*, apresentada na prova original.

7.3. Análise das respostas

Focámo-nos nas respostas à questão 3. Pretendíamos verificar se a introdução da nova fonte, contendo a perspetiva soviética, iria contribuir para proporcionar uma interpretação mais contextualizada das fontes. Dado que a questão 3 (*Enuncie três objetivos do apelo do presidente americano ao presidente da URSS, contidos no documento 4*), que tinha sido a mais alterada, por ser a que mais diretamente se relacionava com a nova fonte introduzida, indo assim de encontro ao que procurávamos testar, ou seja, a forma como os alunos lidavam com a multiperspetiva,

Inspirámo-nos, na nossa análise, na categorização das ideias dos alunos acerca da evidência, presente em alguns estudos efetuados por Ashby e Lee (1987) e Ashby, (2003), que concebem um modelo de progressão de seis níveis, conforme discutidos no enquadramento teórico.

Começámos por analisar as respostas à Prova A, procurando agrupá-las de acordo com o modelo de categorização anteriormente referido, tendo surgido resultados que se situam entre o nível de “Informação” e “Evidência num contexto mínimo”:

Nível 2: Informação – Estes alunos tratam a potencial evidência como informação, encarando o passado como algo fixo e conhecido:

Vanessa (classificação média – 13 valores)

Três objetivos do apelo do presidente Kennedy durante a crise dos mísseis de Cuba, contidos na fonte 4, são o término do conflito entre os EUA e a União Soviética pelo que apela à retirada das armas, pois estas acabam com as boas relações, apela também ao abandono pela parte do presidente Kruchtchev deste conflito/competição para o domínio do Mundo, bem como acabar com a competição de armamentos, apelando para a união dos países.

Paula (classificação média – 11 valores)

Os objetivos do apelo do presidente americano são a remoção dos mísseis soviéticos de Cuba, a preservação da política de não-agressão e o término da corrida ao armamento – “Apelo ao presidente Kruchtchev para que cesse e elimine esta ameaça [...] à paz no mundo [...] para que abandone esta competição pelo domínio do mundo”.

Nível 3: Testemunho – A aluna constrói uma narrativa do passado que, ao referenciar a fonte, indicia que, de alguma forma, compreende que a História tem uma metodologia própria para testar as afirmações acerca do passado, mas não as contextualiza.

Luisa (classificação média – 10 valores)

Na fonte 4 o presidente americano apela ao presidente russo que retire os mísseis localizados em Cuba devido à ameaça eminente que estes representam, apela também para que o presidente russo desista de tentar conquistar o mundo e por fim que se junte à América num esforço histórico para acabar com a corrida ao armamento que, se continuasse, mais tarde ou mais cedo iria acabar por destruir o mundo.

Nível 4: Tesoura e cola – Para comporem a sua narrativa os alunos citam ou parafraseiam elementos contidos na fonte, que é referenciada, mas não contextualizada:

Carlos (classificação média – 16 valores)

Três objetivos do apelo do presidente dos EUA ao presidente da URSS, contidos na fonte 4, são: a instalação de mísseis em Cuba, que tal como refere na fonte 4, o presidente Kennedy diz que esta ameaça representa um perigo imediato; outro objetivo referido na fonte 4 é que a URSS abandone a competição do domínio do mundo e se junte aos EUA para pôr fim a esta perigosíssima corrida ao armamento; por fim o terceiro e último objetivo que a fonte 4 refere para que a URSS elimine esta ameaça, pois é provocatória e perigosa para a paz mundial e as relações entre a URSS e os EUA.

Celeste (classificação média – 12 valores)

Os três objetivos do apelo do presidente americano ao presidente da URSS, contidos na fonte 4 são: que a U. Soviética “cesse e elimine” “a instalação de mísseis em Cuba”, pois são uma “ameaça clandestina” e põem em causa a paz entre os dois países; que a URSS abandone “a competição pelo domínio do mundo”; e para que a URSS se junte aos EUA “num esforço histórico para pôr fim à perigosa corrida aos armamentos e para transformar a história do homem” (fonte 4).

Nível 5: Evidência num contexto mínimo – As alunas partem das informações fornecidas pela fonte, para produzirem uma narrativa em que contextualizam algumas dessas informações:

Maria - (classificação média – 13 valores)

Com este discurso o presidente Kennedy pretendia assegurar a paz dos Estados Unidos, pois viviam num clima de tensão, na eminência de poderem ser bombardeados a qualquer momento, visto que a URSS tinha colocado mísseis em Cuba apontados para os Estados Unidos, aplicando a sua política de dissuasão. O presidente apela para que a URSS retire os mísseis de Cuba, a paz, e pede para que as duas superpotências tenham relações estáveis entre si e também para que abandone a corrida pelo domínio do mundo, juntando-se para pôr fim aos armamentos e “para transformar a história do homem”.

Fernanda - (classificação média – 14 valores)

Na fonte 4 o presidente norte-americano John F. Kennedy apela ao presidente russo Kruchtchev, depois deste último ter instalado mísseis em Cuba a apontar para territórios dos EUA como resposta à anterior colocação de mísseis americanos em território [turco] e numa tentativa de proteger os cubanos das investidas da dominação americana.

Começa por pedir a retirada dos mísseis, cessando esta ameaça que poderia pôr em causa “a paz no mundo e as relações estáveis” entre estas duas potências. Implora para que a competição entre as duas potências para dominar o mundo termine. E por fim, apela a que a URSS se junte aos EUA para em conjunto travarem a “perigosa corrida ao armamento”.

Isabel - (classificação média – 13 valores)

Com este apelo o presidente Kennedy pretende mostrar ao presidente da URSS que a paz pode estar em perigo: a instalação de mísseis em Cuba veio perturbar o equilíbrio que existia na garantia de que as armas não seriam utilizadas e isso ia contra o que ambas as nações sempre tinham feito. Assim, os EUA sentiam-se ameaçados e poderiam utilizar também as suas armas, o que provocaria outra grande guerra. Como não é isso que Kennedy quer, apela ao presidente Kruchtchev que “cesse e elimine esta ameaça clandestina, temerária e provocatória à paz no mundo e às relações estáveis entre as duas nações, e que desista da ideia de dominar o mundo (querendo assim acabar com o domínio soviético) e que ponha fim à corrida aos armamentos (assim os EUA ficariam com a supremacia nesse aspeto também).

Como se pode verificar, dos oito alunos que responderam à Prova Piloto A (idêntica à prova de exame) dois trataram a evidência da fonte como informação fixa sobre o passado; uma aluna narra o passado a partir da perspetiva do único protagonista (o presidente americano) presente na fonte que tem à disposição; dois alunos já conseguem tratar a fonte como evidência, embora a utilizem somente para lhe retirar informação, sem que essa informação seja minimamente contextualizada; três alunos, finalmente, são capazes de utilizar a evidência num contexto mínimo, fazendo algumas inferências a partir da fonte.

A análise das respostas dos 9 alunos à Prova B, à qual se acrescentou uma fonte com a perspetiva soviética do Presidente Krutchev, sugere um conjunto de resultados em níveis mais elaborados de “Evidência num contexto mínimo” e “Evidência em contexto”:

Nível 5: Evidência num contexto mínimo – Os alunos partem das informações fornecidas pelas duas fontes, procurando contextualizá-las minimamente para explicarem as posições dos dois presidentes:

Cristina – (classificação média – 10 valores)

Os Estados Unidos reagiram aos mísseis de Cuba como se fosse uma [atitude] provocatória ao seu país, pois era um ato que poderia pôr em causa a paz. Nikita Kruchchev apenas afirma que foi para estabelecer um “equilíbrio de forças” e só lhes retribuíram a delicadeza. Aí nota-se a constante “guerra de nervos” e a competição entre as duas potências.

Jorge – (classificação média – 15 valores)

Nas fontes 4ª e 4B podemos observar os discursos dos presidentes dos Estados Unidos da América e da URSS, respetivamente. Estes discursos são relativos à instalação de mísseis soviéticos em Cuba.

Para John Kennedy, presidente dos EUA, “a instalação de mísseis em Cuba representa um perigo imediato”. Kennedy faz neste discurso um apelo para que Kruchchev ponha termo a esta ameaça clandestina. E pede que a URSS abandone a competição pelo domínio do mundo.

Já Nikita Kruchchev, na fonte 4B, apresenta um discurso bem diferente. Enquanto na ótica de Kennedy os mísseis de Cuba eram ofensivos, para a URSS estes eram defensivos pois destinavam-se a dissuadir os americanos de tentar derrubar o regime de Fidel Castro. Para Nikita Kruchchev estes mísseis serviam também para restabelecer um “equilíbrio de forças”, já que os EUA também tinham mísseis apontados à URSS.

É então possível concluir que os dois presidentes demonstram discursos contrários quanto a esta questão.

Beatriz – (classificação média – 12 valores)

O presidente dos EUA relativamente aos mísseis em Cuba afirma que esta situação “representa um perigo imediato” para a população, não só americana como de todo o mundo. Declara ainda que este incidente é uma ameaça à paz mundial, ou seja, os EUA assumem, neste contexto, um papel de “vítimas”, como se também não tivessem culpa no cartório, optando por demonstrar uma atitude defensiva ao referir que esta “espécie” de ameaça “pode pôr fim à perigosa corrida aos armamentos e para transformar a história do mundo”, pois como é óbvio a qualquer tipo de ataque os americanos responderiam à letra.

Por contrapartida, Nikita Kruchtchev afirma que os mísseis soviéticos em Cuba foi o “troco” às bases militares na Turquia, que rodeiam a URSS. Foi de facto uma pequena grande vingança por parte dos soviéticos aos “amáveis” americanos. À moda dos ocidentais, e segundo as palavras do líder comunista, esta situação correspondeu a um “equilíbrio de forças”, ou seja, demonstrou que, de facto, a União Soviética também dispunha de poderio militar.

Ana - (classificação média – 12 valores)

Face à instalação de mísseis em Cuba, os presidentes dos EUA e da URSS justificam as suas ações. O presidente norte-americano Kennedy demonstra a sua preocupação relativamente à posição geoestratégica próxima dos mísseis em Cuba relativamente aos Estados Unidos – “(...) representa um perigo imediato” -, e apela ao presidente Kruchtchev que acabe com essa ameaça à paz mundial – “Apelo ao presidente (...) que elimine essa ameaça”.

Nikita Kruchtchev defende-se dizendo que apenas pagou com a mesma moeda, isto é, assim como os EUA distribuem as suas armas em locais estratégicos aproximados da União Soviética – “os americanos tinham rodeado o nosso país de bases militares” -, os soviéticos fizeram-no também e tornaram o jogo equilibrado ao colocar mísseis em Cuba. Além disso, a colocação de mísseis em Cuba visava também dissuadir a expansão capitalista no regime cubano.

Alberto - (classificação média – 12 valores)

Sabendo previamente que tanto a URSS como os EUA pretendiam dominar,

individualmente, o mundo, as afirmações apresentadas são válidas, das duas partes. O discurso de Kennedy, mostrando o seu medo perante a ameaça dos mísseis e o discurso de Khrushchev saboreando o poder de vingança, são discursos opostos onde cada um defende as suas ideias. As razões para as afirmações dos dois presidentes são essas mesmas, o medo da parte de Kennedy, visto que estava sob a ameaça permanente de mísseis e a vingança da parte de Khrushchev, visto que os EUA tinham rodeado o seu país de bases militares, o presidente apenas retribui a delicadeza, como diz na fonte 4 B.

Nível 6: Evidência em contexto – As fontes são utilizadas para explicar as posições dos dois presidentes, através de narrativas em que a informação é contextualizada e multiperspetivada.

Carolina - (classificação média – 12 valores)

Fidel Castro, no período da Guerra Fria, através de várias guerrilhas, consegue chegar ao poder em Cuba, e implanta um regime comunista, o que agrada bastante à União Soviética, devido ao facto de Cuba ficar tão perto dos Estados Unidos. Mas o medo de que os americanos estivessem a preparar um ataque surpresa a este pequeno país comunista levou a que a URSS montasse em Cuba mísseis apontados para os EUA (fonte 4B). Já que os Estados Unidos também tinham em países da Europa mísseis apontados para a União Soviética, esta estava apenas a “equilibrar forças” e a retribuir a “delicadeza”.

Como podemos ver na fonte 4A, a instalação dos mísseis em Cuba gerou algum receio. Por isso, pedem ao novo líder soviético, Kruchchev, que acabe com as ameaças clandestinas à paz no mundo e às relações entre as duas nações, e que esta competição do domínio do mundo acabe.

Solange - (classificação média – 12 valores)

Os objetivos enunciados na fonte 3 referem-se ao facto de o presidente Kennedy pretender com o seu discurso mostrar-nos tanto o domínio por parte dos EUA como da URSS, que mostram as suas pretensões de mostrar um ao outro quem é o melhor e quem está mais preparado, sempre num fator de competição entre ambos. O Presidente Kennedy ao ver o perigo imediato que os EUA corriam com a instalação de mísseis em Cuba, faz

então um apelo ao presidente russo para que este acabe com a ameaça clandestina e de provocação para que possa haver paz e para que haja estabilidade entre as duas nações, para que se acabasse com a competição pelo domínio do mundo entre as duas potências e apela para que as duas nações se juntem para acabar com a corrida aos armamentos, procurando assim, através de um tratado de não proliferação nuclear, assinado entre as duas potências para que estas terminassem com o perigo, a insegurança e o clima de medo em relação às armas nucleares, de vez.

Mariana - (classificação média – 14 valores)

O presidente Kennedy, perante a instalação de mísseis em Cuba por parte da URSS, no seu discurso descrito na fonte 4A, apela ao presidente Kruchchev para os retirar. Também pede que abandone a competição pelo domínio do mundo e para que se junte aos EUA com a intenção de terminar com a guerra fria. Contextualizando, Cuba tinha-se tornado comunista e estava sob a influência “amigável” da URSS, ou seja, a URSS ajudou Fidel Castro a tomar o poder. Como resposta ao apelo dos EUA, a URSS justifica a instalação dos mísseis como um “equilíbrio de forças”, pois os EUA tinham rodeado a URSS de bases militares e foi uma maneira de retribuir. No entanto, com as negociações, chegaram ambos a um acordo no qual a URSS se comprometia a retirar os mísseis de Cuba e os EUA se comprometiam a retirar os seus mísseis da Turquia.

Foi um dos exemplos que serviu para mostrar como era a guerra fria, uma guerra de impasses, de competição, que mexia também com outros países.

Joel - (classificação média – 15 valores)

No ponto de vista do presidente americano Kennedy, a instalação de mísseis soviéticos na ilha de Cuba foi uma tremenda provocação e ameaça à paz no mundo. No fundo, este discurso é justificado pelo medo, mas também pela tentativa de dissuadir o presidente soviético a retirar os mísseis de um ponto tão próximo do território norte-americano.

Numa posição irónica, o presidente soviético Nikita Kruchchev afirma que a sua atitude não foi mais do que uma retaliação pelas provocações que os EUA tinham feito à URSS ao instalar inúmeras bases militares ao redor do seu território.

Estes dois discursos são marcados por uma forte política ideológica de competição, mas também de contenção, tendo os dois como objetivo evitar um possível ataque destrutivo aos seus territórios.

7.4. Reflexões

- A maioria dos alunos que respondem à Prova A limitam-se a transcrever da fonte os três objetivos do apelo do Presidente Americano ao presidente da URSS, sem qualquer interpretação ou explicação da fonte.
- As respostas à questão 3 dos alunos que efetuaram a Prova A são muito idênticas, uma vez que todos se limitam a reproduzir o que está expresso na fonte, apesar das suas diferentes classificações médias.
- Apesar da maior complexidade da questão colocada na Prova B os alunos, independentemente das classificações médias obtidas, contextualizam com mais facilidade, e explicam claramente as razões que, de parte a parte, justificam as afirmações dos dois presidentes.
- Na Prova B os alunos mostram compreender o contexto da Guerra Fria, talvez porque lhes são fornecidas as duas perspetivas (*tanto a URSS como os EUA pretendiam dominar, individualmente, o mundo - Álvaro*).
- Conceitos como *reciprocidade, oposição (Álvaro), ofensiva/defensiva (Jorge), competição, contenção (Joel), impasses, equilíbrio de forças (Mariana)* são mencionados nas respostas à Prova B, o que mostra a compreensão do equilíbrio entre duas perspetivas antagónicas, mas que não se excluem.

- A partir da Prova B é ainda mencionada a questão da *validade das fontes* (4 A e 4 B), apesar de defenderem perspectivas divergentes (Álvaro).
- Com a introdução da fonte 4 B, na Prova B, torna-se muito mais clara a questão da bipolarização, o que contribuirá para um mais elevado nível de desempenho na resposta à questão de desenvolvimento.

7.5. Conclusões para os estudos subsequentes

A análise dos dados deste estudo exploratório permitiu-nos recentrar o objeto de investigação, a fim de entendermos a importância da utilização de fontes com visões multiperspetivadas, para uma inferência contextualizada da evidência histórica.

Capítulo VIII

ESTUDO PILOTO

8. ESTUDO PILOTO

8.1. Primeira fase do estudo piloto

8.1.1. Contexto

A partir do terceiro estudo exploratório, centrámos a nossa atenção na importância da utilização de fontes multiperspetivadas para uma inferência contextualizada da evidência. No primeiro estudo exploratório, que serviu de arranque a esta investigação, entrevistámos uma aluna que, embora ‘dominando a matéria’ e compreendendo os conceitos substantivos essenciais, revelou uma grande dificuldade (passamos a citar o que já havíamos referido anteriormente) *“em interpretar uma fonte cujo autor defende posições aparentemente contraditórias, ou seja, não foi capaz de interpretar a multiperspetiva numa mesma fonte”*. Lembramos que a fonte em questão era uma proclamação de Humberto Delgado, general do exército português que, em 1958, concorreu às eleições para a Presidência da República, em oposição ao Estado Novo de Salazar exigindo, no seu manifesto eleitoral, a democratização do regime. No entanto, nessa mesma proclamação, Humberto Delgado defende, relativamente à questão colonial, posições idênticas às do Estado Novo.

A questão colocada no exame foi a seguinte:

- ***Demonstre, com base no documento, a existência de concordâncias entre o autor e o regime, relativamente à questão colonial portuguesa.***

Eis como a Soraia, no primeiro estudo exploratório, encarou a questão:

Não sei porquê, mas não encontrava concordâncias. Para mim ele [Humberto Delgado] estava contra tudo, ele queria... mas como eu estava tão nervosa... para mim não havia concordâncias, acho que eu disse mesmo isso.

Quando procedemos à análise das entrevistas do estudo exploratório concluímos, entre outras coisas que, como muitos investigadores fazem notar, não se pode pedir, mesmo a bons alunos, que façam no exame operações que nunca fizeram nas aulas como, por exemplo, exercícios de multiperspetiva.

Podemos questionar-nos sobre o tratamento de fontes a que esta aluna estava habituada, uma vez que não estava desperta para a necessidade de atentar no contexto de produção de uma fonte em concreto, atendendo ao percurso pessoal do seu autor e às suas eventuais intenções e/ou contradições. Para além disso, a aluna, ao interpretar a fonte que lhe era dada, não atendeu aquilo que estava claro, isto é, à expressão do pensamento de Humberto Delgado sobre a questão colonial. A sua resposta obedeceu a um estereótipo: se Humberto Delgado era um opositor ao regime de Salazar, se ele queria a democratização do país, logo, era contrário a tudo o que Salazar defendia, inclusive a manutenção das colónias.

Dado que nessa mesma fonte aparentemente está presente mais do que uma perspetiva (se vista à luz do pensamento atual), decidimos utilizar, no instrumento do estudo principal, uma parte da prova de exame que incidia sobre essa fonte. Para tal, procurámos testar esse instrumento num estudo piloto. Nele procurámos analisar as respostas dos alunos à questão da prova, atrás enunciada, para avaliarmos as competências de *interpretação da evidência* pelos alunos, a partir de uma questão colocada a uma fonte de uma prova de exame do 12º ano e, ao mesmo tempo, percebermos até que ponto os alunos fazem uso do conceito de *multiperspetiva*, problematizando aspetos aparentemente divergentes contidos numa mesma fonte.

Os alunos sabem, previamente, que Humberto Delgado é um candidato à Presidência da República que se opõe à política interna de Salazar, proclamando, no seu discurso, a necessidade de uma democratização do país:

“Como candidato independente proponho ao País, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adoção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos.”

(Proclamação do General Humberto Delgado *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar*, maio de 1958)

No entanto, na continuação desse discurso, pode inferir-se que o seu autor não é desfavorável à continuação do colonialismo português, apesar de expressar a intenção de manter os compromissos para com as organizações internacionais:

“(...) manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável” (ibidem).

Da interpretação linear desta fonte podemos concluir que Delgado tem o mesmo ponto de vista que o regime de Salazar no que diz respeito à questão colonial. Logo, baseando-nos num ponto de vista contemporâneo acerca do conceito de *democracia*, relacionado com os *direitos humanos* e a *autodeterminação dos povos*, há duas perspetivas para nós, hoje, contraditórias, na mesma fonte: **democracia** e **colonialismo**. Pretende-se, neste estudo, averiguar como é que os alunos não só compreendem, mas também problematizam, que desde 1958 até à atualidade muitos valores e formas de ver o mundo, incluindo o conceito de democracia, se alargaram ou até se alteraram. Nesse sentido, o estudo, ao incidir no conceito de *evidência* enquanto inferência contextualizada, convoca uma forte conexão com o conceito de *compreensão histórica* ou, se quisermos, de *empatia* (Lee, 2003), uma vez que é fundamental que os alunos compreendam que os agentes históricos tinham determinadas intenções e perspetivas relativamente ao mundo em que viviam que podem ser diferentes das nossas.

É de realçar que este objetivo de problematização, que uma evidência em contexto pode gerar, não está presente nos critérios de avaliação da prova de exame.

8.1.2. Instrumentos

De forma a analisar as potencialidades de contextualização da fonte utilizada na prova de exame, elaboraram-se dois instrumentos, em forma de questionário, que consistiram em duas “provas”:

- a Prova A (Anexo 6), constituída por uma pergunta colocada a uma fonte apresentada na 1ª fase do exame nacional de 2007 de História A (fonte 1);
- a Prova B (Anexo 7) com a mesma pergunta, partindo da mesma fonte e de uma fonte extra (fonte 2) que fornece alguns elementos de contextualização³⁴.

8.1.3. Participantes

Nove alunos do 12º ano de duas escolas, uma da Grande Lisboa e outra do Grande Porto, responderam às provas que lhes foram apresentadas:

- 3 alunos de uma escola da periferia de Lisboa, com classificações entre 12 e 16 valores, responderam à Prova A;
- 6 alunos de uma escola da periferia do Porto, com classificações entre 11 e 15 valores, responderam à Prova B.

8.1.4. Análise de dados

Mantivemos como guia de análise a categorização das ideias dos alunos acerca da evidência, com base em alguns estudos efetuados por Ashby e Lee (1987) e Ashby (2003). Baseando-nos no modelo, mas num processo de análise indutiva, pudemos encontrar, nas respostas analisadas, uma correspondência com os quatro níveis mais elementares de interpretação da evidência, que denominámos do seguinte modo:

³⁴ Os motivos da utilização desta fonte serão discutidos no estudo principal

Nível 1: Imagens estereotipadas ou fragmentadas do passado

São utilizados fragmentos da fonte para responder às questões, sem coerência nem problematização, tratando o passado como estereótipos previamente apreendidos.

Nível 2: Passado fixo

A evidência é tratada como informação fixa, sem contextualização nem explicação.

Nível 3: Testemunho

Os autores são considerados testemunhas incontestadas, confundindo-se o tempo de produção da fonte com o tempo dos acontecimentos relatados.

Nível 4: Tesoura e cola

Cria-se uma versão do passado através da informação das diferentes fontes sem, no entanto, a cruzar ou contextualizar.

Análise das respostas dos alunos que responderam à Prova A

A Sara respondeu o seguinte:

Sara (classificação média – 15 valores)

Humberto Delgado não demonstra qualquer tipo de concordância com o regime, no que diz respeito à questão colonial portuguesa, pois este é claramente democrático, ou seja, defende os direitos à autodeterminação dos povos coloniais - «aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico, Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos.

A resposta da Sara inscreve-se no nível 1, **Imagens estereotipadas ou fragmentadas do passado**, porquanto a aluna não atendendo à mensagem global da fonte, nem ao contexto histórico geral interpretou a fonte baseando-se em crenças e valores gerais sobre a época estudada. Recorrendo a um estereótipo, concluiu que, se Delgado se opunha à política interna de Salazar e

defendia a democracia, também era contra a política colonial do ditador (de acordo com os valores contemporâneos) ignorando, para isso, elementos importantes do discurso.

A Fátima e a Vanda respondem da seguinte forma à Prova A:

Fátima (classificação média – 16 valores)

(...) Na fonte existe uma expressão que nos permite afirmar que Humberto Delgado partilhava desta mesma opinião (...) fala de Portugal como uma nação «geograficamente dispersa mas política e moralmente unida e indissociável».

Vanda (classificação média – 12 valores)

Relativamente à questão colonial, Humberto Delgado vai de acordo com os ideais do regime (...) este afirma que é preciso «manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, e moralmente unida e indissociável». Humberto Delgado pretende com isto dizer que o país deve manter as ligações com as colónias, numa política de unidade e soberania por parte dos portugueses.

As respostas da Fátima e da Vanda enquadram-se no nível 2 - **Passado fixo**. As alunas reconhecem a concordância entre Humberto Delgado e o regime, através de citações da fonte, mas não contextualizam nem problematizam – tratam a evidência como informação, que dá acesso direto ao passado.

Análise das respostas dos alunos que responderam à prova B

A Sofia respondeu o seguinte:

Sofia (classificação média – 12 valores)

Tal como Salazar também ele [Humberto Delgado] pretendia «manter e consolidar os compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável». Tanto Humberto Delgado como o regime afirmavam a necessidade de «defender (...) territórios portugueses espalhados por quatro continentes». No entanto, de maneiras diferentes, uma vez que Delgado queria [a Nação] «política e moralmente unida» e Salazar apenas geograficamente unida.

Esta aluna, admitindo a existência de um mesmo ponto de vista entre Humberto Delgado e o regime relativamente à questão colonial procura, no entanto, encontrar diferenças que vão de encontro às suas ideias prévias, já que, segundo ela também diz, numa outra passagem:

Humberto Delgado personifica a oposição ao regime, adepto da democracia.

A mesma aluna considera o seguinte relativamente à fonte 2:

Estes documentos remetem-nos para o período salazarista, regime ditatorial vigente em Portugal até 1974. O facto de ser um regime de direita permitia que o país vivesse «sem um estremecimento de alma (...) a Pátria una e pliticontinental» - na opinião do autor [fonte 2]. Existe, portanto, concordância entre o autor e o regime, uma vez que o autor acredita que a opinião pública do povo português era favorável aos ideais de Salazar.

A resposta da Sofia integra-se no nível 1, **Imagens estereotipadas ou fragmentadas do passado**. A aluna não resolve a contradição entre democracia e colonialismo. Humberto Delgado “*personifica a oposição ao regime*”, mas apresenta alguma convergência com a política de Salazar, de forma um tanto fragmentada. Não contextualiza no tempo a questão colonial, tal como é explicitada na

fonte 2, considerando-a estritamente “*opinião do autor*”. Procura justificar a mensagem desta fonte à luz de valores do presente – também aqui o passado é tratado como presente.

A Filomena respondeu do seguinte modo à Prova B:

Filomena (classificação média – 14 valores)

Existe concordância entre o regime e o autor, relativamente à questão colonial portuguesa. Os portugueses devem eleger livremente os seus representantes e decidir os seus destinos (...) devem manter e consolidar os compromissos e direitos internacionais.

(...) Estes documentos remetem-nos para a era salazarista, o povo português apoiava os ideais de Salazar.

A resposta da Filomena insere-se no nível 2 - **Passado fixo**. Apesar de a primeira afirmação ser válida no plano da interpretação linear, a aluna não estabelece uma relação clara entre as duas fontes, cita excertos das fontes que não sustentam a afirmação do enunciado e não faz inferências a partir das fontes – utiliza as fontes como informação fixa acerca do passado.

Resposta do António à Prova B:

António (classificação média – 13 valores)

As fontes apresentadas vão de acordo ao que o regime ditatorial português defendia, que as colónias portuguesas são tanto de Portugal como o Alentejo e o Algarve. Analisando a Proclamação de Humberto Delgado (...) podemos ver o desejo de manter as colónias portuguesas (...): «manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental geograficamente dispersa». H.D. deseja efetivamente manter as antigas colónias e considera-as uma parte de Portugal.

Outro ponto de vista para ver que Portugal apoiava Salazar quanto á questão colonial vem das palavras de A. A. Santos. (...) Podemos concluir que ambos os autores e, segundo A. A. Santos, a maioria do povo português, apoiavam Salazar na questão colonial, apesar de serem contra este sistema ditatorial.

Podemos considerar que a resposta do António se inscreve no nível 3 – **Testemunho**. O aluno procura dar sentido lógico à aparente contradição no pensamento de Humberto Delgado, usando as duas fontes, mas ainda sem mostrar reconhecer os diferentes estatutos dessas fontes (fonte 1 - discurso de um protagonista; fonte 2 - análise de um político que, tendo sido “testemunha” desses tempos, faz um relato, em jeito de memórias, acerca do colonialismo).

A Adriana, responde à Prova B:

Adriana (classificação média – 11 valores)

Até 1968 foi Salazar que dirigiu Portugal. Instaurou um regime ditatorial e unipartidário que censurava toda e qualquer forma de oposição ao regime, autoritário e repressivo. Foi o General Humberto Delgado que fez frente ao regime e se candidatou à presidência (...)

Este candidato prometia ao povo português (...) a instauração da democracia no país (...) e luta pela liberdade e direitos dos cidadãos.

Ainda assim, o general pretende manter as colónias e concorda com a guerra colonial, estando assente num ponto de concordância: «Salazar proferiu a sua famosa voz de comando (...) teve nesse gesto a maioria do povo português, sem excluir alguns dos mais consagrados adversários políticos.»

A resposta da Adriana enquadra-se, igualmente, no nível 3 – **Testemunho**. Para além do anacronismo relativamente à concordância de Delgado com a guerra colonial, observa-se uma confusão entre as duas fontes ou entre os dois períodos históricos referenciados na fonte 2 (o período imediatamente após a II Guerra Mundial e o período da Guerra Colonial). A aluna não distingue contextos e datas de produção nitidamente distanciadas e trata as duas fontes como meros testemunhos diretos.

O Carlos responde o seguinte à Prova B:

Carlos (classificação média – 15 valores)

Com base nos documentos [...] conseguimos compreender facilmente o ponto de concordância entre o autor e o regime em «(...) manter e consolidar os mesmos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental geograficamente dispersa [Fonte 1]». Com isto vemos que tanto o regime como o autor pretendem a manutenção das colónias [...]. Para além disto, vemos outro ponto de concordância em «(...) rapidamente e em força para Angola teve, nesse gesto consigo a maioria do povo português, sem excluir (...) [Fonte 2]».

Pode considerar-se que o Carlos fez um exercício de **Tesoura e cola** – nível 4. O aluno não fez ligações entre as duas fontes, usando apenas fragmentos de cada uma delas para criar uma versão fragmentada do passado.

8.1.5. Níveis de desempenho

De acordo com o Modelo de ideias de alunos sobre evidência proposto por Ashby (2003), as respostas destes alunos apresentam níveis muito pouco elaborados de interpretação da evidência, não passando do nível 'tesoura e cola'. Os níveis mais sofisticados propostos pela autora remetem já para a análise e interpretação das fontes como inferência sobre o passado (evidência histórica restrita ou em contexto).

Da análise das respostas dos alunos, tanto à prova A como à prova B, verifica-se que estes analisam as fontes sem chegar a um nível inferencial de evidência:

- Alguns usam a fonte para darem **imagens fragmentadas do passado**, sem atentarem nem no contexto histórico, nem no contexto de produção da fonte;
- Outros encaram o passado como algo fixo, tratando a fonte como mera **informação**, sem fazerem inferências;

- Há quem procure um cruzamento de fontes, mas tratando-as indiscriminadamente como **testemunho**, sem atender nem ao contexto de produção nem ao contexto temporal dos acontecimentos relatados;
- Há ainda quem não relacione fontes diversas, retirando apenas afirmações dos diferentes relatos, num exercício de **tesoura e cola** que conduz a uma versão fragmentada do passado.
- Apesar de nenhum dos alunos participantes ter feito inferências contextualizadas a partir da(s) fonte(s), a prova B pareceu revelar-se mais eficaz, porquanto os alunos que a resolveram atingiram níveis mais elevados do que aqueles que resolveram a prova A.

8.2. Segunda fase do estudo piloto

8.2.1. Contexto

Face às constatações anteriores, decorrentes da análise dos dados do estudo piloto, procedemos a uma testagem paralela, para tentarmos compreender até que ponto uma maior maturidade intelectual e literacia histórica dos alunos poderia interferir no grau de elaboração do uso de fontes, de forma a que as inferências acerca do passado mostrassem indícios mais claros de orientação temporal, fator fundamental da Consciência Histórica.

Esta segunda fase do estudo piloto serviu-nos, também, para começarmos a construir, a partir dados recolhidos, o quadro concetual (já apresentado no capítulo IV, a propósito da metodologia do estudo empírico), que viríamos a utilizar no estudo principal. Considerámos que do uso que os alunos faziam da fonte poderia decorrer a sua compreensão empática do passado, pelo que orientámos a categorização das respostas destes alunos nesse sentido.

8.2.2. Instrumento e participantes

Aplicámos a Prova A2 (Anexo 8), idêntica à prova A (à exceção do cabeçalho), a 8 alunos de Didática Específica da História, do Mestrado em Ensino da História e da Geografia, de uma universidade de Lisboa, com idades compreendidas entre os 24 e os 46 anos. Estes alunos possuem licenciatura ou em História, ou em Geografia, ou ainda noutra formação de base.

Lembramos que este instrumento apresenta unicamente a Proclamação de Humberto Delgado e a questão colocada na prova de exame:

– ***Demonstre, com base no documento, a existência de concordâncias entre o autor e o regime, relativamente à questão colonial portuguesa.***

8.2.3. Análise dos dados

Ao analisarmos as respostas dos alunos, verificámos que as respostas do Ruben e do Carlos, do ponto de vista do uso da fonte, fazem um exercício de **Cópia e cola**, uma vez que retiram informações da fonte sem as contextualizarem devidamente nem as articularem entre si. No que concerne a sua visão do passado, parece-nos que os alunos justapõem situações sem as contextualizarem, dando do passado uma visão **Fragmentada**.

O Ruben respondeu do seguinte modo:

Ruben

O autor na sua proclamação demonstra que Portugal não está preparado para assumir os hábitos políticos que são apanágio dos países que exercem a democracia representativa de uma forma livre. Dessa forma impõe-se no sentido de ser a melhor solução para que o país não caísse num vazio político, e pudesse cumprir os compromissos externos que assumiu, quer na Organização das Nações Unidas quer no Pacto Atlântico.

Está bem patente na sua declaração estar em sintonia com as políticas do Estado Novo de manter os territórios das colónias, uma vez que sublinha a importância na defesa

dos mesmos.

Para seu próprio interesse defende que a mudança de regime não deve ser feita de uma forma brusca para não perturbar a defesa de tais territórios, que apesar de estarem “geograficamente dispersos” têm uma política e direitos internacionais que os une.

Na resposta do Carlos, tão depressa o aluno parece considerar que Humberto Delgado não tem quaisquer concordâncias com o regime (*“O autor do texto realiza esta proclamação no âmbito desta “abertura democrática”, assumindo-se como oposição ao regime, o que faz com que as concordâncias não sejam ideologicamente existentes”*), como afirma que as tem (*“O autor não defende a saída de Portugal das colónias ‘per si’, deve assegurar «(...) os direitos da nossa Soberania»”*).

Na sua resposta o Carlos diz o seguinte:

Carlos

A partir da análise da fonte, verificando-se logo no seu título os conceitos de Metrópole e Ultramar, deve considerar o contexto histórico de uma forçosa “abertura democrática” do Estado Novo perante o fim da II Guerra Mundial e a pressão internacional existente para que Portugal deixasse de possuir domínios coloniais.

O autor do texto realiza esta proclamação no âmbito desta “abertura democrática”, assumindo-se como oposição ao regime, o que faz com que as concordâncias não sejam ideologicamente existentes. Ainda assim, ambos os lados defendem “(...) os territórios portugueses espalhados por quatro continentes (...)”, os quais não devem ser perturbados “(...) por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política” da tal Metrópole que os deve defender.

Assim, e em oposição ao regime, Humberto Delgado defende uma “(...) adoção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos”, sobretudo em função da entrada de Portugal para a ONU e a respetiva “Resolução 1514” e para a OTAN, para que se respeite as “(...) nações livres do Mundo (...)” e os “(...) direitos humanos (...)”. O autor não defende a saída de Portugal das colónias “per si”, deve assegurar “(...) os direitos da nossa Soberania”, para Portugal se afirmar no panorama da ocidentalidade – “(direitos internacionais de potência ocidental (...))”.

As respostas da Cristina e do Alberto apontam para níveis idênticos: **Descritivas** do ponto de vista do uso da fonte, recorrendo à transcrição ou à paráfrase; denunciando visões de um **Passado fixo**, aceitando o passado sem questionamento ou contextualização.

Estes dois alunos respondem o seguinte:

Cristina

Encontro concordâncias quando o autor fala das responsabilidades internacionais assumidas por Portugal relativamente à questão colonial.

- A unidade que é necessário defender nos territórios portugueses. Independentemente da ideologia a defesa do que é português é unânime.*
- As mudanças bruscas que não devem existir para que não se perturbem os interesses portugueses.*
- Compromissos de Portugal para com as Instituições Internacionais.*
- Manter e consolidar os compromissos internacionais de potência ocidental.*
- Defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa soberania.*

Alberto

O texto apresentado, do General Humberto Delgado em 1958, demonstra um discurso alternativo à situação política de Portugal na altura, mas consonante em termos de matéria política colonial. A primeira informação transmitida pelo texto é o discurso enquanto alternativa democrática face ao regime em vigor, propondo uma mudança alcançada pacificamente e democrática no campo político.

A segunda ideia presente no texto é a consonância de Humberto Delgado com o regime na questão colonial. Transcrevendo do texto em “(...) a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política (...)”; “(...) potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável (...)”.

As respostas do Raul e do Rogério, tal como as duas anteriores, assumem um carácter **Descritivo** no que concerne o uso da fonte, mas inscrevem-se numa visão **Estereotipada** e/ou **Presentista** do passado, o que significa que eles olham para as ações das pessoas do passado à luz das concepções do presente, em função de ideias prévias, eventualmente de senso comum.

Por exemplo o Raul, apesar de considerar que existe concordância entre Humberto Delgado e o regime relativamente à questão colonial, sente necessidade de justificar essa concordância afirmando, sem que a fonte o evidencie, mas com base nas suas ideias prévias, que a visão de Humberto Delgado é mais humanista e a do regime mais totalitária.

Eis a resposta do Raul:

Raul

Há uma concordância evidente quando a fonte refere “... temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes...”

Esta citação prova que há uma sintonia de opiniões quanto à questão ultramarina, pois tanto o regime como o General Humberto Delgado defendem os “territórios portugueses”, um com uma visão totalitária e o outro mais humanista, mais democrático.

O General Humberto Delgado tinha como foco das suas preocupações:

- As eleições e o voto livre, sem medo. Talvez por isso tenha ficado para a História como o “General Sem Medo”.*

Já o Rogério, pensa “que não existe um único ponto de concordância entre o General Humberto Delgado e “(...) a Situação (...)”, porque à luz das suas ideias prévias e com base nas atuais concepções de democracia, para ele não é concebível que o General defenda o colonialismo, ainda que a evidência da fonte o demonstre.

O Rogério responde da seguinte forma:

Rogério

Com base na informação retratada na fonte, penso que não existe um único ponto de concordância entre o General Humberto Delgado e “(...) a Situação (...)”.

O General Humberto Delgado personifica precisamente a mudança à realidade da época.

O regime procurava controlar a sociedade portuguesa, incluindo os territórios do ultramar através do “(...) uso imoderado da força (...)”.

O facto de Portugal ter aderido a organizações internacionais, tais como a ONU, representa a contradição da realidade da sociedade portuguesa, pois estas organizações representam “(...) instituições democráticas (...)”.

Em suma, o ponto nº 2 na ordem interna descreve com toda a clarividência o que se pretendia para Portugal e o que realmente não existia: Liberdade!

A resposta da Carolina, embora continue a usar a fonte de forma **Descritiva**, sem fazer inferências a partir dela manifesta, no entanto, uma **Orientação temporal num contexto mínimo**, ou seja, a aluna compreende que Humberto Delgado vive num período em que a visão do mundo é diferente da atual, mas faz sentido naquele tempo.

Eis a resposta da Carolina:

Carolina

À época (1958) Portugal, entendido como Metrópole e Ultramar (Portugal e Colónias) encontrava-se sob a influência de um poder totalitário – ditadura salazarista – que o autor identifica como “Situação”. Esta “Situação” tal como o autor – Humberto Delgado – refere “desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem”. É neste contexto que Humberto Delgado apela à necessidade de eleger livremente os seus representantes, porque só com base no voto livre seria (e é) possível conduzir, de forma pacífica, o processo de mudança, que neste caso era necessária e inevitável dados os compromissos entretanto realizados entre os portugueses e outras instituições democráticas.

No entanto, esta mudança de paradigma político (de Ditadura para Democracia) tinha obviamente implicações nos territórios do Ultramar e daí a necessidade de “defender e

prestigiar a todo o transe os direitos da nossa soberania” porque só assim poderia evitar as guerras que entretanto se verificaram naqueles territórios.

Por último é importante referir que Humberto Delgado focou a necessidade de existir seriedade nas eleições pois só assim poderia existir liberdade e democracia tanto em Portugal como nas colónias.

A resposta da Inês apresenta um raciocínio **Inferencial indutivo** a partir da fonte, ou seja, a fonte é interpretada e usada como evidência para explicar a concordância de Humberto Delgado com o regime sobre a questão colonial. A aluna parece revelar, ainda, uma orientação temporal multiperspetivada, porquanto procura tornar verosímil a posição de Humberto Delgado, se entendida “à luz da época”.

Diz a Inês:

Inês

A fonte apresentada demonstra claramente a existência de concordância entre o autor e o regime relativamente à questão colonial.

O autor começa por dar enfoque à importância da unidade nacional como elemento de união do Império, como algo a proteger e a defender: “a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados (...) por mudanças bruscas e violentas de regime ou política (...)”.

Por outro lado refere a falta de preparação do nosso país para mudanças (“sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças (...)” para um regime democrático. Por último o autor faz apelo à importância da eleição do povo (“direitos e anseios do povo (...))”.

Sintetizando, a fonte apresentada é um bom exemplo de convívência entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

À luz da época, a questão da unidade nacional era vista como um “meio de salvação” do nosso país.

8.3. Reflexões

O tratamento das fontes como evidência histórica parece estar raramente presente na formação dos alunos – e poderemos questionar também – na formação dos professores de História.

É fundamental que as questões colocadas às fontes, quer na aula, quer em contexto de exame, sejam gradualmente desafiantes e intelectualmente estimulantes para os alunos, proporcionando-lhes a possibilidade de atingirem níveis mais elevados de interpretação das fontes e de compreensão histórica.

A compreensão do conceito de evidência decorre das questões que são colocadas às fontes e do nível de respostas que os professores e avaliadores esperam. Se, por exemplo, em vez de uma única questão fossem colocadas questões prévias, mais particulares, para análise cuidada de cada uma das fontes, talvez os alunos fossem orientados para uma resposta mais elaborada; ou se, em vez de “*Demonstre a concordância entre Humberto Delgado e o regime*”, a pergunta colocada fosse “*Explique a concordância*”, talvez os alunos procurassem contextualizar as respostas e fossem mais longe na interpretação das fontes e na compreensão histórica.

Independentemente dos aspetos formais a considerar nas tarefas que se colocam aos alunos, é de importância central que essas tarefas envolvam fontes multiperspetivadas e que sejam analisadas pelos professores a níveis que ultrapassem ideias em que o passado é encarado como fixo e acabado, ou visto à luz do presente, com base em estereótipos. Neste momento do estudo, compreendemos a necessidade de cruzar, de forma mais interligada, o domínio de *Interpretação da Evidência* com o domínio da *Compreensão Empática*, para tentarmos perceber os usos da evidência pelos alunos do 12º ano.

8.4. Conclusões para os estudos subsequentes

A partir deste estudo piloto decidimos utilizar, no estudo principal, os mesmos instrumentos – e mais um com uma leve alteração em relação aos anteriores. Para que se obtivessem resultados mais consistentes, decidimos também alargar o número de escolas e de alunos participantes.

Este piloto permitiu-nos, ainda, refinar o quadro concetual que viríamos a usar para análise e categorização das ideias dos alunos participantes no estudo principal.

Capítulo IX

ESTUDO PRINCIPAL

9. ESTUDO PRINCIPAL

Para obtermos respostas ao problemas de investigação que colocámos, ou seja, *“Como é que as ideias dos alunos do 12º ano acerca da evidência histórica se podem refletir nos exames de História do 12º ano?”*, necessitámos de proceder ao diagnóstico analítico das ideias dos alunos do 12º ano de História A acerca da evidência histórica, para sabermos:

- Que níveis de interpretação da evidência histórica atingem os alunos do 12º ano, perante questões colocadas em provas de exame nacional;
- Que visões do passado decorrem da forma como os alunos interpretam a evidência histórica.

9.1. Amostra participante

Pretendeu-se, inicialmente, obter uma amostra aleatória e estratificada com base em dados fornecidos pelas DREs (Direções Regionais de Educação, do Ministério da Educação). As dificuldades encontradas na obtenção de uma amostra deste tipo levaram-nos a optar, no estudo final, por uma amostra suficientemente heterogénea para poder corresponder a perfis diferenciados de alunos que, à partida, se conhecem, com base na experiência profissional docente e na investigação em Educação Histórica já realizada. O estudo foi, assim, aplicado a uma amostra participante constituída por 169 alunos do 12º ano, de 10 escolas, e obedeceu à seguinte estratificação:

- Diversidade geográfica;
- Ensino público e privado;
- Alunos com diferentes classificações na disciplina de História;
- Diferenças de género.

A estratificação geográfica da amostra não foi inteiramente conseguida, uma vez que muitos dos professores solicitados não puderam, por algum motivo, corresponder ao pedido. Compreendeu, na sua maioria, um conjunto de escolas da Grande Lisboa (6) e da Zona Sul (3) e, em menor número, da periferia do Porto (1). Foi difícil conseguir uma amostra que correspondesse aos critérios geográficos inicialmente definidos, não só devido às distâncias, mas também porque muitos professores não se mostraram disponíveis para colaborar no estudo. Estas dificuldades foram, em parte, superadas com a ajuda dos professores que se disponibilizaram para aplicar os instrumentos concebidos para o estudo.

Como se pode verificar pela análise do Quadro 10, das 10 escolas participantes, 8 são escolas públicas e 2 do ensino privado. O mesmo quadro apresenta o número de alunos participantes por cada uma das escolas, que foram denominadas pelas letras do alfabeto – de A a J. Das 10 escolas, 1 situa-se na periferia do Porto, três na zona sul do país, 4 na periferia de Lisboa (2 a norte e 2 a sul da cidade) e 2 na cidade de Lisboa.

Ambas as escolas privadas estão situadas na Zona Sul do país. Destas, a Escola I é uma escola urbana, que adota o modelo escolar inglês, contemplando alunos de um nível socioeconómico mais elevado do que a Escola H, mais rural. As escolas públicas, à exceção da Escola J, são escolas com características muito semelhantes, pela sua heterogeneidade do ponto de vista sociocultural. A Escola J alberga uma população de classe média alta, que se situa num nível sociocultural tendencialmente mais elevado do que as restantes.

Escolas	Nº alunos	Tipologia das Escolas		Área geográfica		
		Ensino Público	Ensino Privado	Grande Porto	Grande Lisboa	Zona Sul
A	48	X			X	
B	12	X			X	
C	12	X			X	
D	13	X			X	
E	12	X			X	
F	10	X		X		
G	14	X				X
H	3		X			X
I	7		X			X
J	38	X			X	
TOTAIS	169	8	2	1	6	3

Quadro 10 – Caracterização das escolas participantes no Estudo Principal

Quanto às classificações obtidas pelos alunos participantes, no 1º período letivo do ano em que foram inquiridos, verifica-se que a maioria se situa em médias que variam entre 13-15 valores (59 alunos) e 10-12 valores (55 alunos), como se pode observar no Quadro 11:

Escolas	Nº alunos	Classificações no 1º Período				
		< 10	10-12	13-15	16-18	>18
A	48	4 (8%)	11 (23%)	18 (38%)	13 (27%)	2 (4%)
B	12	–	2 (17%)	6 (50%)	4 (33%)	–
C	12	–	7 (58%)	3 (25%)	2 (17%)	–
D	13	–	7 (54%)	4 (31%)	2 (15%)	–
E	12	4 (33%)	4 (33%)	4 (33%)	–	–
F	10	–	2 (20%)	4 (40%)	3 (30%)	1 (10%)
G	14	5 (36%)	7 (50%)	2 (14%)	–	–
H	3	–	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)	–
I	7	–	–	4 (57%)	3 (43%)	–
J	38	7 (18%)	14 (37%)	13 (34%)	4 (11%)	–
TOTAIS	169	20	55	59	32	3

Quadro 11 – Classificações dos alunos participantes no 1º período

Deste quadro ressalta ainda que, das 10 escolas, duas apresentam resultados acima de 18 valores (A e F); a maior percentagem de classificações no intervalo 16-18 valores situa-se nas escolas I (43%), B e H (33%) e F (30%); as escolas A, E, G e J apresentam classificações negativas.

De entre o total dos alunos participantes (169), todos com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, 117 são raparigas e 52 são rapazes, distribuídos da forma que se apresenta no Quadro 12:

Escolas	Raparigas	Rapazes
A	38	10
B	9	3
C	6	6
D	8	5
E	9	3
F	5	5
G	10	4
H	3	-
I	2	5
J	27	11
TOTAIS	117	52

Quadro 12 – Distribuição dos alunos participantes por género

9.2. Instrumentos

O estudo piloto, que nos serviu para testar e afinar os instrumentos de recolha de dados, pode ser considerado como um preâmbulo para o estudo principal. Verificámos que este último poderia processar-se através da utilização dos mesmos instrumentos (Prova A e Prova B, acrescidas de uma Prova C), alargando a amostra a utilizar.

Relembramos que a Prova A (Anexo 6), contém uma pergunta colocada a uma fonte apresentada na 1ª fase do exame nacional de 2007 de História A³⁵ (fonte 1), uma Proclamação de Humberto Delgado, general do exército português que, em 1958, concorreu às eleições para a Presidência da República, em oposição ao Estado Novo de Salazar exigindo, no seu manifesto eleitoral, a democratização do regime. No entanto, nessa mesma proclamação, Humberto Delgado defende, relativamente à questão colonial, posições idênticas às do Estado Novo. Nesse sentido, e à luz das atuais conceções de democracia, podemos colocar a hipótese de que existe, na fonte produzida por Humberto Delgado, uma visão multiperspetivada face ao regime.

A questão colocada na prova de exame foi a seguinte:

- ***Demonstre, com base no documento, a existência de concordâncias entre o autor e o regime, relativamente à questão colonial portuguesa.***

A Prova B (Anexo 7) contém a mesma pergunta, partindo da mesma fonte e de uma fonte extra (fonte 2) que, embora seja um excerto de um livro de memórias, da autoria de António de Almeida Santos, fornece alguns elementos que permitem contextualizar o que parece ser, pelo menos segundo o seu autor, a perspetiva mais comum em Portugal, na época da candidatura de Humberto Delgado, relativamente à questão colonial, ou seja, “*o dogma da Pátria una e pluricontinental*”.

Diz Almeida Santos:

A opinião pública vivia, então [1949], sem um estremecimento de alma, o dogma da Pátria una e pluricontinental. Melhor dizendo do Império Colonial. [...].

³⁵ http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/historia623_pef1_07.pdf?id=732

Quando, em 1961, acabou o mito da pax lusitana nas colónias portuguesas, e Salazar proferiu a sua famosa voz de comando – rapidamente e em força para Angola – teve, nesse gesto consigo a maioria do povo português, sem excluir alguns dos mais consagrados adversários políticos. [...].

António de Almeida Santos, *Quase Memórias – Do colonialismo e da descolonização*, I volume, Lisboa, Casa das Letras, 2006 (adaptado).

Pretendia-se, com a utilização desta fonte, que os alunos compreendessem que Humberto Delgado, mesmo sendo opositor ao regime de Salazar, poderia comungar da perspetiva da *“maioria do povo português”*, segundo Almeida Santos, relativamente à questão colonial (embora se possa colocar também como hipótese de que a sua concordância com a política colonial, nesta Proclamação, fosse meramente tática). Procurámos ir de encontro à sugestão de Shemilt (1983) referido em Barca (2000, p. 37), quando manifesta a preocupação, relativamente à interpretação de fontes, de que *“os indícios fornecidos pelas fontes primárias precisam de ser indexados por meio de fontes secundárias (pois o conhecimento histórico contextualizado não é mais do que a aceitação – perspicaz ou inconsciente – de material secundário”*.

À prova A responderam 66 alunos e à prova B responderam 65 alunos, num total de 131 alunos. Estes dados foram recolhidos no 2º período do ano letivo de 2010-2011. À prova C (Anexo 9), responderam 38 alunos, no 2º período do ano letivo de 2011-2012.

As provas foram aplicadas, por escola e número de alunos, da seguinte forma – Quadro 13:

Prova A	Escolas	Nº alunos
	A	37
	B	6
	C	6
	D	6
	E	6
	F	5

Prova B	Escolas	Nº alunos
	A	11
	B	6
	C	6
	D	7
	E	6
	F	5
	G	14
	H	3
	I	7

Prova C	Escolas	Nº alunos
	J	38

Quadro 13 –Aplicação das provas do Estudo Principal, por escola e número de alunos

Não perdendo de vista que a fonte principal apresentada e a formulação da(s) questão(ões) decorriam de uma prova de exame e que um dos nossos principais objetivos era contribuir para uma formulação mais clara e adequada das questões colocadas às fontes, em contexto de exame, fomos rever os critérios de correção³⁶ apresentados pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), para a questão central colocada no estudo:

- ***Demonstre, com base no documento, a existência de concordâncias entre o autor e o regime, relativamente à questão colonial portuguesa.***

Os critérios de correção apresentados são os constantes do Quadro 14:

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em Língua Portuguesa	Níveis		
			3	2	1
Níveis	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstração clara da existência de concordâncias, relativamente à questão colonial portuguesa, articulada com a interpretação do documento. Aspetos comuns: <ul style="list-style-type: none"> – nação una e indivisível, constituída pela Metrópole e pelo Ultramar; – defesa de Portugal como potência colonial; – distanciamento relativamente aos princípios anticoloniais incluídos na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos do Homem. ▪ Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina. 	20	19	18
	4	<i>Nível intercalar</i>	17	16	15
	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstração da existência de concordâncias, referindo dois aspetos indicados no nível superior, articulada com a interpretação incompleta do documento. ▪ Utilização adequada da terminologia específica da disciplina 	14	13	12
	2	<i>Nível intercalar</i>	11	10	9
	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação genérica de aspetos referidos no nível superior, com incipiente exploração do documento. ▪ Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina. 	8	7	6

Quadro 14 – Critérios de correção da questão 2 do grupo I da prova de exame do 12º ano, 2007, 1ª fase

Verificámos que é pedida aos alunos uma simples operação de demonstração, através da identificação e reprodução de excertos da fonte, de uma conclusão já afirmada pela própria questão: a de que existia concordância entre o autor da fonte e o regime de Salazar relativamente à questão colonial. Quer isto dizer que a interpretação que é pedida praticamente se restringe ao domínio da língua portuguesa.

Considerámos, então, que, para apelar à compreensão histórica, na sua vertente temporal e contextual, a formulação da questão deveria remeter para um outro nível de interpretação – a

³⁶ http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/historia623_ccf1_07.pdf?id=733

interpretação das razões que levavam Humberto Delgado, naquele momento e naquele contexto histórico, a defender a manutenção dos *“territórios portugueses espalhados por quatro continentes”*. Por isso, após a recolha dos dados dos 131 alunos que responderam às provas A e B aplicou-se, no 2º período do ano letivo de 2011-2012, a Prova C, para se averiguar se a mudança formal da questão poderia, eventualmente, favorecer respostas mais avançadas. Esta nova hipótese decorreu das reflexões feitas aquando do estudo piloto, de que *“a compreensão do conceito de evidência decorre das questões que são colocadas às fontes e do nível de respostas que os professores e avaliadores esperam”*. Nesse sentido, a Prova C (Anexo 9) foi aplicada a 38 alunos de uma escola da cidade de Lisboa (Escola J) que, sendo embora conhecida pelos elevados níveis de desempenho dos alunos nos exames, apresenta em História classificações internas inferiores, por exemplo, às da Escola A. Desta prova consta apenas a fonte 1, a Proclamação do General Humberto Delgado, mas alterando a formulação da questão. Em vez de:

- ***Demonstre, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor a fonte 1 e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.***

Optámos pela seguinte formulação:

- ***Explique, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor da fonte 1 e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.***

Procurávamos saber se os alunos atentariam na operação pedida, ou seja, uma explicação dos motivos, conscientes ou inconscientes que poderiam, por hipótese, estar na base desta aparente dupla perspetiva de Humberto Delgado. O que se pedia era que os alunos fizessem um exercício de inferência adutiva, a partir da fonte, colocando hipóteses explicativas, para se aproximarem de níveis mais elevados de compreensão empática.

Como já foi referido no Capítulo IV do presente estudo, a aplicação dos instrumentos foi feita pelos professores das turmas, nas suas aulas, de acordo com os procedimentos indicados pela investigadora. A primeira professora contactada (Escola A) aplicou os instrumentos à totalidade dos alunos das suas duas turmas (48); os professores das Escolas B, C e E aplicaram os dois

instrumentos a 12 alunos (a cada uma das provas responderam 6 alunos); na Escola F os instrumentos foram repartidos por 10 alunos (5 responderam à Prova A e 5 à Prova B); na Escola D responderam 13 alunos (6 responderam à Prova A e 7 à Prova B); nas Escolas G, H e I responderam respetivamente 14, 3 e 7 alunos, somente à Prova B, para tornar mais equilibrado o número de respostas entre a Prova A e a Prova B. Da Escola J, responderam à Prova C 38 alunos, de duas turmas.

A autora deste estudo não esteve presente em nenhum dos momentos de recolha de dados, tendo-lhes estes chegado, posteriormente, ou por entrega pessoal, ou através do serviço de entrega postal.

9.3. Análise dos dados

9.3.1. Procedimentos na análise de dados

De acordo com os princípios da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991), após uma primeira codificação aberta, verificou-se a necessidade de ir reformulando as categorias que já tinham sido utilizadas no estudo piloto. Para além da introdução das categorias relativas ao domínio da *Compreensão Empática* da História, procedeu-se não só à introdução de novas categorias no domínio da *Evidência*, mas também à redefinição do seu significado, hierarquizando-as enquanto níveis de progressão, de forma a corresponderem às ideias apresentados pelos alunos.

No capítulo da Metodologia (Capítulo IV) apresentou-se uma primeira concetualização global das categorias (Quadro 6). No final da análise de dados do estudo principal, essa concetualização sofreu uma ligeira alteração, tendo-se suprimido a subcategoria 'orientação temporal num contexto abrangente' (Quadro 15), dado que não foram produzidas respostas que aí se pudessem enquadrar.

Baseámo-nos no paradigma de progressão das ideias dos alunos em História (Ashby & Lee, 1987; Barca, 2000; Ashby, 2003; Lee 2003) para procedermos a uma categorização que teve em conta os níveis de progressão das ideias dos alunos, ou seja, "*uma categorização por níveis lógicos de ideias*" (Barca, 2000, p. 30). Esta progressão corresponde a ideias cada vez mais poderosas e

sofisticadas do ponto de vista histórico, quer ao nível do uso das fontes, quer ao nível de uma compreensão empática contextualizada e multiperspetivada.

Ao longo da discussão das categorias de respostas encontradas, apresentam-se exemplos concretos, na tradição da pesquisa em cognição histórica.

A transcrição das respostas foi feita de forma integral e fiel ao que foi escrito pelos alunos, excetuando-se a correção de alguns erros ortográficos mais evidentes e a utilização da grafia do novo acordo ortográfico. A formulação das frases e os erros gramaticais não sofreram qualquer alteração.

Os nomes utilizados são fictícios, para garantir o anonimato dos alunos. A cada aluno foi atribuído um código, no qual a primeira letra corresponde à prova efetuada, a segunda letra corresponde à escola a que o aluno pertence e o número corresponde a uma seriação aleatória (por exemplo AC19 significa que se trata de uma resposta à Prova A, dada por um aluno da Escola C, cujo nome fictício é Vasco, ao qual foi atribuído o número 19).

9.3.2. Modelos de progressão concetual gerados

O quadro concetual utilizado para a análise dos dados (Quadro 15) permitiu definir os seguintes níveis dentro de duas dimensões: Uso de fontes, no domínio da Evidência; Visão do passado, no domínio da Compreensão Empática.

Domínios	Dimensões	Categorias	Subcategorias
Evidência	Uso de fontes	Não usa	} Indutivo } Aduativo
		Informativo	
Cópia e cola			
Descritivo			
Compreensão Empática	Visão do passado	Inferencial	} Contexto mínimo
		Fragmentos / Anacronismo	
		Passado fixo	
		Presentismo / Estereótipos	} Contexto multiperspetivado
Orientação temporal			

Quadro 15 – Domínios, dimensões e categorias provisórias de análise das respostas dos alunos

Os dados foram analisados e categorizados atendendo às duas dimensões, alimentando indutivamente as categorias e/ou subcategorias em cada uma delas, de forma a permitir a percepção dos níveis de progressão histórica manifestado pelos alunos.

Evidência - Uso de fontes

De acordo com o que é apresentado no Quadro 15, constatou-se que o uso que os alunos fazem das fontes permite estabelecer seis níveis de progressão neste domínio:

Nível 1: Não usa

O aluno faz referências a acontecimentos relacionados com o período a que se refere(m) a(s) fonte(s) sem, no entanto, recorrer à informação nela(s) contida.

Nível 2: Informativo

A(s) fonte é(são) utilizada(s) como se fornecesse(m) um relato fixo e acabado sobre o passado, sem contextualização nem explicação.

Nível 3: Cópia e cola

O aluno copia várias informações das fontes sem as articular entre si, procurando resolver a aparente contradição do autor através de elementos contextualizadores não organizados temporalmente.

Nível 4: Descritivo

A(s) fonte(s) é(são) transcrita(s) ou parafraseada(s), podendo assumir um carácter explicativo restrito.

Nível 5: Inferencial indutivo

A(s) fonte(s) é(são) interpretada(s) e usada(s) como evidência para argumentar ou explicar uma determinada situação.

Nível 6: Inferencial adutivo

Os alunos constroem hipóteses explicativas baseando-se na evidência, ou seja, fazem suposições sobre os pensamentos e os valores em que radicam as ações dos homens no passado.

Compreensão empática - Visões do passado

O grau de sofisticação manifestado pelos alunos neste domínio, de compreensão empática do passado e de orientação temporal, ou seja, das visões que apresentam sobre os agentes históricos, seus contextos e perspectivas, corresponde a cinco níveis de progressão, de acordo com a seguinte hierarquia:

Nível 1: Fragmentos/Anacronismo

O passado é visto como um conjunto de situações justapostas, muitas vezes contextualizadas de forma não válida historicamente, sem que se estabeleçam conexões temporais ou interações entre elas, ou revelando confusões na diacronia.

Nível 2: Passado fixo

O passado é mecanicamente aceite, sem ser questionado, explicado ou contextualizado, ou visto de forma rígida e explicado através de ideias de senso comum.

Nível 3: Presentismo/Estereótipos

Os alunos analisam as ações das pessoas do passado de forma estereotipada, como se elas pensassem e agissem como nós, no presente (por exemplo, alguém que defende a democracia tem necessariamente que ser anticolonialista).

Nível 4: Orientação temporal num contexto mínimo

As pessoas do passado podem ter valores diferentes dos nossos, pelo que a sua visão do mundo poderá ser diferente da nossa, mas faz sentido no contexto temporal em que se situa.

Nível 5: Orientação temporal multiperspetivada

As ações ou pensamentos do passado, mesmo considerados menos plausíveis, à luz do presente, podem ser explicados com base em fontes multiperspetivadas, mesmo quando produzidas por um único agente histórico.

Tinha sido, inicialmente, colocada a hipótese de trabalho de estabelecer um sexto nível de progressão na dimensão relativa às visões do passado, correspondente a uma categoria que denominámos **Orientação temporal num contexto abrangente**, definida da seguinte maneira: *As ações dos homens no passado são relacionadas com o seu contexto histórico, com um conjunto de valores e práticas comuns numa dada época, e não apenas com opções individuais.*

Esta categoria, embora apareça no quadro inicial referente à metodologia do estudo, foi retirada após análise das respostas dos alunos, visto que não foi encontrada nenhuma que lhe correspondesse.

9.3.3. Exemplos de ideias de alunos sobre Evidência

A fim de situar os exemplos dos diversos níveis de ideias que os alunos mostraram nas suas respostas às Provas de História, lembra-se que:

- A Prova A (Anexo 6), contém uma pergunta colocada a uma fonte apresentada na 1ª fase do exame nacional de 2007 de História A³⁷ (fonte 1), *“Proclamação de Humberto Delgado...”* A questão (Q1) colocada na prova de exame foi a seguinte:

³⁷ http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/historia623_pef1_07.pdf?id=732

Demonstre, com base no documento, a existência de concordâncias entre o autor da fonte 1 e o regime, relativamente à questão colonial portuguesa.

- A Prova B (Anexo 7) contém a mesma pergunta, partindo da mesma fonte e de uma fonte extra (fonte 2) da autoria de Almeida Santos (AS).
- A Prova C (Anexo 9) apresenta unicamente a fonte de Humberto Delgado (HD), mas reformulando a questão (Q2), que passa a ser a seguinte:

Explique, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor da fonte 1 e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

Uso das fontes pelos alunos

Iniciámos a análise dos dados focalizando a forma como os alunos usam a(s) fonte(s). Aqui, apresentamos exemplos, por níveis, de respostas de alunos, decorrentes de cada uma das provas utilizadas (A, B e C). São indicadas as classificações destes alunos, no 1º período letivo do ano em que se procedeu à recolha, a fim de se perceber se essas classificações estão ou não diretamente relacionadas com os níveis obtidos pelos alunos. Temos, assim, os seguintes exemplos:

Nível 1: Não usa

A Maria, aluna da Escola A, com classificação de 12 valores no 1º período, ao responder à prova A (com uma fonte da autoria de HD), utiliza alguns conhecimentos que adquiriu na aula, mas não se detém no conteúdo da fonte e nem sequer atende à pergunta que lhe é colocada, pelo que a sua resposta, embora contenha aspetos corretos, centra-se na ideia estereotipada de que, querendo Humberto Delgado *“um país liberal e antitotalitário”*, pretenderia dar a independência às colónias:

AA10. Maria

Humberto Delgado queria modificar o regime, ele trazia ideias dos EUA, achava que as coisas lá eram bem melhores, queria um país liberal e antitotalitário, com um caráter democrático. Todos esses desejos e todo esse regime que ele queria eram ideias completamente diferentes das ideias fascistas e iam de encontro com a independência das colónias. Todos os países antitotalitários tinham dado a independência às suas colónias e esse era mais um objetivo que ele queria alcançar.

Quando a Sara, aluna da Escola H, que obteve a classificação de 17 valores no 1º período, responde à prova B (com fontes de HD e AS), verifica-se igualmente a utilização de uma argumentação que não se sustenta nas fontes, apesar de expressar a semelhança de posições entre Humberto Delgado e o regime:

BH86. Sara

As colónias portuguesas eram a fonte de riqueza para Portugal, mantinha a balança comercial equilibrada. Por isso, tanto o autor da fonte 1 como o regime salazarista, viam nas “«Províncias Ultramarinas»” uma forma de sustentar o país e enriquecer e ainda afirmar-se no Mundo como um só povo, um povo multicultural.

A Sónia, aluna da Escola J, com classificação de 15 valores, ao responder à pergunta colocada na Prova C (fonte HD, Q2), também não sustenta a sua argumentação nas fontes, enredando-se numa argumentação enviesada e pouco clara para justificar a concordância de posições entre o autor e o regime:

CJ134. Sónia

O autor concorda com a posição que o regime assume relativamente à questão colonial portuguesa no sentido em que defende a garantia a todos os cidadãos dos direitos fundamentais incluindo nas colónias, aos quais devia ser concedida uma relativa autonomia preservando ao mesmo tempo os interesses portugueses.

Nível 2: Informativo

A Liliana, aluna da Escola B, com a classificação de 17 valores, que responde à prova A, apresenta uma resposta em que não se questiona sobre o posicionamento de Humberto Delgado face à questão colonial, aceitando como natural que tanto Humberto Delgado como o regime defendam a manutenção das colónias e o direito de Portugal “em defendê-las e explorá-las”, como se a fonte fornecesse um relato fixo sobre o passado:

AB14. Liliana

O regime defendia a manutenção das colónias, pois considerava que estas eram províncias ultramarinas e, conseqüentemente, parte indissociável de Portugal, garantindo o seu direito em defendê-las e explorá-las.

Humberto Delgado concorda com o regime, na medida em que afirma que se deve “manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”, defendendo que todos estes compromissos não deveriam ser perturbados por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política.

Também o Rodrigo, aluno da Escola I, com a classificação de 18 valores, responde à Prova B, aceitando, sem discussão ou explicação, a informação expressa na fonte:

BI100. Rodrigo

Na fonte 1 o autor vai concordar e apoiar o regime e a sua forma de atuação no que diz respeito à questão colonial, já que este afirma que Portugal assumiu responsabilidades perante os “territórios portugueses espalhados por quatro continentes” e desta forma não se deve proceder à mudança brusca e violenta de regime ou política pois isso iria comprometer estes mesmos territórios, “creio estar no espírito... regime ou de política”.

E o mesmo acontece com a Susana, aluna da Escola J, com a classificação de 10 valores, que responde à prova C:

CJ136. Susana

Em rivalidade, e orgulhosamente assumido de um “isolamento internacional”, Salazar recusa a autodeterminação das colónias africanas, determinando uma unificação de Portugal continental e as colónias, que foram desprovidas do conceito de “colónias”.

Humberto Delgado, no artigo 3º da ordem externa mostra-se concordante com a “política e moral” “unida e indissociável” de potência ocidental e os territórios ultramarinos.

Nível 3: Cópia e cola

Os exemplos aqui apresentados representam exercícios sobretudo de transcrição de excertos da fonte, como se pode verificar na resposta da Lurdes, aluna da Escola C, com a classificação de 11 valores, que responde à prova A, através de citações da fonte, não articuladas entre si, e sem procurar fazer inferências:

AC23. Lurdes

O documento “Proclamação do General Humberto Delgado “A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar” é de maio de 1958 e mostra-nos a posição do General Humberto Delgado em relação à questão colonial portuguesa e ao país. Ele começa o seu discurso dirigindo-se aos cidadãos de todas as correntes liberais antitotalitárias e não só aos da oposição e como um candidato independente à Presidência do país afirma que “os portugueses têm medo de votar ou não acreditam na validade do voto” e propõe ao país “a adoção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos”, no entanto, no seu Programa mínimo, na ordem interna ele propõe o contrário: “2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...]”, o que contraria também “Na dignidade e na seriedade das eleições (...) tudo subvertem e nada constroem”.

Relativamente à questão colonial, o General Humberto Delgado adota a tese

integracionista, defendendo que Portugal tem “responsabilidades internacionais” e “a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política”, ou seja, ele acreditava num Portugal “do Minho a Timor” em que todos eram portugueses quer vivessem em Portugal, Angola ou Moçambique.

No seu Programa mínimo, na ordem externa, o General Humberto Delgado defende que devemos “1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”, que era a política que Salazar defendia e utilizava.

Ele refere também no seu discurso as relações internacionais de Portugal, nomeadamente a adesão do país à ONU e ao Pacto do Atlântico tomando “o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos”.

A Cristina, aluna da escola A, com classificação de 11 valores, ao responder à prova B, perde o foco da questão ao enredar-se num exercício de paráfrase das fontes:

BA99. Cristina

O autor, na fonte 1, queria que os direitos fundamentais de todos os cidadãos fossem cumpridos e que eles também os cumprissem; queria garantir uma Nação politicamente organizada num regime pacífico, onde se pudesse eleger livremente os seus representantes e assim decidir os seus destinos; queria que os compromissos e direitos internacionais se mantivessem e consolidassem com a potência ocidental, de modo a ser geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável e queria também que os direitos da soberania fossem defendidos e prestigiados. A existência de concordâncias entre o autor da fonte 1 e o regime é visível, pois ambos queriam um país livre, sem repressão, e onde os direitos das pessoas fossem respeitados, de modo a haver uma sociedade livre.

Também a Vanda, aluna da Escola J, com classificação de 10 valores, que responde à prova C, vai parafrasear excertos da fonte, que não consegue relacionar entre si, de forma a fornecer uma narrativa coerente:

CJ133. Vanda

Humberto Delgado não defende o regime colonial. Defende o regime democrático, onde os portugueses possam votar sem medo, decidindo por si o vosso destino.

Isso deveria acontecer já que o país pertence a organismos de carácter democrático, como por exemplo a ONU e ao Pacto do Atlântico. Mas isso não muda a questão colonial de Portugal que acontecia no momento. Por esse mesmo regime defender os territórios espalhados pelos quatro continentes, que não devem sofrer mudanças bruscas.

Nível 4: Descritivo

Estes alunos usam a fonte de forma descritiva, como se demonstra na resposta do Miguel, aluno da Escola A, com a classificação de 17 valores que, ao responder à Prova A, procura avançar uma explicação ainda que de carácter restrito, num registo sobretudo descritivo:

AA3. Miguel

Na ordem externa, presente na fonte, Humberto Delgado defende que Portugal se deve manter como “potência ocidental, geograficamente dispersa” e defender “os direitos da nossa soberania”. Ora, isto por outras palavras, significa a manutenção das colónias tal como Salazar queria. O título da fonte também sugere que Humberto Delgado não pretende dar a autodeterminação às colónias se for eleito, pois refere-se a Portugal como metrópole e às colónias como ultramar, termo apaziguado inventado pelo regime para manter a colonização.

O Mauro, aluno da escola G, com a classificação de 7 valores, responde à prova B. Este aluno está muito perto de um uso inferencial das fontes quando, num exercício de cruzamento da informação das duas fontes, compreende a concordância da oposição com o regime, relativamente à questão colonial. No entanto, não vai mais longe na sua tentativa de explicação, não tirando conclusões das premissas expostas:

BG81. Mauro

Existiam concordâncias e aspetos semelhantes entre a oposição e o Governo, tal como Humberto Delgado refere “temos de defender em territórios portugueses”. Estando de acordo com tais responsabilidades internacionais, e como diz António de Almeida Santos “teve consigo a maioria do povo, sem excluir alguns dos mais consagrados adversários políticos”. Ou seja, até a oposição estava de acordo, em todas as medidas designadas às províncias ultramarinas não existiam discrepâncias, mas um alto nível de concordância.

A Célia, aluna da Escola J, com a classificação de 17 valores, que responde à prova C, procura, igualmente, fornecer uma explicação, ainda que restrita, para a concordância entre Humberto Delgado e o regime relativamente à questão colonial:

CJ137. Célia

O General Humberto Delgado concorda com a visão do regime. Defende que o domínio colonial não poderia seguir os “hábitos políticos correntes nos países democráticos”, por estes não estarem preparados para mudanças violentas de regime político.

Assim, apesar de estar em concordância com os restantes países democráticos no que toca ao respeito dos direitos fundamentais dos cidadãos, do sufrágio universal livre e direto e o multipartidarismo, não partilhava a mesma visão no que concerne à questão colonial. Defendendo que era preciso “manter (...) os compromissos e direitos internacionais de potência ocidental (...) dispersa mas política e moralmente unida e indissociável”, defendendo desta forma os “direitos de soberania”.

Nível 5: Inferencial indutivo

A fonte é usada como evidência, para explicar uma dada situação, como se pode constatar na resposta do José, aluno da escola A, com classificação de 15 valores, que responde à prova A, inferindo que “mesmo que Humberto Delgado tivesse ganho as eleições (...) a situação nas colónias não mudava”:

AA4. José

O general Humberto Delgado era a favor da democracia e contra o fascismo, mas era a favor de manter as colónias, tal como o regime.

Esta posição de Humberto Delgado é possível de ser observada quando diz, na sua proclamação de 1958: “temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes” e “potência ocidental geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”. O que nos mostra que mesmo que Humberto Delgado tivesse ganho as eleições a que se candidatou, a situação nas colónias não mudava.

A Vanessa, aluna da Escola B, com classificação de 13 valores, que responde à prova B, infere que Humberto Delgado não queria “prejudicar as colónias”, mas que “simplesmente mantê-las não o incomodava”.

BB45. Vanessa

Apesar da recusa, por parte do General Humberto Delgado, da situação do Estado Novo, este considera que não só se deve implantar uma democracia igual às dos outros países, como que tal se deveria fazer lentamente para não prejudicar “as responsabilidades internacionais, assumidas por Portugal”, tanto na ONU e NATO como nos “territórios portugueses espalhados por quatro continentes”. Isto, retirado da fonte 1 do presente documento, leva-nos a concluir que Humberto Delgado apoiava então o Império Colonial Português, apesar de querer a democracia, liberdade e garantia dos direitos. Contudo ele não queria prejudicar as colónias, simplesmente mantê-las não o incomodava. O Estado Novo era o regime onde vigorava a Pátria e a Família, a união dos mesmos e o pluricontinentalismo, como se pode confirmar na fonte 2. Assim pode-se dizer que existe concordância entre o autor e o regime no que diz respeito ao colonialismo.

De entre os alunos que respondem à prova C não detetámos nenhuma resposta que sugerisse este nível inferencial.

Nível 6: Inferencial adutivo

Do nosso ponto de vista, apenas 2 alunos apresentam inferências de caráter adutivo, ou seja, colocam hipóteses explicativas face à evidência das fontes. A Carolina, aluna da Escola A, com classificação de 16 valores, responde à questão colocada na Prova A, olhando para o General Humberto Delgado como “*um conservador*”, apesar dos seus “*ideais democráticos*”:

AA5. Carolina

Humberto Delgado apesar de ser um candidato que tem a sua campanha assente em ideais democráticos, defende a política colonial, e é devido a este facto que tem muitos apoios, quer de democratas, liberais, católicos, e até mesmo da oposição inteira.

Como podemos verificar no documento com a seguinte afirmação: “temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbados por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política”.

Humberto Delgado concorda, sim, com o regime, no que toca à questão colonial, este afirma que esta política deve continuar e que não se devem fazer grandes mudanças, pois isso só iria contribuir para uma destabilização. O general mostra-se, desse modo, conservador.

Este, na ordem externa, acentua o artigo 1º em que diz que se deve “manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”. Este é um dos princípios, segundo o general, que integra a sua propaganda política.

O Marco, também aluno da escola A, com a classificação de 13 valores, responde à prova B relacionando a defesa que Humberto Delgado faz da política colonial com a dependência da economia portuguesa relativamente aos produtos coloniais, para concluir que Humberto Delgado terá intenções imperialistas:

BA91. Marco

“1º - manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável” – fonte 1

De acordo com o planeamento de Humberto Delgado na ordem externa, mantinha-se a questão de manter as posses coloniais ultramarinas, semelhante às pretensões de Salazar. Apesar de democrata, Humberto Delgado mantinha intenções algo imperialistas sobre as colónias, pois era destas que a economia portuguesa dependia, bem como das remessas dos emigrantes.

Se cruzarmos os níveis de Evidência das 16 respostas que utilizámos a título de exemplo, com as classificações dos respetivos alunos no 1º período, verificamos que não há associação entre classificações dos alunos e níveis de evidência, como se pode perceber pela observação do Quadro 16:

Níveis (Evidência)	Classificações obtidas no 1º Período		
	Prova A	Prova B	Prova C
1	12	17	15
2	17	18	10
3	11	11	10
4	17	7	17
5	15	13	—
6	16	13	—

Quadro 16 – Relação entre os níveis de Evidência e as classificações dos alunos constantes do exemplo apresentado, nas 3 Provas.

Conforme mostra o Quadro 16, verificamos que vários alunos com classificações elevadas na disciplina têm respostas correspondentes aos níveis de uso de fontes menos sofisticados, enquanto alguns alunos de classificações intermédias apresentam um nível inferencial mais próximo do conceito de evidência histórica.

Poderemos questionar, por um lado, qual o trabalho de utilização de fontes a que estes alunos estão habituados e, por outro, o que é que os professores avaliam e como. Se considerarmos que um aluno que faz inferências a partir das fontes revela um pensamento autónomo, sendo capaz de se

desligar da mera informação para colocar hipóteses explicativas, será que esta autonomia não é valorizada pelos professores, pedindo-se aos alunos a mera reprodução do manual ou da narrativa do professor?

Com efeito, as elevadas classificações dos alunos no 1º período parecem ser, sobretudo, indicadores de reprodução fiel de uma história acabada, e não de um raciocínio inferencial e adutivo, característico do pensamento histórico.

9.3.3.1. Reflexões sobre o uso de fontes pelos alunos

Após análise qualitativa das respostas dos alunos, procedeu-se à distribuição de frequência de respostas por níveis de Evidência Histórica, no conjunto das 3 Provas, como se pode verificar pela observação do Gráfico 1. Constatamos que os níveis mais evidentes, por ordem decrescente foram:

- Nível 2 (Informativo) - 68 respostas;
- Nível 3 (Cópia e cola) - 47 respostas;
- Nível 4 (Descritivo) - 28 respostas;
- Nível 1 (Não usa) - 15 respostas;
- Nível 5 (Inferencial indutivo) - 9 respostas;
- Nível 6 (Inferencial adutivo) - 2 respostas.

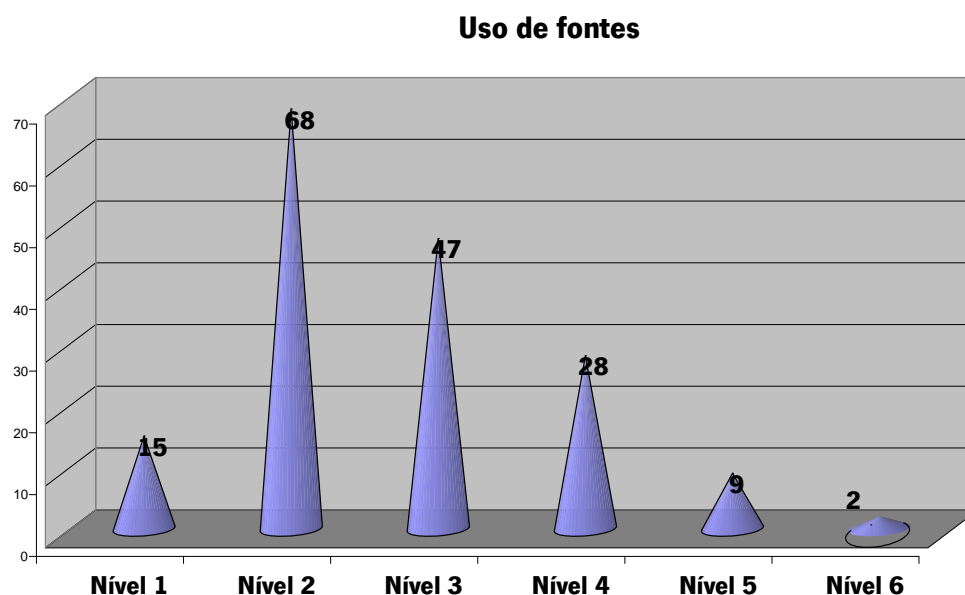


Gráfico 1 – Distribuição de frequência das respostas dos alunos por níveis quanto ao uso das fontes

A maior incidência de respostas recai no nível em que as fontes são utilizadas com caráter meramente informativo, seguindo-se as respostas que utilizam as fontes através de um simples exercício de cópia e cola; um número ainda considerável de respostas usa as fontes de uma forma descritiva, fazendo já uma tentativa, ainda que incipiente, de explicação com base nas fontes; alguns alunos não usam as fontes; poucos alunos usam as fontes como evidência.

Após a contabilização total das respostas dos alunos por níveis de progressão, procedemos a uma análise de frequência de respostas por níveis, em cada uma das Provas.

Como se pode observar no Gráfico 2, a distribuição de frequência dos níveis de progressão das respostas à Prova A, por percentagem, é a seguinte, por ordem decrescente:

- Nível 2 (Informativo) - 33%;
- Nível 3 (Cópia e cola) - 29%;
- Nível 4 (Descritivo) - 15%;
- Nível 1 (Não usa) - 12%;
- Nível 5 (Inferencial indutivo) - 9%;

- Nível 6 (Inferencial adutivo) - 2%.

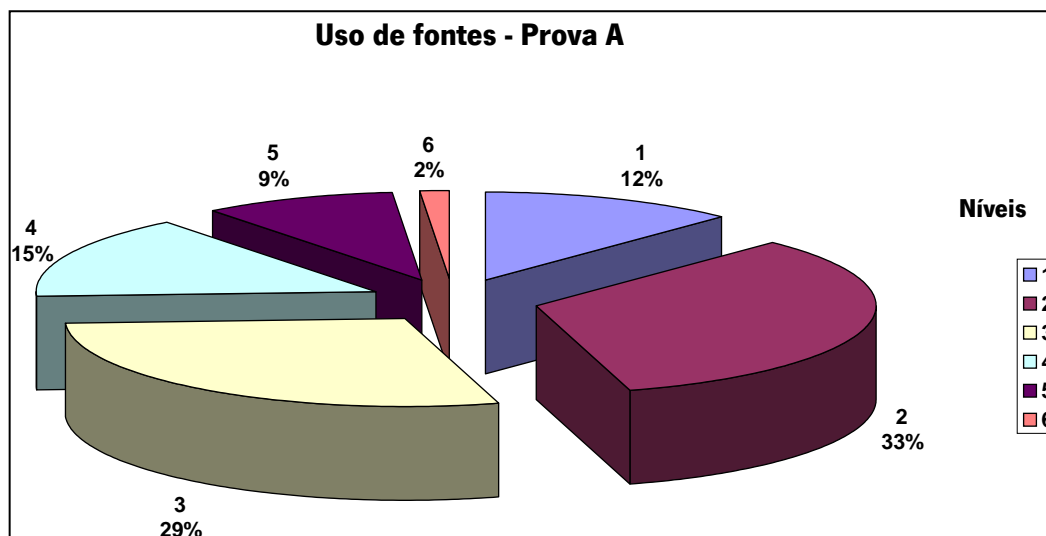


Gráfico 2 – Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova A, por níveis, quanto ao uso das fontes

Verifica-se que, no que diz respeito à distribuição percentual de respostas à Prova A, por níveis, a maioria das respostas recai nos níveis 2 (Informação) e 3 (Cópia e cola), tal como se tinha verificado na distribuição por níveis no conjunto das 3 Provas.

Dos alunos que responderam à Prova B, ao observarmos o Gráfico 3, verificamos que a distribuição de frequência dos níveis de progressão das respostas, a nível percentual, é a seguinte:

- Nível 2 (Informativo) - 41%;
- Nível 3 (Cópia e cola) - 30%;
- Nível 4 (Descritivo) - 14%;
- Nível 1 (Não usa) - 8%;
- Nível 5 (Inferencial indutivo) - 5%;
- Nível 6 (Inferencial adutivo) - 2%.

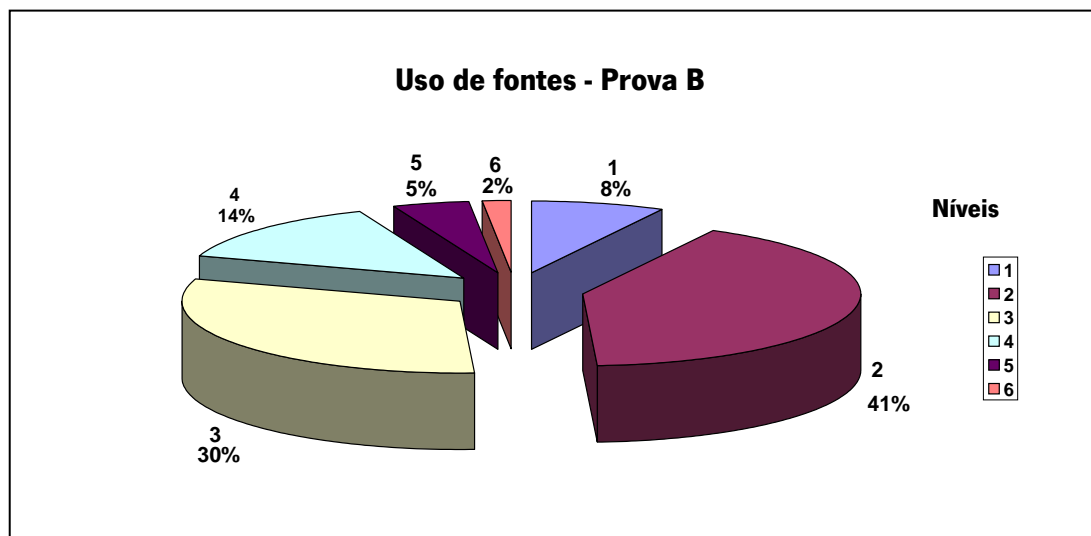


Gráfico 3 - Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova B, por níveis, quanto ao uso das fontes

Também na distribuição por níveis de frequência das respostas à Prova B se verifica que a maioria das respostas recai nos níveis 2 (Informação) e 3 (Cópia e cola), tal como na Prova A.

Em relação às respostas dos alunos que responderam à prova C, a distribuição de frequência, a nível percentual, é a seguinte (Gráfico 4):

- Nível 2 (Informativo) - 50%;
- Nível 4 (Descritivo) - 24%;
- Nível 3 (Cópia e cola) - 21%;
- Nível 1 (Não usa) - 5%;
- Nível 5 (Inferencial indutivo) - 0
- Nível 6 (Inferencial adutivo) – 0

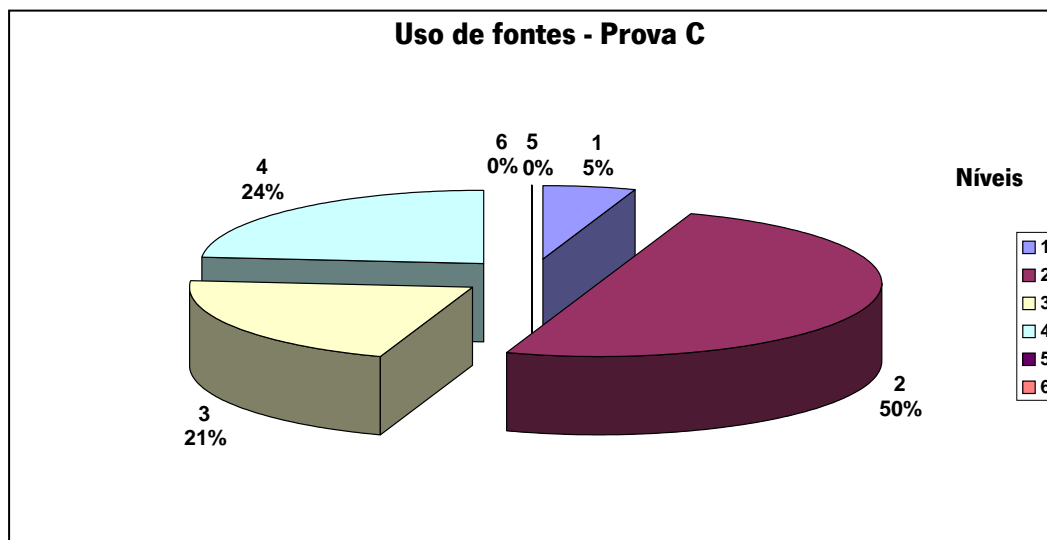


Gráfico 4 - Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova C, por níveis, quanto ao uso das fontes

No que diz respeito à distribuição por níveis das respostas à Prova C, verificamos que metade das respostas se concentra no nível 2 (Informação), não surgindo respostas indiciadoras dos dois níveis mais sofisticados.

Para uma análise de conjunto, o Quadro 17 compara, em valores percentuais, os níveis de progressão das respostas, na dimensão *Uso de fontes*, a cada uma das Provas a que os alunos responderam:

Prova Nível	1	2	3	4	5	6
A	12%	33%	29%	15%	9%	2%
B	8%	41%	30%	14%	5%	2%
C	5%	50%	21%	24%	0	0

Quadro 17 – Comparação em valores percentuais, dos níveis de progressão das respostas, na dimensão *Uso de fontes*, por Prova

A análise deste quadro, que apresenta os níveis das respostas nas 3 Provas, revela-se interessante, porquanto sugere que:

- A introdução de uma nova fonte, na prova B, parece ter tido poucas implicações nas respostas dos alunos à questão, que apenas pedia uma demonstração (Provas A e B). Se se verificou alguma deslocação de respostas do nível 1 para o nível 2, em comparação com a prova A, é de notar também que os alunos que respondem à Prova A apresentam percentualmente mais respostas num dos níveis mais sofisticados (4). Comparativamente com a Prova C (fonte HD, Q2), nota-se uma deslocação das respostas do nível 1 para os 3 níveis intermédios, mas também ausência de respostas nos níveis mais sofisticados.

Os resultados nas 3 provas levam-nos a detetar que, provavelmente, estes alunos estão mais habituados a exercícios de ‘memorização/regurgitação’ do que propriamente à interpretação de fontes. Verificamos, nestas respostas, as seguintes tendências:

- Apresentação de uma visão maioritariamente ligada ao uso da informação, reveladora de um défice de trabalho de fontes, especialmente do uso de fontes multiperspetivadas, ou seja, quando confrontados com as fontes, os alunos não as questionam, aceitando a sua mensagem como se de uma autoridade se tratasse;
- Quando recorrem à fonte, alguns alunos fazem-no simplesmente parafraseando ou citando excertos, sem fazerem inferências, embora alguns procurem avançar explicações;
- A corroborar a ideia anteriormente avançada, nota-se que um número reduzido de respostas atinge níveis inferenciais de uso das fontes, do que se conclui que, para a maioria dos participantes não existe distinção entre fonte e evidência.

Portanto, uma síntese sobre esta análise dos níveis de progressão dos alunos relativamente ao seu uso de fontes, sugere que:

- A maioria dos alunos não usa as fontes como evidência para a construção do conhecimento histórico. A fonte continua a servir, de um modo geral, para informar sobre um dado passado já conhecido nas suas linhas gerais, fornecendo um relato fixo e servindo apenas

para retirar informações que a maior parte das vezes aparecem descontextualizadas e sem nexo temporal.

- Não surge uma associação positiva entre os níveis de progressão dos alunos sobre ideias de evidência e a classificação do 1º período, ou seja, a distribuição por níveis de progressão não se relaciona, ou até entra em contradição, com as classificações que os alunos obtiveram, o que denota que os critérios de classificação utilizados pelos professores não privilegiam operações relacionadas com o uso das fontes;
- O facto de muitos alunos citarem ou parafrasearem as fontes sem contextualizarem a informação por elas fornecida denota que a sua aprendizagem se faz maioritariamente em torno de factos avulsos, preterindo-se um quadro concetual de carácter contextualizador, fundamental na elaboração do conhecimento.

9.3.4. Exemplos de ideias de alunos sobre Compreensão Empática

Analisámos, em seguida, os dados relativos à visão que os alunos apresentam do passado. Apresentamos exemplos, por níveis, de respostas de alunos, referentes a cada uma das provas utilizadas (A, B e C).

Visões do passado, segundo os alunos

Nível 1: Fragmentos/Anacronismo

De entre os alunos que demonstram uma visão fragmentada e/ou anacrónica do passado, apresentamos o exemplo da Ana, aluna da escola A, com classificação de 9 valores, que responde à prova A. Esta aluna, apesar do exercício cronológico a que se propõe, justapõe informação de forma avulsa, anacrónica e descontextualizada:

AA1. Ana

A questão colonial foi sustentada por uma força de manter um império. Esta questão começou logo depois de Portugal ter entrado para a ONU, no ano de 1955. Três anos passados, em 1958, Humberto Delgado escreve uma proclamação a todos os portugueses da Metrópole e do Ultramar. Tanto o autor como o regime querem a defesa dos direitos dos povos à sua autodeterminação. Humberto Delgado defende que o povo deve eleger livremente os seus representantes.

O João, aluno da Escola B, com a classificação de 17 valores, responde à prova B com excertos das duas fontes, mas sem qualquer coerência, apresentando uma visão fragmentada do passado, e ferida de anacronismo:

BB42. João

Segundo a ótica do regime, a presença de Portugal no Ultramar justificava-se pela capacidade de adaptação dos portugueses, pela ausência de racismo, miscigenação [mescinação no original] e fusão de culturas, que “contrariava” o estigma de que os impérios coloniais eram alvo de opressão. Essa tese (lusotropicalismo), que pretendia corresponder aos apelos internacionais e aos compromissos de Portugal perante a ONU e a NATO, permitiu ao antigo regime continuar a sua influência num território que considerava como províncias ultramarinas (“Portugal do Minho a Timor”), em vez de colónias. Podemos igualar a afirmação acima aludida com a posição do autor em relação à política externa (Fonte 1, linha 29 e 32), um dogma que conduziu ao início da guerra colonial e ao envio de milhares de jovens para as frentes de combate (fonte 2).

Internamente, Humberto Delgado reiterava a importância de Portugal democratizar as suas instituições, tal como prometido perante as instituições internacionais. Porém, a súbita mudança de políticas não era uma solução (linha 9 – 14).

A alteração de políticas, procurando democratizar o regime, optando por métodos menos opressivos nas colónias e o respeito pelos direitos humanos, não passava de um “dogma” (fonte 2, linha 1) a que todos os portugueses aderiram (“sem excluir alguns dos mais consagrados adversários políticos” – fonte 2), quando as sublevações tiveram início em Angola. Isso terminou com o mito da pax lusitana e tirou as esperanças de se encontrar uma solução para o império ultramarino.

A resposta do Virgílio, aluno da Escola J, com a classificação de 7 valores, que responde à prova C, é uma amálgama de ideias avulsas, sendo algumas retiradas da fonte, mas sem qualquer coerência lógica:

CJ157. Virgílio

De acordo com o autor, e candidato ao poder, este propõe mudanças no regime do país, em que se adote os hábitos políticos correntes nos países democráticos, a adesão à ONU e ao Pacto do Atlântico levou a que Portugal se regesse por instituições democráticas. Pretende ainda fazer-se cumprir a atual constituição da república, onde se garante os Direitos Humanos fundamentais e que a Nação se organize, respetivamente, de forma pacífica, em que se eleja os representantes.

Na questão colonial, retirou-se o caráter opressivo em que se encontrava noutras nações, para que se possa consolidar os compromissos no mundo ocidental e defender-se todos os direitos da Soberania.

Nível 2: Passado fixo

Do nível 2, representado pelas respostas de 54 alunos que apresentam uma visão fixa do passado, destacamos o exemplo do Fernando, aluno da escola B, com a classificação de 14 valores que, ao responder à prova A, o faz de forma historicamente correta, mas sem qualquer questionamento, explicação ou contextualização:

AB15. Fernando

O autor e o regime demonstram algumas concordâncias relativamente à questão colonial. No parágrafo 3 o autor refere que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, adesão à ONU e ao Pacto do Atlântico, não podem nem devem influenciar a nossa posição relativamente à proteção das nossas colónias. Segundo o autor, Portugal tem de manter os compromissos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas com política unida e indissociável.

Tal como o regime, o autor considera que Portugal deve defender e prestigiar a todo o custo os direitos da nossa soberania. Soberania essa que se reflete, também, na potência ultramarina como se assume Portugal.

A Cátia, aluna da Escola A, com a classificação de 18 valores, responde à prova B aceitando, sem questionar, a coincidência entre a visão de Humberto Delgado e a do regime relativamente às colónias:

BA90. Cátia

Humberto Delgado, de facto, parece concordar com o regime quanto à questão colonial, uma vez que, como afirma na fonte 1, pretendia “manter e consolidar” os compromissos e direitos internacionais de Portugal “geograficamente disperso mas política e moralmente unido e indissociável”, o que ia de encontro ao que Salazar defendia: a manutenção das colónias portuguesas e a sua subjugação a esta “potência ocidental”. A fonte 2 também o comprova.”

A Susana, aluna da Escola J, com a classificação de 10 valores, responde à prova C, revelando a mesma aceitação inquestionável das posições de Humberto Delgado:

CJ136. Susana

Em rivalidade, e orgulhosamente assumido de um “isolamento internacional”, Salazar recusa a autodeterminação das colónias africanas, determinando uma unificação de Portugal continental e as colónias, que foram desprovidas do conceito de “colónias”.

Humberto Delgado, no artigo 3º da ordem externa mostra-se concordante com a “política e moral” “unida e indissociável” de potência ocidental e os territórios ultramarinos.

Nível 3: Presentismo/Estereótipos

Esta categoria, integrando uma visão presentista e, ao mesmo tempo, estereotipada do passado, explica-se pelo facto de, neste caso, o estereótipo *democracia = anticolonialismo* se constituir como uma visão presentista do conceito de democracia, que ainda não estava presente na maioria das concepções dos portugueses, no período a que a fonte nos remete. Assim, analisamos a resposta da Inês, aluna da Escola A, com a classificação de 11 valores, que responde à Prova A, que

procura justificar a defesa do colonialismo por Humberto Delgado, pressupondo um diferente relacionamento com as colónias:

AA7. Inês

Na fonte Humberto Delgado, em relação à questão colonial, concorda que devem ser mantidas as relações com as colónias, mas afirma que se deve “manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”, isto é, deve-se manter essas relações, mas a um nível democrático e unido, não apenas se aproveitarem das colónias, e não respeitarem os preâmbulos da ONU, da qual Portugal era membro e se comprometeu a fazê-lo.

A Carla, aluna da escola D, com a classificação de 17 valores, respondendo à Prova B, mostra compreender que Humberto Delgado defende o colonialismo, tal como Salazar, mas também argumenta que aquele o faz de maneira diferente, pois pretende “*levar às colónias (...) a democracia (...)*”:

BD55. Carla

Humberto Delgado é um homem democrata, que discorda com o regime salazarista no que diz respeito à falta de liberdade, à censura, basicamente à repressão que o país vivia. Para Humberto Delgado, um poder que assente na força e no autoritarismo só leva a discórdias, e isso vem explícito na fonte 1 “um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem”.

Em relação à concordância entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa, fixa-se no facto de Humberto Delgado concordar com Salazar no aspeto da colonização, embora que a defenda de maneira diferente. Na fonte 1 é dito “1º - manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; 3º - defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa soberania”. Aqui está explícita a posição de Humberto Delgado perante a colonização, que é continuar com ela, mas levar às colónias a cultura, a democracia, os direitos do homem, paz, etc.

Igualmente o Daniel, aluno da Escola J, com a classificação de 15 valores, que responde à Prova C, apesar de compreender a concordância de posições entre Humberto Delgado e o regime, justifica as posições deste último, alegando que ele *“defende a imposição de métodos democráticos nas colónias”*:

CJ149. Daniel

Humberto Delgado concorda com Salazar na medida em que ambos defendem a colonização, contudo o General defende a imposição de métodos democráticos nas colónias alegando que Portugal fazia parte de instituições democráticas como a ONU e a NATO. Assim sendo, o General Humberto Delgado está de acordo quanto à existência de colónias ligadas ao regime mas com um funcionamento democrático.

Nível 4: Orientação temporal num contexto mínimo

Estes alunos entendem as diferenças entre as visões do mundo das pessoas do passado, que consideram fazer sentido, no seu próprio contexto, e as da atualidade. É o caso do Rui, aluno da Escola A, com a classificação de 12 valores, que responde à prova A, referindo que o autor, *“(…) apesar das suas ideias democráticas (...) vê Portugal como sendo um Império”*:

AA12. Rui

O autor demonstra um ponto de vista relativamente à questão colonial, semelhante ao do regime, pois durante a sua proclamação este vê Portugal como sendo vários territórios espalhados por quatro continentes. Isto leva a acreditar que, apesar das suas ideias democráticas, liberais e antitotalitaristas, este vê Portugal como sendo um Império.

A Susana, aluna da Escola F, com a classificação de 12 valores, responde à prova B articulando a informação das duas fontes, para contextualizar e explicar as posições de Humberto Delgado:

BF71. Susana

Como podemos ver com toda a clareza, o autor da fonte 1, General Humberto Delgado, concorda com o regime imposto à altura, no que diz respeito à questão colonial portuguesa.

Humberto Delgado afirma “temos que defender em territórios portugueses espalhados pelos quatro continentes”, estando assim a defender “o dogma da Pátria una e pluricontinental” (fonte 2) do regime salazarista.

António de Almeida Santos, afirma que quando Salazar proferiu “rapidamente e em força para Angola” teve o apoio do povo português, e pelo que conhecemos da fonte 1, Humberto Delgado fazia parte desses portugueses que apoiaram essa decisão, Almeida Santos refere ainda o apoio de “alguns dos mais consagrados adversários políticos”, estando provavelmente a referir-se ao General Sem Medo.

A Luisa, aluna da escola J, com a classificação de 13 valores, responde à prova C referindo a diferença de posições apresentada por Humberto Delgado no seu programa político, no que concerne à política interna e à política colonial:

CJ144. Luisa

Em relação à questão colonial portuguesa Humberto Delgado, o autor do documento, está em concordância com o regime. O general optou de defender que o país deve ser livre e ter bases democráticas, acredita que deve manter a sua “soberania” no que toca às colónias que possui.

Assim sendo enquanto a ordem interna retrata as suas pretensões de constituir um país democrático, a ordem externa mostra o seu interesse em manter o domínio sobre as colónias portuguesas.

Nível 5: Orientação temporal multiperspetivada

Dois alunos manifestam uma orientação temporal num contexto multiperspetivado, ou seja, compreendem que uma mesma fonte pode apresentar mais do que uma perspetiva se interpretada à luz do presente, dando verosimilhança às posições de Humberto Delgado face à questão colonial. Nenhuma das respostas à Prova C se inscreve no nível 5.

O Mário, aluno da Escola C, com a classificação de 14 valores, ao responder á prova A, compreende que Humberto Delgado estava na disposição de manter os territórios coloniais, *“apesar de querer mudar a política e a forma como as pessoas são tratadas”*, e das responsabilidades internacionais que assumiu:

AC24. Mário

Com base no documento que nos é dado, que dá pelo título de “Proclamação do General Humberto Delgado A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar”, escrito em maio de 1958, podemos afirmar que o General Humberto Delgado promete mudar a política do país, que até à data era antiliberal e totalitária, mas apesar de querer mudar a política e a forma como as pessoas são tratadas, Humberto Delgado é contra os ideais da ONU quando esta diz que Portugal deve libertar da sua alçada as colónias que possui pelos quatro continentes. Este facto está presente na sua Proclamação aos portugueses que vivem na Metrópole e nos territórios do Ultramar em que ele afirma que apesar de Portugal ter assumido responsabilidades internacionais para com a ONU e o Pacto do Atlântico e de estar a sofrer grandes alterações na sua política não deve deixar que isso afete a unidade dos territórios portugueses espalhados pelos quatro continentes.

Também podemos ver que Humberto Delgado no seu programa mínimo apresenta planos de ordem interna em que diz garantir a liberdade dos cidadãos e os seus direitos fundamentais e planos de ordem externa em que ele diz e passo a citar: “1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”.

Após esta afirmação posso concluir que o General Humberto Delgado apesar de ser contra o regime era a favor do ato colonial e caso chegasse ao poder iria fazer de tudo para manter os territórios ultramarinos, apesar de ir contra as condições impostas pela ONU.

A resposta da Célia, aluna da escola E, com a classificação de 10 valores, que responde à prova B, mostra a compreensão de que, naquele tempo, a maioria dos opositores de Salazar, tal como Humberto Delgado, embora não concordassem com o regime, não se opunham à manutenção das colónias:

BE61. Célia

O documento apresentado é datado de maio de 1958, tem como título “A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar”. Tem como autor o General Humberto Delgado e o tema central do documento é a situação de Portugal face ao regime salazarista e às colónias portuguesas.

Humberto Delgado discorda com Salazar em algumas das suas medidas e quer mudar o regime se assim o conseguir: “Como candidato (...) mal preparado para súbitas mudanças, a adoção (...) dos hábitos políticos correntes nos países democráticos”. Humberto Delgado quer que o regime passe para uma democracia em que os poderes não passem por um homem só e não quer também que o regime use a força para se afirmar: “(...) que o poder se legitime (...) por métodos análogos aos usados nas nações livres do Mundo (...)”; “um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos (...) tudo subvertem e nada constroem”.

O General em si discordava e muito com o regime salazarista, ou não fosse, o próprio, opositor do regime como referi anteriormente, mas também tinha as suas concordâncias. Concordava com a adesão de Portugal à ONU e à NATO: “aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas (...)”. Mas acima de tudo concordava indiscutivelmente com a manutenção das colónias, pois estas eram indispensáveis para o desenvolvimento do país e das mesmas: “manter e consolidar os nossos compromissos de potência ocidental geograficamente dispersa (...) unida e indissociável”.

Em resumo Humberto Delgado, assim como a maioria dos opositores de Salazar discordavam com o regime mas todos concordavam manter as colónias, assim como o povo português: “(...) Salazar proferiu a sua famosa voz de comando (...) teve, nesse gesto consigo a maioria do povo português, sem excluir alguns dos mais consagrados adversários políticos” – Fonte 2 (autoria de Almeida Santos, “Quase Memórias do colonialismo e da descolonização, 2006).

Nos exemplos apresentados, ao cruzarmos os níveis de Compreensão Empática das respostas que utilizámos com as classificações dos alunos no 1º período, verificamos que alguns dos alunos com classificações relativamente baixas na disciplina têm respostas correspondentes aos níveis de Compreensão Empática mais sofisticados, como se pode perceber pela observação do Quadro 18:

Níveis (Compreensão Empática)	Classificações obtidas no 1º Período		
	Prova A	Prova B	Prova C
1	9	17	7
2	14	18	10
3	11	17	15
4	12	12	13
5	14	10	—

Quadro 18 – Relação entre os níveis de Compreensão Empática e as classificações dos alunos constantes do exemplo apresentado, nas 3 Provas.

Será que alunos com um pensamento histórico mais sustentado não são apreciados pelo sistema? O que se avalia parece ser mais a reprodução de conteúdos fixos do que a capacidade de pensar autonomamente.

9.3.4.1. Reflexões sobre as Visões do passado pelos alunos

Tal como na análise de dados referentes à dimensão Uso de fontes, após análise qualitativa das respostas dos alunos, procedeu-se à distribuição de frequência de respostas por níveis de Compreensão Empática, no conjunto das 3 Provas, como se pode verificar pela observação do Gráfico 5. Constatamos que os níveis mais evidentes, por ordem decrescente foram:

- Nível 1 (Fragmentos/Anacronismo) – 58 respostas;
- Nível 2 (Passado fixo) – 52 respostas;
- Nível 4 (Orientação temporal num contexto mínimo) – 28 respostas;

- Nível 3 (Presentismo/Estereótipos) – 22 respostas;
- Nível 5 (Orientação temporal multiperspetivada) – 9 respostas.

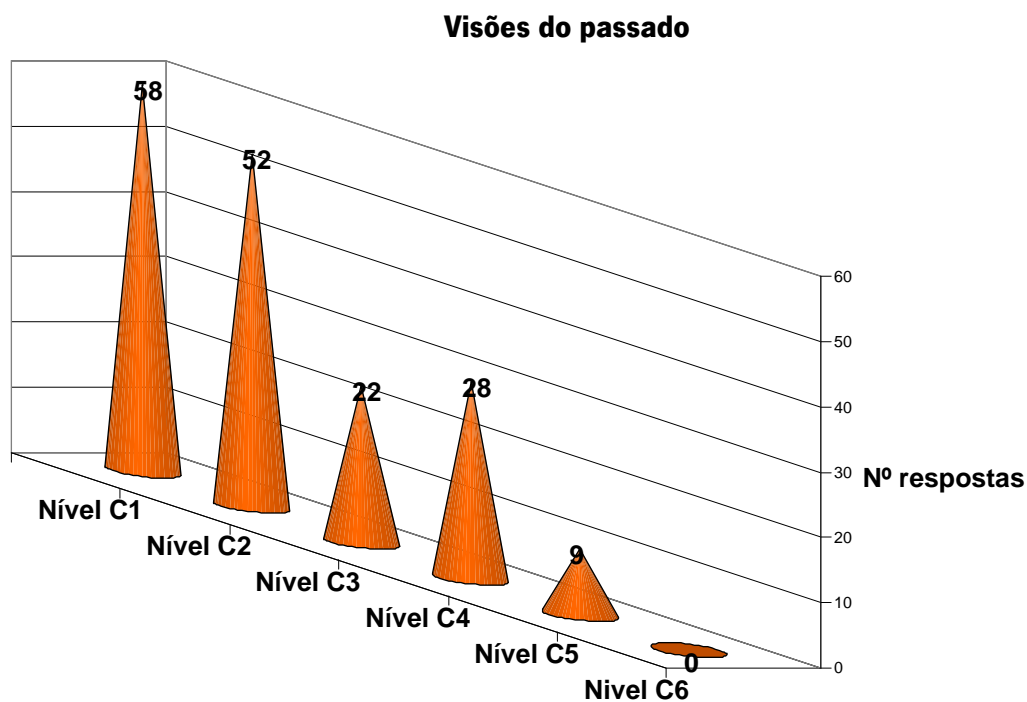


Gráfico 5 – Distribuição da frequência das respostas dos alunos, por níveis, quanto às Visões do passado.

No que concerne o domínio da Compreensão Empática da História, ou seja, das visões que os alunos apresentam sobre o passado, constatamos que, do total das respostas, as ideias dos alunos incidem sobretudo numa visão fragmentada e/ou anacrónica do passado, descontextualizada e sem nexos temporais, ou aceitam a informação da fonte sem a questionarem, nem apresentarem qualquer contexto explicativo, refletindo uma visão fixa do passado. No entanto, um número considerável de respostas demonstra o entendimento das possíveis diferenças entre as visões do mundo das pessoas do passado e as do presente; algumas respostas apresentam uma visão estereotipada do passado que, neste caso, é coincidente com uma explicação de carácter presentista, ou seja, encaram as ações das pessoas do passado à luz das conceções e dos valores do presente; um número menor de respostas manifesta uma orientação temporal num contexto multiperspetivado, ou seja, a

compreensão de que uma mesma fonte pode apresentar mais do que uma perspectiva, se interpretada à luz do presente. Nenhuma das respostas se situa num hipotético nível 6, o que significa que a questão colonial, em 1958, não foi perspectivada num contexto das, à altura, recentes ideias mais avançadas do pós II Guerra Mundial, acerca da autodeterminação dos povos. Poderia considerar-se a perspectiva de que o processo de descolonizações está ainda em curso à data da década de 1950 e estas ideias, num país de regime autoritário, fortemente propagandístico e sem liberdade de informação, mesmo não tendo ainda penetrado na maioria dos opositores ao regime, poderiam ser demasiado inconvenientes para se exprimirem num ambiente de campanha eleitoral, em ditadura.

Após a contabilização total das respostas dos alunos por níveis de progressão, procedemos a uma distribuição de frequência dos níveis conceituais das respostas por Prova, a nível percentual.

Relativamente à Prova A, como se pode observar no Gráfico 6, essa distribuição é a seguinte:

- Nível 1 (Fragmentos/Anacronismo) – 35%;
- Nível 2 (Passado fixo) – 27%;
- Nível 3 (Presentismo/Estereótipos) – 15%;
- Nível 4 (Orientação temporal num contexto mínimo) – 14%;
- Nível 5 (Orientação temporal multiperspetivada) – 9%.

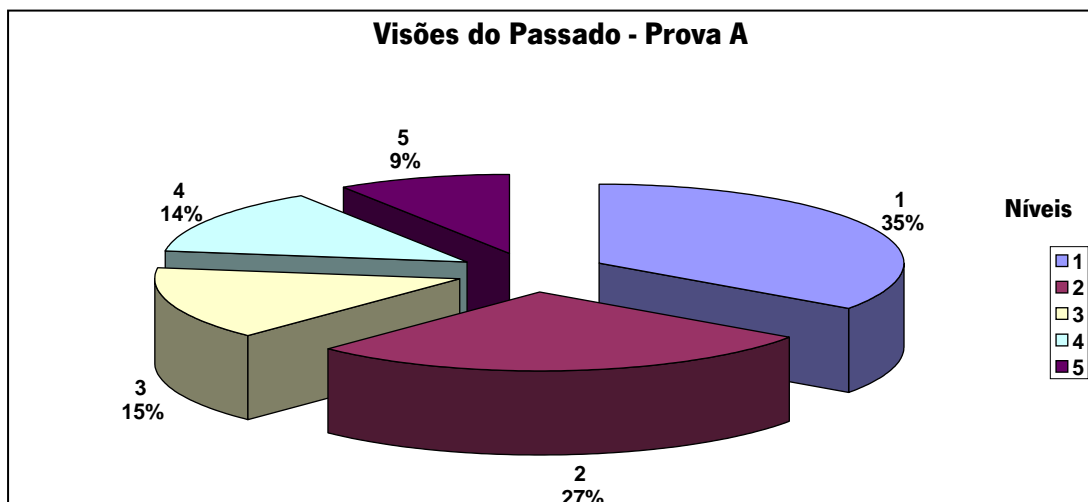


Gráfico 6 - Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova A, por níveis, quanto às Visões do passado, por níveis de progressão

Daqui conclui-se que as respostas se concentram nos dois primeiros níveis, menos elaborados, verificando-se uma incidência progressivamente menor em níveis mais elaborados.

Em relação à Prova B, se observarmos o Gráfico 7, verificamos que a distribuição de frequência dos níveis de progressão das respostas dos alunos, a nível percentual, é a seguinte:

- Nível 1 (Fragmentos/Anacronismo) – 43%;
- Nível 2 (Passado fixo) – 26%;
- Nível 4 (Orientação temporal num contexto mínimo) – 15%;
- Nível 3 (Presentismo/Estereótipos) – 11%;
- Nível 5 (Orientação temporal multiperspetivada) – 5%.

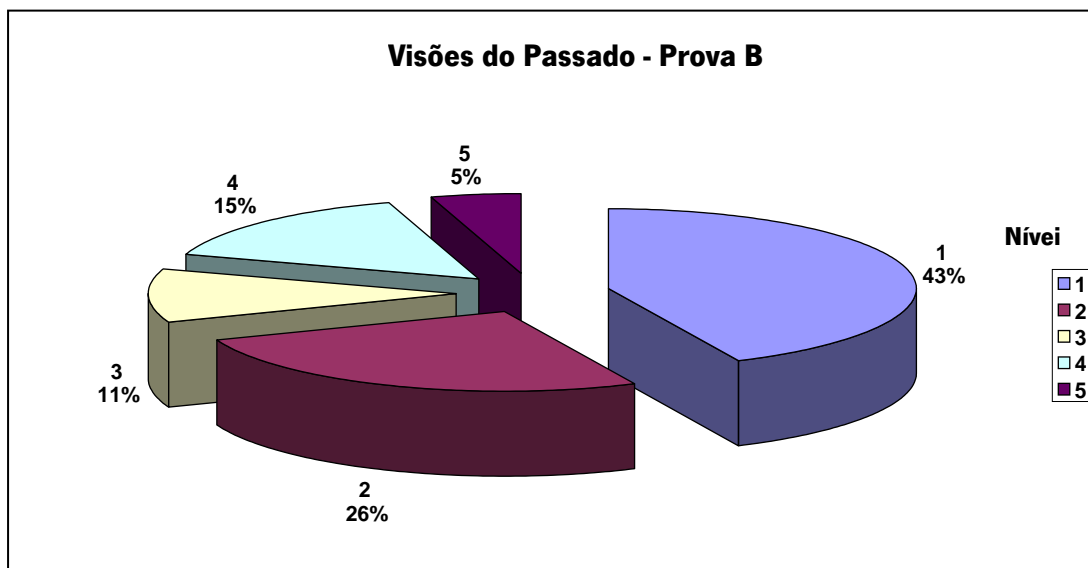


Gráfico 7- Distribuição percentual das respostas dos alunos na prova B, por níveis, quanto às Visões do passado, por níveis de progressão

A incidência das respostas recai maioritariamente nos níveis 1 e 2, seguidos dos níveis 4 e 3 e, em número mais reduzido, no nível 5.

Relativamente à Prova C, a distribuição de frequência dos níveis de progressão das respostas dos alunos, a nível percentual, é a seguinte (Gráfico 8):

- Nível 2 (Passado fixo) – 46%;
- Nível 4 (Orientação temporal num contexto mínimo) – 24%;
- Nível 1 (Fragmentos/Anacronismo) – 16%;
- Nível 3 (Presentismo/Estereótipos) – 14%;
- Nível 5 (Orientação temporal multiperspetivada) – 0.

A incidência de respostas recai nos níveis 2 e 4, seguidos dos níveis 1 e 3, não se encontrando respostas correspondentes ao nível 5.

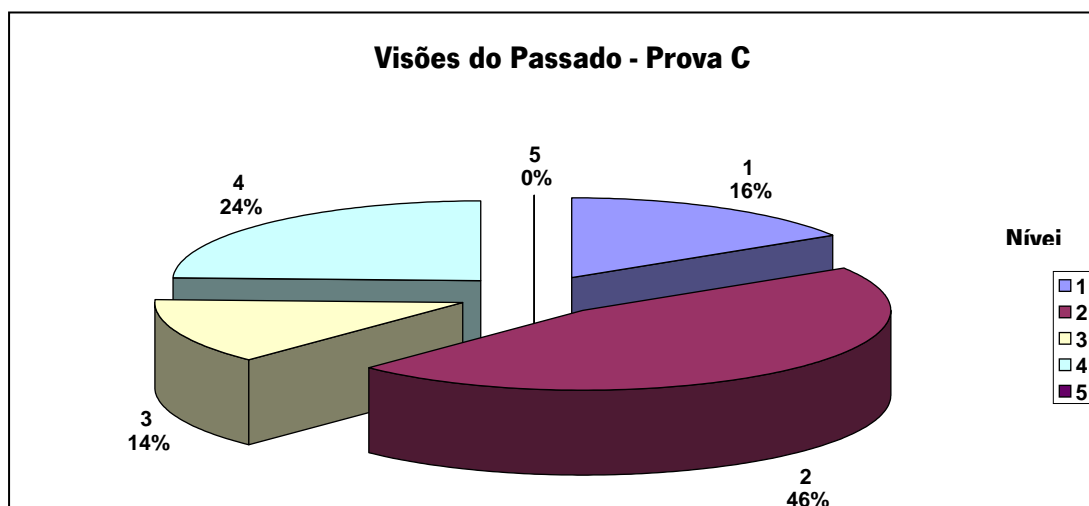


Gráfico 8 - Percentagens de alunos que responderam à prova C, na dimensão relativa às Visões do passado, por níveis de progressão

O Quadro 19 compara, em valores percentuais, os níveis de progressão das respostas, no domínio da Compreensão empática, em cada um dos instrumentos utilizados:

Prova / Nível	1	2	3	4	5
A	35%	27%	15%	14%	9%
B	43%	26%	11%	15%	5%
C	16%	46%	14%	24%	0

Quadro 19 – Comparação em valores percentuais, os níveis de progressão das respostas, na dimensão *Visões do Passado*, a cada um dos instrumentos utilizados

Por conseguinte, a análise dos resultados neste quadro mostra:

- Uma maior incidência de respostas de nível 1 (Fragmentos/Anacronismo) nas Provas A e B, perante a questão que foi formulada no exame;
- Uma maior incidência dos níveis 2 (Passado fixo) e 4 (Orientação temporal num contexto mínimo) na Prova C, perante a questão reformulada;
- Uma percentagem aproximadamente semelhante de respostas no nível 3 (Presentismo/Estereótipos), de 11% a 15%, nas 3 Provas;
- Uma visão multiperspetivada que emerge nas respostas às Provas A e B e que não se verifica nas dos alunos que responderam à Prova C.

Da análise deste quadro, que compara as respostas às 3 Provas, podemos inferir que:

- A introdução de uma nova fonte, na prova B, parece não ter tido implicações na compreensão empática dos alunos, verificando-se que uma elevada percentagem de respostas dos alunos à questão (idêntica nas Provas A e B) denota uma visão fragmentada e/ou anacrónica do passado, descontextualizada e sem nexos temporais. Poderá este resultado significar que os alunos não estão habituados a cruzar informação de várias fontes, pelo que, quando lhes é dado um exercício deste tipo, uma parte substancial não consegue demonstrar uma visão coerente do passado, respondendo com fragmentos das várias fontes, sem estrutura organizadora.
- A alteração da proposta da questão na Prova C (*explique* em vez de *demonstre*) poderá ter induzido os alunos a responderem com base na fonte – níveis de Informação e Cópia e cola – mas não promoveu um raciocínio inferencial (nível 5)

Em suma, a análise dos resultados dos alunos relativamente à forma como compreendem o passado, permite-nos algumas reflexões de carácter geral:

- A visão do passado parece ter uma correspondência com a forma como a evidência é utilizada, porquanto os alunos que mostram os níveis menos elaborados no uso da fonte

tendem a ser os que denotam um nível também menos elaborado relativamente à compreensão do passado;

- O facto de uma das visões mais comuns do passado ser de tipo fragmentado ou anacrónico é indiciador da maior preocupação, por parte dos professores, de fornecerem aos alunos listagens de factos, ao invés de quadro globais de carácter contextualizador;
- Sendo a informação histórica baseada em factos, transmitidos como fixos e acabados, sem debate ou multiperspetiva, é natural que muitos alunos tenham esta visão do passado – é assim, porque o professor e/ou o manual dizem que é assim ou, na melhor das hipóteses, porque a fonte diz que é assim – sem que questionem os contextos e conjeturem consequências;
- A pouca profundidade de análise do tempo histórico, a dificuldade que os alunos revelam em estabelecer “empatia histórica” (compreensão das motivações que conduziram aos pensamentos e às ações dos homens do passado) é reveladora de uma forma fixa de encarar os acontecimentos do passado, sem que se compreendam os pensamentos e contextos culturais dos agentes históricos;
- Mesmo de entre os alunos que conseguem contextualizar a informação fornecida pelas fontes, apenas alguns o fazem de forma multiperspetivada, ou seja, compreendendo e problematizando o contexto mental no qual se movem os agentes históricos que apresentam contradições à luz da nossa visão presente mas que, à luz do seu tempo, poderão assumir outros contornos.

9.3.5. Perfis concetuais como indicadores de desempenho

Preocupou-nos saber de que forma o uso que os alunos fazem das fontes se interliga com a sua compreensão empática do passado. A partir da conjugação dos níveis obtidos por cada aluno em cada uma das dimensões, pudemos estabelecer os seguintes perfis concetuais que, no plano da avaliação, poderão ser usados como indicadores de desempenho (Quadro 20):

Perfil	Descrição do perfil	Total Resp.
1.1.	não usa a fonte e evidencia uma visão anacrónica e fragmentada do passado	10
1.3.	não usa a fonte, recorre a estereótipos, interpretando o passado à luz do presente	3
1.4.	apesar de não usar a fonte, apresenta uma visão minimamente contextualizada do passado	1
2.1.	usa a fonte com carácter meramente informativo, apresentando uma visão fragmentada e anacrónica do passado	8
2.2.	usa a fonte com carácter meramente informativo, tendo uma visão fixa do passado	51
2.3.	usa a fonte com carácter informativo e vê o passado estereotipado, à luz do presente	10
3.1.	faz exercício de cópia e cola e tem uma visão fragmentada e anacrónica do passado	40
3.3.	faz exercício de cópia e cola e vê o passado estereotipado, à luz do presente	7
4.2.	usa a fonte de forma descritiva, com uma visão de passado fixo	1
4.3.	faz um uso descritivo da fonte, apresentando uma visão presentista e estereotipada do passado	2
4.4.	faz uso descritivo da fonte e revela uma orientação temporal num contexto mínimo	23
4.5.	faz uso descritivo da fonte, tendo uma orientação temporal num contexto multiperspetivo	2
5.4.	faz inferências de tipo indutivo, apresentando uma orientação temporal em contexto mínimo	4
5.5.	faz inferências de tipo indutivo, apresentando uma orientação temporal multiperspetiva	5
6.5.	faz inferências de tipo adutivo, apresentando uma orientação temporal multiperspetiva	2

Quadro 20 – Perfis conceituais, globais, dos alunos participantes

NOTA: Na primeira coluna do Quadro 20, o primeiro algarismo refere-se ao nível conceitual respeitante à dimensão do uso da fonte, enquanto o segundo diz respeito ao nível conceitual relativo à visão do passado que o aluno apresenta. A segunda coluna descreve o perfil resultante do cruzamento dos níveis conceituais atrás referidos, enquanto a terceira indica o total das respostas correspondentes a cada um dos perfis encontrados. A negrito estão indicados os perfis mais frequentes.

Podemos verificar que o perfil que apresenta um maior número de respostas é o 2.2., que corresponde a 51 alunos que usam a fonte a nível de Informação, apresentando uma visão de Passado fixo.

Segue-se o perfil 3.1., com 40 respostas de alunos que fazem um exercício de Cópia e cola de fontes, apresentando uma visão em Fragmentos e/ou anacrónica do passado.

Em terceiro lugar, com 23 respostas, encontramos o perfil 4.4., em que os alunos fazem um uso Descritivo da fonte, apresentando uma Visão algo consistente do passado num contexto mínimo.

Aos restantes perfis correspondem apenas 10 ou menos alunos, havendo perfis mais atípicos que correspondem apenas a uma resposta.

Apresentamos uma exemplificação de tais perfis, exibindo uma resposta relativa a cada um deles:

Perfil 1.1. – o aluno não usa a fonte e evidencia uma visão anacrônica e fragmentada do passado:

AF39. Artur

No seguimento da eclosão das primeiras revoltas em Angola e da invasão dos territórios da Índia pelos exércitos da União Indiana, começam a notar-se algumas divergências nas posições a tomar sobre a questão do Ultramar.

Os setores mais conservadores persistem na tese de integração plena e incondicional dos territórios ultramarinos no estado português, o que implicava a resistência armada à luta considerada terrorista, entretanto iniciada pelos movimentos independentistas.

Outra tese, defendida por Humberto Delgado, defendida não só pela oposição ao regime, mas também por altos quadros da hierarquia militar e por alguns membros do Governo, provando as dificuldades humanas e materiais em manter uma guerra em três frentes, propunha a concessão de uma autonomia progressiva que conduzisse à formação de um federação de estados.

O Artur, aluno com a classificação de 18 valores, não só não atenta na data de produção da fonte, como não utiliza o seu conteúdo, o que o conduz a um anacronismo, ao fazer referências a acontecimentos que ocorrem em 1961, como a invasão dos territórios portugueses da Índia pela União Indiana e a guerra colonial, quando a fonte é datada de 1958, no contexto da candidatura de Humberto Delgado à presidência, contexto a que também não faz referência.

Perfil 1.3. – o aluno não usa a fonte e recorre a estereótipos, interpretando o passado à luz do presente:

AA110. Cátia

Existem concordâncias entre o autor e o regime, relativamente à questão colonial, pois o autor acha bem manter as colónias, visto que são uma fonte de receita para o país, tal como o regime, que se considera um domínio ultramarino. Apesar de estarem de acordo, as razões para esse acordo não são as mesmas.

A Cátia, com a classificação de 18 valores, não utiliza a fonte e argumenta com dados que não existem na fonte para justificar a concordância entre Humberto Delgado e o regime relativamente à questão colonial referindo, em seguida que, apesar da concordância, as razões não são as mesmas, o que denota uma visão estereotipada do passado.

Perfil 1.4. - apesar de não usar a fonte, o aluno apresenta uma visão minimamente contextualizada do passado:

CJ164. Aurora

Apenas cinco anos decorridos sobre a Exposição do Mundo Português, o impacto da Segunda Guerra Mundial e a aprovação da Carta das Nações Unidas alteraram profundamente a conjuntura internacional em que decorrerá a primeira década do Estado salazarista. Embora com relutância, as potências coloniais europeias começaram a aceitar a ideia de abrir mão dos seus impérios e a nossa velha aliada britânica preparava-se para, dando o exemplo, encetar a via da negociação e da transferência pacífica de poderes.

Num tal contexto, o Estado Novo viu-se obrigado a rever a sua política colonial e a procurar soluções para o futuro do nosso império.

Depois disto, com base no documento, é notória a concordância entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

Apesar de contextualizar perfeitamente a conjuntura internacional na qual decorrem as primeiras descolonizações, sem recorrer à fonte, a Aurora, classificada com 12 valores, acaba por não explicar as posições concordantes de Humberto Delgado e do regime relativamente à questão colonial.

Perfil 2.1. – o aluno usa a fonte com caráter meramente informativo, apresentando uma visão fragmentada e anacrónica do passado:

AC20. Alberto

Com base na fonte “A Proclamação do General Humberto Delgado A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar” e um excerto do programa que propõe seguir se for eleito [sic].

Resumindo denota-se que há uma aparente concordância entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa. Isso se destaca quando o autor se pronuncia o Programa que pretende imputir [sic], nomeadamente na ordem externa, quando diz “manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável” este artigo está em acordo com o regime que presidia, ou seja, a Ditadura de Salazar, devido que o próprio regime invocava que detinha fronteiras além mar, por exemplo Angola, Moçambique, Guiné, entre outras, e que passariam a ser consideradas Províncias Ultramarinas ou seja Portugal estendido além mar. Esta medida foi influenciada devido à pressão estabelecida pela ONU, que tomava o partido de que deveria descolonizar estes países, pela USA que defendia a libertação dos países colonizados, para depois instalar a sua influência capitalista, e pelo próprio Papa que recebeu alguns líderes políticos da oposição contra colonização dessas colónias portuguesas.

Não só este artigo da ordem externa, que realça a ideia de concordância com o regime em relação à questão colonial portuguesa, também o próprio título “A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar” demonstra o como defendia também a ideia da criação de Províncias Ultramarinas.

Esta medida ao invés de estabelecer a paz entre os países subalternos, não, criou guerras infundáveis que suscitou a dúvida dos militantes e alguns membros políticos portugueses sobre se o regime tomou a decisão de criar províncias ao invés de dar a independência a estes países.

Este método foi o clímax para a criação do 25 de Abril.

O Alberto, classificado com 12 valores, cita a fonte de forma descontextualizada e sem nexo temporal, para fazer referência a um conjunto desordenado e anacrónico de situações, desde as resoluções da ONU relativamente á descolonização até ao 25 de Abril de 1974, passando pela

recepção do Papa Paulo VI aos líderes dos movimentos de libertação das colónias portuguesas e pela guerra colonial.

Perfil 2.2. – o aluno usa a fonte com caráter meramente informativo, tendo uma visão fixa do passado:

AF37. Nelson

Tanto o autor como o regime defendiam a integridade do Estado e a manutenção das colónias, como se refere no ponto 3 “defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa soberania”.

O Nelson, com a classificação de 14 valores, usa a fonte para extrair dela uma informação que não contextualiza, não explica nem questiona.

Perfil 2.3. – O aluno usa a fonte com caráter informativo e vê o passado de forma estereotipada, à luz do presente:

BD54. Carla

Com base nas fontes, o General Humberto Delgado concorda com o regime relativamente à questão colonial portuguesa, ou seja, concordava com o colonialismo mas, que não fosse aplicado da maneira que Salazar aplicava. Apoiava que Portugal era uma nação pluricontinental porém, uma vez que tinha aderido a organizações internacionais, Portugal assumiu responsabilidades e devia ter em conta o respeito pelos direitos humanos.

De epíteto “General Sem Medo” defendia que devia existir um certo equilíbrio entre as colónias e a metrópole caso não como indica a fonte 1 “um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem”, ou seja, tinha de se mudar a forma de agir com as colónias para que não gere uma guerra colonial (que acabou por acontecer).

A Carla, com a classificação de 17 valores, utiliza a fonte para lhe fornecer informações sobre a concordância entre Humberto Delgado e o regime face ao colonialismo, mas apresenta uma visão estereotipada do passado ao pretender encontrar diferenças entre as duas posições.

Perfil 3.1. – o aluno faz um exercício de cópia e cola e tem uma visão fragmentada e anacrónica do passado:

BE62. Beatriz

A fonte 1: “A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar”, proclamação do General Humberto Delgado, datada de maio de 1958, é um documento historiográfico, na medida em que relata o discurso do General acerca da questão do Estado Novo.

A fonte 2: “Quase Memórias – do Colonialismo e da Descolonização”, de António de Almeida Santos, datada de 2006, relata as memórias do colonialismo e da situação de Portugal, sendo um relato histórico.

Analisando as duas fontes, é possível detetar um contraste relativamente à concordância com o regime da época (Estado Novo e, mais precisamente, à questão das colónias portuguesas. Na fonte 1, o General Humberto Delgado não mostra concordância com as decisões de Salazar e a sua política, pretendendo adotar a democracia, mantendo a fidelidade com as colónias: “manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável (...).”

Na fonte 2 fala-se do apoio que Salazar teve, até de “alguns dos mais consagrados adversários políticos (...)”. Esta citação não se refere, claramente, ao General Humberto Delgado, pois a censura não deixava com que os opositores expressassem as suas discórdias.

A Beatriz, classificada com 12 valores, vai buscar às fontes informações que não articula entre si, pelo que a sua visão do passado se restringe a fragmentos avulsos, sem contextualização nem organização temporal.

Perfil 3.3. – o aluno faz exercício de cópia e cola e vê o passado estereotipado, à luz do presente:

BF67. Maurício

Existiam duas posições diferentes em relação à política colonial de Portugal. A primeira, integracionista, apoiada pelo regime, pretendia a integração plena e incondicional dos territórios ultramarinos no estado português o que implicava a resistência armada, “rapidamente e em força para Angola” - fonte 2.

A outra tese, a federalista, era apoiada por Humberto Delgado, na medida em que propunha a concessão de uma autonomia progressiva que conduzisse à formação de uma federação de estados, “Manter e consolidar os nossos (...) unida e indissociável” – fonte 1.

O Maurício, aluno de 12 valores, “cola” na sua resposta frases avulsas que “corta” das fontes para tentar justificar diferenças que, de forma estereotipada, presume terem necessariamente que existir entre Humberto Delgado e o regime relativamente à questão colonial.

Perfil 4.2. – o aluno usa a fonte de forma descritiva, com uma visão de passado fixo:

CJ163. Lara

Relativamente à questão colonial portuguesa, o autor assume um papel de concordância em relação ao regime porque afirma que para se dar continuidade à salvaguarda e à defesa dos territórios portugueses por esse mundo fora é necessário que não haja uma grande reviravolta política, ou seja, que se mantenham os padrões políticos atuais. Essa constatação está presente no texto, quando o autor afirma “... a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime e de política”.

A Lara, com a classificação de 14 valores, procura, de forma descritiva, explicar o sentido da fonte, mas acaba por cair numa visão fixa do passado, que não questiona nem contextualiza.

Perfil 4.3. – o aluno faz um uso descritivo da fonte, apresentando uma visão presentista e estereotipada do passado:

AD28. Ahmed

Humberto Delgado pretende, com o seu movimento, a democratização no país e nas colónias. Isto porque ele não concordava com as políticas de Salazar e achava que não eram as mais corretas. O “General sem medo”, como é conhecido, tinha como objetivo despedir Salazar.

Humberto Delgado pretende adotar uma política igual àquela que a Europa tinha no momento, um país mais liberal e democrático, e foi bastante claro quando disse que Portugal estava mal preparado para tal: “proponho ao país, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adoção progressiva, e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos”.

Nas colónias, Humberto Delgado pretendia a democracia, promovendo a paz, a segurança e a saúde.

O Ahmed, com a classificação de 14 valores, utilizando a fonte de forma descritiva e incipientemente explicativa, apresenta uma visão estereotipada do passado, ao considerar que Humberto Delgado, como pretende a democratização do país, também tem que pretender a democracia nas colónias, o que o distinguirá do regime relativamente à questão colonial.

Perfil 4.4. – o aluno faz uso descritivo da fonte e revela uma orientação temporal num contexto mínimo:

BB43. Maria

A fonte 2 explicita a reação do povo português face à possibilidade de guerra nas colónias aquando da voz de comando de Salazar “rapidamente e em força para Angola”, ou seja, uma reação de apoio, em muito devido ao dogma do governo de que Portugal e as suas colónias são mutuamente inerentes; apoio este partilhado até por membros consagrados da sua oposição política.

É possível confirmar esta afirmação lendo a fonte 1, na qual Humberto Delgado, apesar de apontar várias falhas ao Governo, o exagerado uso da força e o desrespeito pelos direitos humanos, no fim da sua declaração refere-se às colónias como “um direito internacional de potência ocidental” que apesar de geograficamente disperso é “política e moralmente unido e indissociável”.

A Maria, classificada com 16 valores, procura explicar e contextualizar a posição de Humberto Delgado face à questão colonial, através do cruzamento das duas fontes de que dispõe, baseando-se no ponto de vista do autor da fonte 2 acerca do apoio da oposição democrática à continuidade da política colonial portuguesa.

Perfil 4.5. – o aluno faz uso descritivo da fonte, tendo uma orientação temporal num contexto multiperspetivado:

BG77. Cláudia

Tanto o autor do 1º doc. Como o autor do 2º doc. têm algumas concordâncias ao longo do seu discurso em relação ao regime relativamente à Questão Colonial Portuguesa.

Isso é visível quando na Proclamação de Delgado (fonte 1) este refere que na ordem externa irá “manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa mas politicamente unida e indissociável”. E na fonte 2, António de Almeida Santos reforça afirmando “A opinião pública vivia (...) sem um estremecimento de alma, o dogma da Pátria una e pluricontinental. Melhor dizendo do Império Colonial”.

É curioso como nesta altura, até a oposição apoia o regime na sua ideia de o Estado Português um caráter unitário, e essa concordância, como escrevi em cima, é visível nos documentos.

A Cláudia, aluna de 13 valores, embora sem fazer inferências, ao cruzar as duas fontes consegue compreender e considerar até curioso o contexto multiperspetivo em que se move Humberto Delgado, à semelhança do que, segundo Almeida Santos, se passa com a maioria da oposição ao regime.

Perfil 5.4. – o aluno faz inferências de tipo indutivo, apresentando uma orientação temporal em contexto mínimo:

BF71. Susana

Como podemos ver com toda a clareza, o autor da fonte 1, General Humberto Delgado, concorda com o regime imposto à altura, no que diz respeito à questão colonial portuguesa.

Humberto Delgado afirma “temos que defender em territórios portugueses espalhados pelos quatro continentes”, estando assim a defender “o dogma da Pátria una e pluricontinental” (fonte 2) do regime salazarista.

António de Almeida Santos, afirma que quando Salazar proferiu “rapidamente e em força para Angola” teve o apoio do povo português, e pelo que conhecemos da fonte 1, Humberto Delgado fazia parte desses portugueses que apoiaram essa decisão, Almeida Santos refere ainda o apoio de “alguns dos mais consagrados adversários políticos”, estando provavelmente a referir-se ao General Sem Medo.

A Susana, com a classificação de 12 valores, com base nas informações fornecidas pelas fontes, infere que Almeida Santos poderia estar a pensar, entre outros, em Humberto Delgado, quando refere o apoio da oposição à política colonial de Salazar, mas contextualiza de forma ainda incipiente esses apoios, sem atenção aos referentes temporais.

Perfil 5.5. – O aluno faz inferências de tipo indutivo, apresentando uma orientação temporal multiperspetivada:

AC24. Mário

Com base no documento que nos é dado, que dá pelo título de “Proclamação do General Humberto Delgado A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar”, escrito em maio de 1958, podemos afirmar que o General Humberto Delgado promete mudar a política do país, que até à data era antiliberal e totalitária, mas apesar de querer mudar a política e a forma como as pessoas são tratadas, Humberto Delgado é contra os ideais da ONU quando esta diz que Portugal deve libertar da sua alçada as colónias que possui pelos quatro continentes. Este facto está presente na sua Proclamação aos portugueses que vivem na Metrópole e nos territórios do Ultramar em que ele afirma que apesar de Portugal ter assumido responsabilidades internacionais para com a ONU e o Pacto do Atlântico e de estar a sofrer grandes alterações na sua política não deve deixar que isso afete a unidade dos territórios portugueses espalhados pelos quatro continentes.

Também podemos ver que Humberto Delgado no seu programa mínimo apresenta planos de ordem interna em que diz garantir a liberdade dos cidadãos e os seus direitos fundamentais e planos de ordem externa em que ele diz e passo a citar: “1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”.

Após esta afirmação posso concluir que o General Humberto Delgado apesar de ser contra o regime era a favor do ato colonial e caso chegasse ao poder iria fazer de tudo para manter os territórios ultramarinos, apesar de ir contra as condições impostas pela ONU.

As inferências feitas pelo Mário, aluno de 14 valores, acerca da política colonial que Humberto Delgado seguiria quando chegasse ao poder, baseiam-se na informação fornecida pelas fontes, mas denotam que ele consegue compreender mais do que uma perspetiva na linha política traçada pelo general – democratizar o país, mas mantendo os domínios coloniais.

Perfil 6.5. – o aluno faz inferências de tipo adutivo, apresentando uma orientação temporal multiperspetivada:

AA5. Carolina

Humberto Delgado apesar de ser um candidato que tem a sua campanha assente em ideais democráticos, defende a política colonial, e é devido a este facto que tem muitos apoios, quer de democratas, liberais, católicos, e até mesmo da oposição inteira.

Como podemos verificar no documento com a seguinte afirmação: “temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbados por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política”.

Humberto Delgado concorda, sim, com o regime, no que toca à questão colonial, este afirma que esta política deve continuar e que não se devem fazer grandes mudanças, pois isso só iria contribuir para uma destabilização. O general mostra-se, desse modo, conservador.

Este, na ordem externa, acentua o artigo 1º em que diz que se deve “manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”. Este é um dos princípios, segundo o general, que integra a sua propaganda política.

A Carolina, classificada com 16 valores, faz inferências de carácter adutivo a partir da fonte, quando coloca como hipótese explicativa para o facto de Humberto Delgado ter muitos apoios na sua defesa da política colonial. Note-se que esta aluna responde à prova A, pelo que só tem acesso à fonte 1, ou seja, o discurso de Humberto Delgado. A aluna mostra, ainda, uma visão multiperspetivada do passado, quando compreende que, neste contexto, Delgado pode defender ideais democráticos sem deixar de ser um conservador.

9.3.5.1. Perfis conceituais por prova realizada

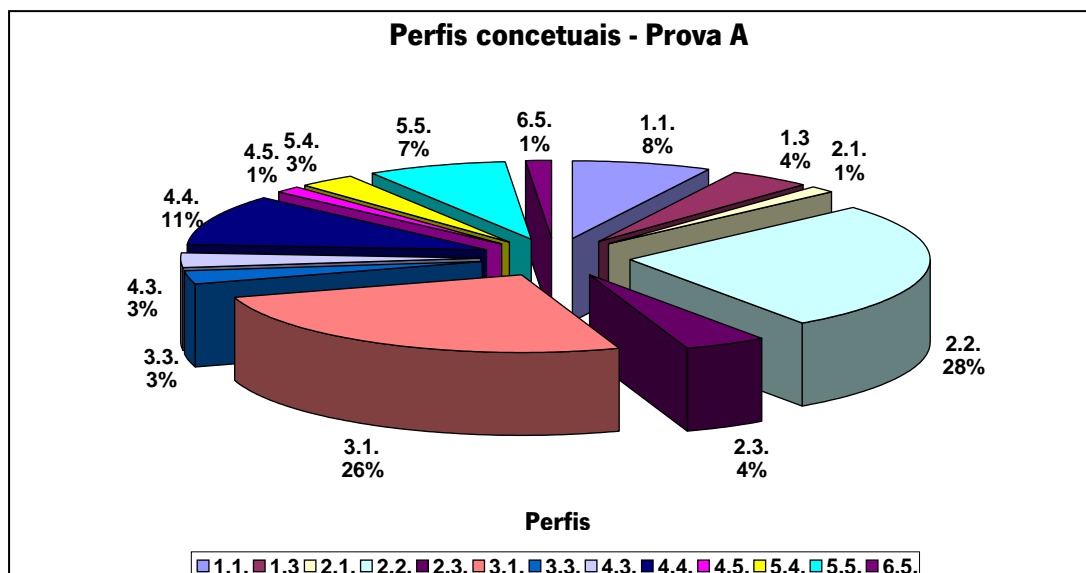
Registámos nos para cada uma das provas (A, B e C), os níveis de progressão dos alunos nos dois domínios considerados, a fim de estabelecermos os perfis resultantes do cruzamento dos níveis manifestados pelos alunos nos dois domínios.

A distribuição por perfil da frequência das respostas dos 66 alunos que responderam à Prova A é a que se pode observar no Quadro 21:

Perfil 1.1.: 5 alunos	Perfil 4.3.: 2 alunos
Perfil 1.3.: 3 alunos	Perfil 4.4.: 7 alunos
Perfil 2.1.: 1 aluno	Perfil 4.5.: 1 aluno
Perfil 2.2.: 18 alunos	Perfil 5.4.: 2 alunos
Perfil 2.3.: 3 alunos	Perfil 5.5.: 4 alunos
Perfil 3.1.: 17 alunos	Perfil 6.5.: 1 aluno
Perfil 3.3.: 2 alunos	

Quadro 21 – Distribuição de frequência dos perfis conceituais na Prova A

Para uma leitura mais clara da distribuição dos perfis conceituais manifestados pelos alunos, apresentamos, a seguir, o Gráfico 9.



NOTA: ver descrição dos perfis na p.230

Gráfico 9 – Distribuição percentual dos perfis conceituais na Prova A

Verifica-se, nos alunos que responderam à prova A, um grande leque de perfis (o maior das 3 Provas), sendo de assinalar que as respostas de 18 alunos, equivalentes a uma percentagem de 28%, correspondem ao perfil 2.2., o que significa que usam a fonte como informação, tendo uma visão fixa do passado.

O perfil 3.1., ou seja, o dos alunos que, ao fazerem um exercício de “Cópia e cola” acabam por apresentar uma visão fragmentada do passado, regista 17 respostas, correspondentes a 26% do total.

Regista-se, ainda, um conjunto de alguns alunos no perfil 4.4. – 7 respostas, numa percentagem de 11%, o que denota que, fazendo um uso descritivo da fonte, são capazes de apresentar uma visão minimamente contextualizada do passado.

É de registar que aparece um perfil 5.5., com respostas que apresentam inferências de tipo indutivo e demonstram uma orientação temporal multiperspetivada, indiciado em 4 respostas, numa percentagem de 7%.

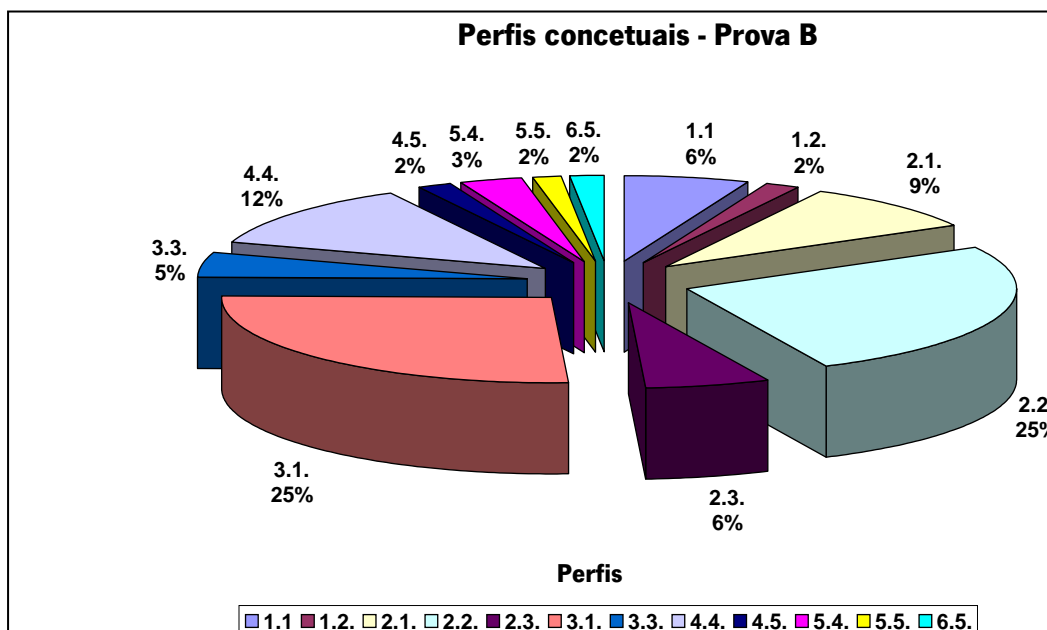
O perfil 6.5., ou seja, o de nível mais elevado, demonstrando inferências de tipo adutivo, e uma orientação temporal multiperspetivada, é representado por apenas 1 aluno, numa percentagem de 1% de respostas.

A distribuição por perfil da frequência das respostas dos 65 alunos que responderam à Prova B é a que se pode observar no Quadro 22:

Perfil 1.1.: 4 alunos	Perfil 3.3.: 3 alunos
Perfil 1.2.: 1 aluno	Perfil 4.4.: 8 alunos
Perfil 2.1.: 6 alunos	Perfil 4.5.: 1 aluno
Perfil 2.2.: 17 alunos	Perfil 5.4.: 2 alunos
Perfil 2.3.: 4 alunos	Perfil 5.5.: 1 aluno
Perfil 3.1.: 17 alunos	Perfil 6.5.: 1 aluno

Quadro 22 - Distribuição de frequência dos perfis conceituais na Prova B

Para uma leitura mais clara da distribuição dos perfis conceituais manifestados pelos alunos, apresentamos, a seguir, o Gráfico 10:



NOTA: ver descrição dos perfis na p.230

Gráfico 10 - Distribuição percentual dos perfis conceituais na Prova B

Os perfis 2.2. e 3.1. são, relativamente a esta prova, tal como acontecia com a prova A, os que apresentam maior número de respostas – 17, numa percentagem de 25% cada um.

Deve salientar-se que as provas A e B foram respondidas por alunos das mesmas escolas, o que poderá ter contribuído para esta distribuição bastante equitativa dos perfis conceituais.

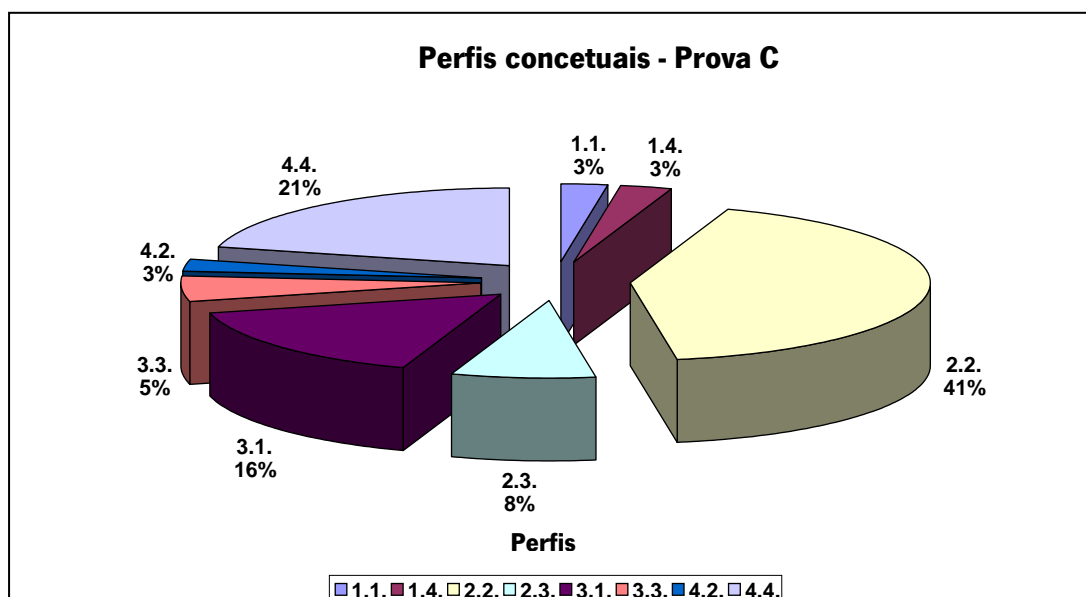
Os perfis mais elevados – 5.5. e 5.6. – apresentam, 1 resposta cada um, numa percentagem de 2% do total.

A distribuição por perfil da frequência das respostas dos 38 alunos que responderam à Prova C é a que se pode observar no Quadro 23:

Perfil 1.1.: 1 aluno Perfil 1.4.: 1 aluno Perfil 2.2.: 16 alunos Perfil 2.3.: 3 alunos	Perfil 3.1.: 6 alunos Perfil 3.3.: 2 alunos Perfil 4.2.: 1 aluno Perfil 4.4.: 8 alunos
--	--

Quadro 23 - Distribuição de frequência dos perfis conceituais na Prova C

Para uma leitura mais clara da distribuição dos perfis conceituais manifestados pelos alunos, apresentamos, a seguir, o Gráfico 11:



NOTA: ver descrição dos perfis na p.230

Gráfico 11 - Distribuição percentual dos perfis conceituais na Prova C

Verifica-se, nas respostas à prova C, uma percentagem elevada do perfil 2.2. (41%), correspondente a 16 respostas. Estes alunos, quer pela forma como utilizam a fonte, quer pela visão que têm do passado mostram ter, na sua maioria, a ideia de uma História fixa, acabada, não suscetível de questionamento ou de mais do que uma perspetiva. No entanto, 21% das respostas (8 respostas) encontram-se no perfil 4.4., o que significa que procuram *explicar* (como se pedia na

questão desta prova) as concordâncias entre Humberto Delgado e o regime relativamente à questão colonial. Estes alunos usam maioritariamente a fonte de forma descritiva, revelando uma orientação temporal num contexto mínimo. Este perfil concetual é o mais elevado apresentado nas respostas a esta prova.

9.4. Reflexão global sobre os resultados do estudo

Se analisarmos as respostas dos alunos, quer no estudo piloto quer no estudo principal, na perspetiva dos critérios de correção da prova de exame, verificamos que a maioria responde adequadamente. Quase todos afirmam haver concordância entre o autor da fonte e o regime relativamente à questão colonial e citam ou parafraseiam excertos da fonte que o demonstram. Muitos, no entanto, sentem necessidade, de alguma maneira, de encontrar diferenças de posição entre o regime e o candidato democrata, acrescentando elementos que não estão contidos na fonte – por exemplo, Humberto Delgado apoiava a tese federalista, propunha a concessão de uma autonomia progressiva aos territórios coloniais, não abdicava das colónias, mas adotava para elas um regime democrático.

À medida que íamos analisando as respostas dos alunos, foram despontando algumas reflexões de carácter global que entroncam, muitas delas, nas metodologias de trabalho utilizadas em sala de aula, mais do que nas fontes ou nas questões apresentadas a exame.

Em primeiro lugar, apercebemo-nos de mudanças no estilo das respostas, de escola para escola (ou seja, de professor para professor) – respostas mais ou menos extensas, mais ou menos pormenorizadas, mais ou menos estereotipadas, com mais ou menos citações, com maior ou menor referência às fontes.

Apesar das diferenças de estilo, muitos alunos, ao invés de se centrarem na questão que lhes é colocada (questão de resposta breve, em contexto de exame), faz todo um preâmbulo que resulta numa fuga ao tema proposto e apresenta respostas de grande extensão, mas nem por isso mais adequadas.

Muitos alunos respondem com toda a informação que têm (mais, ou menos, válida do ponto de vista histórico) sobre os diferentes assuntos que são abordados – características do regime ditatorial,

detalhes da campanha e/ou da personalidade de Humberto Delgado, características do colonialismo português, Guerra Colonial (apesar do anacronismo) - utilizando a(s) fonte(s) apenas para fazerem citações, muitas vezes de forma descontextualizada.

Alguns alunos, ao tentarem caracterizar explicita ou implicitamente as fontes acabam muitas vezes por confundir testemunho ou memória com fonte historiográfica e informação com acontecimento.

Em termos globais, implicitamente pudemos constatar que, enquanto a maioria dos alunos questionados até 2010-11, realce a existência de uma dicotomia entre as propostas de democratização do país apresentadas por Humberto Delgado e a sua visão da questão colonial, a maioria dos alunos questionados em 2011-12 aceitam de forma natural essa coexistência de perspetivas, sem que, no entanto, a saibam explicar; ou não a explicam porque nem se questionam sobre ela.

As diferentes fórmulas de questionamento que utilizámos, acrescentando outra fonte ou formulando a pergunta central de outra maneira, não nos pareceram substancialmente relevantes para os resultados obtidos pelos alunos. Tão pouco as classificações dos alunos parecem estar associadas a uma progressão em termos de pensamento histórico.

Ao refletirmos sobre os fatores que poderão provocar estas situações, colocam-se-nos várias hipóteses, que podem coexistir ou não:

- Défice de trabalho de interpretação de fontes em contexto de aula, que orienta os alunos para a memorização e a reprodução das matérias, ao invés de interpretarem, de forma autónoma, contextualizada e desafiante a informação fornecida pelas fontes;
- Falta de hábito de analisar as fontes não só nas suas mensagens, mas atendendo também aos contextos de produção – quem produz, quando, como, para quem, com que intenção.
- Não utilização, ou utilização inadequada das fontes em contexto de provas de avaliação, ao longo da escolaridade, privilegiando-se a reprodução das matérias em detrimento da interpretação das fontes, que muitas vezes são utilizadas com mero carácter ilustrativo ou informativo;

- Recurso a critérios de avaliação que não contemplam uma interpretação de carácter inferencial das fontes, como se pode verificar pelo facto de alunos com classificações elevadas manifestarem níveis pouco elaborados.
- Questionamento quer em contexto de aula, quer em contexto de provas de avaliação, de carácter muito geral e não especificamente dirigido às fontes em concreto.
- Exigência, por parte de alguns professores, de respostas muito extensas e pormenorizadas, que levam os alunos a perder o foco da questão que lhes é colocada.

CAPÍTULO X

REFLEXÕES FINAIS

10. REFLEXÕES FINAIS

10.1. Intenções do estudo

Hipótese prévia

Pretendeu-se, com este estudo, perceber de que forma os alunos do 12º ano, que têm que prestar provas num exame nacional, interpretam as fontes como evidência para a construção do conhecimento histórico.

Procurou-se, ainda, saber se a forma como as questões são colocadas, nas provas de exame, é condicionadora da interpretação que os alunos fazem da evidência das fontes, ou se serão as metodologias adotadas pelos professores que contribuem para os níveis insatisfatórios que os alunos atingem, em contexto de exame.

Enquadramento teórico

A reflexão teórica procurou equacionar alguns dos pressupostos das teorias de aprendizagem construtivistas para, em seguida, analisar os conceitos que, provindo da Epistemologia da História, são fundamentais à Educação Histórica.

O conceito de Evidência História, central ao estudo, foi analisado, dando-se especial enfoque às questões mais debatidas pelos filósofos da História, como a questão da objetividade do conhecimento histórico na interpretação das fontes. O debate sobre o carácter inferencial da História e o conceito de multiperspetiva atingiram centralidade no contexto do estudo que se pretendia desenvolver. Ficou patente a complexidade do debate filosófico e algumas das dificuldades na transposição concetual para as práticas de Ensino da História.

As questões relativas à avaliação foram problematizadas em algumas vertentes da sua complexidade, uma vez que o estudo incidia sobre o desempenho dos alunos na avaliação externa, que só pode ser equacionada no contexto do conjunto mais vasto das atividades avaliativas que devem

acompanhar os processos de aprendizagem e, no caso específico da História, tendo em atenção a natureza desse saber.

Aspetos metodológicos

Neste estudo qualitativo, que teve como suporte a *Grounded Theory*, foi-se progressivamente construindo um modelo empírico sobre a forma como os alunos usam as fontes. Inicialmente, ao longo dos estudos exploratórios e no próprio estudo piloto, a categorização foi guiada por modelos já existentes (Ashby e Lee, 1987; Ashby, 2003). No decurso do estudo reconheceu-se que, da utilização que os alunos fazem das fontes decorre (ou deveria decorrer), a visão que apresentam do passado. Daí a necessidade de cruzar o domínio da evidência, na sua dimensão relativa ao uso das fontes pelos alunos, com o domínio da compreensão empática da História, na dimensão relativa à visão que os alunos apresentam do passado, numa perspectiva de orientação temporal. As categorias construídas a partir do cruzamento destas duas dimensões deram origem, no estudo final, a quinze perfis de resposta, ordenados por níveis de progressão, que poderão ser úteis para a elaboração das questões de exame e dos respetivos critérios de classificação. Poderão, ainda, servir de apoio ao trabalho de utilização de fontes na sala de aula.

O modelo construído a partir das hipóteses de trabalho constitui-se como a teoria provisória central a este estudo, que requer aprofundamentos mais sistemáticos.

10.2. Respostas às questões de investigação

Relembramos as questões de investigação inicialmente colocadas. Procurávamos saber:

- Que níveis de interpretação da evidência histórica atingem os alunos do 12º ano, perante questões colocadas em provas de exame nacional;
- Que visões do passado decorrem da forma como os alunos interpretam a evidência histórica.

Para tentar encontrar respostas a estas questões, foi desenvolvido um modelo conceitual sobre as ideias dos alunos do 12º ano acerca da evidência e compreensão empática, através de exemplos testados de tarefas para exames, baseados na evidência histórica e adequados à avaliação de competências do 12º ano.

A partir da análise dos dados, pretendeu-se obter informação acerca da forma como os alunos do 12º ano usam a evidência histórica, isto é, como interpretam e contextualizam fontes históricas com carácter multiperspetivado, e que inferências fazem a partir delas. Procurou-se, ainda, indagar a relação entre a interpretação da evidência e as visões que os alunos têm do passado.

Relativamente aos níveis de interpretação da evidência histórica demonstrados pelos alunos, verificou-se que a maior incidência de respostas recai no nível em que as fontes são utilizadas com carácter meramente informativo, seguindo-se as respostas que utilizam as fontes através de um simples exercício de cópia e cola. Esta constatação permite-nos concluir que muitos alunos não usam as fontes como evidência para a construção do conhecimento histórico, continuando estas a servir, de um modo geral, para retirar informações.

No que concerne o domínio da Compreensão Empática da História, ou seja, das visões que os alunos apresentam sobre o passado, constatamos que as ideias dos alunos incidem sobretudo numa visão fragmentada e/ou anacrónica do passado, pouco contextualizada e nem sempre com nexos temporais. Frequentemente as ideias refletem uma visão fixa do passado, apesar de um número considerável de respostas demonstrar o entendimento das possíveis diferenças entre as visões do mundo das pessoas do passado e as do presente. Ainda assim um pequeno número de respostas manifesta uma orientação temporal num contexto multiperspetivado, ou seja, a compreensão de que uma mesma fonte pode apresentar mais do que uma perspetiva.

Os resultados obtidos poderão significar que os alunos não estão habituados a cruzar informação com mensagens diversificadas, o que lhes cria uma visão fragmentada (com fragmentos das várias fontes) e dificulta uma visão coerente do passado, que se apresenta sem estrutura organizadora. A visão do passado parece, assim, ter uma correspondência com a forma como a evidência é utilizada, porquanto a pouca profundidade de análise do tempo histórico e a dificuldade que os alunos revelam na sua compreensão empática do passado é reveladora de uma forma fixa de encarar os acontecimentos do passado, não baseada em fontes multiperspetivadas.

10.3. Limitações do estudo

Tratando-se de um estudo que incidiu essencialmente sobre a análise de respostas a questões utilizadas em provas de exame, ao mesmo tempo que fazia o diagnóstico da forma como os alunos utilizavam fontes com mensagens multiperspetivadas, as principais dificuldades encontraram-se no ajustamento às datas de lecionação da matéria apresentada nos instrumentos elaborados para o estudo principal.

Foi, ainda, difícil conseguir uma amostra para corresponder aos critérios definidos, uma vez que muitos professores não se mostraram disponíveis para a aplicação do estudo. Estas dificuldades foram, em parte, superadas com a ajuda de professores que se disponibilizaram para aplicar os instrumentos concebidos para o estudo, que teve que contar com uma amostra disponível de alunos nas regiões da Grande Lisboa e do Grande Porto.

10.4. Recomendações

Apesar de as indicações metodológicas dos programas de História do Ensino Secundário apontarem a necessidade da utilização de fontes, parece-nos existir no ensino secundário uma utilização das fontes históricas a níveis pouco elaborados, quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de provas de avaliação, o que implica que os alunos revelam uma incidência de níveis de mera informação e uma visão essencialmente fixa e do passado. Muitos dos alunos participantes no estudo manifestam dificuldades em construir explicações ou fazer inferências a partir das fontes e, sobretudo, em construir hipóteses explicativas.

Podemos concluir, portanto, que estes alunos se limitam, muitas vezes, a buscar fragmentos informativos nas fontes e a debitar impressões do passado que lhes foram transmitidas pelos professores ou pelos manuais (as autoridades por eles reconhecidas), tendo eles sido meros espectadores passivos de um ensino de carácter debitativo, que entronca nas conceções de ensino tradicional, aplicadas a partir do século XIX e ainda remanescentes no senso comum e nas práticas de muitos professores.

Também as provas de exame, apesar de revelarem uma intenção de aposta na avaliação da competência de interpretação de fontes ainda não se detêm suficientemente sobre formas estimulantes de uso da evidência histórica, nem refletem a forma como os alunos se orientam no tempo histórico, limitando-se a aferir, de acordo com critérios essencialmente de conteúdo, se as respostas estão certas ou erradas. As fontes são utilizadas, é certo, mas as propostas de correção mantêm-se ainda a um nível que não vai além da interpretação linear. Se a utilização de fontes nas provas de exame já contribuiu para alguma consciencialização dos professores para a necessidade do seu uso, talvez comece a justificar-se uma reflexão sobre os critérios de correção das questões colocadas nas provas de exame, para que se possa ir mais longe nos níveis de interpretação das fontes, contribuindo para uma reflexão epistemológica sobre o uso das fontes em História, entre os professores e, conseqüentemente, para a alteração das metodologias na sala de aula, de molde a proporcionar aos alunos o desenvolvimento de uma consciência histórica mais fundamentada. Esta maior complexidade de interpretação das fontes que aqui se propõe não significa maior dificuldade para os alunos, desde que o trabalho desenvolvido na aula os habilite a pensarem historicamente, desenvolvendo uma consciência empática, a partir das fontes, facilitadora não só da compreensão da História, mas também da compreensão do Mundo, dos outros, da vida.

Hoje, em pleno século XXI, vivemos numa sociedade plural, da qual a informação é um pilar fundamental. Mas a informação a que os jovens acedem permanentemente não é sinónimo de conhecimento se não for interpretada, questionada e contextualizada, cruzando opiniões e perspectivas e fazendo inferências, o que significa um contributo essencial não só para a literacia, como para a cidadania participativa.

Um nível básico de interpretação de fontes implica, por sua vez, um nível redutor de compreensão histórica e, em consequência, dificuldades numa orientação temporal historicizada, incluindo o saber lidar com a multiperspetiva. Ora, a utilização de fontes multiperspetivadas e a forma como estas são questionadas é de extrema importância sobretudo para a formação de pensamento histórico, e tal deve refletir-se na avaliação e, como é o caso, na avaliação externa. Professores e responsáveis pela elaboração das provas devem ter em conta a forma de avaliar o progresso dos alunos de uma forma genuinamente histórica, que inclui o uso de fontes e a compreensão histórica quer dos conceitos substantivos, quer dos conceitos de segunda ordem da História.

A atual sociedade democrática e plural em que vivemos necessita de cidadãos que, perante a multiplicidade de informações e de opiniões com que se confrontam, sejam capazes de fazer escolhas e emitir opiniões fundamentadas, que sejam possuidores de competências de adaptação à mudança e de capacidade de resposta aos múltiplos desafios que a vida lhes coloca, bem como de demonstrarem uma orientação temporal consistente, no contexto de um mundo global.

Seria desejável que os professores de História, cientes do seu papel formativo das futuras gerações, fossem capazes de alterar as suas práticas, respondendo às necessidades dos jovens, futuros decisores na sociedade.

Seria ainda desejável que os responsáveis pelas políticas de educação tomassem consciência de que, a continuarmos a adotar modelos de ensino mecanicistas ultrapassados, iremos penhorar a futura geração e, quiçá, o país.

10.5. Implicações para a Educação Histórica

A Educação Histórica, num país como Portugal, tem pela frente um longo caminho a percorrer começando, desde logo, pela compreensão de que, para ensinar História não basta conhecer muita História e de que aprender História não é, simplesmente, acumular muito conhecimento histórico.

Com tais pressupostos, as Universidades que têm a seu cargo a formação de futuros professores de História podem ter um importante papel, investindo quer na promoção da ligação entre a teoria e a prática da sala de aula, quer na reflexão epistemológica e no desenvolvimento de estudos empíricos esclarecedores sobre a forma como os alunos pensam historicamente, criando propostas educativas mais adaptadas aos jovens do século XXI.

10.6. Questões para investigações futuras

Este estudo mais não pretendeu ser do que um contributo para a reflexão sobre a forma como os alunos do 12º ano interpretam a evidência das fontes e como, a partir dessa interpretação, criam uma determinada visão do passado, mais ou menos próxima de uma consciência histórica, tal como concebida pelos debates filosóficos mais recentes.

Há que dar continuidade aos objetivos que nos moveram, com outros estudos sobre a interpretação da evidência que possam conduzir à criação de propostas de tarefas mais complexas do que aquelas que normalmente são disponibilizadas nos manuais, com implicações ao nível da avaliação, seja ela formativa ou sumativa, interna ou externa, de acordo com a tendência geral, e à semelhança do que já se faz noutros países.

BIBLIOGRAFIA

- AAV (2002). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 9, number 1, March 2002. London: Taylor & Francis Ltd.
- Allal, L. (2001). La Métacognition en Perspective. in Figari & Achouche. *L'Activité Évaluative Réinterrogée, Regards Scolaires et Socioprofessionels*. Bruxelles : De Boeck & Larcier
- Álvarez Méndez, J. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Lisboa: ASA.
- Alves, M.P.C. (2004). *Currículo e Avaliação, uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Ashby, R. (2008). Métodos dos alunos para validar relatos históricos. in *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*, Actas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica, dir. Isabel Barca, Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2006). VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Ashby, R., Shemilt, D. & Lee, P. (2005). Planning, teaching, and assessment in history. In J. Bransford (Ed.), *How People Learn: Principles into Practice*. Washington, DC: National Research Council.
- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (Eds.). *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Ashby, R. (2004) 'Students' approaches to validating historical claims' in Ashby R., Gordon P. & Lee P. (eds) *International Review of History Education Vol. 4: Understanding History — Research in History Education*. London: Routledge.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos, in *Educação Histórica e Museus*, Actas das 2^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica, dir. Isabel Barca, Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987b). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, 13-17.

- Ashby, R., & Lee, P. (1987a). Children's concepts of empathy and understanding in History. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press.
- Atkinson, R. F. (1991). Methodology: History and its Philosophy. In Van Der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. *Objectivity, Method and Point of View, Essays in the Philosophy of History* (pp. 12-21). Leiden: E. J. Brill.
- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. New York: Cornell University Press.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- Baillé, J. (2001). Les Compétences, de Nouveaux «Objets» pour l'Évaluateur. In Figari et Achouche. *L'Activité Évaluative Réinterrogée, Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 52 – 66.
- Bain, R. (2005). "They Thought the World Was Flat?" Applying the Principles of *How People Learn* in Teaching High School History. In Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (Eds.). *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Barca, I. (2011a). Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In Isabel Barca (org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 7-27). Braga: CIED, Universidade do Minho/Lisboa: Associação de Professores de História
- Barca, I. (2011b). *Educação Histórica: vontades de mudança*. In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011. Editora UFPR.
- Barca, I. (2008). Estudos de Consciência Histórica em Portugal: perspectivas de Jovens portugueses acerca da História, in *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*, Actas

das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica, dir. Isabel Barca, Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Barca, I. (2007a). Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.115-126, jan/jun 2007.

Barca, I. (2007b). A Educação Histórica numa Sociedade Aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.5-9, jan/jun 2007.

Barca, I. (2006). Em torno da Epistemologia da História, in *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História*, Actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Barca, I. (2006). A view from Portugal – Research in learning and teaching History. In Kokkinos, G. and Nakou, I. (eds.) *Approaching History Education in the Beginning of the 21st Century*. Athens. Metaxmio, pp. 161-184.

Barca, I. (2005). 'Till new facts are discovered': students ideas about objectivity in history (pp. 68-82). In Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P. *Understanding history: vol.4, Recent Research in History Education*. London: Routledge Falmer.

Barca, I. (Ed.) (2004). Aula-oficina: do projecto à avaliação. In *Para uma Educação História de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Barca, I. (2003). *A História é o estudo da vida*, Entrevista à Página da Educação nº 119, Janeiro de 2003.

Barca, I. (Ed.) (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Barca, I. (2000) *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Barca, I. (1995). Aprender História, Reconstruir o Passado. In, Carvalho, A. D. (Ed.). *Novas Metodologias em Educação*. (pp.329-348). Porto: Porto Editora
- Barca, I. & Magalhães (2005). A bridge between the past and the present? The perspectives of Portuguese young people. Paper presented at the 2005 AERA Meeting, Montreal.
- Barca, I. & Magalhães, O. (2004). O Passado e o Presente. Um estudo no âmbito do Projecto Consciência Histórica – Teoria e Práticas. O Estudo da História nº 5. Lisboa: APH.
- Barca, I. & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos Pedagógico-Didácticos nº 23. Lisboa: APH.
- Barca, I. Bastos, C. & Carvalho, J. (1998). *Formar Opinião na aula de História – Uma experiência pedagógica sobre a Guerra Colonial*. Cadernos Pedagógico-Didácticos nº 17. Lisboa. APH.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. *Para uma Educação História de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: Resultados de Investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. *Perspetivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho
- Barton, K. (1997). 'I just kinda know': Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and research in social education*, 25 (4), 407-430.
- Barton, K. and McCulley, A. (2007). Teaching controversial issues ... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127: 13–19.
- Bishop, J. H. (1998). *The Effect of Curriculum-Based External Exit Exam Systems on Student Achievement*. Journal of Economic Education, 171-182.

- Black, J. & McClintock, R. O. (1996). An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design. In Wilson, B. (ed.). *Constructivist Learning Environments*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Assessment for learning: Putting it into Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working Inside the Black Box*. London: King's College.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006c). The Realibility of Assessments. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 119-131. Londres: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006b). Developing a Theory of Formative Assessment. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 81-100. Londres: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006a). Assessment for Learning in the Classroom. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 9-25. Londres: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (1999). *Assessment for Learning Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. A role for summative assessment? *Assesment in education: principles, policy and practise*, 5 (1), pp. 7-74.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nova Iorque: Mc Graw-Hill.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Carr, D. (1998). Narrative and the Real World: An Argument for Continuity. In Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.
- Carr, E. H. (1981). *O que é a História?* Lisboa: Gradita.
- Carretero, M., Bennete, N., Jarvinen, A., Pope, M., Ropo, E. (1987), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires: AIQUE.
- Castro, J. (2008). Consciência Histórica e Interculturalidade: dos pressupostos teóricos à investigação sobre as ideias de jovens portugueses. In Barca, I. (org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. (pp. 65-73). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Castro, J. (2002). Na Encruzilhada das Competências Específicas em História – as Questões da Significância Histórica. *Boletim O Ensino da História*, nº 23/24 (Junho/Outubro) Lisboa: A.P.H.
- Cazden, C. (1997). Performance before competence: Assistance to child discourse in the zone of proximal development. Cole, M., Engeström Y. & Vasquez, O. *Mind, Culture and Activity* (pp. 303-312), Laboratory of Comparative Human Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Certeau, M. (1977). A operação histórica. In Le Goff, J. & Nora, P. (dir.). *Fazer História*, 2ª edição. Lisboa: Bertrand.
- Chapman, A. (2011). Historical interpretations. in Davies. I. (ed.) *Debates in History Teaching*. Oxon: Routledge.
- Christianson, P. (1991). Patterns of Historical Interpretation. In Van Der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. *Objectivity, Method and Point of View, Essays in the Philosophy of History* (pp. 47-71). Leiden: E. J. Brill.
- Clarke, S. (2008). Active learning through formative assessment. London: Hodder Education.
- Collingwood, R. G. (1972) *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Conselho da Europa, (1997). Recomendações da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, Kristiansand, Noruega.

- Cooper, H., Chapman, A. (2009). *Constructing History 11-19*. London: Sage
- Cooper, H. (2007) *History 3-11*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (2004). O Pensamento Histórico das Crianças. *Para uma Educação História de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Cooper, H. (2000) *History in the Early Years*. London: Routledge Falmer.
- Cooper, H. (1994). Historical thinking and cognitive development. In Bourdillon, H. (ed) *Teaching History*. Oxon: Routledge.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. Londres: David Fulton.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culpin, C. (1994). Making progress in history. In Bourdillon, H. (ed) *Teaching History* (pp.126-152). Oxon: Routledge.
- Danto, A. C. (1985). *Narration and Knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Danto, A. C. (1965). *Analytical Philosophy of History*. Cambridge: Harvard University Press.
- Davis, A. (1998). *The Limits of Educational Assessment*. Oxford: Blackwell Publishers
- Davis, O. L., Jr., Yeager, E. A., & Foster S. J. (2001) *Development of Historical Empathy: Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman and Littlefield Publishers, Inc., Lanham, MD.
- De Ketele, J. M. (1981). *Observer pour éduquer*. Collection Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation. Berne: Peter Lang.
- Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: DEB

Dickinson, A. & Lee, P. (1984). Making sense of History. In Dickinson, A. & Lee, P. & Rogers, P. (Eds.), *Learning History* (pp. 117-153). Londres: Heinemann.

Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (Eds.). (2005). *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana

Dray, W. H. (1991). Comment. In Van Der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. *Objectivity, Method and Point of View, Essays in the Philosophy of History* (pp. 170-190). Leiden: E. J. Brill.

Dray, W. H. (1980) *Perspectives on History*. London: Routledge & Kegan Paul.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2006, 1ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2006, 2ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2007, 1ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2007, 2ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2008, 1ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2008, 2ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2009, 1ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2009, 2ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2010, 1ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2010, 2ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2011, 1ª fase, GAVE, ME.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2011, 2ª fase, GAVE, ME.

Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. (1998). *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Cacém: Texto Editora.

Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro, in *Educação Histórica, Investigação em Portugal e no Brasil*. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Figari, G., Rodrigues, P., Alves, M. P., Valois, P. (Eds./Orgs.). (2006). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais, Saberes, Modelos e Métodos*. Lisboa: Educa

Figari, G., Achouche, M. (2001). *L'Activité Évaluative Réinterrogée, Regards Scolaires et Socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Fines, J. (1994). Evidence, the basis of the discipline? In Bourdillon, H. (ed) *Teaching History*. Oxon: Routledge.

Flavell, J.-H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick (ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale.: Erlbaum.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

- Fritzsche, K. P. (2001). Unable to be tolerant? In Farnen, R. et al. *Tolerance in Transition*. Oldenburg.
- Gago, M. (2008). A identidade e a orientação do “Eu” e do “Nós”, in *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*, Actas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica, dir. Isabel Barca, Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade do Minho
- Gago, M. (2006). O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. *Actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2005). Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal. In Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P. (Eds.), *Understanding History: Research in History Education*. International Review of History Education, vol 4 (pp. 83-97). London: Routledge Falmer.
- Gardner, J. (ed.) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gonçalves, R. (2004). A Aprendizagem da História na sociedade de Informação. *Para uma Educação História de Qualidade*. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Gorman, J. L. (1998). Objectivity and Truth in History. In Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.
- Gradwell, J. M. (2004). *The Sources Are Many: Exploring History Teachers' Use of Multiple Texts*. San Diego, CA: American Educational Research Association.

- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutierrez, C. (2000). Making Connections. The Interdisciplinary Community of Teaching and Learning History. In Stearns, P. , Seixas, P. and Wineburg, S., *Knowing, Teaching & Learning History*. New York and London: New York University Press.
- Hadji, C. (1997). *L ' évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1994). A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1992). *L'Evaluation des actions éducatives*. Paris : PUF
- Hall, K. (2008). The Holy Grail? GCSE History that actually enhances historical understanding! In *Teaching History*, 131. London: The Historical Association.
- Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Ryan, Jim (2001). *Educação para a Mudança – reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Harlen, W. (2006a). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 103-117. Londres: Sage.
- Harlen, W. (2006b). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 61-80. Londres: Sage.
- Harlen, W. (2000). *Teaching, Learning and Assessing Science 5-12*. 3rd ed. London: Paul Chapman Publishing.
- Harrison, S. (1931). *The social survey*. New York: Russell Sage Foundation.
- Haskell, T. (1998). Objectivity is not Neutrality. In Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.
- Haydn, T. (2011) Secondary history, in Davies. I. (ed.) *Debates in History Teaching*. Oxon: Routledge.

- Haydn, T., Arthur J. & Hunt, M. (2001). *Learning to Teach History in the Secondary School*. London and New York: Routledge Falmer.
- Henriques, R. (2007). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. (Tese de Doutoramento em História, não publicada), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Honebein, P. C. (1996). Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments. In Wilson, B. (ed.). *Constructivist Learning Environments*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Howells, G. (2007). Life by sources A to F: really using sources to teach AS history. In *Teaching History*, 128. London: The Historical Association.
- Howson, J. (2009). Potential and pitfalls in teaching “big pictures” of the past. In *Teaching History*, 136. London: The Historical Association.
- Husbands, C. (2011). What history teachers (need to) know. in Davies. I. (ed.) *Debates in History Teaching*. Oxon: Routledge.
- Husbands, C. (1995). *What is History Teaching?* Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Informação nº 18.09, (28.11.2008) *Prova de exame final nacional de História A, 12º ano, 2008*, GAVE, ME
- Informação nº 117.06, *Prova de exame final de âmbito nacional de História A, História B, História, 12º ano, 2007*, GAVE, ME
- Informação nº 17 (II)/05, *Prova de exame final de âmbito nacional de História A, 12º ano, 2006*, GAVE, ME.
- James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 47-60. Londres: Sage.
- Jenkins, K. (1991). *Re-Thinking History*. New York: London, Routledge.

- Kellaghan, T. (2004). *Public Examinations, National and International Assessments, and Educational Policy*. Dublin: Educational Research Centre, St. Patrick's College, in <http://siteresources.worldbank.org>, consultado em 10/02/2010.
- Lagarto, M. (2011). Avaliação Formativa e Exames Nacionais. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, nº 3. Lisboa: Universidade Lusíada.
- Lagarto, M. (2009). *Avaliação Formativa e Exames Nacionais: Análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organization.
- Le Goff, J. & Nora, P. (dir.). (1977). *Fazer História*, 2º edição. Lisboa: Bertrand
- Lee, P. (2008). Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica, in *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*, Actas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica, dir. Isabel Barca, Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005). "Putting Principles into Practice: Understanding History", in Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (Eds.). *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Lee, P. (2004). "'Walking Backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History" in *International Journal of Historical Teaching Learning and Research* , vol. 4, no.1 .
- Lee, P. (2003). 'Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado. In Barca, I. (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História, in *Perspectivas em educação Histórica*, Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho.

- Lee, P. (1984). Why Learn History? In Dickinson, A. & Lee, P. & Rogers, P. (Eds.), *Learning History* (pp. 3-19). Londres: Heinemann.
- Lee, P. and Ashby, R. (2000). Progression is historical understanding 7-14 in P. Seixas, P. Stearns and S. Wineburg, *Teaching, Knowing and Learning History*, New York, New York University Press: pp. 199-222.
- Lee, P. Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Progression in children's ideas about history, in M. Hughes (ed.) *Progression in Learning* (BERA Dialogue). Clevedon, Bristol (PA) and Adelaide: Multilingual Matters.
- Lee, P. and Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? In *Teaching History*, n° 143, June 2011. London: The Historical Association.
- Lee, P. and Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. In *Teaching History*, n° 129, December 2007. London: The Historical Association.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Light, P. & Butterworth, G. (Eds.). (1992). *Context and cognition: ways of learning and knowing*. Nova Iorque: Harvester Wheatsheaf.
- Linn, Robert L. & Gronlund, Norman E. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lorenz, C. (1998). Historical Knowledge and Historical Reality. In Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.
- Low-Beer, A. (1997), *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 54-55.
- Machado E. & Barca, I. (2008). Mudança em História – concepções de alunos de 7º ano de escolaridade. In Barca, I. (org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. (pp. 181-187). Braga: CIED, Universidade do Minho

- Madaus, G., Scriven, M. e Stufflebeam, D. (1983). *Evaluation models – Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.
- Magalhães, O. (2007). Entre passado e presente – perspetivas de alunos portugueses. In Schmidt & Garcia. (org.). *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica* (pp. 103-111). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2003). Concepções de História e de Ensino da História. In Barca, I. (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 9-18). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2001). *Concepções de professores sobre a História e o ensino da História*. Évora: CIDEUS, Universidade de Évora.
- Marlowe, Bruce A.; Page, Marilyn (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Martin, R. Progress in Historical Studies. In Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. (1998). *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Coleção Estudos/Reflexões 2. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Maxwell, G. S. (2004). *Progressive assessment for learning and certification: some lessons from school-based assessment in Queensland*. Paper presented at the 3rd conference of the Association of Commonwealth Examination and Assessment Boards, March, Nadi, Fiji.
- Medley, R. and White, C. (1994). Assessing the national curriculum: lessons from assessing history. In Bourdillon, H. (ed.). London and New York: Routledge.
- Medley, R. and White, C. (1991). Assessing the national curriculum: lessons from assessing history. *Curriculum Journal*, 3(1): 63-74.
- Mendes, C., Silveira, C. & Brum, M. (2001-2002). *Programa de História A, 10º, 11º e 12º anos*, Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas, Formação Específica, homologado em 16/03/2001 (10º ano) e 01/04/2002 (11º e 12º anos). Lisboa: ME.

- Mink, L. (1998). History and Fiction as Modes of Comprehension. In Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.
- Moll, L. C. (ed.). (1990). Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morin, E. (coord) (2001). O Desafio do século XXI – Religar os conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nakou, I. (2007). Educação Histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.137-159, Jan/Jun 2007.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu, in *Educação Histórica e Museus*, Actas das 2^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica, dir. Isabel Barca, Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Nakou, I. (2001). Children's historical thinking within a museum environment: An overall picture of a longitudinal study (pp.77-96). In Dickinson, A.; Gordon, P. & Lee, P. (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press.
- Oakeshott, M.J. (1983) *On History*. Oxford: Basil Blackwell.
- Oakeshott, M. (1962). The Activity of Being an Historian. In Oakeshott, M. (ed.). *Rationalism in Politics*. London: Methuen.
- O'Neill, K. & Sohbat E. (2004). How High Schoolers Account for Different Accounts: Developing a Practical Classroom Measure of Thinking about Historical Evidence and Methodology. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2004, San Diego, CA.
- Pais, M. (2002) Os Jovens Europeus e o Ensino da História. *Boletim O Ensino da História*, nº 23/24 (Junho/Outubro) Lisboa: A.P.H.

- Pais, M., (1999) *Consciência Histórica e Identidade, Os Jovens portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Pappe, S. (Coord.). (2000). *Debates Recientes en la Teoría de la Historiografía Alemana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana & Universidad iberoamericana.
- Partner, N. (1998). Writing on the Writing of History. In Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.
- Perraud, Michel (2000), *Os Métodos Cognitivos em Educação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. (2ª edição). Cadernos CRIAP, Investigação e Práticas. Porto: Asa.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: Agir dans l'Urgence, Décider dans l'Incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pickles, E. (2011). Assessment of students' uses of evidence: shifting the focus from processes to historical reasoning. In *Teaching History*, 143. London: The Historical Association.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinto, H. (2007). Evidências Patrimoniais para a Educação Histórica: uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.171-185, Jan/Jun 2007.
- Pinto, J. (s/d). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. (no prelo).
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pompa, L. (1991). Value and History. In Van Der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. *Objectivity, Method and Point of View, Essays in the Philosophy of History* (pp. 112-132). Leiden: E. J. Brill.
- Popham, James W. (2007). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*, Boston: Allyn and Bacon.
- Ribeiro, F. (2004). Exploração do pensamento arqueológico na aula de História. *Para uma Educação História de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2001). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. (2ª edição). Bruxelas: De Boeck.
- Rogers, P.J. (1978) *The New History: theory into Practice*, Issue No. 44 London, The Historical Association.
- Roldão, M.C. (2005) *Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem*. In Boletim *O Ensino da História* nº 29 (Janeiro 2005) Lisboa: A.P.H.
- Roldão, M.C. (2004a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as questões dos professores*, 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001), pp. 115-134. São Paulo: Artmed.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

- Rubinoff, L. (1991). Historicity and Objectivity. In Van Der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. *Objectivity, Method and Point of View, Essays in the Philosophy of History* (pp. 133-153). Leiden: E. J. Brill.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2006). “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”, (Tradução para português do Brasil de Marcos Roberto Kusnick, revista pelo editor), in *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.
- Rüsen, J. (2001). “What is Historical Consciousness?- A Theoretical Approach to Empirical Evidence.” Comunicação apresentada na Canadian Historical Consciousness In *International Context: Theoretical Frameworks: Vancouver*. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewpaper.php?8>. 7-10-2009.
- Schaff, A. (1974). *História e Verdade*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Schmidt, M.A., Barca, I., Garcia, T. (2010). Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. in Rüsen, J. *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR.
- Schmidt, M. A. (1997). A formação de professores de História e o cotidiano na sala de aula. In C. Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Eds). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, pp. 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.
- Segall, A. (1999). Critical History: Implications for history/social studies education. *Theory and Research in Social Education* 27(3): 358-374.
- Seixas, P. (2001). Review of Research on Social Studies. *Handbook of Research on Teaching*, 4th Ed., V. Richardson (Ed.) American Educational Research Association.
- Shemilt, D. (1987). Adolescents ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). Londres: The Falmer Press.

- Shemilt, D. (1980). *Evaluation study: Schools Council History 13–16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Silva, A. S., Pinto, J. N. (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Simão, A. C. (2008). A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo e secundário. in *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*, Actas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica, dir. Isabel Barca, Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Simão, A. C. (2007). *A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Simon, R. (2001). *Public Memory and the Ethical and Pedagogical Implications of Remembrance as a Social Practice*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stobart, G. (2006). The Validity of Formative Assessment. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 133-146. Londres: Sage.
- Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching & Learning History*. New York and London: New York University Press.
- Stradling, R. (2003) *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newsbury Park: Sage.
- Tardif, J.(1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., M. Develay, M. Durand, C e Mariani, Y. (Dir). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon: CRDP, pp. 31-46.
- Tarozzi, M. (2011). *O que é a Grounded Theory?* Petrópolis: Vozes.

- Teixeira, João Tiago (2004). *Mudança de Concepções dos Professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Torgal, L. R., Mendes, J. A e Catroga, F. (1998). *História da História em Portugal*. Lisboa: Temas e Debates.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*, 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Der Dussen (1991). The historian and his Evidence. In Van Der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. *Objectivity, Method and Point of View, Essays in the Philosophy of History* (pp.154-169). Leiden: E. J. Brill.
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press.
- Vella, Y. (2011). The gradual transformation of historical situations: understanding “change and continuity” through colours and timelines. In *Teaching History*, 144. London: The Historical Association.
- Veríssimo, H. A. (2005). O Novo Modelo de Exame do Ensino Secundário e a Utilização de Fontes Históricas. *Boletim O Ensino da História*, nº 29 (Janeiro) Lisboa: A.P.H.
- Veríssimo, H. A. (2004). Para que Serve a História? *Boletim O Ensino da História*, nº 27/28 (Janeiro/Julho) Lisboa: A.P.H.
- Veyne, P. (1977). A História conceptualizante. In Le Goff, J. & Nora, P. (dir.). *Fazer História*, 2ª edição. Lisboa: Bertrand.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind & Society, the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Waller, W. (1932). *Sociology of Teaching*. New York: Wiley.

- Webb, S. & Webb, B. (1932). *Methods of social study*. London: Longmans, Green & Co.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- White, H. (1998). The Historical Text as Literary Artifact. In Fay, B., Pomper, P. & Vann, R. *History and Theory. Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell.
- William, D. (2006). Assessment for Learning: Why no Profile in US Policy? In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 119-131. Londres: Sage.
- Wilson, B. (ed.).(1996). *Constructivist Learning Environments*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47, 245-265.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. In *Teaching History*, nº 129, December 2007. London: The Historical Association.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In Stearns, P., Seixas, P. and Wineburg, S., *Knowing, Teaching & Learning History*. New York and London: New York University Press.
- Wineburg, S. (1991a). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence, *Journal of Educational Psychology*, Volume 83, Issue 1, March 1991, Pp. 73-87.
- Wineburg, S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and the academy. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 495-519.
- Wragg, Ted (2002). Interviewing. In Coleman, M. & Briggs, A., *Research Methods in Education Leadership and Management*. London: Sage, pp. 143-158.

ANEXOS

ANEXO 1

Name of Module	Nature of Assessment	Weighting	Conceptual focus and rationale
Why should we remember the crusades?	Written coursework	25%	The module as a whole focuses on historical significance. At the same time, as a traditionally structured piece of coursework split into three questions, it also gives opportunity for students to develop and demonstrate their causal reasoning and their understanding of historical interpretations.
Medieval Kingship: Power and Control	Externally set task: 4-hour open book exam	25%	This gives students a chance to develop their extended writing skills which have been used at Key Stage 3. Whilst it rewards both understanding of interpretations and significance it also focuses on selection and deployment.
Should we be proud of Harewood House?	Teacher Assessment	25%	The idea of heritage marketing gives opportunity to develop further understanding of interpretations. Students explore how subsequent interpretations are constructed for marketing purposes and how far these can or should link with rigorous history.
Why can't people make up their minds about the British Empire?	Written coursework	25%	This module is purely focused on interpretations giving students the opportunity to use their understanding to look at a much wider range of interpretations with various audiences and purposes.

Matriz de um Piloto de exame em Inglaterra

What is the message here?



Stamps that Saddam Hussein had made of himself with Saladin. Both were born in Tikrit but Saladin was a Kurd, a group persecuted by Saddam Hussein for many years.

Questão referente ao 1º módulo

ANEXO 2

O MUNDO COMUNISTA: O EXPANSIONISMO SOVIÉTICO

Documento 1

A supremacia política do Partido Comunista da União Soviética – Estaline (1924)

Todos os grupos pequeno-burgueses penetram, de uma forma ou de outra, no Partido; eles trazem-lhe o espírito de hesitação e de oportunismo, o espírito de desmoralização e de incerteza. É neles, principalmente, que reside a fonte do fraccionismo e da desagregação, a origem da desorganização do Partido que eles minam do interior. Fazer a guerra ao imperialismo, tendo tais «aliados» na retaguarda, é expor-se a suportar o fogo dos dois lados [...]. A luta sem tréguas contra tais elementos e a sua expulsão do Partido são, pois, condição prévia do sucesso da luta contra o imperialismo.

Estaline, *Des Principes du Léninisme in* Marc Nouschi, *O Século XX*, Instituto Piaget, 1996

Documento 2

Prisioneiros do Gulag (anos trinta do século XX)



Le Pèlerin, 29 de Março de 1931

Documento 3

Matérias-primas e produtos industriais de base na URSS (1928-1986)

(em milhões de toneladas)

Produtos	1928	1940	1968	1986
Petróleo	11,6	31,1	309	615
Carvão	35,5	166	594	511
Minério de ferro	6,1	29,9	92	150
Gusa*	4,3	18,3	106	161
Aço	–	5,7	87,5	135
Cimento	5	48,3	638	1600
Electricidade**				

* Liga de ferro com elevada proporção de carbono, utilizada na produção de aço.

** Em milhões de Mwh.

F. Teulon, *Crescimento, Crises e Desenvolvimento*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1994 (adaptado)

Documento 4

Discurso do presidente Kennedy durante a crise dos mísseis de Cuba (1962)

Tal como prometeu, este governo tem mantido a mais apertada vigilância sobre o aumento do potencial militar soviético na ilha de Cuba. [...]

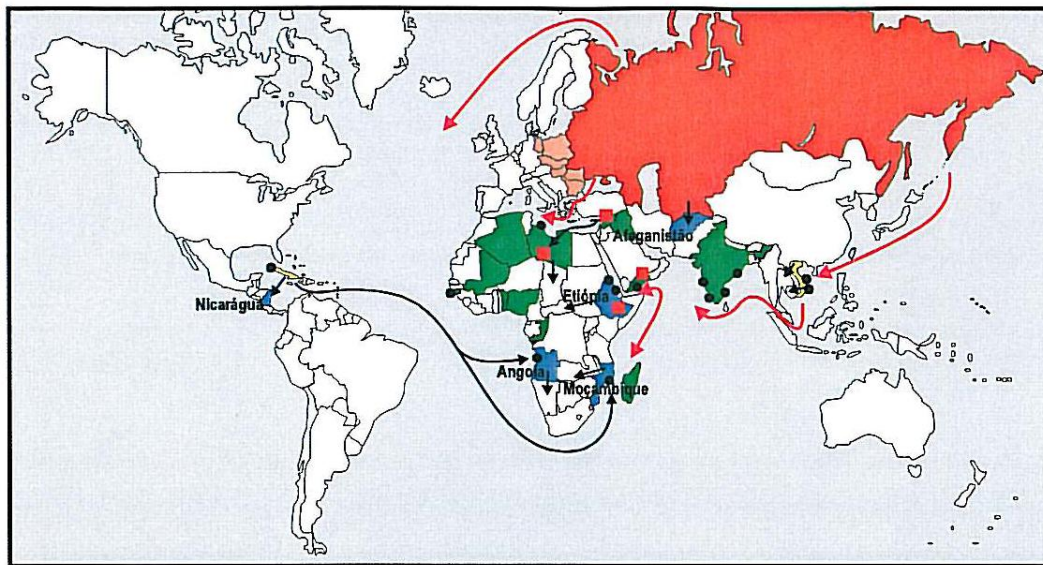
Durante muitos anos, tanto a União Soviética como os Estados Unidos [...] distribuíram as suas armas nucleares estratégicas com grande cautela, sem nunca perturbarem o precário equilíbrio que garantiu que essas armas não seriam usadas a não ser perante uma ameaça vital. [...]

Assim, a instalação de mísseis em Cuba representa um perigo imediato [...]. Apelo ao Presidente Kruchtchev para que cesse e elimine esta ameaça clandestina, temerária e provocatória, à paz no mundo e às relações estáveis entre as nossas duas nações. Apelo, além disso, para que abandone esta competição pelo domínio do mundo e para que se junte a nós num esforço histórico, para pôr fim à perigosa corrida aos armamentos e para transformar a história do homem.

John F. Kennedy Presidential Library and Museum, <http://www.jfklibrary.org>

Documento 5

Áreas de influência soviética no mundo, à data da morte de Brejnev* (1982)



O primeiro círculo

URSS

O segundo círculo

Democracias populares, membros do Pacto de Varsóvia

O terceiro círculo

Alargamento da influência soviética na época de Brejnev

Aliados: Cuba, Vietname

Acordos de cooperação militar

● Bases ou facilidades navais

■ Facilidades aéreas

Expansão soviética

→ Principais eixos de deslocação da esquadra soviética

→ Eixos de penetração

* Secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética (1966-1982).

1. Identifique três práticas políticas do estalinismo evidenciadas nos documentos 1 e 2.
2. Explícite, integrando os dados do documento 3, três razões que tenham contribuído para a evolução da produção soviética no período de 1928 a 1940.
3. Enuncie três objectivos do apelo do presidente americano ao presidente da URSS, contidos no documento 4.
4. Analise a afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, de 1945 à data da morte de Brejnev.

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, os seguintes tópicos de desenvolvimento:

- estratégias político-militares do domínio da URSS;
- evolução das áreas de influência da URSS;
- base económica do poder da URSS.

Deve integrar na resposta, para além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos.

ANEXO 3



GABINETE
DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL

Informação n.º 18.09

Data: 2008.11.28

Esta informação deve ser dada a conhecer aos alunos, e com eles deve ser analisada, para que fiquem devidamente informados sobre as características da prova de exame nacional que irão realizar.

Importa ainda referir que, nas provas de exame desta disciplina, o grau de exigência decorrente do enunciado dos itens e o grau de aprofundamento evidenciado nos critérios de classificação estão balizados pelo respectivo Programa e são adequados ao nível de ensino a que o exame diz respeito e ao escalão etário dos examinandos.

2. Objecto de avaliação

A prova tem por referência o Programa do 12.º ano de História A.

A prova avalia as competências e os conteúdos a elas associados, passíveis de avaliação numa prova escrita de duração limitada, a saber:

A) Competências

- analisa fontes de natureza diversa, distinguindo informação explícita e implícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado;
- analisa textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação susceptível de revisão, em função dos avanços historiográficos;
- situa cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- identifica a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
- situa e caracteriza aspectos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;
- relaciona 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;
- mobiliza conhecimentos de realidades históricas estudadas, para fundamentar opiniões relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo;
- elabora e comunica, com correcção linguística, sínteses de assuntos estudados:
 - estabelecendo os seus traços definidores;
 - distinguindo situações de ruptura e de continuidade;
 - utilizando, de forma adequada, terminologia específica.

B) Conteúdos

Relativamente aos conteúdos, o Programa da disciplina acentua a importância da história de Portugal e da história contemporânea na formação do aluno – sublinhada nas aprendizagens estruturantes e na orientação fixada para cada módulo – e define globalmente uma orientação metodológica que implica a progressiva construção do saber histórico.

ANEXO 4

PROVA EXPLORATÓRIA A

A resposta a este grupo de questões destina-se a integrar um estudo piloto, no âmbito de um Projecto de Doutoramento na Área da Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais. Pretende-se avaliar a formulação das questões e não os alunos que a elas respondem.

Agradecemos a colaboração e comprometemo-nos a respeitar o anonimato dos alunos.

Pedimos que indique os seguintes dados:

Primeiro nome _____

Frequenta pela 1ª vez a disciplina de História no 12º ano? _____

Classificação interna em História nos 2 anteriores _____

Classificação no 1º período no 12º ano _____

O MUNDO COMUNISTA: O EXPANSIONISMO SOVIÉTICO

Documento 1

A supremacia política do Partido Comunista da União Soviética – Estaline (1924)

Todos os grupos pequeno-burgueses penetram, de uma forma ou de outra, no Partido; eles trazem-lhe o espírito de hesitação e de oportunismo, o espírito de desmoralização e de incerteza. É neles, principalmente, que reside a fonte do fraccionismo e da desagregação, a origem da desorganização do Partido que eles minam do interior. Fazer a guerra ao imperialismo, tendo tais «aliados» na retaguarda, é expor-se a suportar o fogo dos dois lados [...]. A luta sem tréguas contra tais elementos e a sua expulsão do Partido são, pois, condição prévia do sucesso da luta contra o imperialismo.

Estaline, *Des Principes du Léninisme in* Marc Nouschi, *O Século XX*, Instituto Piaget, 1996

Documento 2

Prisioneiros do Gulag (anos trinta do século XX)



Le Pélérin, 29 de Março de 1931

Documento 3

Matérias-primas e produtos industriais de base na URSS (1928-1986)

(em milhões de toneladas)

Produtos	1928	1940	1968	1986
Petróleo	11,6	31,1	309	615
Carvão	35,5	166	594	511
Minério de ferro	6,1	29,9	92	150
Gusa*	4,3	18,3	106	161
Aço	–	5,7	87,5	135
Cimento	5	48,3	638	1600
Electricidade**				

* Liga de ferro com elevada proporção de carbono, utilizada na produção de aço.

** Em milhões de Mwh.

F. Teulon, *Crescimento, Crises e Desenvolvimento*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1994 (adaptado)

Documento 4

Discurso do presidente Kennedy durante a crise dos mísseis de Cuba (1962)

Tal como prometeu, este governo tem mantido a mais apertada vigilância sobre o aumento do potencial militar soviético na ilha de Cuba. [...]

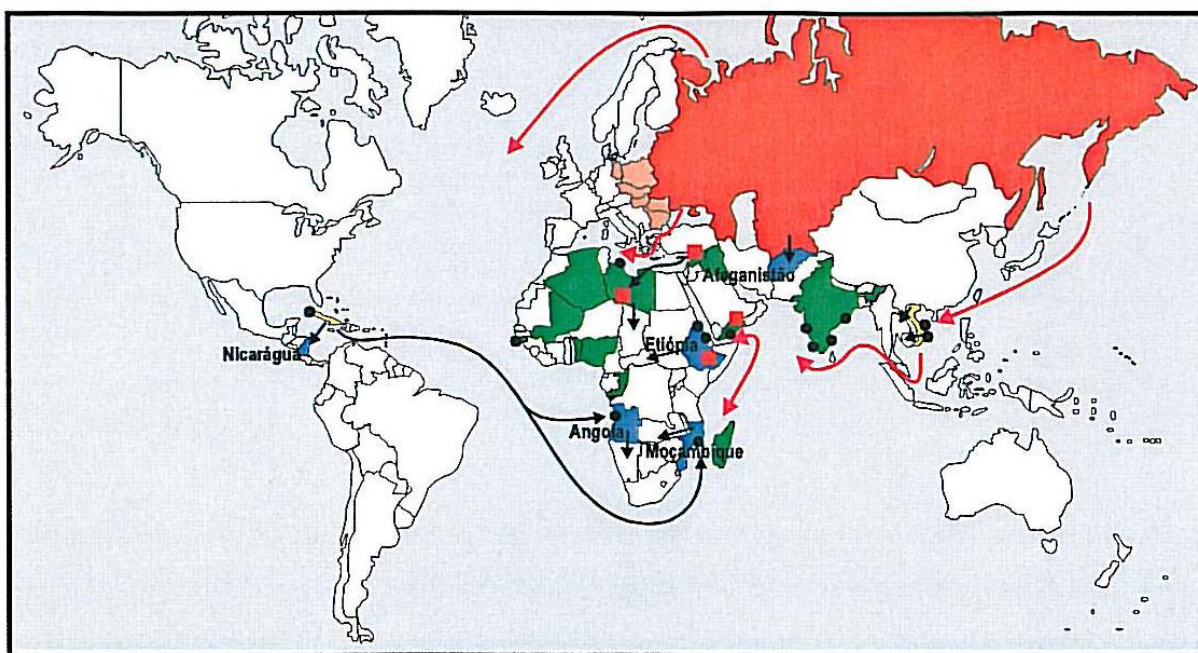
Durante muitos anos, tanto a União Soviética como os Estados Unidos [...] distribuíram as suas armas nucleares estratégicas com grande cautela, sem nunca perturbarem o precário equilíbrio que garantiu que essas armas não seriam usadas a não ser perante uma ameaça vital. [...]

Assim, a instalação de mísseis em Cuba representa um perigo imediato [...]. Apelo ao Presidente Kruchchev para que cesse e elimine esta ameaça clandestina, temerária e provocatória, à paz no mundo e às relações estáveis entre as nossas duas nações. Apelo, além disso, para que abandone esta competição pelo domínio do mundo e para que se junte a nós num esforço histórico, para pôr fim à perigosa corrida aos armamentos e para transformar a história do homem.

John F. Kennedy Presidential Library and Museum, <http://www.jfklibrary.org>

Documento 5

Áreas de influência soviética no mundo, à data da morte de Brejnev* (1982)



O primeiro círculo

URSS

O segundo círculo

Democracias populares, membros do Pacto de Varsóvia

O terceiro círculo

Alargamento da influência soviética na época de Brejnev

Alliados: Cuba, Vietname

Acordos de cooperação militar

● Bases ou facilidades navais

■ Facilidades aéreas

Expansão soviética

→ Principais eixos de deslocação da esquadra soviética

→ Eixos de penetração

* Secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética (1966-1982).

- 1. Identifique três práticas políticas do estalinismo evidenciadas nos documentos 1 e 2.**
- 2. Explícite, integrando os dados do documento 3, três razões que tenham contribuído para a evolução da produção soviética no período de 1928 a 1940.**
- 3. Enuncie três objectivos do apelo do presidente americano ao presidente da URSS, contidos no documento 4.**
- 4. Analise a afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, de 1945 à data da morte de Brejnev.**

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, os seguintes tópicos de desenvolvimento:

- **estratégias político-militares do domínio da URSS;**
- **evolução das áreas de influência da URSS;**
- **base económica do poder da URSS.**

Deve integrar na resposta, para além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos.

ANEXO 5

PROVA EXPLORATÓRIA B

A resposta a este grupo de questões destina-se a integrar um estudo piloto, no âmbito de um Projecto de Doutoramento na Área da Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais. Pretende-se avaliar a formulação das questões e não os alunos que a elas respondem.

Agradecemos a colaboração e comprometemo-nos a respeitar o anonimato dos alunos.

Pedimos que indique os seguintes dados:

Primeiro nome _____

Frequenta pela 1ª vez a disciplina de História no 12º ano? _____

Classificação interna em História nos 2 anteriores _____

Classificação no 1º período no 12º ano _____

O MUNDO COMUNISTA: O EXPANSIONISMO SOVIÉTICO

Fonte 1

A supremacia política do Partido Comunista da União Soviética – Estaline (1924)

Todos os grupos pequeno-burgueses penetram, de uma forma ou de outra, no Partido; eles trazem-lhe o espírito de hesitação e de oportunismo, o espírito de desmoralização e de incerteza. É neles, principalmente, que reside a fonte do fraccionismo e da desagregação, a origem da desorganização do Partido que eles minam do interior. Fazer a guerra ao imperialismo, tendo tais «aliados» na retaguarda, é expor-se a suportar o fogo dos dois lados [...]. A luta sem tréguas contra tais elementos e a sua expulsão do Partido são, pois, condição prévia do sucesso da luta contra o imperialismo.

Estaline, *Des Principes du Léninisme in* Marc Nouschi, *O Século XX*, Instituto Piaget, 1996

Fonte 2

Prisioneiros do *Gulag* (anos trinta do século XX)



Le Pèlerin, 29 de Março de 1931

Fonte 3

Matérias-primas e produtos industriais de base na URSS (1928-1986)

(em milhões de toneladas)

Produtos	1928	1940	1968	1986
Petróleo	11,6	31,1	309	615
Carvão	35,5	166	594	511
Minério de ferro	6,1	29,9	92	150
Gusa*	4,3	18,3	106	161
Aço	–	5,7	87,5	135
Cimento	5	48,3	638	1600
Electricidade**				

* Liga de ferro com elevada proporção de carbono, utilizada na produção de aço.

** Em milhões de Mwh.

F. Teulon, *Crescimento, Crises e Desenvolvimento*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1994 (adaptado)

Fonte 4 A

Discurso do presidente Kennedy durante a crise dos mísseis de Cuba (1962)

Tal como prometeu, este governo tem mantido a mais apertada vigilância sobre o aumento do potencial militar soviético na ilha de Cuba. [...]

Durante muitos anos, tanto a União Soviética como os Estados Unidos [...] distribuíram as suas armas nucleares estratégicas com grande cautela, sem nunca perturbarem o precário equilíbrio que garantiu que essas armas não seriam usadas a não ser perante uma ameaça vital. [...]

Assim, a instalação de mísseis em Cuba representa um perigo imediato [...]. Apelo ao Presidente Kruchchev para que cesse e elimine esta ameaça clandestina, temerária e provocatória, à paz no mundo e às relações estáveis entre as nossas duas nações. Apelo, além disso, para que abandone esta competição pelo domínio do mundo e para que se junte a nós num esforço histórico, para pôr fim à perigosa corrida aos armamentos e para transformar a história do homem.

John F. Kennedy Presidential Library and Museum, <http://www.jfklibrary.org>

Fonte 4 B

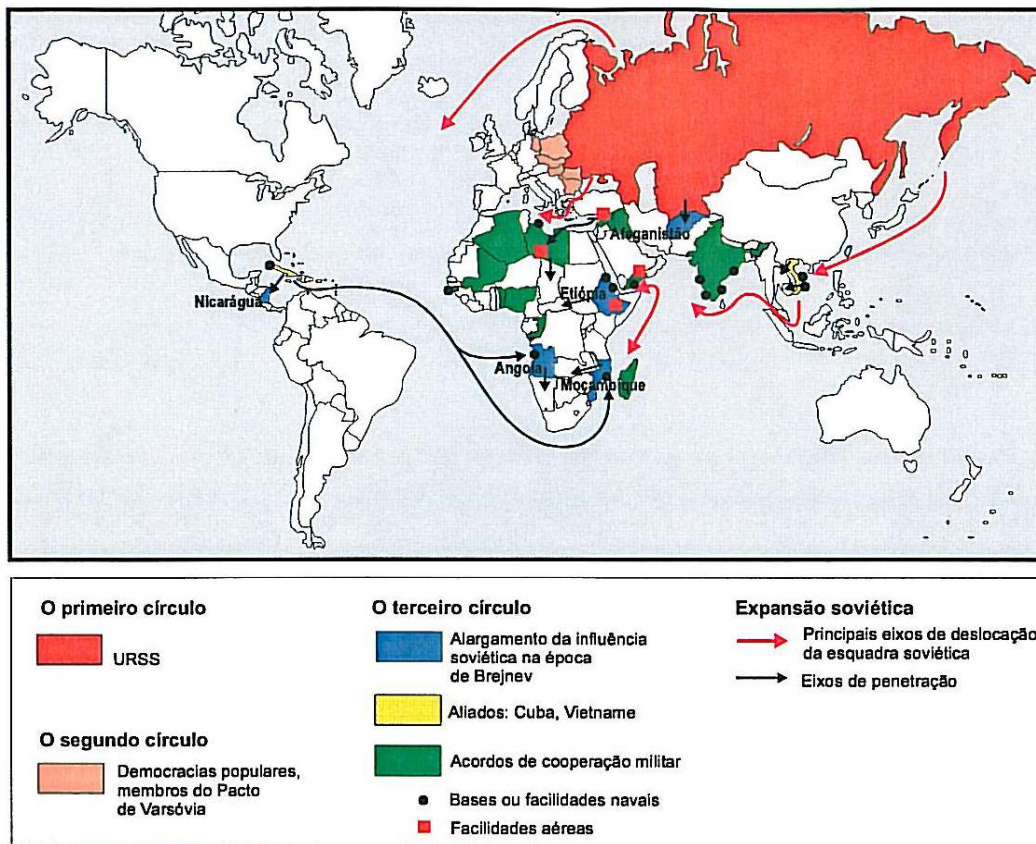
Discurso de Nikita Kruchchev acerca da crise dos mísseis de Cuba (1970)

O essencial para mim era a ideia de que a presença de mísseis soviéticos em Cuba dissuadiria os Americanos de lançar um ataque surpresa para derrubar Fidel Castro e o seu regime. Além disso, os nossos mísseis restabeleceriam aquilo que os Ocidentais gostam de chamar de “equilíbrio de forças”. Os americanos tinham rodeado o nosso país de bases militares. (...) Ficavam assim a saber o que se sente quando há mísseis inimigos apontados sobre nós; não fizemos mais do que retribuir-lhes – numa escala mais reduzida – a delicadeza.

Nikita Kruchchev, *Memórias*, 1970

Fonte 5

Áreas de influência soviética no mundo, à data da morte de Brejnev* (1982)



* Secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética (1966-1982).

1. Como se justifica a atitude do estalinismo face aos grupos pequeno-burgueses (fontes 1 e 2)?
2. Com base na fonte 3, diga que razões estão na base da evolução da produção soviética no período de 1928 a 1940.
3. Que razões justificam as afirmações dos presidentes dos EUA e da URSS relativamente à instalação de mísseis em Cuba (fontes 4 A e 4 B)?
4. Como se afirma o expansionismo soviético no contexto do mundo bipolar, desde o final da II Guerra Mundial até aos anos 80? A sua resposta deve integrar, para além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nas fontes 1 a 5, abordando, pela ordem que entender, os seguintes tópicos de desenvolvimento:
 - estratégias político-militares da URSS no contexto do mundo bipolar;
 - evolução das áreas de influência da URSS;
 - base económica do poder da URSS.

ANEXO 6

PROVA A

**Proclamação do General Humberto Delgado *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar*
(Maio de 1958)**

Cidadãos de todas as idades e de todas as correntes liberais antitotalitárias, não só da Oposição declarada, como também dos próprios sectores da Situação [...].

Se é perigoso para alguém candidatar-se e se os portugueses têm medo de votar ou não crêem na validade do voto – graves acontecimentos estão subvertendo o nosso querido Portugal e imperioso é que se tomem medidas salvadoras. [...]

Creio estar no espírito de todos que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política.

Como candidato independente proponho ao País, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adopção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos. De resto, aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico, Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos. [...]

O abismo trágico só se constituirá se a Situação teimar em impedir que o Povo eleja livremente os seus representantes e decida por si os seus destinos.

Na dignidade e na seriedade das eleições [...] os soberanos direitos e anseios do Povo [...] exigem que o Poder se legitime e consagre por métodos análogos aos usados nas nações livres do Mundo [...].

Um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem.

Programa mínimo

[...]

Na ordem interna

1.º – cumprir e fazer cumprir, sem esquivas e sem sofismas, na pureza do juramento a prestar, a actual Constituição Política da República, nomeadamente o art.º 8.º, que garante a todos os cidadãos os direitos fundamentais [...];

2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...].

Na ordem externa

1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; [...]

3.º – defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa Soberania.

Responda à seguinte questão, tendo como base a informação fornecida pela fonte:

Demonstre, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

ANEXO 7

PROVA B

Fonte 1 - Proclamação do General Humberto Delgado *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar* (Maio de 1958)

Cidadãos de todas as idades e de todas as correntes liberais antitotalitárias, não só da Oposição declarada, como também dos próprios sectores da Situação [...].

Se é perigoso para alguém candidatar-se e se os portugueses têm medo de votar ou não crêem na validade do voto – graves acontecimentos estão subvertendo o nosso querido Portugal e imperioso é que se tomem medidas salvadoras. [...]

Creio estar no espírito de todos que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política.

Como candidato independente proponho ao País, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adopção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos. De resto, aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico, Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos. [...]

O abismo trágico só se constituirá se a Situação teimar em impedir que o Povo eleja livremente os seus representantes e decida por si os seus destinos.

Na dignidade e na seriedade das eleições [...] os soberanos direitos e anseios do Povo [...] exigem que o Poder se legitime e consagre por métodos análogos aos usados nas nações livres do Mundo [...].

Um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem.

Programa mínimo

[...]

Na ordem interna

1.º – cumprir e fazer cumprir, sem esquivas e sem sofismas, na pureza do juramento a prestar, a actual Constituição Política da República, nomeadamente o art.º 8.º, que garante a todos os cidadãos os direitos fundamentais [...];

2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...].

Na ordem externa

1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; [...]

3.º – defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa Soberania.

Fonte 2- Memórias sobre a derrocada do colonialismo e do isolamento internacional de Portugal

A opinião pública vivia, então [1949], sem um estremecimento de alma, o dogma da Pátria una e pluricontinental. Melhor dizendo do Império Colonial. [...].

Quando, em 1961, acabou o mito da *pax lusitana* nas colónias portuguesas, e Salazar proferiu a sua famosa voz de comando – *rapidamente e em força para Angola* – teve, nesse gesto consigo a maioria do povo português, sem excluir alguns dos mais consagrados adversários políticos. [...].

António de Almeida Santos, *Quase Memórias – Do colonialismo e da descolonização*, I volume, Lisboa, Casa das Letras, 2006 (adaptado)

Responda à seguinte questão, tendo como base a informação fornecida pelas fontes:

Demonstre, com base nas fontes, a existência de concordâncias entre o autor da fonte 1 e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

ANEXO 8

PROVA A2

A resposta a estas questões destina-se a integrar um estudo no âmbito de um Projecto de Doutoramento na Área da Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais. Pretende-se avaliar a formulação das respostas às questões e não quem as elabora.

Agradecemos a colaboração e comprometemo-nos a respeitar o anonimato dos alunos.

Pedimos que indique os seguintes dados:

Sexo: M F

Idade _____

Licenciado(a) em: História Geografia Outra

É professor(a) Sim Não Sim, mas actualmente não lecciono

Proclamação do General Humberto Delgado *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar* (Maio de 1958)

Cidadãos de todas as idades e de todas as correntes liberais antitotalitárias, não só da Oposição declarada, como também dos próprios sectores da Situação [...].

Se é perigoso para alguém candidatar-se e se os portugueses têm medo de votar ou não crêem na validade do voto – graves acontecimentos estão subvertendo o nosso querido Portugal e imperioso é que se tomem medidas salvadoras. [...]

Creio estar no espírito de todos que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política.

Como candidato independente proponho ao País, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adopção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos. De resto, aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico, Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos. [...]

O abismo trágico só se constituirá se a Situação teimar em impedir que o Povo eleja livremente os seus representantes e decida por si os seus destinos.

Na dignidade e na seriedade das eleições [...] os soberanos direitos e anseios do Povo [...] exigem que o Poder se legitime e consagre por métodos análogos aos usados nas nações livres do Mundo [...].

Um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem.

Programa mínimo

[...]

Na ordem interna

1.º – cumprir e fazer cumprir, sem esquivas e sem sofismas, na pureza do juramento a prestar, a actual Constituição Política da República, nomeadamente o art.º 8.º, que garante a todos os cidadãos os direitos fundamentais [...];

2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...].

Na ordem externa

1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; [...]

3.º – defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa Soberania.

Responda à seguinte questão, tendo como base a informação fornecida pela fonte:

Demonstre, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

ANEXO 9

PROVA C

A resposta a estas questões destina-se a integrar um estudo no âmbito de um Projecto de Doutoramento na Área da Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais. Pretende-se avaliar a formulação das respostas às questões e não os alunos que as elaboram.

Agradecemos a colaboração e comprometemo-nos a respeitar o anonimato dos alunos.

Pedimos que indique os seguintes dados:

Primeiro nome _____

Frequenta pela 1ª vez a disciplina de História no 12º ano? _____

Classificação interna em História nos 2 anos anteriores _____

Classificação no 12º ano _____

Fonte 1 - Proclamação do General Humberto Delgado *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar (Maio de 1958)*

Cidadãos de todas as idades e de todas as correntes liberais antitotalitárias, não só da Oposição declarada, como também dos próprios sectores da Situação [...].

Se é perigoso para alguém candidatar-se e se os portugueses têm medo de votar ou não crêem na validade do voto – graves acontecimentos estão subvertendo o nosso querido Portugal e imperioso é que se tomem medidas salvadoras. [...]

Creio estar no espírito de todos que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política.

Como candidato independente proponho ao País, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adopção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos. De resto, aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico, Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos. [...]

O abismo trágico só se constituirá se a Situação teimar em impedir que o Povo eleja livremente os seus representantes e decida por si os seus destinos.

Na dignidade e na seriedade das eleições [...] os soberanos direitos e anseios do Povo [...] exigem que o Poder se legitime e consagre por métodos análogos aos usados nas nações livres do Mundo [...].

Um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem.

Programa mínimo

[...]

Na ordem interna

1.º – cumprir e fazer cumprir, sem esquivas e sem sofismas, na pureza do juramento a prestar, a actual Constituição Política da República, nomeadamente o art.º 8.º, que garante a todos os cidadãos os direitos fundamentais [...];

2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...].

Na ordem externa

1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; [...]

3.º – defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa Soberania.

Explique, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.