



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Evaristo Vieira Machado

A guerra fria e o culto da personalidade na década de 60 do século XX: Cuba e os EUA em confronto. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Evaristo Vieira Machado

**A guerra fria e o culto da personalidade
na década de 60 do século XX: Cuba e
os EUA em confronto.
Um estudo com alunos do 9º ano de
escolaridade**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em História
e Ciências Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Barca

Outubro de 2011

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

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

E a pátria! O meu amor! A pátria bela!...
Em que mingua eu a vejo!...Quem a abraça,
Quem vai lidar até morrer por ela?!....

Guerra Junqueiro, *Pátria*

À minha Mãe, à Fátima e à Delfina pelo incentivo.

Aos meus alunos do 9º Ano de 2010/2011, por terem sido tão compreensivos.

À Dra. Maria do Céu Melo pelo muito que aprendi com o seu sentido crítico, ouvindo-a.

À Dra. Isabel Barca pela amizade, pela inteligência e pelo brilhantismo...

RESUMO

Este estudo de caso de natureza essencialmente qualitativa insere-se na linha de investigação em progressão da cognição histórica dos alunos, procurando olhar para a forma como se processa a formação do pensamento histórico dos nossos alunos.

Nesta investigação estiveram envolvidos alunos de duas turmas do 9º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Freixo, no ano letivo 2010/2011 e desenvolveu-se em contexto de sala de aula. Com uma turma realizámos um estudo piloto, que serviu essencialmente para afinação do questionário, que foi implementado no estudo final. A metodologia utilizada foi a da aula oficina, já que era nossa intenção aquilatar até que ponto se operavam mudanças concetuais nos alunos. Durante a realização das tarefas utilizámos situações de aprendizagem diversificadas, entre elas, o trabalho individual e o trabalho de grupo.

Com os dados recolhidos das respostas ao questionário e das narrativas produzidas, construímos diversos quadros de análise que refletem necessariamente a influência dos investigadores cuja leitura privilegiámos, em que se processaram respostas às questões de investigação formuladas.

Na análise qualitativa dos dados procedeu-se à categorização das respostas dos alunos nas várias tarefas. Assim, teve-se em conta a estrutura das narrativas produzidas, os conceitos substantivos invocados e as relações temporais estabelecidas nos questionários. Procedeu-se também a uma análise de conteúdo simples dos conceitos substantivos presentes nas narrativas dos alunos, que permitiram fazer algumas inferências enquanto resposta às questões de investigação.

Os resultados revelaram que a maioria dos alunos construíram explicações historicamente plausíveis para as questões colocadas, tendo usado a informação contida nas fontes a vários níveis, incluindo o de uso da evidência como inferência. No que se refere às narrativas produzidas, diremos que refletem um pensamento histórico pouco sofisticado, em que as explicações multicausais e multiperspetivadas são pouco frequentes.

Finalmente, ao envolvermos os alunos no seu processo de aprendizagem através da realização de uma ficha de metacognição, retirámos algumas ilações não só sobre a forma como olham o presente e perspetivam o futuro, como também quanto à consciência que revelam sobre as suas próprias aprendizagens.

ABSTRACT

This case study with an essentially qualitative approach aligns with the research in the field of students' cognitive progression in History, trying to analyze how students' historical think is built.

The study involved students attending two 9th grade classes, in Agrupamento de Escolas de Freixo in 2011-2012, and it was carried out in the classroom context. The pilot study took place in one of the classes and was used mainly to improve the instruments to be implemented in the final study.

The methodology employed was that of the “workshops class” since it was our intention to realize the extension of the students' conceptual changes from the beginning to the end of the implementation. Diverse learning situation were used during the students' work, two of them being individual and group work. During the tasks we used two diverse learning situations: .the individual work and group work. With the data collected from the questionnaire answers and the historical narratives we produced several charts of analysis witch necessarily reflect the influence of researchers whose reading we privileged.

With the qualitative data analysis we proceeded to their categorization according to the researching questions and reflecting the literature in the field, the substantive concepts focused and the temporal relations established. We also proceeded to a plain content analysis conveyed by the students' narratives, which allowed us to make same inferences related to the research questions, which allowed us to make same inferences, related to the research questions.

The results revealed that most students built historically plausible explanations for the questions posed to them, having used the historical sources at diverse levels of evidence, including that of inferential reasoning. Concerning the narratives produced we can say that they reflect little a sophisticated historical thinking, the causal and the multiperspectivated explanations not appearing very often.

Finally, by engaging students in their learning process through a self-monitoring task, we reached some conclusions about how they look at the present and perspective the future, as well as what level of consciousness they reveal about their own learning.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1 O modelo construtivista aplicado em contexto de sala de aula	4
1.2 Do conceito de competência à conceção de metas de aprendizagem.....	6
1.3 As fontes históricas	10
1.4 Os conceitos de segunda ordem no ensino/aprendizagem da História	11
1.5 A explicação em História	17
1.6 A consciência histórica dos jovens	24
1.7 A narrativa como expressão do pensamento histórico	27
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	29
1. Natureza do estudo.....	29
2. População e amostra.....	29
2.1 Caracterização da escola e do meio	29
2.2 Caracterização das turmas participantes.....	30
2.3 Instrumentos e procedimentos de recolha dos dados do estudo piloto.....	32
2.4 Instrumentos e Procedimentos do Estudo Final	33
2.4.1 As Ideias Prévias dos Alunos- <i>O que sabemos?</i>	34
2.4.2 Segundo Momento – <i>O aluno, o professor e a História. Que diálogo (s)?</i>	36
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	41
1. Análise das respostas ao Questionário I – 1º Momento.....	41
2. Análise das respostas ao Questionário II – 2º Momento.....	49
3. Análise das respostas ao Questionário III – 3º Momento.....	62
4. Análise comparativa das narrativas produzidas pelos alunos	71
5. Análise das respostas da Ficha de Metacognição	76
a. As respostas às perguntas de investigação	83
b. Implicações para o processo de ensino e aprendizagem.....	98
c. Implicações para a educação em história	98
d. Considerações genéricas	100
6. Sugestões para futuras investigações	101

ANEXOS	105
ANEXO 1 – Questionário A para o estudo piloto.....	106
ANEXO 2 - Questionário B para o estudo piloto	108
ANEXO 3 – Questionário I - “Levantamento das Ideias Prévias	110
ANEXO 4 – Questionário II – “Trabalhando com as fontes...”	112
ANEXO 5 - Questionário III – Mudanças Conceptuais (Repetição do Questionário de.....	114
ANEXO 6 – Ficha de Metacognição	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade dos Encarregados de Educação	31
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia do “Baú da História”	36
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Planificação da aula oficina	39
Quadro 2- Análise das respostas dos alunos ao Questionário I.....	41
Quadro 3 – Análise estrutural das narrativas	44
Quadro 4- Categorização das narrativas dos alunos por níveis	45
Quadro 5 - Conceitos presentes nas narrativas.....	46
Quadro 6 - Dimensões presentes nas narrativas	47
Quadro 7 - As questões do tempo nas narrativas dos alunos	48
Quadro 8 - Fidel Castro e John Kennedy vistos pelos alunos.....	51
Quadro 9 - O culto da personalidade de acordo com os 5 grupos.....	52
Quadro 10 - Marcas do culto da personalidade	53
Quadro 11 - As fontes 6 e 9 são complementares ou contraditórias?.....	54
Quadro 12 - Análise estrutural das narrativas	55
Quadro 13 - Conceitos presentes nas narrativas.....	56
Quadro 14 - Dimensões presentes nas narrativas	59
Quadro 15 - O tempo presente nas narrativas	60
Quadro 16 - Comparação entre as respostas dos alunos nos 1º e 3º Momentos.....	62
Quadro 17 - Estrutura das narrativas nos 1º e 3º momentos	63
Quadro 18 - Conceitos presentes nas narrativas finais	64
Quadro 19 - Dimensões presentes nas narrativas	68
Quadro 20 - O tempo presente nas narrativas	68
Quadro 21 - Grelha de análise das narrativas em História	69
Quadro 22 - Grelha de análise das narrativas em História	69
Quadro 23 - Cuba	73
Quadro 24 - EUA.....	74
Quadro 25 - Dimensões presentes na ficha de metacognição	77
Quadro 26 - Relações estabelecidas entre o passado e o presente.....	78
Quadro 27 - O futuro perspectivado pelos alunos	81

INTRODUÇÃO

Este estudo, no âmbito da educação histórica, pretende fornecer um modesto contributo para a compreensão do pensamento histórico dos nossos alunos, centrando-se nas questões relacionadas com as condições/situações em que se processa a mudança conceptual, em que o conhecimento prévio vai dando lugar a um conhecimento estruturado e historicamente válido.

A partir de um quadro referencial de investigadores que julgamos significativo e que muito têm contribuído para que o ensino da História adquira uma nova significância ao fornecer “*aos jovens uma compreensão alargada da vida em sociedade e a possibilidade de problematização dos eventuais papéis de cada um na história*”¹, propusemo-nos analisar, a forma como se processavam as mudanças conceptuais nos alunos e perceber até que ponto o conhecimento prévio – que é o resultado das suas vivências – condicionava a aquisição do conhecimento histórico.

Para além de respostas a questões de contextualização solicitamos aos alunos que construíssem narrativas como forma de expressão do seu pensamento histórico.

Uma escolha nunca é neutra. Ao propormos desenvolver um projeto de aula oficina sobre a “Guerra Fria e o Culto da Personalidade”, que se concretizou em duas aulas de 90” com alunos do 9º ano, fizemo-lo, porque considerámos que, apesar da queda do Muro de Berlim, vivemos momentos de forte inquietação que poderão implicar mudanças profundas no nosso *modus vivendi*. E tal como nos idos anos 60 do século XX, *guerras frias*, mas de natureza mais sofisticada, porque escapam ao poder político, ensombram o futuro da humanidade.

Claro que o nosso projeto não era de natureza ideológica no sentido de propor que os alunos fizessem opções claras entre perspetivas que se poderiam opor. O que pretendíamos é que, com base na evidência, construíssem narrativas historicamente válidas, independentemente do posicionamento ideológico explícito ou implícito.

Assim, os alunos, a partir das fontes primárias e secundárias propostas deveriam:

- refletir sobre o contexto histórico da época;
- confrontar ideias sobre o sentido que tem, falar nos dias de hoje, em Guerra Fria;
- fazer conjeturas sobre o futuro.

¹ In Barca, Isabel (Org) (2010), *Metas de Aprendizagem, 3º Ciclo-História*, DGIDC, Ministério da Educação

Nesta “*viagem*” estiveram presentes questões relacionadas com a “consciência histórica” e, tal, como Rüsen nos propõe, desafiámos os alunos a “construir” uma ponte entre o passado e o presente tendo em vista o futuro.

O passado pelo passado é pobre. Estimula a memória, permite-nos recordar grandes feitos, mas não nos obriga a questionar o presente, sabendo, que é a partir dele que se constrói o futuro. Tendo em conta que a construção do pensamento histórico não é linear e que implica não só a compreensão de “conceitos substantivos” mas também de conceitos referentes à natureza do saber histórico, designados de “segunda ordem”, tivemos em conta conceitos como *narrativa, empatia histórica, compreensão, mudança e multiperspetiva*. Dado que este trabalho de investigação incidia sobre uma temática que pode e deve incorporar diferentes formas de “olhar” o mundo vivenciado, diremos que o estudo levado a efeito se centrou em noções de compreensão empática multiperspetivada.

A nossa proposta de trabalho teve como finalidade privilegiar o desenvolvimento da competência *Compreensão Histórica/Contextualização*, já que, para além de se propor aos alunos atividades que permitissem distinguir e inter-relacionar aspetos de diversa ordem, pretendia que os alunos reconhecessem a relatividade quer das posições ideológicas quer de diferentes perceções dos factos políticos.

Como não há ofício que não se aprenda sem se praticar, os alunos dificilmente atingirão o conhecimento histórico se não lhes for dado tempo para trabalharem com fontes de natureza diversa, se não poderem questionar as fontes, imaginar como viveram as pessoas no passado, que preocupações e que crenças tiveram, enfim, se não conseguirem estabelecer relações de empatia com esse passado, não numa perspetiva de tentar viver ficcionalmente aquilo que não se viveu na realidade, mas com a compreensão (histórica) de que as ações passadas foram realizadas por homens e mulheres como nós, que tinham alegrias mas também tristezas, que amavam e odiavam, que, enfim, não eram assim tão diferentes...

Foi neste contexto que se desenvolveu o nosso projeto. A nossa proposta partiu de três questões de investigação:

I – Que estratégias cognitivas mobilizam os alunos ao reconhecerem duas realidades que se opõem/confrontam?

II – Que dimensões relevam na análise e confronto de fontes? (De ordem económica, política, social, cultural?)

III – Como é que os alunos conceptualizam relações do passado com o presente e perspetivam o futuro, com base na problemática de um confronto ideológico

Com o objetivo de encontrar respostas para as questões que formulámos, organizámos o nosso trabalho em quatro capítulos.

No Capítulo I fazemos o enquadramento teórico, invocando alguns estudos que consideramos essenciais para nos ajudarem a analisar e construir, a partir do trabalho realizado pelos alunos, hipóteses de respostas às nossas questões de investigação.

No Capítulo II fazemos referência à metodologia utilizada neste estudo de natureza empírica, às questões de investigação, população e amostra, assim como a procedimentos utilizados na recolha dos dados.

No Capítulo III, dedicado ao estudo propriamente dito, procedeu-se à análise qualitativa e quantitativa dos dados e à sua categorização, tendo em vista a formulação de respostas às questões de investigação.

Finalmente, o capítulo IV apresenta as conclusões a que chegámos, e procura estabelecer ligações (convergências e divergências) com os estudos desenvolvidos por diversos investigadores em Educação Histórica, as suas possíveis implicações para o ensino da História e termina sugerindo futuras investigações.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No campo do ensino, os professores confrontam-se diariamente com muitas interrogações, algumas delas tão antigas como a arte de ensinar. Olhando para os nossos alunos, alguns ensonados, outros completamente alheados do assunto da aula e outros tão despertados e curiosos com tudo, somos confrontados com uma série de questões, que nos obrigam a refletir sobre a nossa práxis diária. Como é que os alunos aprendem História? Que metodologias e dentro destas, que estratégias aplicar para desenvolver a sua consciência histórica? Como poderemos motivar estes alunos a tornarem-se agentes da mudança e defensores de valores que consideramos universais? Que futuros planeiam?

Estas interrogações já nos permitem contextualizar o nosso projeto de investigação, na medida em que refletem algumas das nossas preocupações como professores e estão na origem das questões de investigação que formulámos.

Foi a partir de reflexões desta natureza que procurámos encontrar, no campo da investigação em educação histórica, o enquadramento teórico que nos permitisse, por um lado, estarmos mais aptos e competentes para encararmos as dúvidas e inquietações dos nossos alunos e por outro, mais conscientes das implicações das nossas opções didático pedagógicas.

1.1 O modelo construtivista aplicado em contexto de sala de aula

Segundo Barca (2004), o modelo de aula conferência, não respondendo com eficácia aos desafios da educação nos dias de hoje, levou ao aparecimento e desenvolvimento de novos modelos, que passaram a valorizar mais o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Foi neste contexto que surgiram, por exemplo, os modelos de ensino não diretivos como o movimento da escola moderna² e outros movimentos com raízes no pensamento pedagógico de Rousseau³. A reação a uma escola ineficaz, contribuiu para o aparecimento de novas correntes pedagógicas, algumas de sentido oposto, como o modelo de ensino programado ou behaviorismo, que teve em Skinner um dos seus teóricos mais conceituados. Os defensores deste modelo reconheceram-lhe virtualidades no ensino da História.

«Em História,..., a soma de conhecimentos que é necessário perceber e memorizar, é considerável, e as horas passadas atualmente pelos alunos a “aprender” de maneira anárquica,

² Informação disponível em www.movimentoescolamoderna.pt/

³ O pensamento pedagógico do professor Agostinho das Silva, na linha de Paulo Freire, exerceu em certos meios académicos uma enorme influência, nomeadamente após a publicação em 1980 de *“Sanderson & a Escola de Oundle”*, pela Editora Ulmeiro.

através de uma leitura mais ou menos “atenta” representam uma boa parte do tempo consagrado ao estudo. Neste domínio, o ensino programado permite evitar, simultaneamente, as perdas de tempo e as lacunas.» (Montmollin, 1973:125)

O ensino da História que defendemos em nada se identifica com esta concepção da História que pressupõe a existência de uma única narrativa e que por isso, não deve ser questionada, estando reservado a alunos e professores uma atitude mentalmente passiva. A História seria, assim, um produto acabado, em que uns deveriam ensinar ou programar atividades de resposta única de forma eficaz e outros, deveriam aprendê-la, reproduzindo factos e ideias pré-construídas. Esses modelos falharam porque se baseavam em postulados psicopedagógicos que na realidade não eram sustentáveis, sobretudo nas sociedades complexas em que vivemos. Em face das insuficiências dos modelos descritos, assistiu-se ao desenvolvimento das correntes construtivistas em educação. Estas afirmaram-se no ensino da História porque, no dizer de Barca (2004:134), estão de acordo com as concepções atuais do conhecimento histórico.

«...Um aluno competente em história deve possuir uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.»

Numa concepção construtivista da educação, e numa perspectiva de aprendizagem situada, o professor deve assumir-se como um investigador social, porque deve estar atento às concepções que os alunos trazem para dentro da sala de aula. Para que esses conceitos passem a ser científicos, o professor deverá não só desenvolver um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem mas também conhecer a realidade social em que se insere a escola e possuir competências de análise e crítica dos processos de comunicação e interação que os jovens privilegiam. Neste modelo o aluno é um dos agentes do seu próprio conhecimento. Na planificação das aulas as tarefas devem ser organizadas em sequências de ensino por cada uma das competências. Desta forma, o processo de aprendizagem será sistematizado e não comprometerá a aquisição de conhecimentos básicos sobre cada um dos temas do programa.

De acordo com Barca (2004:136), o desenvolvimento da aula oficina deve: a) partir do levantamento das ideias prévias dos alunos; b) propor questões orientadoras problematizadoras que constituam um desafio cognitivo; c) apresentar um conjunto de tarefas adequadas ao desenvolvimento da competência a desenvolver que ultrapasse uma interpretação linear das

fontes; d) integrar as tarefas em situações de aprendizagem diversificadas (trabalho de pares, de grupo...); e) avaliar o nível de progressão conceptual dos alunos.

As respostas e/ou interações professores/alunos deixarão de ser validadas de forma dicotómica, como certas ou erradas, para passarem a ser avaliadas em função da sua aproximação ou afastamento em relação ao conhecimento científico.

Este modelo obedece a alguns princípios, hoje consensuais, no campo da educação histórica, que merecem a nossa atenção (2004:139)

I. Os conceitos históricos são aprendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos comuns que o sujeito experiencia;

II. Quando o aluno procura uma explicação para o passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica;

III. O desenvolvimento do raciocínio histórico não é uniforme. Em determinadas situações, crianças, adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista e em determinadas situações de uma forma mais elaborada.

IV. Interpretar o passado não é compreender uma versão acabada da História. Os alunos devem também trabalhar com fontes contraditórias, que estimulem a discussão de ideias e desenvolvam o espírito crítico...

1.2 Do conceito de competência à conceção de metas de aprendizagem

Melo (2004:88) defende que o ensino da História deve promover competências que contribuam para que os alunos interajam com a informação histórica e a transformem de modo a torna-la pessoalmente útil e relevante. Por isso, o ensino da História deve estar atento ao conhecimento tácito dos alunos, quer se trate de conhecimentos históricos, quer de outras disciplinas, de modo a que todos esses saberes contribuam para a construção de um conhecimento mais sofisticado, que permita a construção de narrativas globais e não de fragmentos da realidade.

Outra ideia expressa por Melo com a qual comungámos inteiramente é que a intencionalidade, a transparência e a coerência, que são princípios que devem definir a atividade/postura do professor na sala de aula, devem ser partilhados com os alunos, porque se assumem como momentos propícios ao exercício da metacognição da sua aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Alves (2004:121) afirma, claramente, que a finalidade da História não é a transmissão de um saber que o aluno reproduza. Vivendo num mundo em

que as mudanças culturais acontecem a um ritmo elevado, o ensino da História deve promover o desenvolvimento de competências que permitam compreender a complexidade das mudanças vividas ou a experienciar. Por isso, o ensino deve ser orientado mais para os processos do que para a aquisição de saberes que rapidamente perdem não só atualidade interpretativa, como não estimulam o sentido crítico nem criam condições que favoreçam a mudança. Neste contexto os objetivos tornaram-se obsoletos, já que privilegiavam os resultados. A escola não acompanhou a complexidade das transformações operadas na sociedade! Em face da manifesta desadequação pedagógica com a realidade experienciada, em 2001⁴ foi introduzido, nos nossos currículos escolares do Ensino Básico em Portugal, o conceito de competência, definida tridimensionalmente, como contemplando conhecimentos capacidades e atitudes e que pode ser entendido como um saber em ação. Esta mudança na política educativa teve repercussões muito vastas, ainda hoje, pouco estudadas em termos sociológicos.

Se uma parte dos professores aderiu à mudança, outra resistiu. Era difícil largar um modelo conceptual (pedagogia por objetivos assente na taxonomia de Bloom, de cariz behaviorista e no modelo de desenvolvimento cognitivo piagetiano) que se dominava, que se pensava incontestado e substituí-lo por outro de que pouco ou nada se sabia. Como desenvolver as competências transversais? Como operacionalizar as competências específicas? Como avaliá-las? As dúvidas que legitimamente se levantaram contribuíram para que as competências passassem, de facto, a ser encaradas como meros objetivos, por muitos professores.

É, em parte, neste contexto confuso, como confusa tem sido a política educativa nos últimos anos, que, ultimamente o Ministério da Educação nomeou equipas pedagógicas com a finalidade de definirem Metas de Aprendizagem para as diferentes áreas curriculares, no sentido de ajudar a clarificar do que é pedido ao professor em sala de aula.

A necessidade de operacionalizar as competências específicas para as tornar mais compreensíveis e funcionais aos olhos de professores e alunos era há muito reclamada. A formulação das Metas de Aprendizagem para a área curricular de História esteve a cargo de uma equipa coordenada por Isabel Barca⁵. Partindo das competências específicas da História a equipa de investigação definiu cinco domínios, que tiveram em atenção, de acordo com a proposta apresentada, «critérios de ordem metodológica (da História) e psicológica (da cognição

⁴ Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB

⁵ A equipa, além da coordenadora, foi constituída pelos seguintes investigadores: Glória Solé, João Avelãs Nunes, Júlia Castro, Marília Gago, Paula Dias e Paula Marinho.

dos alunos)». Este documento reflete os novos desenvolvimentos da investigação em cognição histórica numa perspectiva construtivista do saber. Como salientam os autores, a sua formulação encadeia, clarificando, os conceitos substantivos com os conceitos estruturantes do saber histórico, tornando claro que a cognição em História assenta em dois pilares fundamentais: os conteúdos da História e o domínio dos conceitos de segunda ordem que dão sentido à aprendizagem da História. Só assim os alunos poderão ter uma compreensão mais ampla e significativa da realidade vivida fornecendo-lhes as ferramentas para poderem atuar sobre ela e projetarem a História no futuro.

Cada um dos domínios definidos – Compreensão temporal, Compreensão Espacial em História, Interpretação de fontes em História, Compreensão Histórica Contextualizada e Comunicação em História – apresenta metas finais e metas intermédias. Tal como a equipa, também nós acreditamos que a concretização da sua aplicação contribuirá para que a educação histórica e a construção do conhecimento histórico se processem com a intenção consciente de, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, se promoverem mudanças conceptuais significativas. A História pode e deve ter um papel essencial na formação da identidade de cada um dos alunos, articulando o passado com o presente e perspetivando o futuro. É com base neste diálogo temporal – o tempo social - que se constrói a nossa identidade histórica. Se essa mensagem chegar aos alunos e se em contexto de aprendizagem os alunos puderem questionar o passado a partir do presente, analisando e confrontando fontes, estarão a adquirir a consciência histórica que moldará a sua identidade e contribuirá para que conscientemente se tornem cidadãos ativos e empenhados, porque criarão seguramente uma “ideia” para o seu (nosso) futuro. Ora, neste processo, consideramos que as metas de aprendizagem poderão apresentar-se como um mediador privilegiado para os professores, ao sistematizarem aquilo que em educação histórica é matricial e proporem a um nível de metacognição a monitorização das aprendizagens (Donovan & Bransford:2005).

A sua aplicação, mesmo que posterior à nossa proposta de investigação, permitirá ter uma ideia das implicações que as metas de aprendizagem terão no desenvolvimento das competências dos alunos na disciplina de História.

Privilegiámos, pela sua ligação ao nosso projeto, a “Meta sete”, cujo enunciado reproduzimos: *“O aluno apresenta sínteses sobre acontecimentos, processos e períodos de diversas sociedades do passado, integrando várias causas (motivações de protagonistas*

individuais ou coletivos, condicionalismos materiais e humanos) e consequências, em diversas dimensões históricas, para relacionar a história nacional, europeia e mundial.”

A sua operacionalização, para o 9º ano, deverá ter em conta duas metas intermédias:

- O aluno explica acontecimentos, processos e etapas da história desde finais do séc. XIX, estabelecendo relações de causalidade e problematizando as consequências da ação humana para o futuro.
- O aluno integra, nas suas narrativas sobre o passado desde finais do séc. XIX, várias dimensões históricas e protagonismos de indivíduos, grupos sociais, povos, Estados e sociedades, problematizando relações entre a história nacional, europeia e mundial.

Ao contrário das competências, que se limitavam a propor de forma descontextualizada, um conjunto de experiências de aprendizagem, sem que os alunos e os professores soubessem à partida qual seria o ponto de chegada – o que poderá ter conduzido à importância excessiva do manual escolar como referencial dos conteúdos que os alunos deveriam dominar, as metas da aprendizagem não surgem como amarras ao trabalho de professores e alunos, antes assumem a função de bússolas que evitam a perda de rumo. Por outro lado, estas metas remetem-nos para um ensino problematizado que estimula o questionamento das fontes. Pressupõe que as atividades a desenvolver com os alunos impliquem o trabalho com fontes diversificadas, em que se valorize a ação dos agentes coletivos e individuais, proporcionando aos alunos uma visão da história “num mundo global” e, portanto uma identidade inclusiva.

A serem aplicadas nas salas de aula em situação real, o contributo destas tarefas poderá ser relevante o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, ao promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento de ferramentas intelectuais que permitam monitorizar a sua própria aprendizagem, promovendo, assim, a metacognição. O próprio processo de avaliação dos professores será facilitado, porque as experiências de aprendizagem serão tão variadas e estimulantes que fornecerão aos professores informações muito abrangentes sobre a forma como os seus alunos reagem perante os desafios propostos, permitindo avaliá-los de forma mais criteriosa e objetiva. Contrariamente ao que seríamos levados a pensar, o papel do professor clarifica-se e os alunos desenvolverão uma consciência mais alargada da construção do seu conhecimento histórico.

Finalmente, não queremos deixar de referenciar outro objetivo que nos parece central: a preocupação de integrar a História nacional na História europeia e na História mundial. Em tempos de globalização, a História pode ter uma função fundamental: aproximar os povos pelo conhecimento em vez de os afastar pelo desconhecimento.

1.3 As fontes históricas

Sem nunca desvalorizarmos as fontes escritas, urge reforçar em contexto de sala de aula, o uso de outras fontes que permitem leituras mais livres e espontâneas, que poderão, por isso, indiciar, inicialmente, a sua reduzida importância para a construção do conhecimento histórico dos alunos. Não esqueçamos que a primeira linguagem que verdadeiramente “temos como nossa”, desde que nascemos, é a linguagem visual. Por isso o nosso trabalho recorreu a fontes icónicas (fotografias, caricaturas) não como meras ilustrações, mas com vida e significados próprios.

Quanto mais variadas forem as fontes, melhor sustentado estará o conhecimento histórico. Claro que o uso destas fontes coloca os mesmos dilemas das fontes escritas:

- São originais? São manipulações? São realmente referentes à realidade que pretendemos estudar? Com que intuito foram feitas?

Ora, estas dúvidas e outras podem e devem fazer parte do ofício não só do historiador, mas também do professor e naturalmente do aluno.

Quanto mais envolvidos estiverem no “ofício” do Historiador, mais gostarão de História e melhor compreenderão o seu valor, não só como memória do passado mas como explicação do presente e ferramenta para a construção de propostas para o futuro. A exploração aprofundada das fontes permitirá ajudar a ultrapassar fragilidades que os nossos alunos revelam e que são referenciadas por muitos investigadores.

O dia-a-dia dos alunos é largamente absorvido com imagens, sejam da TV, da Internet ou mesmo dos manuais escolares. Seguramente, o peso das imagens é superior ao peso das palavras: os alunos ocupam mais tempo a ver imagens do que a ler. Apesar dessa constatação, a instituição escolar e os professores, utilizam pouco as fontes icónicas, tanto como fontes primárias como secundárias ou como representações gráficas do conhecimento. A sua utilização é muitas vezes, meramente ilustrativa. Melo (2008) considera, por isso, crucial que se aposte no desenvolvimento da literacia visual dos alunos melhorando a sua perceção e interpretação. No caso das caricaturas, considera que a sua análise crítica deve contribuir para que os alunos se

apercebam da existência de manipulações nas imagens e do seu possível carácter e intenção tendenciosa. Por isso, os alunos deverão ser estimulados a desenvolver competências de análise e interpretação de imagens, procurando atribuir-lhes sentidos em função dos contextos socioculturais, político-económicos e outros.

Melo, Pinto e Ferreira (2008) referem, no seu estudo, que os professores têm consciência de que os alunos devem ser confrontados com variadas fontes de informação histórica. Existe, portanto, uma consciência clara que estas fontes de diferente natureza podem desempenhar um papel muito importante no ensino da História. Por isso, com estratégias de questionamento adequadas é possível estimular a curiosidade, a fruição estética e a capacidade de indagação dos alunos.

Com base num estudo feito com alunos do 10º ano, as investigadoras chegaram à conclusão que estes atribuíam às caricaturas funções exclusivamente retratistas. Constataram que as dificuldades dos alunos na interpretação de caricaturas se prendiam com a forma pontual como eram utilizadas nas aulas. Os professores dificilmente poderão ensinar aquilo que não aprenderam; por isso, só com uma preparação científico pedagógica adequada, poderemos ultrapassar a insuficiente valorização das fontes icónicas no estudo da História.

E custa imaginar, quanto não perdemos, professores e alunos, por não sabermos olhar (questionar) convenientemente os frescos da abóbada da capela Sistina, executados por Miguel Ângelo entre 1508 e 1512 ou “O quarto dos castigos” pintado por Paula Rego em 1969.

Olharíamos para essas obras de arte, com certeza, com outros olhos...

1.4 Os conceitos de segunda ordem no ensino/aprendizagem da História

Donovan & Bransford (2005) começam por definir princípios que devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem e que consideram fundamentais para que os alunos se tornem verdadeiramente competentes. Recordam-nos, que os alunos chegam à escola com ideias preconcebidas de como funciona o mundo. Essas ideias são muito fortes e muitas vezes, os alunos em vez de as abandonarem, adaptam o conhecimento aprendido na escola a essa visão que têm do mundo. Por outro lado, consideram importante que, para os alunos organizarem o conhecimento de forma a facilitar a sua aplicação, devem possuir um conhecimento substantivo suficientemente vasto. Finalmente estes autores consideram a metacognição central neste processo, já que proporciona aos alunos um controle da sua própria aprendizagem, identificando aprendizagens conseguidas e monitorizando os seus progressos na

sua aplicação, por parte de professores e alunos. Ajudar os estudantes a desenvolver a capacidade de controlar a sua própria aprendizagem, ensinando-os a definir objetivos em cada meta de aprendizagem é, sem dúvida, uma tarefa central do professor. Neste processo não deixa de ser relevante a possibilidade de os alunos poderem discutir com os professores e apresentarem pontos de vista diferentes. A aprendizagem deve começar com a atenção centrada nas ideias dos alunos. Ser um professor preocupado e centrado nas aprendizagens dos alunos requer que preste atenção ao background dos alunos, aos seus valores culturais, assim como às suas competências. Donovan & Bransford (2005:15) consideram pertinentes três questões, que todos nós, na nossa prática letiva, deveremos ter presentes:

- a) O que é importante os alunos saberem e o que devem ser capazes de fazer?
- b) Quais são os conceitos essenciais que organizam a nossa compreensão de determinado conteúdo, e que casos concretos e conhecimento detalhado devem ser tomados em consideração para tornar estes conceitos adquiridos?
- c) Como saberemos que os estudantes os adquiriram?

Peter Lee (2005:31) começa por enfatizar essa ideia tão simples quanto verdadeira: os alunos não chegam à sala de aula de cabeça vazia. Transportam consigo as ideias baseadas na sua própria experiência de como o mundo funciona. Ora, estas ideias podem ser úteis para o professor de História, mas ao mesmo tempo podem ser uma fonte de problemas, porque as ideias que enformam o nosso dia-a-dia nem sempre são aplicáveis no estudo da História, o que é contraintuitivo. Outro problema muito comum é os alunos pensarem que apenas podemos saber/conhecer aquilo que vemos e por isso, a História não é possível, porque os investigadores se limitam a adivinhar ou pior ainda, constroem “mundos imaginários” para que as coisas aconteçam. Outra dificuldade identificada por Lee (2005:31) é que os alunos podem estar a assimilar o que dizemos e encaixar sem nexos essas ideias nas suas concepções, não adquirindo, por isso, um conhecimento histórico válido. Por isso, os alunos devem ter um conhecimento profundo de acontecimentos que se relacionam com as concepções chave da disciplina.

Alguns desses acontecimentos devem ser relacionados com a substância da História – conceitos políticos como estado, governo, poder; conceitos económicos como tecnologia, indústria. Mas compreender e aprender História envolve também conceitos de diferente espécie, como evidência, causa, mudança. Estes conceitos modelam a nossa compreensão do que é fazer a história e permitem-nos organizar o nosso conhecimento.

Melo (2001:45) refere que as ideias tácitas dos alunos têm tendência a persistirem porque contêm em si “*mecanismos circulares de autoalimentação e legitimação/reprodução pacíficas*”. Ainda, recorrendo a Melo (ibidem:52), na análise de situações do passado os alunos vivenciam o papel de viajantes do tempo, não conseguindo abandonar as suas ideias, valores e experiências pessoais, mas em contrapartida conseguem estabelecer relações de empatia com os agentes do passado. Por isso, aos alunos devem ser propostas tarefas que os tornem conscientes desse seu saber (tácito) para, através de situações de aprendizagem significativas, com eles serem confrontados, tendo em vista a mudança conceptual do seu conhecimento.

A partir do momento que os professores começaram a incorporar na sua atividade estas ideias para além dos “conteúdos” da disciplina, os alunos adquiriram o hábito de pensar sobre a sua própria aprendizagem, relevando o papel da metacognição porque a construção do conhecimento histórico ajuda os alunos a participarem na monitorização da sua aprendizagem, sabendo seleccionar perguntas a fazer às fontes e que cuidados devem ter para a compreensão da história. Todo este processo é trabalhoso e complexo. Lee afirma mesmo que alguns conceitos chave são contraintuitivos, como o demonstram pesquisas feitas nos EUA e na Europa. O que quer ele dizer com isto? Segundo Lee (2005:36) as intuições em que o senso comum se baseia em parte são as ideias que os alunos usam para dar sentido ao seu dia a dia, mas fazer História é olhar as coisas de forma diferente, já que depende da interrogação sistemática das fontes e da noção que estas não nos dão um quadro imediato do passado, desproblematizado.

É muito difícil para os alunos perceberem como é possível aos historiadores produzirem diferentes narrativas do mesmo “bocado” de história. Os alunos, utilizando o seu senso comum, dirão que alguém mente ou simplesmente pesquisou mal o passado.

Para melhor se entender a História, Lee (ibidem) considera fundamental que os estudantes compreendam que os historiadores fazem perguntas às fontes e que estas não foram premeditadamente concebidas para responder a essas questões. Muito do que os historiadores querem saber, pode não ter sido testemunhado por ninguém, nem mesmo por nós se pudéssemos regredir no tempo. Só assim os alunos começarão a operar com o conceito de evidência como algo inferencial e ver os testemunhos não como entidades que nos fornecem a História, mas como fornecendo a evidência. As mudanças operadas nas ideias dos alunos sobre o nosso acesso ao passado permitem-nos construir um padrão de ideias acerca da evidência. Trabalhando das ideias menos poderosas para as mais poderosas, encontramos as ferramentas

e os caminhos para questionar o passado de uma forma que ninguém ainda o fez. É importante reconhecer que aprender a compreender a disciplina não substitui a necessidade de conhecer com profundidade períodos específicos do passado. Mas compreender a disciplina permite aos alunos obter um engajamento maior com a história substantiva, já que começam a dar importância à natureza do conhecimento histórico, porque ajuda a compreender as suas ações e a projetar o futuro.

Outros conceitos muito importantes são o de tempo e mudança. Com o tempo, a História pode se, também, contraintuitiva: um século em História pode não ser necessariamente 100 anos. Por exemplo o século XVIII pode ser musicalmente mais curto do que na arquitetura. Por isso Lee reconhece que é fundamental ter conhecimentos históricos para pensarmos sobre o passado, o que implica conhecer como as pessoas se veem a si próprias e que os alunos reconheçam a distância entre o passado e o pensamento contemporâneo.

Muitos alunos pensam que os acontecimentos são por si só mudanças. Ora, a mudança em História pressupõe uma alteração do contexto e, por isso, não é equivalente à ocorrência de acontecimentos. Por exemplo, mudanças na densidade da população ou atitudes em relação a minorias raciais podem mudar sem que se processem acontecimentos que deixem marcas visíveis. Ora as ideias dos alunos podem levá-los a não entender isso. Pelas pesquisas realizadas, os alunos tendem a pensar que a mudança envolve automaticamente progresso. Duas ideias muito comuns são de que tudo melhora com o tempo e que o passado pode ser visto como deficitário.

A explicação em história envolve mostrar que o que as pessoas fizeram no passado faz sentido tendo em conta as suas ideias sobre o mundo. Por essa razão, quando lemos e escrevemos sobre o passado, devemos compreender as ideias, crenças e valores com os quais diferentes comunidades aproveitaram as oportunidades ao seu alcance, apesar das contrariedades que existiam no contexto em que viviam. É nesse sentido que devemos entender o conceito de empatia, e não como uma capacidade para entrar na mente das outras pessoas.

Empatia não é só ter o conhecimento inerte de que as pessoas viam as coisas da maneira que viam, mas também ser capaz de usar esse conhecimento para dar sentido ao que foi feito. Lee (2005:47) não podia ser mais claro ao afirmar “*se a compreensão das pessoas no passado requeresse partilhar sentimentos, a história seria impossível*”.

Os alunos tendem, pois, a pensar acerca das pessoas no passado como não tendo o que hoje temos, e particularmente porque encontram decisões ou comportamentos que hoje não fazem sentido, tendem a escrever acerca das pessoas do passado como se não fossem tão espertas como somos hoje. Os alunos têm, pois, tendência a pensar em termos de ideias do presente. Consideram frequentemente causas como acontecimentos que provocam o aparecimento de novos acontecimentos, comparando-os com ações humanas. Se não houver causas não há ações. Ora, são as questões que escolhemos para interrogarmos o passado que determinam se determinadas ações são ou não relevantes.

O conceito de evidência é, por isso, central. Os alunos mais novos pensam que a história já é conhecida, que é informação existente em livros que são reconhecidos pela sua autenticidade. Da mesma forma, o senso comum sugere que se duas fontes dizem uma coisa e uma terceira diz outra, esta última deve estar mal. Existe, como estamos a ver, o perigo de os alunos generalizarem que o que alguém escreveu sobre um acontecimento ocorrido há muito tempo não se encontra na posição privilegiada de quem escreveu na época. Os alunos pensarão que aquilo que os historiadores estão a fazer é mais uma narrativa ficcional do passado do que a construção de hipóteses de explicação desse passado com base na evidência (Lee:56). É por isso fundamental que os alunos ultrapassem as suas conceções de que o conhecimento do passado depende das narrativas que tivermos desse passado, mas que é possível construir um quadro do passado por inferência. Só assim reconheceremos que é possível saber coisas sobre o passado e que ninguém testemunhou. O que interessa são as questões que colocamos e compreenderão então, a diferença entre uma evidência intencional de uma não intencional. Por exemplo, uma gravação é uma fonte que nos pretende dizer alguma coisa sobre um evento, mas um cálice do século I não tem nenhuma intenção subjacente. Mesmo a partir de factos verdadeiros, é possível construir uma explicação altamente contestável. Por isso os alunos devem entender que histórias não são cópias do passado mas formas de o olhar. Não pode existir uma história completa do passado, apenas explicações com base nos parâmetros que os autores definiram quando decidiram as questões a colocar.

Os conceitos de segunda ordem como mudança e evidência estão presentes em qualquer narrativa histórica. No entanto, outros conceitos como culto da personalidade, guerra fria, política de blocos, só estão presentes em conteúdos específicos da história. Como professores estamos mais atentos à forma como os alunos os definem quando chegam à sala de aula do

que às suas ideias sobre a disciplina. Os conceitos não são o mesmo que nomes e datas. Como nos diz Lee, conhecer conceitos envolve saber regras e ser capaz de compreender que um rei no século XVIII não é igual a um rei do século XVI.

Sabe-se também que, mesmo quando os alunos têm uma compreensão sofisticada de conceitos políticos e económicos, consideram difícil transferir conceitos de uma situação para outra em História. Aprender História significa por isso, prestar atenção a detalhes e a contextos porque determinam o que pode ou não ser transferido (Lee:65).

À medida que vão fazendo inferências e conexões acerca do passado humano, os estudantes começam a apreciar alguma da complexidade da compreensão histórica. Para que se desenvolva esta compreensão os conceitos de empatia e de evidência são centrais.

Para que este processo se realize com sucesso, os alunos devem dominar uma mensagem nuclear do passado, organizado por conceitos substantivos que compreendam e sobre os quais possam refletir. Só a partir de um conhecimento profundo do passado, que lhes permita evidenciar com clareza a forma de ver e de viver das pessoas que estão a estudar, serão capazes de estabelecer analogias com outros tempos e espaços. Acrescenta que sem um ensino explícito e reflexivo sobre a natureza da evidência em história e acontecimentos históricos e sobre os percursos que se podem construir a partir de hipóteses que devem ser testadas para serem validadas, os alunos dificilmente levarão a sério a disciplina de História.

Finalmente e para estimular o gosto pela História, é preciso mostrar aos alunos que a História, também oferece mistério e aventura (Lee:71). Se a ensinarmos como um conjunto de factos, o mistério desaparece. Se o professor dá as respostas, onde está o mistério? Agora, se indagarmos as fontes, se percebermos que quanto mais sabemos, mais questões existem, a História torna-se num desafio.

Na mesma linha de pensamento, Ashby (2003) afirma que os alunos devem aprender algo da natureza do conhecimento histórico e não pode haver conhecimento que não inclua, pelo menos parcialmente, o “saber fazer”. Para Ashby os professores devem procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência. Ora, as fontes devem ser consideradas à luz do seu potencial para validar uma afirmação, sustentar uma teoria ou fundamentar uma resposta a uma questão. Para compreender as fontes como evidência os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre

a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. 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 pôr questões a uma fonte.

Para Ashby os alunos só serão competentes a usar as fontes como evidência se compreenderem que a validade de uma fonte muda de acordo com as questões que colocamos e que, por isso, o seu uso como evidência depende do peso que tem para responder a uma determinada questão. Explica-o, com rara simplicidade e beleza, na seguinte frase:

«A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes históricas) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas).» (2003:42)

Por isso, uma fonte, mesmo que parcial, pode servir como evidência de algumas afirmações, precisamente por causa dessa sua parcialidade. Compreendemos muito bem Ashby quando afirma que não é fácil, para muitos alunos, fazer distinções entre o passado e a História.

1.5 A explicação em História

Denis Shemilt (2000) considera persuasiva a reivindicação dos professores de que a História transmite valores, com base no pressuposto que é através do seu estudo que os jovens obtêm a competência acerca de como e porquê as coisas acontecem e quanto mais souberem de História maior será a sua consciência dos caminhos que trilhamos na atualidade, quando comparado com os nossos antepassados. Por isso, adverte-nos que podemos construir o nosso futuro, mas como não podemos refazer o nosso passado, o futuro que delineamos é uma apenas uma hipótese. É igualmente importante a compreensão de que percebemos/percecionamos mais facilmente um acontecimento do que mudanças, porque as transformações significativas na vida e na natureza são fruto de pequenas alterações que se podem prolongar no tempo e que dependem de um conjunto significativo de variáveis.

Na Inglaterra valorizou-se a História pelas implicações que tem na formação da consciência social e nacional. Os professores através dos projetos “SHP” e da “Cambridge A’Level History Project têm levado os alunos a aprenderem a usar a evidência para distinguir explicações diferentes do mesmo acontecimento e ao mesmo tempo relativizar o peso dos

acontecimentos no desenvolvimento de narrativas, procurando desenvolver nos alunos a compreensão histórica com base na evidência.

A pesquisa sobre o pensamento histórico dos jovens sugere que os alunos concebem a história como sendo a representação de um quadro uniforme. Durante estes últimos anos a preocupação dos professores tem sido a de ensinar os alunos de que os factos devem ser justificados pela evidência. Esta pode ser interpretada de maneira diversa. Shemilt critica no entanto o facto de não se ter dado importância a ensinar os alunos a lidar com o passado no seu todo. As mais recentes investigações sugerem que poucos alunos de 15 anos em Inglaterra desenvolveram ferramentas úteis para a construção de narrativas históricas e que, para muitos, o “acontecimento-espaço” com que se constroem essas narrativas são incoerentes e carecem de ordem e significado. Os alunos parecem assim incapazes de construir uma narrativa com sentido, em que o presente e o futuro possam ser incorporados. Para estes alunos o que muda é o mesmo do que o que acontece e apresentam aquela história como se fosse a única possível, historicamente irrefutável.

Shemilt (2000:94) propõe, num primeiro nível, que os alunos construam o conhecimento histórico a partir de linhas de tempo e de outras formas de organização do passado. Mas não apenas! Considera fundamental que dominem uma cronologia básica de todo o passado, em que estejam presentes fases significativas da história humana. Sugere, por isso, por exemplo, uma articulação com a Geografia, que permita a compreensão da difusão da população por áreas desabitadas e que ajude a compreender quando é que populações isoladas começaram a ter contactos regulares com outras populações pela 1ª vez. Shemilt vê, nos mapas organizados cronologicamente, as sementes de narrativas históricas coerentes.

Num segundo nível que designa por *Narrativas Históricas Coerentes*, partindo da ideia de que uma história tem lógica e significado, valoriza aquilo que poderemos designar por esquema narrativo, ao propor o uso de conexões, coligações, generalizações enquadradas num determinado tempo e espaço específico. Evidentemente o historiador não pode falsear a crónica dos acontecimentos, mas deve construir explicações significativas, usando generalizações, tendências, mudanças, explicações intencionais e causais. É que a maioria dos factos que os historiadores retiram da evidência, não é mencionada nas suas explicações.

Num terceiro nível de desenvolvimento, que não considera nem mais radical nem mais complexo que o anterior, sugere que o esquema de uma narrativa deve incluir 3 dimensões que se relacionam e interligam:

- *meios de produção e história da população*, em que as narrativas devem fazer referências à economia, tecnologia e população; *formas de organização social* que deverão incluir as estruturas sociais, as instituições e a política; e uma *história cultural e intelectual*, com referências ao senso comum, à religião e ao conhecimento institucionalizado.

Propõe-nos, finalmente, um quarto nível acessível, apenas, quando o pensamento histórico dos alunos atingiu níveis elevados de sofisticação e de elaboração. Assim que os alunos compreenderem que devemos debater a validade do que dizemos acerca do passado, então estaremos em condições de afirmar que aquela narrativa é válida ou ainda que contém a explicação mais plausível. Mas mesmo que algumas explicações sejam melhores porque são mais válidas e coerentes, não há a melhor explicação, porque qualquer delas pode contribuir para reformular questões e apresentar novas perspectivas.

Shemilt enuncia um conjunto de intenções/postulados que considera fundamentais para o desenvolvimento de ferramentas que promovam a competência narrativa dos nossos alunos, que sintetizamos da seguinte forma:

- a) O conhecimento histórico deve ser eminentemente crítico, de forma a fornecer aos alunos as ferramentas intelectuais que permitam o debate, a distinção e a avaliação da significância dos acontecimentos narrados;
- b) Os alunos devem dominar uma sinopse de toda a história humana;
- c) O programa de estudos de história deve incluir estudos temáticos que abarquem períodos longos de tempo;
- d) Os avanços cronológicos não devem ser unidimensionais. Pode ser apropriado analisar um período de tempo mais vasto para se sentir o fluir do tempo, detetar/compreender as mudanças,...
- e) As planificações dos professores devem identificar aquilo que queremos que os alunos retenham para posteriormente incorporarem na sua narrativa emergente.
- f) Finalmente, Shemilt alerta-nos para não cairmos no erro de saquear ao passado aquilo que nos interessa só para validar o presente. Esse será seguramente um mau uso da História, infelizmente tão comum ao longo dos tempos...

A investigação de Machado & Barca (2008) constitui um estudo importante para a compreensão das ideias dos alunos sobre a relação passado-presente-futuro. Através das conclusões a que as investigadoras chegaram, foi possível perceber como os alunos constroem o conceito de mudança ao longo da sua aprendizagem. A compreensão da complexidade da mudança através dos tempos implica responder a questões como as que se seguem, e que podemos explorar ao nível do pensamento dos alunos:

- i. Como ocorreu a mudança na vida dos homens ao longo do tempo?
- ii. O que contribuiu para essas transformações?
- iii. Em que ritmos ocorreu a mudança?
- iv. Será que existem várias direções na mudança?

As investigadoras consideram fundamentais os estudos realizados por Lee (2001,2003) sobre exploração de ideias dos alunos acerca do conceito de mudança, envolvendo alunos dos 7 aos 18 anos, que concluem que muitas pessoas pensam que a forma como as coisas são hoje é como sempre foram e que as pessoas do passado tinham a mesma conceção e visão do mundo que nós temos mas não eram tão inteligentes.

Neste sentido, a História desempenha um papel importante, devendo ajudar os alunos a compreender que valores, instituições, economia, política, modelos sociais são o resultado de um processo histórico; os alunos devem compreender a mudança, tendo em conta as opções e limitações com que as pessoas se deparam e a importância das suas decisões num contexto e tempo específicos.

Do estudo de Machado e Barca que envolveu entrevistas feitas a 35 alunos de 2 turmas, de 2 escolas – uma rural, outra urbana – e com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos, parece-nos importante relevar aquelas conclusões que podem ter implicações diretas no nosso trabalho de investigação: assim, um número significativo de alunos tende a considerar simultâneas situações históricas diferentes e a considerar a mudança segundo 3 perspetivas: a mudança associada à ideia de progresso linear; a mudança associada a progresso com diferentes ritmos e finalmente, a consideração da diversidade da mudança: progresso, retrocesso, ciclos e permanências.

Quanto aos agentes da mudança, a maioria dos alunos valorizou a ação conjunta dos indivíduos e poucos reconheceram o papel individual na mudança. Os resultados deste estudo apresentam, segundo as investigadoras, as seguintes linhas de força:

- a. Os alunos do 3º ciclo tendem a encarar a mudança numa perspetiva de progresso ao longo dos tempos e com base na ideia de um passado tecnologicamente deficitário;
- b. Reconhecem ritmos diferentes de mudança (no entanto alguns manifestam uma visão de progresso linear e outros avançam para ideias mais elaboradas).
- c. No que respeita a imagens como fontes do conhecimento histórico, os alunos tendem a considerar a evidência como cópia do passado, mas alguns estabeleceram distinção entre os momentos de produção das fontes e os momentos que elas representavam.

Com implicações para o ensino, as autoras lembram que a História faz-se pela interpretação cruzada de fontes; por isso é necessário que os alunos aprendam progressivamente vários níveis de leitura do que é ou não é dito, em fontes diversificadas na forma e no conteúdo, e que argumentem sobre a sua validade com critérios objetivos, de forma a desenvolverem o pensamento histórico sob vários ângulos (incluindo sobre ideias de mudança).

Outro estudo relevante para a compreensão das ideias dos alunos acerca da compreensão e consciência históricas é o de José Machado Pais. Este estudo comparativo enquadrou-se num projeto de investigação sobre a consciência histórica dos jovens europeus designado por *Youth and History*, que intencionalmente apelava à relação dialética entre o passado e o presente. No processo de formação da consciência histórica dos jovens, procurou-se, assim, “pesquisar sobre as conexões possíveis entre as formas como os jovens adolescentes interpretam o passado, percecionam o presente e configuram o futuro (1999: 3).

O estudo, mais vasto a nível europeu (Angevik & Borries, 1997) envolveu cerca de 32 mil jovens de 26 países europeus, incluindo Israel e Palestina, sendo, em média, realizadas entre 800 a 1200 entrevistas, em cada um dos países participantes e decorreu entre Setembro de 1994 e Dezembro de 1995. Em Portugal, foram inquiridos 1237 alunos de 9º ano escolhidos aleatoriamente e 51 professores das turmas participantes, durante os meses de Fevereiro, Março, Abril e Maio de 1995. A amostra foi estratificada em função das regiões do país e do tipo de escolas (pública ou privada).

O instrumento usado para a recolha de dados foi um questionário fechado, aplicado a jovens de 15 anos, em regra numa aula de História, e um questionário para os professores com

algumas questões que tinham sido feitas aos alunos, o que permitiu um confronto entre as opiniões de ambos sobre aspetos pedagógicos relacionados com o ensino da História.

A análise de dados permitiu constatar que foram os jovens portugueses (tal como os gregos e os russos) que mais valorizaram a História e o conhecimento do passado. A maior parte dos jovens considerou que a História “*é um meio de entender a vida como parte das mudanças históricas*” (1999:23), valorizando o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e das inovações tecnológicas como os fatores que mais influenciaram a mudança da vida das pessoas. Os jovens portugueses também foram os que atribuíram maior importância à vertente moral, valorizando o confronto com situações de aprendizagem em que deveriam interpretar e julgar acontecimentos. Os estudantes europeus (incluindo os portugueses) manifestaram dificuldades principalmente na cronologia dos acontecimentos políticos do século XX. Tal poderá resultar, pelo menos no caso português, do facto de este período ser lecionado com menor profundidade a partir da 2ª Guerra Mundial devido à extensão dos programas e eventualmente à pouca preparação científica dos professores sobre conteúdos da história contemporânea, porque ou não fizeram parte dos seus planos de estudo, ou fazendo, não foram abordados numa perspectiva crítica. Essa poderá, pois, ser uma razão que poderá contribuir para relevância que os jovens os portugueses dão ao estudo do passado.

Este estudo aferiu também o interesse dos jovens por diferentes períodos, áreas ou géneros da história. Os jovens foram, assim, questionados sobre diferentes períodos da História (“Mundo Antigo”, “Idade Média”, “período entre 1500 e 1800”, o “período entre 1800 e 1945” e “período de 1945 até aos nossos dias”), sobre diferentes géneros (contrapondo a micro-história à macro-história) e sobre diferentes áreas geográficas (da história mais localizada à mais global).

A maioria dos jovens mostrou preferir o período mais recente, de 1945 até ao presente. Os alunos portugueses focalizaram o seu maior interesse nos períodos extremos (“Período de 1945 até aos nossos dias” e “Mundo Antigo”), mas foram também os que manifestaram maior interesse pela “Idade Média” e pelo “período entre 1500 e 1800”. A escolha destes dois períodos poderá justificar-se por representarem épocas marcantes da nossa história: independência nacional e epopeia dos descobrimentos. Os investigadores concluíram que, quanto mais desenvolvidos são os países, menor é o interesse pelos diferentes períodos da História. O autor sustenta que o passado é edificado com base num presente que seleciona o

que possui significado histórico, sendo que o presente adquire sentido histórico posteriormente, mercê de uma visão retrospectiva que lhe confere sentido.

Quanto a géneros temáticos, salientaram a preferência pela História da Família. Os jovens portugueses foram os que mais valorizaram o estudo da História de diferentes áreas geográficas – manifestando simultaneamente grande interesse pela História das “regionalidades próximas” e pela História das “áreas longínquas”.

Embora o nosso estudo privilegie a competência da Compreensão Histórica na vertente da contextualização, esta para ser entendida necessita de referências temporais e espaciais. Por isso, demos atenção às reflexões sugeridas pelas questões do tempo em História.

Pais refere que, apesar de todas as sociedades viverem o seu tempo, nem todas elaboram interpretações conscientes da sua temporalidade histórica. No entanto, *“ao tornar-se dele consciente, o tempo é um revelador (no sentido fotográfico do termo) que significa passarmos do negativo (da ignorância) ao positivo (do conhecimento) ...A História pode interpretar-se como o encadeamento de interpretações conscientes no decurso do tempo histórico”* (1999: 91).

Ao olhar para a História como uma linha do tempo, solicitou-se aos participantes que apontassem qual das representações do tempo apresentadas melhor refletiriam o fluir histórico (questão 34)⁶: Para a maioria dos jovens, as representações temporais são construídas em termos de circularidade: as coisas tendem a repetir-se. A progressão linear foi invocada principalmente na ótica de que as coisas mudam para melhor. A imutabilidade e os aspetos menos favoráveis ao desenvolvimento não mereceram significativamente a atenção dos jovens europeus. Os jovens portugueses, embora também referissem a representação de um tempo cíclico e a representação extremada do tempo, apontaram sobretudo a ideia de linearidade progressista (40%), considerando que as coisas geralmente evoluem para melhor. De facto, foram os que se revelaram mais otimistas, o que poderá revelar a influência das referências dos adultos/pais aos benefícios sociais, económicos e políticos, associados à integração na União Europeia e ao fim do regime ditatorial com 25 de Abril. A representação do tempo e as leituras que a partir dela se podem fazer, acabam por se ligar ao conceito de mudança histórica, isto é,

⁶ No projeto europeu, apresentou-se aos alunos cinco propostas representadas graficamente por linhas do tempo: - a **linearidade**, segundo o qual se assiste a uma evolução para melhor ou pior – um tempo linear e progressivo, aberto à mudança, às ruturas; a **circularidade**, patente na tendência para as situações se repetirem; a **imutabilidade**, que se traduz num certo estatismo, isto é, o reconhecimento de que as coisas não mudam; a **extremação**, ou seja, a tendência para radicalismos (“as coisas geralmente vão de um extremo a outro”).

aos fatores apresentados pelos jovens como determinantes na mudança da vida das pessoas. Os jovens europeus valorizaram o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, logo seguido das inovações tecnológicas (invenções técnicas e mecanização), como os fatores que mais influenciam a mudança. Este impacto dos progressos tecnológicos e científicos, tanto na atualidade como nos próximos 40 anos, foi menos valorizado pelos jovens portugueses do que pelos outros jovens europeus. Uma possível leitura sobre as distintas representações do tempo prende-se com o desigual nível de desenvolvimento dos povos. Dos estudos, pode-se inferir que nos países mais desenvolvidos em termos económicos se valoriza mais o tempo encarado como fator de produtividade e, portanto, um bem precioso, necessitando de ser gerido com eficácia e rigor. Estes países terão já atingido um patamar em que o futuro emerge como presente, pois não haverá muito mais para alcançar. Em países como Portugal, apostados em recuperar de um reconhecido atraso e em atingir metas de desenvolvimento aceitáveis, o futuro, envolto em projetos, parecia estar mais ligado ao presente na perspetiva destes jovens de 15 anos na década de 90 e, por isso, foi encarado de forma positiva, na medida em que o futuro projetado já se refletia, de certo modo, nesse presente.

1.6 A consciência histórica dos jovens

O conceito de consciência histórica constitui um dos campos essenciais da pesquisa no campo da educação histórica e na linha dos estudos de Rüsen (2001), Lee (2002) e Seixas (2004), Barca (2007:116) propõe-nos que entendamos a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Se a identidade de cada um de nós é fruto das nossas vivências familiares e de grupo, é sobretudo na escola que a identidade social é aprofundada e(re)orientada através da apropriação que cada um faz da aprendizagem da História. Mas o que acontece afinal na escola para dar resposta a esta necessidade de orientação temporal? Impõe, não interfere, relativiza ou problematiza?

Uma consciência histórica do tempo presente, exigirá uma ideia dinâmica da História, assente não só na construção de uma narrativa coerente do passado como também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes. Ter consciência histórica não implica, portanto, que todos adotem uma única narrativa substantiva, fazendo com que todas as outras possíveis narrativas sejam inválidas. Como nos diz a investigadora

«... 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.» (2007:117)

Vários investigadores têm procurado explorar os sentidos das mensagens que os jovens apresentam, sobretudo acerca dos seus países; as narrativas destes jovens de cerca de 15 anos apontam para a persistência de determinados tipos de identidade nacional, embora o senso comum anuncie com frequência (nomeadamente através dos média) a perda de tal identidade, tal como sugerem as investigações de Seixas & Clark (2004), Barton & MacCully (2005). Na mesma linha, Angvik & Borries (1997) reconheceram que as ideias manifestadas pelos jovens de 15 anos em diversos países europeus acerca do passado, presente e futuro refletiam a mentalidade dos respetivos povos: se os jovens dos países mais industrializados se mostravam mais críticos face ao passado, os de países com economias mais tradicionais valorizavam o estudo da História. Saliente-se, porém, que este entusiasmo não é acompanhado por um melhor desempenho nas tarefas de compreensão histórica (in Kokkinos & Nakou, 2004).

Em Portugal, o projeto *Consciência histórica – teoria e práticas* procura conjugar o levantamento de ideias substantivas e de segunda ordem em História, focalizando os estudos na exploração de vários sentidos identitários, numa perspetiva relacional, inclusiva, que integra o conhecimento de nós próprios e de outros povos e culturas, à escala global.

Barca (2007) relata num estudo com 140 alunos do 10º ano de 6 turmas, sendo 2 do Norte, 2 do centro e duas do sul de Portugal, que foi proposto aos alunos a realização de duas tarefas de resposta aberta. A autora concluiu que, em relação à História portuguesa contemporânea, as produções da maioria dos jovens se situaram no nível designado de narrativa emergente, respeitando uma cronologia básica centrada em dois momentos chave no país: a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de Abril de 1974. Quanto às narrativas do mundo contemporâneo constatou que elas assumiram uma estrutura menos elaborada do que as narrativas de história nacional – sendo frequentes os comentários genéricos, de senso comum, sobre o “estado” do mundo, bem como a enumeração de acontecimentos sem respeito por uma cronologia.

No caso da História Mundial, os marcos incidem numa dimensão militar – as 2 guerras mundiais e os grandes conflitos atuais – além da referência a cataclismos naturais também da atualidade. Nas narrativas (emergentes) que os jovens produziram, o enfoque nas guerras e

cataclismos associa-se à ideia de um mundo violento, inseguro, mas com frequência também equilibrado com a evolução científica e tecnológica, sobretudo na medicina e nas comunicações.

Quer nas narrativas quer nas listas factuais apresentadas pelos jovens poucas personagens aparecem. A investigadora conclui que para estes jovens a História é feita de ruturas e de situações quase sempre sem rosto individual. Quando há referências a personagens, estas recaem em “vilões” e vítimas em detrimento dos heróis (Barca:122).

As narrativas produzidas pelos jovens sobre a História Nacional, apresentam uma visão de progresso social e político, marcado pela conquista da liberdade em 1974. Sobre a História Universal, os jovens dão-nos uma visão menos otimista: valorizam as guerras e os ataques terroristas, embora não deixem de fazer referência ao progresso científico e tecnológico.

Com este estudo, Barca encontrou tendências que nos deverão fazer refletir sobre a função social da disciplina de História. Assim, enquanto a identidade nacional surge delineada numa narrativa com contornos estruturados, a história do mundo aparece mais fragmentada, comprometendo uma perspetiva de desenvolvimento da identidade “planetária” que também seria desejável promover (Barca: 124). Serão os programas, serão os professores, serão as próprias vivências múltiplas dos alunos que reforçam uma consciência histórica centrada na afirmação do país? O número de referências a personagens individuais é muito pouco relevante, mesmo quando se trata de reconhecer o valor das ações de homens e mulheres que ganharam visibilidade pela positiva. A investigadora pergunta se uma história de pendor estrutural, a necessitar de reflexão assumida não continuará a dominar o ensino e a aprendizagem da História. Os sentidos de mudança, tendencialmente progressivos para a História do país, e negativos para a História do mundo, nem sempre se apresentam lineares – aspetos positivos e negativos são ponderados. Isto indicia que nos jovens portugueses o conceito de mudança aparece mais elaborado do que nos jovens americanos. Barton (2001) encontrou nos jovens irlandeses ideias de mudança mais sofisticadas do que nos jovens americanos porque integravam elementos de simultaneidade de situações contraditórias.

Barca termina o seu estudo, enfatizando que enquanto as narrativas sobre a História Nacional valorizam as dimensões de carácter político e social, as narrativas sobre a História Universal valorizam as dimensões de carácter militar e científico-tecnológico. A dimensão económica raramente foi discutida pelos jovens participantes

1.7 A narrativa como expressão do pensamento histórico

A História não pode ser encarada como uma disciplina em que aquilo que se aprende não tem implicações na vida; pelo contrário, a História deve habilitar os jovens “a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada, porque assente na análise crítica da evidência, as suas conceções do mundo, de forma a situarem-se melhor no seu tempo.

Para Rüsen (2010:59) a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica, porque permite levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado. Na construção de narrativas devem estar presentes 3 elementos: forma, conteúdo e função. O 1º implica a capacidade para aprender a olhar o passado, diferenciando-o do presente; o 2º elimina as diferenças entre passado, presente e futuro, abarcando todas as dimensões do tempo; o 3º, na sequência do 2º deverá capacitar os nossos alunos a articular a identidade humana com o conhecimento histórico. A consciência histórica é determinada pela capacidade de interpretar experiências do passado, que dão sentido ao presente e permitem desenvolver perspetivas de futuro. Propõe-nos por isso, como forma de avaliação da competência narrativa a faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência da vida adquire perspetivas de futuro sólidas. Uma aprendizagem histórica significativa deve proporcionar aos jovens uma compreensão mais profunda da vida humana.

Como salienta Rüsen (2010:12) a narrativa é face material da consciência histórica. Ao analisarmos uma narrativa ficamos a conhecer o que o seu autor pensa sobre o passado, que tipo de significados e que sentidos de mudança atribui à história. Através do seu relato sobressai um certo tipo de consciência histórica, entendendo-a como uma relação dialética entre o passado e o presente e este e o futuro. É através da narrativa que os nossos jovens exprimem as suas conceções sobre o passado e adquirem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada. Devemos distinguir, claramente, esta proposta de Rüsen das ideias da utilização da história para justificar ações políticas, religiosas ou outras. Como assenta na análise crítica da evidência, fornece aos jovens competências para uma melhor compreensão do seu tempo e confrontá-lo com outros tempos vividos ou por viver...

Mas como podemos entender a consciência histórica? Como uma interpretação da experiência do passado que fornece ferramentas para compreender as atuais condições de vida e permite desenvolver projeções do futuro, com base nessa experiência. Rüsen (2010:112-114) propõe a divisão desta competência fundamental da consciência histórica em três competências: a competência perceptiva (que torna o passado inteligível), a competência interpretativa, que flui no tempo presente e a competência de orientação, que dá sentido à nossa condição humana.

Parente (2009) num estudo sobre “*A narrativa na aula de História*” faz referência à contribuição de alguns investigadores que se debruçaram sobre o papel da narrativa no conhecimento histórico. Assim, para além das referências a Atkinson (1978) em que este autor demarca claramente a narrativa histórica da narrativa ficcional, confronta-nos com a posição relativista de White que, claramente, nega ao historiador outra função que não seja a de narrar uma história construída por si. Estaríamos assim, em última instância, com tantas narrativas quanto os autores, que não mereceriam mais credibilidade do que qualquer contador de histórias. O trabalho de Lloyd (1993) chamou à atenção ao considerar que a narrativa histórica não despreza o tempo breve, que valoriza os acontecimentos e o papel das personagens. Mas fá-lo baseado no rigor científico da investigação levada a efeito pelo historiador e na provisoriade das suas explicações históricas. Lloyd representa assim, uma linha de pensamento, designada por “estruturismo” que considera que as ações humanas se desenvolvem numa linha de tempo complexa que vai da longa duração ao tempo breve.

Refira-se também que Keith Barton (1996) no estudo “*Pensamento Histórico e Narrativas Simplificadas em Jovens Estudantes*”, citado por Parente (2009:93), chegou à conclusão que as narrativas são muito importantes para a compreensão da História. Da sua pesquisa ressalta a ideia de que os alunos utilizam uma “gramática da história” que consiste num tempo, num espaço, em protagonistas e comportamentos que conferem inteligibilidade à narrativa. Realço, pelo significado, a constatação que Parente reteve de Barton, ao afirmar que os adultos e os jovens recordam mais facilmente as histórias que obedecem a esta estrutura formal, o que me parece empiricamente inquestionável e por isso, cientificamente sustentável.

Como diz Barca, não faz qualquer sentido manter a velha discussão sobre o papel da narrativa: se descritiva ou também explicativa. Para nós a narrativa é intrinsecamente explicativa, sem deixar de ser também descritiva!

Quem não gosta de uma história bem contada?

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. Natureza do estudo

Este estudo enquadra-se na área de pesquisa em Educação Histórica. Trata-se de um estudo de caso, por conseguinte de natureza qualitativa, seguiu o método indutivo inspirado na Grounded Theory (Strauss & Corbin: 1991) e pretendeu indagar sobre o modo como os alunos constroem o seu conhecimento histórico, partindo da análise e do confronto de fontes diversificadas em ambiente de sala de aula.

Assim, para a realização deste estudo, formulámos as seguintes questões de investigação:

I – Que estratégias cognitivas mobilizam os alunos para reconhecerem duas realidades que se opõem/confrontam?

II – Que dimensões relevam na análise e confronto de fontes? (De ordem económica, política, social, cultural?)

III – Como é que os alunos conceptualizam relações do passado com o presente e perspetivam o futuro, com base na problemática de um confronto ideológico?

2. População e amostra

A população-alvo deste estudo foi constituída por alunos do 9º ano de escolaridade da Escola Básica de Freixo. Foram selecionadas, das três turmas do 9º ano, duas delas com características semelhantes, uma para a realização do estudo exploratório e outra para o estudo final. Apenas este último seria objeto de análise aprofundada. O estudo desenvolveu-se, por isso, em dois momentos:

- a. Estudo exploratório para afinação de instrumentos de trabalho e procedimentos;
- b. Estudo final.

2.1 Caracterização da escola e do meio

O Agrupamento de Escolas de Freixo fica situado no concelho de Ponte de Lima e abrange treze freguesias, confrontando algumas, com freguesias dos concelhos de Vila Verde, Barcelos e Viana do Castelo. É composto por sete Jardins de Infância, quatro escolas do 1º ciclo e uma Escola dos 2º e 3º Ciclos. Esta última, é a sede do Agrupamento e integra o Jardim de Infância de Freixo, a Escola do 1º Ciclo de Freixo e a Escola dos 2º e 3º Ciclos. O Agrupamento tem um total de 661 alunos, distribuídos da seguinte forma: 44 nos Jardins de Infância; 173 no 1º ciclo; 186 no 2º ciclo e 258 no 3º ciclo. O corpo docente é constituído por 119 professores, dos quais, 59 pertencem ao quadro de nomeação de escola. A maioria dos professores tem uma idade

compreendida entre os 30 e os 40 anos e apresenta uma experiência profissional superior a 10 anos. O corpo não docente é composto por 36 funcionários: um chefe dos serviços de Administração Escolar, seis assistentes técnicos e vinte e nove assistentes operacionais.

As treze freguesias que constituem o agrupamento inserem-se num meio de características marcadamente rurais, embora a agricultura não seja a principal atividade económica. Residem aqui 7 827 pessoas (censo de 2001), cerca de 18% da população do concelho. A maioria dos pais exerce a sua atividade profissional no sector secundário, principalmente na indústria da construção civil. Quanto às mães a grande maioria é doméstica; a indústria têxtil ocupa a maioria das mães que exerce uma atividade profissional. A agricultura é exercida como atividade complementar, exercida essencialmente pelas mulheres e pelos alunos depois de concluído o dia de escola, tendo em conta que os salários praticados na região são baixos e a população ativa apresenta poucas qualificações. A agricultura será, assim, um complemento importante para o rendimento das famílias, mas que não garante autonomia devido à pequena dimensão das propriedades.

Quanto ao nível de escolaridade dos Encarregados de Educação verifica-se que 50,1% possui o 2º Ciclo e que apenas 11% concluiu o 3º ciclo. Este dado também permite concluir que o baixo nível de escolaridade dos agregados familiares, impossibilita um apoio qualificado ao estudo aos seus educandos.

2.2 Caracterização das turmas participantes

A turma B do 9º Ano que participou no estudo exploratório é composta por 23 alunos, 14 raparigas e nove rapazes, apresentando idades entre os 13 e os 14 anos. Doze alunos pretendem frequentar o ensino superior e apenas um aluno pretende concluir o 9º ano. Vinte e um alunos frequentaram o ensino pré-escolar. Na avaliação interna tiveram um aproveitamento global muito satisfatório e tal como os colegas que fizeram o estudo final revelaram piores resultados na avaliação externa (testes intermédios e exames de Língua Portuguesa e Matemática) do que na avaliação interna. Esta diferença é em parte explicada pelos critérios de avaliação aplicados nas duas modalidades. Na avaliação externa apenas contam os resultados

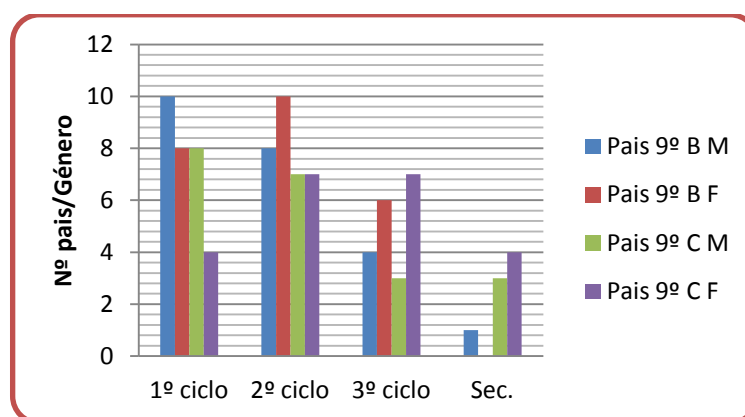
⁷ Os alunos que pertencem a agregados familiares de rendimentos considerados mais baixos, de acordo com as declarações de IRS podem beneficiar de subsídios de dois escalões: A, em que recebem a maioria dos manuais escolares, algum material de papelaria e as refeições; B apenas têm direito a metade do subsídio auferido pelos alunos do escalão A.

do exame, enquanto a avaliação interna pressupõe critérios em que o domínio dos valores e atitudes corresponde a 20% da avaliação final e os conhecimentos a 80% dessa avaliação.⁸

A turma C, que participou no estudo final, era composta por 22 alunos, sete raparigas e quinze rapazes, apresentando uma média de idades idêntica à da turma B: 14 anos. No 3º ciclo, a turma tem-se destacado por apresentar um comportamento e um aproveitamento satisfatórios.

Estes alunos apresentaram no final do 8º ano um sucesso escolar de 100%, à semelhança da turma B. Nenhum destes alunos teve nível inferior a 3 a História. Não apresentavam problemas de indisciplina, existindo um relacionamento interpares baseado na solidariedade e respeito mútuos. A nível económico, notam-se algumas diferenças, mas pouco acentuadas, não existindo entre pares qualquer tipo de exclusão com base no poder económico. A maioria dos alunos faz parte de agregados familiares com rendimentos médios (baixos) que permitem uma vida regrada, já que o meio não é muito solicitador para gastos supérfluos; assim, apenas 10 alunos beneficiam de apoio escolar do Escalão B. Sabendo que os encarregados de educação desempenham um papel essencial no sucesso escolar dos seus educandos, não quisemos deixar de fazer referência aos dados obtidos sobre a escolaridade dos encarregados de educação dos alunos das duas turmas que contribuíram para este estudo. Para termos uma ideia do nível de escolaridade dos encarregados de educação, elaborámos o gráfico 1.

Gráfico 1 - Escolaridade dos Encarregados de Educação⁹



Em relação aos encarregados de educação dos alunos do 9º B podemos concluir que a maioria dos pais concluiu o 2º ciclo e apenas três concluíram o 12º ano. No que se refere às

⁸ Para uma melhor compreensão dos critérios de avaliação do Agrupamento, seguirá em anexo o modelo adotado.

⁹ Para uma melhor compreensão da legenda do gráfico diremos que, onde está escrito Pais 9º B M se refere aos pais dos alunos do 9º B do género masculino.

mães, dez concluíram o 2º ciclo e apenas três concluíram o 3º ciclo; nenhuma concluiu o 12º ano. A maioria dos alunos tem apenas 1 irmão e onze alunos beneficiam de apoio escolar no Escalão A e sete no escalão B.

Quanto ao nível de escolaridade dos progenitores dos alunos da turma C, de referir que apenas três pais possuem o 12º ano, dois o 9º ano, um o 8º ano, sete o 6º ano e oito o 4º ano. Um aluno é órfão de pai. Embora não haja grandes diferenças, a escolaridade das mães é ligeiramente superior à dos pais: três mães possuem o 12º ano, uma o 11º ano, sete o 9º ano, sete o 6º ano, três o 4º ano e uma o 3º ano.

Constatou-se que a maioria dos alunos gostava de frequentar a escola e pretende continuar os seus estudos. Quinze alunos pretendem mesmo frequentar os estudos universitários. A maioria dos alunos tem 1 irmão e apenas quatro alunos têm 2 irmãos, revelando que os agregados familiares são pequenos.

De referir que os alunos de ambas as turmas consideram como principais causas para o insucesso escolar a falta de hábitos de estudo, o desinteresse e a falta de atenção.

2.3 Instrumentos e procedimentos de recolha dos dados do estudo piloto

No final do 1º período realizou-se o estudo piloto para testar, corrigir e afinar os instrumentos a serem usados. Para este efeito foi selecionada a turma B, porque em termos comparativos, os seus indicadores eram mais próximos da turma que efetuará o estudo final. Esta turma realizou duas tarefas: uma ficha de recolha das “ideias prévias dos alunos” e seguidamente, organizada em 5 grupos realizaram a proposta de trabalho correspondente ao questionário II (anexos 1 e 2). Os grupos foram constituídos da seguinte forma: em primeiro lugar foram selecionados cinco porta-vozes com base no seu aproveitamento, evitando assim, a possibilidade de se formar um grupo com os melhores alunos; de seguida cada um dos líderes escolheu um elemento para o grupo; o processo repetiu-se até à conclusão dos grupos, mas alterando a ordem com que os líderes selecionavam os elementos dos grupos. O 1º a escolher um elemento, foi, na vez seguinte o último e assim sucessivamente.

De salientar que é o processo usado com maior frequência na constituição dos grupos de trabalho e que os alunos aceitam pacificamente.

O trabalho preparatório realizado por nós na elaboração das questões a serem testadas levou-nos à formulação de dois modelos de fichas. Usamos a palavra modelos, porque de facto

se trataram de fichas com filosofias diferentes de abordagem didático pedagógica: uma mais virada para os acontecimentos, consequências e conjeturas, outra mais reflexiva, em que os alunos foram confrontados com questões de conceção variada, em que o passado (os acontecimentos e as personagens) foi posto em confronto com o presente e o futuro perspectivado. Qualquer das propostas de trabalho incluiu a elaboração de uma narrativa histórica individual.

As respostas dos alunos às fichas de levantamento das ideias prévias e questionários II a) e II b) foram sujeitas a uma análise crítica da sua validade que levou os investigadores a refazerem os instrumentos a adotar no estudo final¹⁰. Nesta fase teve-se em conta as sugestões avançadas pelo V grupo de alunos, que como já referimos, teve como tarefa a seleção de questões, com o apoio do manual, que na sua perspectiva contribuiriam para o estudo do tema em análise. É, na sequência deste processo, que se construíram as fichas que foram aplicadas no estudo final.

De salientar que não realizámos qualquer trabalho comparativo com o estudo final. Os seus objetivos eram diferentes e por isso, na nossa ótica não cabiam analogias, comparações nem generalizações, ainda que restringidas ao espaço escolar em que decorreu este estudo.

A turma B deu-nos, em suma, uma preciosa colaboração na definição/afinação dos instrumentos de trabalho, mas apenas isso. Discutimos com eles as respostas, assim como clarificamos que lhes estávamos a solicitar a colaboração para um trabalho que seria implementado com a turma C.

A realização do estudo exploratório teve, assim, como objetivo central avaliar o(s) questionário(s) proposto(s), procurando aquilatar:

- 1 - o grau de dificuldade de compreensão das questões;
- 2 – a clareza com que formulámos as questões e a organizámos o questionário.

2.4 Instrumentos e Procedimentos do Estudo Final

Introdução ao 1º Momento - *Vamos para a aula?*

O nosso estudo ia começar. Os alunos sabiam-no, embora não fizessem ideia de como seria a ficha de levantamento das ideias prévias, Sabiam qual a sua função, que teriam cerca de

¹⁰ Como regularmente, e mais uma vez numa situação que implicava opções metodológicas, houve uma discussão com a orientadora, profª Isabel Barca com o objetivo de, não perdendo de vista as questões de investigação, se definirem estratégias coerentes e sustentáveis.

30 minutos para a preencher e que terminava com uma narrativa. Sobre a História substantiva, apenas sabiam que envolvia conteúdos do após II Guerra Mundial. Quisemos também, por opção, deixar alguma curiosidade no ar.... e partir das conceções dos alunos.

2.4.1 As Ideias Prévias dos Alunos¹¹- *O que sabemos?*

Para o levantamento das ideias prévias utilizou-se, como instrumento, um questionário escrito. Solicitou-se aos alunos que identificassem aspetos relevantes da guerra fria e avaliassem se, na época em questão, com o mundo dividido em dois blocos, houve líderes que recorreram ou não ao culto da personalidade. Assim, pediu-se primeiro que, a partir de um exercício de respostas categóricas e de escolha múltipla:

- a) Identificassem a bandeira de Cuba e dos EUA a partir de 8 hipóteses;
- b) Situassem no tempo a Guerra Fria
- c) Avaliassem algumas das suas implicações.
- d) Identificassem os países líderes dos blocos políticos;
- e) Reconhecessem na forma e/ou no conteúdo da atuação de algumas

personalidades marcantes da época, marcas do culto da personalidade.

O questionário foi construído com a intenção de, a partir das perguntas formuladas, começarmos a obter informação que nos permitisse encontrar respostas para as questões de investigação.

Como já referimos, na construção deste instrumento recorreremos unicamente a perguntas de seleção e escolha múltipla. A opção não foi inocente: de facto, teve em conta o conteúdo programático selecionado e a grande probabilidade de termos imensas perguntas sem resposta, devido à complexidade/novidade do subtema – A Guerra Fria - que resultou de um processo histórico de difícil análise. De facto, para respondermos às questões de investigação formuladas seria um risco muito grande construir este questionário com perguntas de resposta aberta, já que poderíamos ter bastantes questões sem resposta, o que inviabilizaria ou pelo menos deturparia os resultados da nossa investigação. Sabendo que estas questões fechadas são passíveis de respostas aleatórias, quisemos no entanto correr o risco, sensibilizando os alunos para a necessidade de responderem de forma responsável. Pensámos também que este risco seria em parte anulado pela metodologia utilizada – a aula oficina. Como a nossa proposta de trabalho passava por 4 momentos distintos¹², os inconvenientes deste tipo de perguntas seriam

¹¹ Ver anexo III

¹² Estamos a referir-nos aos momentos de trabalho com os alunos, previstos no nosso projeto de aula-oficina.

em grande parte anulados com as diferentes propostas de trabalho. Os três primeiros momentos pressupunham a construção de uma narrativa histórica.

Após este exercício mais simples, foi proposto que construíssem uma pequena narrativa histórica em que, a partir dos seus conhecimentos, comparassem a realidade cubana com a realidade norte-americana.

Convém referir que esta atividade decorreu durante o estudo do subtema K1 – **O Mundo saído da Guerra**, onde foi abordada a questão da divisão do Mundo em zonas de influência, deixando-se no entanto, o estudo da problemática da “Guerra Fria” para a aula oficina.

Para a sua resolução, não foi permitido que os alunos consultassem o manual ou qualquer outra fonte de informação.

Esta escolha, que reconhecemos polémica, deu-nos a oportunidade de arquitetar um campo de ação mais vasto em termos de análise histórica, já que nos permitiu trazer para a discussão questões do presente vivido e a possibilidade de se tecerem conjeturas sobre o futuro.

Para a realização deste estudo final selecionamos, como já foi salientado, a turma C, constituída por 22 alunos. A sua seleção teve a ver com alguns critérios por nós previamente definidos: homogeneidade de idades; inexistência de problemas de relacionamento interpares; comportamento considerado bom, para que não surgissem, durante a realização das tarefas, pequenos conflitos que pudessem distrair os alunos ou atrasar a sua concretização, inviabilizando assim, a possibilidade de concluir as tarefas previstas em duas aulas de 90 minutos; finalmente, apesar de a maioria dos alunos não apresentar resultados escolares brilhantes, a turma destacava-se por ser considerada muito trabalhadora por todos os professores.

Como uma parte das tarefas seria realizada em grupo, definimos como princípios de organização dos 5 grupos os seguintes critérios:

Não poderiam pertencer ao mesmo grupo: a) os cinco melhores alunos; b) os alunos mais participativos (excluídos da lista dos cinco melhores alunos); c) os alunos menos participativos e d) os alunos que revelassem um aproveitamento menos positivo na disciplina de História.

Apesar da diferença de número entre géneros, não relevamos esse critério. Aliás, considerámos interessante que um dos grupos não incluisse nenhuma rapariga, com o intuito de, eventualmente, detetarmos algo de relevante. Assim, formaram-se três grupos com 4 elementos e dois com 5 elementos.

2.4.2 Segundo Momento – *O aluno, o professor e a História. Que diálogo (s)?*

Fundamentos do Questionário II

Feito o levantamento prévio das ideias dos alunos e discutidas as suas conclusões embora com brevidade devido ao espartilho do tempo, a 2ª aula iniciou-se com a realização do Questionário II, construído com o objetivo de contribuir para dar resposta à ficha realizada pelos alunos no 1º momento. A aula foi dividida em duas partes: uma destinada a trabalho em grupo e outra a trabalho individual. Cada grupo, para a realização das tarefas propostas, recebeu um Kit – *baú da história* – que continha uma série de fontes icónicas e escritas organizadas aleatoriamente (figura 1). Os alunos, para cada questão, poderiam recorrer a mais do que uma fonte. Nem todas as fontes eram complementares, pretendendo-se, mais uma vez, reforçar a ideia de que não há apenas uma visão da História. Seria mais um desafio para os alunos.

Figura 1 – Fotografia do “Baú da História”



O questionário foi dividido em dois grandes grupos: **A - O Passado** e **B - O Presente e o Futuro**.

O **Grupo A** do questionário estava organizado em três partes: o mundo dividido em dois blocos; o confronto EUA/Cuba e os protagonistas da História: Fidel Castro e John Kennedy.

As questões 1.1, 1.2,1.3, 2.1.1 e 2.1.2 tinham como principal objetivo, a contextualização espaço-temporal, assim como a clarificação da definição dos blocos políticos em confronto e do seu potencial bélico. Apesar de não serem relevantes para nos ajudarem a responder às questões de investigação, estas questões foram formuladas porque, na sequência

do estudo piloto, constatámos que o questionário, que não apresentava perguntas que ajudassem os alunos a contextualizar as situações históricas, foi considerado muito difícil.

As questões 2.1.3 e 2.1.4 envolviam o confronto de fontes, a discussão de ideias e a formulação de conjecturas sobre os acontecimentos.

E como a História se faz dia-a-dia com homens e mulheres, questionámos os alunos sobre os protagonistas. Ao fazê-lo quisemos que os alunos identificassem possíveis marcas do culto da personalidade, apercebendo-se assim dos regimes políticos e sua organização e das mudanças ocorridas no desempenho do poder. Seriam essas as funções das perguntas 3.1, 3.2 e 3.3, ao proporem que os alunos analisassem o perfil político dos dois líderes e os pusessem em confronto.

O Grupo B **do questionário** propunha a realização de duas tarefas:

1ª tarefa – os grupos de alunos deveriam selecionar imagens não identificadas e colocá-las em dois envelopes, devidamente identificados, um com a bandeira cubana e outro com a norte americana.

2ª tarefa – os grupos de alunos deveriam avaliar duas fontes icónicas e proceder à sua classificação (como complementares ou contraditórias) e justificarem a sua opção.

Este questionário feito em grupo visava a construção de um quadro referencial que permitisse aos alunos, posteriormente e em trabalho individual, criarem uma narrativa mais sofisticada em que não se limitassem a reproduzir o conhecimento do senso comum. Depois de realizadas as tarefas em grupo, considerámos que os alunos estariam devidamente apetrechados não só para se confrontarem conceptualmente com a realidade cubana como a americana, mas também para, a partir do seu conhecimento histórico, perspetivarem alguns cenários futuros.

3º Momento – *Será que já compreendemos melhor o que aconteceu?*

Os alunos revelavam naturalmente algum cansaço porque o trabalho em grupo, embora estimulante, é também exaustivo, porque provoca mais barulho e mais desorganização na sala de aula. O questionário II, que envolvia a análise e o questionamento de fontes de diversa natureza, e em que uma parte significativa do trabalho tinha sido realizada em grupo, criou as condições propícias para que, num momento de solidão, se confrontassem novamente com o Questionário I tendo em vista aferir se tinha havido ou não uma mudança concetual significativa no seu conhecimento histórico.

Como era o Questionário III¹³?

De uma forma clara, respondemos, que tal como o Questionário I Os alunos, individualmente, voltaram a responder às mesmas questões incluídas na ficha de recolha das ideias prévias (1º momento), tendo em vista a constatação de eventuais mudanças conceituais na construção do seu conhecimento histórico. De referir, que tal como no 1º momento, foi solicitado aos alunos que *construíssem uma narrativa*, não sendo permitida a consulta de qualquer fonte. Considerámos que, depois da realização do Questionário II que envolveu o questionamento das fontes disponibilizadas em grupo e individualmente, seria a altura de realizarem de novo o mesmo questionário proposto para o levantamento das ideias prévias.

4º Momento – *Afinal, o que ficámos a saber realmente?*

Neste momento da aula oficina propusemos aos alunos a realização de uma ficha de metacognição.

Reconhecendo a importância que a metacognição desempenha no processo de construção do conhecimento por parte dos alunos, por ser um momento privilegiado de reflexão sobre o trabalho realizado, foi-lhes proposto que respondessem a 7 questões, também elas fundamentais para nos ajudarem a encontrar respostas para as questões de investigação e nos darem algumas indicações (preciosas) sobre a consciência dos alunos quanto à natureza do trabalho realizado. Assim, as 3 primeiras questões, que eram de resposta fechada, poderão ser consideradas preparatórias, já que as solicitações estavam associadas a preferências e percepções. Os alunos foram convidados a selecionar por ordem de preferência afirmações sobre o trabalho realizado. As outras questões envolviam já uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas, procurando que as perguntas propostas contribuíssem para que os alunos fizessem um controlo da sua própria aprendizagem e monitorizassem os progressos na sua aplicação e fornecessem aos professores o *background* desse processo.

¹³ Ver anexo V

Em síntese, a nossa proposta de aula oficina obedeceu ao seguinte modelo de organização e implementação, que apresentamos no quadro 1.

Quadro 1- Planificação da aula oficina

1º Momento	1ª aula de 90 minutos
	<ul style="list-style-type: none">A. MotivaçãoB. Apresentação das tarefas a realizar.C. Levantamento das ideias prévias dos alunos através de um questionário individual.D. Apresentação das respostas dos alunos. Debate.E. Formação dos grupos de trabalho.
2º Momento	2ª aula de 90 minutos – 1ª parte
	<ul style="list-style-type: none">F. Organizados em grupos, os alunos receberam o Kit (baú contendo fontes diversificadas) e seguiram o guião que lhes foi proposto.G. Concluído o trabalho em grupo, construíram as narrativas propostas individualmente.H. Concluída a tarefa, seguiu-se um pequeno debate de cerca de 10 minutos.
3º Momento	2ª aula de 90 minutos – 2ª parte
	<ul style="list-style-type: none">I. Os alunos preencheram novamente o questionário fornecido no 1º momento. Em seguida, e num curto período de reflexão individual, comparam as respostas dadas nos dois momentos.
4º Momento	2ª aula de 90 minutos – 3ª parte
	<ul style="list-style-type: none">J. Os alunos preencheram a ficha de metacognição.

Para que fosse possível realizar o trabalho planeado em duas aulas de 90 minutos, houve a necessidade de uma longa e frutuosa discussão com os alunos. Se inicialmente, pensaram que a tarefa jamais se realizaria em duas aulas, posteriormente, acabaram por aceitar que, se o tempo fosse devidamente aproveitado e, se os alunos soubessem previamente que tarefas tinham que realizar, poder-se-ia poupar muito tempo.

Assim, por exemplo, na 2ª aula, quando os alunos entraram para a sala de aula, as mesas já estavam devidamente organizadas para a realização do trabalho de grupo, com o número de cadeiras necessário e com o “baú da História” em cada mesa.

Foi, seguramente, um bom trabalho de planificação, útil para todos.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

1. Análise das respostas ao Questionário I – 1º Momento

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao seu enquadramento metodológico. A análise da 1ª parte do questionário, de tipo qualitativo e quantitativo, pressupôs uma categorização simples, de respostas válidas ou inválidas, contabilizando-se a frequência das respostas dos alunos em cada uma dessas categorias, como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2- Análise das respostas dos alunos ao Questionário I

Questões	Respostas historicamente válidas	Respostas inválidas
1	20	2
2	a) 21 b) 18 c) 12 d) 13 e) 14 f) 17	a) 01 b) 04 c) 10 d) 09 e) 08 f) 05
3	22 alunos identificaram a URSS como líder do bloco comunista; 15 alunos identificaram os EUA como líder do bloco capitalista	7 alunos não identificaram os EUA como líder do bloco capitalista
4	Com 3 personalidades – 3 Com 2 personalidades – 9 Com 1 personalidade - 8	2

Assim, nas respostas à primeira questão, constatou-se que os alunos demonstraram conhecer bem a bandeira dos EUA (o que já era esperado) e apenas dois desconheciam a bandeira de Cuba.

Em relação à questão 2, que apontava para a caracterização do contexto, a partir de um conjunto de elementos factuais, apenas 3 alunos responderam validamente a todas as alíneas. Nesta questão os alunos revelaram dificuldades em:

- I. identificar os países responsáveis pelo clima de Guerra Fria - 40,9%;
- II. considerar que a mesma não foi uma guerra clássica e que, por isso, não poderia provocar milhares de mortos no continente americano - 40,9%;
- III. reconhecer que a Guerra Fria contribuiu para a corrida ao armamento nuclear - 36,4%.

Na questão 3 apenas 3 alunos responderam objetivamente à questão solicitada, em que se propunha que identificassem de uma lista de 8 países os dois países líderes dos blocos capitalista e comunista. Pareceu-nos que houve alguma precipitação por parte dos alunos, já que a sua preocupação foi colocar os 8 países da lista nos dois blocos. Se considerarmos válida este tipo de resposta, poderemos então dizer que todos os alunos identificaram a URSS como líder do bloco comunista e apenas 15 alunos identificaram os EUA como líder do bloco capitalista. Tendo em conta o tipo de questão, não nos parece cuidadoso tirar já alguma conclusão. Houve, claramente, uma leitura precipitada da questão e por isso, vamo-nos abster de outros considerandos.

A questão 4 solicitava que identificassem 3 líderes que recorreram ao culto da personalidade, após a II Guerra Mundial. Esta atividade pressupunha que os alunos, a partir de um conceito já estudado, inferissem que os conceitos não são imutáveis e que, por isso, vão sofrendo ao longo do tempo mudanças, tornando-se, geralmente, mais complexos e subtis. Pedia-se aos alunos que, olhando para algumas das personalidades marcantes do após II Guerra Mundial, inferissem que o êxito político dos dois blocos – comunista e capitalista, dependia claramente da existência de lideranças fortes e carismáticas. Nesta questão pretendíamos aquilatar se os alunos reconheceriam os protagonistas e se seriam capazes de estabelecer relações de temporalidade entre eles. Foram-lhes propostos doze nomes já referenciados em aulas anteriores, mas nem todos contemporâneos entre si, nem ligados a estas práticas de uso (abuso) do poder. Por isso, não estranhamos que apenas três alunos tivessem selecionado corretamente as três personalidades que a pergunta solicitava.

A partir deste quadro foi possível identificar núcleos em que os conhecimentos prévios dos alunos mais se afastaram do conhecimento histórico:

- alíneas C, D e E da questão 2 e a questão 4.

Deveria existir uma relação de concordância entre o número de respostas válidas às questões 2 c) e 3; no entanto, tal não se verificou, já que apenas 12 alunos consideraram que os EUA e a URSS foram os responsáveis pelo clima de Guerra Fria. Mas quando se pediu para identificarem de um conjunto de oito países, os líderes dos dois blocos políticos que emergiram da 2ª Guerra Mundial, todos os alunos identificaram a URSS como líder do bloco comunista e apenas 15 identificaram os EUA como líderes do bloco capitalista. Estes resultados são, em parte, surpreendentes, porque depois da queda do Muro de Berlim a URSS desintegrou-se, mas os EUA continuaram a dominar a cena política internacional. Uma explicação plausível talvez

tenha a ver com uma presença mais perceptível da URSS em momentos marcantes do programa curricular da História do 9º ano: a revolução bolchevique, o estalinismo, a participação da URSS nas duas guerras mundiais... Pelo contrário, os EUA são referenciados como só tendo entrado nas duas guerras mundiais muito depois do seu início.

A resposta à alínea D em que oito alunos associaram a guerra fria a uma guerra clássica com armas convencionais, levou-nos a concluir que não conseguiram entender, naquele contexto específico, a conotação histórica do adjetivo “Fria”.

Da leitura e análise das respostas à 1ª parte do questionário, constatámos que os alunos revelaram algumas dificuldades em responder às questões propostas, o que vem de encontro à nossa dúvida inicial: como responderiam os alunos a questões abertas sobre esta temática? Deixemos essa reflexão para a parte final do nosso trabalho.

Numa 2ª parte pediu-se aos alunos que construíssem uma narrativa em que pusessem em confronto as realidades cubana e americana. Era intenção dos autores, pela forma como foi construído o questionário, que os alunos pudessem recorrer a alguma informação selecionada nas respostas anteriores, embora tenhamos consciência que o processo cognitivo não é meramente um processo cumulativo nem é imediato. Por isso os alunos, na construção das suas narrativas, recorreram, fundamentalmente, aos seus conhecimentos prévios, já que não lhes foi permitido a consulta a qualquer fonte de informação.

Começámos por analisar as narrativas quanto à sua estrutura, o que iria de encontro à 1ª questão de investigação. Para essa análise recorreremos a um modelo inspirado em Parente (2000), que define 6 padrões de elaboração das narrativas dos alunos, segundo o seu grau de estruturação/elaboração. Assim ao nível 1 corresponde um discurso escrito em que predominam frases soltas e em que não existe rigor histórico. O relato de nível 2 já apresenta alguma coerência, predominando o detalhe disperso sobre o assunto histórico em causa. No nível 3, os textos apresentam uma argumentação simples, em que estão presentes intenções e objetivos, mas sem lógica interna. Parente define o nível 4 como o da narrativa emergente, onde há um fio condutor, uma lógica interna mas em que o aluno continua a não apresentar causas para os acontecimentos. A narrativa presente no nível 5 já apresenta um grau de sofisticação mais elaborado, com lógica interna, numa sequência organizativa coerente. O aluno manifesta já uma compreensão histórica do acontecimento. Finalmente, no nível 6 a estrutura narrativa deve apresentar coerência e estabelecer relações causais implícitas e explícitas entre os

acontecimentos, justificar as ações dos protagonistas e manifestar poder de síntese e compreensão histórica da situação. Foi, portanto, a partir deste quadro conceptual que organizámos as narrativas dos alunos, conforme nos mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Análise estrutural das narrativas

Estrutura da narrativa	
Nível 1 – Fragmentos	1
Nível 2 – Descrição alternativa	4
Nível 3 – Descrição simples	9
Nível 4 – Descrição com coerência	4
Nível 5 – Descrição explicativa	2
Nível 6 – Descrição explicativa contextualizada	2

O nível mais frequente das narrativas é o 3, em que os alunos se limitaram a fazer uma descrição simples dos dois países. Ao fazerem mais referências aos EUA, revelaram possuir maior informação prévia sobre este país. No entanto, dois alunos afirmaram que “*Cuba é conhecida pelos seus tratamentos médicos*”, evidenciando algum conhecimento da realidade cubana. Os alunos raramente construíram o seu texto de forma crítica, limitando-se a constatações sem emitirem explicitamente juízos de valor. Apenas um aluno estabeleceu relações de causalidade/consequência entre o atraso de Cuba e a falta de apoio económico dos EUA. No entanto, o Mateus elaborou uma narrativa coerente e rica em informação, da qual emerge uma consciência crítica, própria do discurso histórico:

«Os EUA é o país mais rico em várias coisas. O seu presidente é Obama, o 1º presidente negro. Comparando estes dois países podemos ver que os EUA podem ser muito ricos, mas não mexem um dedo que seja para ajudar os seus vizinhos. Se os EUA não ajudarem Cuba, este país irá “perder-se”.»

De facto, este aluno parece relacionar o atraso de Cuba com o embargo económico americano e vai mais longe ao “defender” que a única solução que poderia contribuir para Cuba ultrapassar os seus problemas de subdesenvolvimento seria beneficiar da ajuda dos EUA. Considerámos que esta narrativa se pode considerar de nível 6, no modelo proposto por Parente (2000), já que o aluno, na sua resposta, exprimiu o seu ponto de vista, ao pôr em causa a falta de solidariedade dos países ricos para com os mais pobres, não se limitando a argumentos de ordem económica. Sobrelevou o político e o diplomático, já que no seu entendimento deveriam existir relações de solidariedade entre os países ricos e pobres. Do mesmo modo, a narrativa

construída pelo Cláudio também nos parece muito interessante ao apresentar argumentos pertinentes sobre as opções económicas e políticas da “era Kennedy”, evidenciando um entendimento perspicaz do que foi a “política de blocos” e a “guerra fria” associando-os à corrida ao espaço. A narrativa do Cláudio, também foi incluída no nível 6:

«Os EUA estavam a viver uma grande evolução financeira, com o aparecimento da guerra fria os EUA tiveram que se armar e a grande parte dos armamentos nessa altura eram as bombas.

A URSS também no momento já conseguia produzir tais bombas. Com isto, os EUA ficaram completamente de rastos, estavam sem dinheiro. Quem governava na altura era o Kennedy que teve que optar pela tecnologia e informática, para enriquecer outra vez o país e como sabem a URSS também optou por esta estratégia. E então em 1969 os EUA tinham conseguido chegar à lua.»

O Cláudio é mais um exemplo de que alguns alunos já constroem as suas narrativas tendo presentes conceitos de segunda ordem como, explicação, multiperspetiva e mudança, em níveis historicamente aceitáveis. No entanto, poucos alunos atingiram níveis elevados de explicação histórica. Na generalidade, as narrativas são pouco coerentes e pobres na contextualização. Eis alguns exemplos de narrativas construídas pelos alunos, incluídas no respetivo nível de sofisticação, conforme o quadro 4.

Quadro 4- Categorização das narrativas dos alunos por níveis (segundo modelo proposto por Parente)

Nível 1	<i>Se fosse eu gostava de viver nos EUA porque o armamento é melhor e as estruturas das casas são modernas. Cuba não era tão poderosa em armamento e por isso não ganhava aos EUA. David)</i>
Nível 2	<i>Os EUA atacaram Cuba com todas as suas armas nucleares. Cuba ficou em pedaços, não houve pessoa que sobrevivesse ao ataque. Milhões de pessoas morreram. (Cláudia)</i>
Nível 3	<i>Os EUA são um país com poder, com uma boa economia. Já Cuba não é tão poderosa como os EUA nem tem uma economia tão forte. Os EUA foram decisivos na II Guerra Mundial. (Hugo)</i>
Nível 4	<i>Os EUA destacaram-se na 2ª guerra mundial com a ajuda da França e Inglaterra ao vencerem os alemães. É uma grande potência devido às suas armas nucleares e espaciais. É um país capitalista governado por Barack Obama. Cuba é um país comunista, mas não muito desenvolvido e com um armamento muito inferior ao dos EUA. É governado por Fidel Castro.</i>
Nível 5	<i>Os EUA são uma grande potência mundial. O seu bem-estar económico transparece para todos os países vizinhos e para todo o mundo. As pessoas têm uma boa qualidade de vida, as indústrias de televisão e computadores estão em alta. Em Cuba a situação é um pouco pior. Nas cidades é onde se encontram as pessoas mais abastadas de dinheiro. Saindo das cidades existem algumas famílias carenciadas. Uma das coisas que melhor se sabe é que os cubanos têm uma boa assistência médica (muitas pessoas deslocam-se lá para fazerem grandes operações).</i>

Seguidamente, organizámos um quadro em que analisámos os conceitos substantivos mais convocados pelos alunos na construção dos seus textos. A partir dessa análise construímos

o quadro 5 que nos ajudaria a sistematizar a informação contida nas narrativas dos alunos e que considerámos útil para nos ajudar a responder à 2ª questão de investigação que, lembramos, pretendia determinar que dimensões relevavam os alunos na análise e confronto de fontes.

Quadro 5 - Conceitos presentes nas narrativas

1º MOMENTO			
Pobreza	7	Boas condições de vida	5
Ditadura	3	Rico	3
Exército fraco	2	Desenvolvido	3
Local de férias	2	Economia forte	3
Nas cidades vive-se melhor	2	Tem cinema, música	3
Boa assistência médica	2	Poder militar	3
Nos arredores das cidades morre-se de fome e doença	1	País livre	3
Tornaram-se inimigos dos EUA	1	Indústrias /Tecnologia	1
Não evoluiu	1	Potência mundial	1
Maus transportes	1	Há mais oportunidades	1
País comunista	1	Estrutura moderna das casas	1
		Não ajuda os outros	1
		O atraso de Cuba deve-se à falta de ajuda dos EUA	1
		País livre	1
		Bons transportes	1
		Boas vias de comunicação	1
		Personalidades conhecidas	1

A análise destes dados permitiu-nos, desde logo, constatar que os alunos revelaram um maior conhecimento da realidade americana do que cubana, tal como já o referimos anteriormente. Há claramente um conhecimento prévio maior da realidade americana, o que revela o peso que a sua cultura exerce sobre a sociedade portuguesa. Pelo contrário, Cuba foi essencialmente visto como um país pouco atrativo, apesar de 2 alunos fazerem referência ao seu potencial turístico e outros 2 à qualidade da sua assistência médica. A caracterização da realidade cubana fez-se em oposição à realidade americana: os EUA têm “bons transportes”, Cuba tem “maus transportes”; Cuba tem um “exército fraco”, os EUA têm grande “poder militar”. A maioria dos alunos mobilizou esta estratégia na construção das suas narrativas, em que Cuba e os EUA surgem nos antípodas.

Na sequência da construção deste quadro, foi possível fazer inferências para a segunda questão de investigação, em que pretendíamos indagar que dimensões privilegiavam os alunos na construção das suas narrativas. Observemos, pois, o quadro 6 construído com base nas respostas dos alunos.

Quadro 6 - Dimensões presentes nas narrativas

DIMENSÕES	Narrativas - 1º momento	
	CUBA	EUA
Social	11	13
Económica	10	18
Política	5	4
Militar	3	5
Cultural	1	4
Diplomática	1	2

Para um melhor entendimento do processo que conduziu à construção deste quadro, diremos que, a título de exemplo, incluímos, em relação a Cuba e na dimensão social, a “pobreza”, a “vida difícil”, “nas cidades vive-se melhor” e a “boa assistência médica”.

Do mesmo modo, na dimensão económica e em relação aos EUA, incluímos a “riqueza” e a “economia forte”. A sua análise permitiu-nos concluir que na construção das suas narrativas os alunos privilegiaram as dimensões económica e social, aparecendo claramente destacadas em relação às restantes. Porquê? Seguramente porque vivemos num mundo dominado pelas questões económicas, em que o poder político aparece subalternizado em relação ao poder económico e onde as questões sociais estão na ordem do dia, devido à crise que atravessamos. Por outro lado, quer os manuais, quer os professores privilegiam estes aspetos na análise das situações históricas. Por isso, os alunos foram muito sensíveis às questões de pobreza/riqueza. De referir que os alunos que fizeram referências de ordem política nas suas narrativas o fizeram para caracterizar Cuba como uma ditadura e os EUA como um país livre, mas fizeram-no sem daí retirarem ilações sobre os modelos económico e social desses países. Assim, podemos dizer que as questões de pobreza/riqueza nunca foram analisadas numa perspetiva multidimensional, ao não estabelecerem relações de interdependência (significância) com a cultura e a diplomacia, nem as transpuseram para uma escala mais global, ignorando que os países ricos são muitas vezes responsáveis pelo estado de subdesenvolvimento dos países pobres, devido aos seus interesses económicos. As referências às outras dimensões são meramente pontuais, de acordo

com o quadro, não aparecendo em nenhuma narrativa, por exemplo, a convicção de que a cultura e a educação têm uma importância central na caracterização de uma sociedade.

Finalmente e para começarmos a definir “padrões” de concepção do tempo histórico, elaborámos o seguinte quadro-síntese, que ia de encontro à nossa 3ª questão de investigação:

- Como é que os alunos conceptualizam relações do passado com o presente e perspetivam o futuro, com base na problemática de um confronto ideológico?

Vejamos o quadro 7.

Quadro 7 - As questões do tempo nas narrativas dos alunos

<i>Alunos que relacionaram o passado com o presente</i>	7
<i>Alunos que estabeleceram relações entre o presente e o futuro</i>	4
<i>Alunos que apenas fizeram referência ao presente</i>	4
<i>Alunos que relacionaram o passado/o presente/o futuro</i>	2
<i>Alunos que apenas fizeram referência ao passado</i>	1
<i>Alunos com narrativas historicamente inválidas</i>	4

Pudemos constatar que, apesar de se tratar de ideias prévias, os alunos conseguiram estabelecer relações entre diferentes tempos históricos. A relação que aparece destacada é a que estabeleceram entre o passado e o presente. Será talvez aquela que mais vezes se estabelece na sala de aula, sendo, por isso, a que é mais convocada por professores e alunos na análise dos processos e eventos históricos. Os alunos responderam por isso com muita eficiência. Já nos surpreende que a relação entre presente e futuro apareça em segundo lugar, a par das narrativas com referências unicamente ao presente, porque a História privilegia no seu estudo os acontecimentos do passado, e nas suas narrativas alguns alunos privilegiaram o tempo presente com “olhos postos no futuro”.

Enquanto o Cláudio contextualizou a sua narrativa em três períodos distintos, mas todos eles referindo-se ao passado - o pós guerra; a “era Kennedy” e 1969 (conquista do espaço), o Edi avaliou o passado, contextualizou o presente e fez previsões sobre o futuro: começou por considerar que os EUA eram mais poderosos que Cuba, seguidamente avaliou a economia de Cuba no presente, que considerou pouco desenvolvida e, finalmente, concluiu que se houvesse um conflito entre estes dois países, Cuba sairia claramente derrotada. Estes dois exemplos parecem-nos muito interessantes, porque em ambas as narrativas o tempo histórico é concebido como tendo sofrido alterações em função de processos de mudança e/ou eventos considerados significativos pelos dois alunos. Assim, e na nossa perspetiva, existe em qualquer das duas

narrativas não só uma compreensão da dimensão temporal dos acontecimentos históricos, como também uma percepção clara do conceito de mudança. Para o Cláudio, num período de média duração – Guerra Fria – é possível detetar pelo menos três momentos diferentes, de curta duração.

2. Análise das respostas ao Questionário II – 2º Momento

Como já referimos, as tarefas em grupo iniciaram-se com questões de contextualização espaço-temporal e político-militar. Dado que os alunos tinham ao seu dispor as fontes históricas necessárias para responder às questões 1.1, 1.2, 1.3, 2.1.1, 2.1.2, todas as respostas foram consideradas historicamente válidas, com a exceção da resposta 1.1 do grupo 4 que não assinalou no mapa corretamente a Coreia. No entanto, a questão 1.3 era uma questão que poderemos considerar subjetiva, já que mais do que concordarem ou discordarem com a afirmação feita, o que era importante era a forma como justificariam a sua opção. Por exemplo, vejamos como respondeu o grupo 2:

Sim concordamos, uma vez que os EUA são uma democracia e a URSS um país comunista.

O grupo 3 foi ainda mais objetivo na sua resposta:

Sim concordamos. Os dois modelos de sociedade são o comunista e o capitalista. Como estes modelos são opostos, surgiu a Guerra Fria.

Tendo em conta o número de fontes postas à disposição dos grupos, as tarefas seguintes exigiam não só uma pesquisa cuidada como também a discussão de ideias, já que os grupos poderiam apresentar respostas com perspetivas diferentes para as questões, mas que deveriam contextualizar para poderem ser consideradas historicamente válidas. Exigia-se assim aos grupos justificações coerentes e baseadas na evidência.

Por outro lado, a resposta a estas questões, pela sua natureza, deveria também contribuir para a construção do corpus que nos ajudaria a formular possíveis respostas para as questões de investigação. Assim, os alunos tiveram que analisar/comparar situações que envolveram mais do que uma realidade vividas em simultâneo. Este tipo de tarefas permite aos alunos não só a constatação de que a História não é linear e que a(s) mudança(s) podem apresentar grande complexidade. Momentos de progresso em alguns países podem ocorrer em simultâneo com momentos contraditórios ou de retrocesso ou ainda de ruturas e mudanças, noutros países. As questões 2.1.3 e 2.1.4 exigiram a análise comparativa de fontes nem sempre complementares e de natureza diversa (icónicas e escritas). A questão 2.1.3 pedia aos grupos para identificarem as

fontes icônicas que representavam a disputa entre as duas superpotências. Os cinco grupos identificaram as fontes corretas – uma fotografia em que Kennedy e Krushev se encontravam a conversar e uma caricatura em que os 2 estadistas estavam a fazer “braço de ferro - mas a sua análise não foi consensual. Os grupos 1,3 e 5 consideraram que a fonte 12 (caricatura) representava já o conflito entre as duas superpotências enquanto os grupos 2 e 4 fizeram uma análise historicamente mais válida, ao referirem que Kennedy e Krushev, líderes dos dois blocos, estavam a tentar demonstrar qual dos dois seria mais forte. De facto, as respostas dos grupos 1, 3 e 5 implicavam a existência de um conflito que na realidade nunca chegou a acontecer de forma objetiva. No entanto, não poderemos considerar estas respostas como historicamente inválidas, porque sabemos que as duas superpotências estiveram envolvidas indiretamente e em campos opostos em diversos conflitos, como a Guerra do Vietname. Na questão 2.1.4, todos os grupos consideraram o bloqueio comercial imposto pelos EUA como responsável pelo atraso económico de Cuba. Um grupo considerou que o atraso em que se encontra Cuba na atualidade ainda se deve a esse bloqueio. No entanto nenhum grupo incluiu na sua resposta referências ao período anterior ao golpe revolucionário de Fidel, em que imperavam a corrupção e as desigualdades sociais. Prevaleceu, na conceção das respostas, seguramente, o tempo muito breve, com marcas claras do presente e diremos, um certo alheamento pela multicausalidade e multiperspetiva presentes nos processos históricos. De facto nenhum grupo abordou esta questão sob o ponto de vista político nem teve em conta a realidade socioeconómica de Cuba no tempo de Batista (anterior à tomada do poder por Fidel Castro).

A questão 3.1 obteve de todos os grupos a mesma resposta. Kennedy chegou ao poder através de eleições e Fidel Castro através de um golpe de estado. No entanto os alunos não tiraram daí nenhuma ilação, sobre o presente e o futuro das duas nações, ou sobre a(s) qualidade(s) dos modelos políticos. Assim, todos os grupos reconheceram as diferenças quanto ao caminho percorrido para chegarem ao poder, mas apresentaram nas suas respostas uma clara valorização do sistema democrático (democracia representativa) e uma crítica à via revolucionária (democracia popular). Nenhuma das fontes propostas aos alunos fazia referência clara a estes dois modelos de democracia. Apenas um documento definia o regime cubano como uma “democracia participativa”, mas essa designação também é usada no modelo de organização democrática dos países ocidentais. Os grupos não exprimiram qualquer valor pelo ato (heroico) de Fidel Castro e seus companheiros por terem derrubado o regime corrupto de Batista, nem problematizaram as condições que levaram Fidel Castro a optar por um regime que

consideraram ditatorial, já que essa opção política surgiu na sequência do forte embargo económico a que a ilha foi sujeita. A resposta formulada pelo grupo 4 expressa bem esta perspetiva, que muito pouco tem a ver com um pensamento histórico contextualizado:

“ Fidel Castro chegou ao poder através de uma guerrilha e (...) aplicou o regime ditatorial governando 49 anos sem a existência de eleições.”

Este grupo ignorou por completo o contexto, limitando-se a uma associação simplista: golpe de estado; ditadura/ausência de eleições. Há claramente, nas respostas um enfoque muito grande nas questões da democracia representativa que os alunos acabaram por considerar o modelo ideal de governação, sem no entanto questionarem alguns “males” de que parece padecer e que são bem visíveis nos dias que correm...É evidente que este debate deveria ser feito nas aulas de História e não foi...por culpa do professor!

As questões 3.2 e 3.3 propunham aos alunos um desafio: que comparassem as personalidades de Fidel Castro e de John Kennedy. As respostas dos alunos foram bastante pormenorizadas, selecionando com pertinência a informação das fontes ao seu dispor.

Pela riqueza das respostas, construímos um quadro comparativo em que, resumidamente colocamos lado a lado as ideias expressas pelos alunos sobre os dois líderes (quadro 8).

Quadro 8 - Fidel Castro e John Kennedy vistos pelos alunos

Caracterização de Fidel Castro	Caracterização de John Kennedy
Veste-se de militar; pratica o culto da personalidade; é nacionalista (charuto); usa o povo; é ditador; é um solitário; mulherengo; tem um aspeto desleixado; é poderoso; tinha uma imagem severa/austera; não mostrava proximidade com as pessoas	Jovem; passava uma imagem positiva da família à população; descontraído; próximo das pessoas; homem de família; delicado; aparecia muito na TV porque tinha grande impacto na formação da opinião pública; sabia usar a sua imagem; convivia com os filhos; era bem-parecido; bom comunicador

Nota-se que a linguagem utilizada para descrever Kennedy foi mais rica, elaborada e emocional, talvez por ser uma figura que lhes está mais próxima, porque, apesar da distância temporal (50 anos) Kennedy soube usar como ninguém no seu tempo, a pose, a família, a publicidade. Por isso, os alunos manifestaram pelo presidente americano uma grande simpatia, em oposição a Fidel, já que nenhum grupo valorizou nem o seu papel político, nem a existência de indicadores muito positivos de Cuba em relação à educação e à saúde. Mais uma vez

pudemos constatar que os alunos construíram as personalidades dos dois líderes em oposição, à semelhança do que fizeram quando confrontaram a realidade dos dois países, o que inviabilizou uma “análise mais esmiuçada” do líder cubano.

A questão 3.3 perguntava-lhes se “encontravam” nos dois líderes marcas do culto da personalidade. Transcrevemos para o quadro 9 a resposta dos diferentes grupos.

Quadro 9 - O culto da personalidade de acordo com os 5 grupos

Grupo 1	Kennedy passava uma imagem de jovem, tinha grande capacidade de comunicação, é uma figura atraente e tinha um grande impacto na opinião pública usando a TV. Fidel Castro era para a população o herói de uma revolução social, porque garantiu a repartição da riqueza do país, a universalização da educação e da saúde.
Grupo 2	Kennedy foi o 1º presidente a aparecer em público com a família, isso era uma maneira de mostrar ao povo que era assim que deveriam ser e que era uma boa pessoa. Fidel mostrava o culto da personalidade através de cartazes, pinturas, com frases e imagens apelativas.
Grupo 3	Tanto Kennedy como Fidel recorreram ao culto da personalidade, para se tornarem líderes. Fidel usou grafitis e a sua capacidade de expressão para mostrar que é no género de pai da pátria. Kennedy usou a sua capacidade de expressão e interesse pela família.
Grupo 4	Existe culto da personalidade na figura de Fidel: aparece a sua imagem em todo o lado para que as pessoas se habituem.
Grupo 5	Não, apenas Fidel praticava o culto da personalidade, pois era um ditador. Isto pode-se verificar através das fontes icónicas que mostram imagens dele nas paredes das casas, em cartazes, etc, demonstrando a sua imagem, uma imagem de militar e de pessoa fascista”.

Os alunos dividiram-se, por isso, quanto a “catalogar” Kennedy como um político que cultivou o culto da personalidade, já que foi muito mais subtil e hábil nos seus processos comunicativos com o povo americano e até com os europeus, como no célebre discurso “*Eu sou um berlinense*”, proferido na Câmara de Schöneberg, no dia 26 de Junho de 1963, perante uma multidão entusiasmada.

Pelo contrário, Fidel “foi visto” como uma figura próxima das personalidades que os alunos estudaram e que no período entre as duas guerras mundiais souberam desenvolver esta estratégia de poder. Pareceu-nos ser, nessa linha de pensamento, que um grupo chega a considerar Fidel como um fascista.

Este grupo recorreu ao conceito de culto da personalidade típico dos anos 30 e sem grandes alterações colou-o a um líder, 30 anos mais tarde. Talvez por aparecer sempre fardado,

definiu-o como fascista, não colocando a hipótese de uma farda estar muitas vezes associada à libertação de um povo. A argumentação usada pareceu por isso, historicamente estereotipada, já que, a título de exemplo, o nosso país chegou à liberdade, no dia 25 de Abril de 1974, com um golpe militar. Este grupo ao utilizar o conceito fê-lo como se a História não fosse uma realidade dinâmica, complexa e capaz de se apropriar e de atualizar referentes que em determinadas épocas têm uma conotação profundamente negativa. Nas décadas de 20 e 30 do século XX alguns países tinham regimes fascistas suportados pelos militares; pelo contrário, os militares que fizeram o 25 de Abril de 1974 em Portugal defendiam, claramente, o fim da ditadura fascista e a instauração de um regime democrático. Parece-nos que, neste caso, os alunos sentiram manifestamente dificuldades em se apropriarem do conceito de mudança que é muito complexo, limitando-se a transpor para o futuro o passado, tal como foi.

O quadro 10 que a seguir apresentamos, resume os argumentos apresentados pelos diferentes grupos.

Quadro 10 - Marcas do culto da personalidade

Fidel Castro	John Kennedy
Herói da revolução; cartazes; grafites com frases apelativas; capacidade de expressão; tenta mostrar que é uma espécie de pai da pátria; a sua imagem aparece em todo o lado para que as pessoas se habituem; ditador; imagem de militar e de uma pessoa fascista.	Capacidade de comunicação; figura atraente; uso da TV; 1º presidente americano a aparecer em público com a família;

Confirma-se que os alunos revelaram uma grande simpatia pela figura de Kennedy. Associaram-na a um homem moderno, que soube liderar o país mais poderoso do mundo, com inteligência e usando as últimas tecnologias (da época). Pelo contrário, Fidel, de farda, foi visto como um anacronismo que representa um tempo já passado. Transpareceu, das respostas a esta questão, uma clara simpatia com o presidente americano, os EUA e a sua história. O mesmo já não foi perceptível nas respostas em relação a Fidel Castro, se excetuarmos a resposta do Grupo 1, que valorizou a ação de Fidel Castro na conquista de direitos para o povo cubano. Já os outros grupos ignoraram por completo a importância da ação revolucionária no derrube do regime ditatorial de Batista. Exigia-se que os alunos, usando a sua imaginação histórica, avaliassem a ação de meia dúzia de guerrilheiros revolucionários, que com armamento pouco sofisticado, conseguiram com êxito derrubar um governo “sustentado” pela maior potência mundial. Não valorizaram o ato (considerado consensualmente pelos historiadores como audaz)

e ignoraram por completo o contexto difícil em que decorreu a consolidação do seu poder. As referências a Fidel são mais variadas, mas sempre com forte carga negativa. Pelo contrário, as respostas formuladas pelos grupos para definir Kennedy, embora apresentem construções formais diferentes, acabam por apresentar significados semelhantes.

O trabalho em grupo terminava com uma questão importante e em que o conceito de multiperspetiva, conceito designado de “segunda ordem” e que remete para natureza do saber histórico, deveria ser manipulado/usado/apropriado pelos alunos. Se é hoje uma questão praticamente resolvida no mundo da investigação, é no entanto difícil aos alunos interiorizar e aceitar que um acontecimento pode ter várias leituras históricas, por vezes contraditórias. O mesmo acontecimento pode ser analisado e interpretado com igual rigor investigativo, de duas ou mais formas diferentes, desde que baseados na evidência, representando, por isso, diferentes olhares sobre o mundo. Pediu-se aos alunos que analisassem em concreto duas fontes – uma biografia de Fidel Castro e um quadro com indicadores de qualidade de vida, comparando Cuba, EUA e Portugal, (aparecendo os indicadores deste último país, apenas como referência) e que a partir da sua análise inferissem se a informação contida nas fontes eram complementares ou contraditórias. Todos os grupos concluíram que eram contraditórias; tendo que justificar a resposta, fizeram-no sobretudo recorrendo ao peso dos argumentos económicos, que acabaram por falar mais alto do que outros argumentos mais idealistas. Vejamos o quadro 11.

Quadro 11 - As fontes 6 e 9 são complementares ou contraditórias?

Grupo 1	São contraditórias porque na fonte 6 diz que o país está bem e que ele é um herói e na fonte 9 diz completamente o contrário.
Grupo 2	Contraditórias porque antes de Fidel entrar para o poder achavam que ele era um herói que ia repartir a riqueza no país que ia ajudar a educação e a saúde mas na fonte 9 diz que após a sua subida ao poder quase 2 milhões de cubanos abandonaram o país e o salário médio de cada cubano era apenas 15 euros.
Grupo 3	As fontes são contraditórias pois representava o herói de uma revolução social no país, quando na verdade é mentira porque a economia da ilha “encolheu” 35%
Grupo 4	São contraditórias. Por exemplo: o povo considerava-o um herói de uma revolução social que garantiu a repartição equivalente da riqueza no país, enquanto a ilha encolheu 35% na economia, a consolidação de uma nação soberana e solidária (devido à política socialista), enquanto os factos nos revelam um regime autoritário que se autodefine como uma democracia participativa
Grupo 5	Não respondeu

Se o grupo 1 não justifica de facto a sua escolha, o grupo 2 é mais claro, mas fá-lo de forma contraditória. É que são precisamente os indicadores referidos – saúde e educação – aqueles em que Cuba atingiu patamares de realização mais elevados, situando este país ao nível dos países mais desenvolvidos do mundo, como os EUA. Acrescentaram que cerca de 2 milhões de cubanos abandonaram Cuba, mas não fizeram qualquer referência às razões que motivaram tal demandada: se foram de natureza política, económica ou outra. O Grupo 3 justificou a sua opção pela constatação da diminuição da atividade económica da ilha em 35%, mas não associou essa diminuição ao desmembramento da URSS. Pareceu-nos por isso que a resposta mais coerente e mais consistente foi a apresentada pelo grupo 4, ao relevar a dimensão política e apresentá-la de forma convincente. Se, por um lado, admite que “a revolução garantiu a repartição equivalente da riqueza”, por outro, reconhece que a economia entrou em colapso; se houve a consolidação de uma nação soberana e solidária, os factos “revelam um regime autoritário”. Este grupo foi perspicaz na identificação de marcadores que nos documentos em confronto eram contraditórios, mas, limitou-se a enumera-los, sem os expressar com espírito crítico. As respostas dos diferentes grupos evidenciaram, assim, uma escassa autonomia na interpretação das fontes em confronto.

Finalmente, numa 2ª parte do Questionário, pediu-se aos alunos que, individualmente, construíssem uma narrativa histórica em que pusessem em confronto o modo de vida dos americanos e dos cubanos e apresentassem conjeturas sobre o futuro. Esta proposta para além de constituir-se como momento de síntese, era também pela sua formulação, um convite aos alunos a avaliarem o presente e perspetivarem o futuro. Encontráramos, como pressuposto, mais algumas pistas para a 3ª questão de investigação.

Seguindo a mesma orientação, começemos pela análise estrutural das narrativas, cujo modelo já utilizámos no Questionário I – Levantamento das Ideias prévias (Quadro 12).

Quadro 12 - Análise estrutural das narrativas

Estrutura das narrativas	
Nível 1 – Fragmentos	0
Nível 2 – Descrição alternativa	0
Nível 3 – Descrição simples	4
Nível 4 – Descrição com coerência	6
Nível 5 – Descrição explicativa	8
Nível 6 – Descrição explicativa contextualizada	3

Como seria expectável, os alunos tendo à sua disposição um grande número de fontes, seleccionaram nelas a informação que utilizaram na construção das suas narrativas. Não constatámos a existência nem de textos fragmentados nem de descrições alternativas. Pelo contrário, a maioria dos alunos produziu narrativas explicativas com base na evidência. Todas as afirmações dos alunos foram justificadas com argumentos retirados das fontes. Três alunos produziram mesmo narrativas explicativas devidamente contextualizadas. Se compararmos com o mesmo quadro referente à primeira narrativa (1º momento), verificámos que houve, claramente, uma progressão que se explica, na nossa perspetiva, por terem trabalhado com fontes, o que permitiu refazer as suas ideias (prévias) que se tornaram insustentáveis perante a evidência e seleccionar e utilizar informação considerada relevante.

A riqueza informativa de natureza histórica, presente nas narrativas, levou-nos à construção do quadro 13.

Quadro 13 - Conceitos presentes nas narrativas

Narrativa do Questionário II – 2º Momento			
CUBA	Nº	EUA	Nº
Atraso	2	Democracia	4
Desemprego	5	Casas e carros novos	4
Regime Ditatorial	4	Tecnologia	11
Más Casas e maus carros	4	Economia forte	5
Pobreza	8	Armamento militar	1
Más condições de vida	3	Nível de vida	8
Salários baixos	7	Cinema	2
Regime autoritário	1	Centros Comerciais	1
Pouco consumo	3	Desemprego	4
Criminalidade	1	Salários elevados	10
Parou no tempo	1	Consumo	1
Desigualdades sociais	1	Consumo de energia	2
Bom para turismo	2	Educação	1
Atraso devido ao bloqueio americano	1	Turismo	1
Só os governantes vivem bem	1	Meios de comunicação	1

Constatou-se, em primeiro lugar, um papel relevante ocupado pela análise das fontes na produção das suas narrativas, tendo os alunos procurado justificar /apoiar as suas opiniões em

informação selecionada nas fontes fornecidas. No entanto, esta preocupação que nos parece evidente, se analisarmos o quadro acima proposto, terá também contribuído para que as narrativas se ocupassem muito com o tempo presente e muito pouco com o futuro. De facto, as conjeturas em relação ao futuro estão pouco presentes explicitamente, embora se possa conjeturar, a partir das narrativas analisadas, que os alunos mostraram uma confiança muito grande em relação ao futuro dos EUA, estabelecendo um vínculo inquebrável entre “tecnologia-qualidade de vida-presente/futuro”. O progresso material que caracteriza a sociedade americana seria um garante para a manutenção do seu estatuto de grande potência mundial, onde alguns alunos gostariam inclusivamente de viver. Pelo contrário, em relação a Cuba, valorizaram os indicadores mais negativos fornecidos pelas fontes: “má qualidade de vida-baixos salários - presente/futuro”. Cuba foi vista como um exemplo de sociedade em que as perspectivas de mudança para melhor seriam pouco plausíveis. A narrativa produzida pela Ana é um bom exemplo, da valorização dos indicadores de progresso americanos baseados na tecnologia:

«Através do que estudei posso afirmar que nos EUA se vivia muito melhor! Ao compararmos a tecnologia, os políticos, o nível de vida, as construções as viaturas, o número de habitantes, etc, podemos concluir que a vida nos EUA é bastante melhor! Logo ao observar as imagens que temos dos dois países percebemos que em Cuba se vivia mal, há muita pobreza, muita gente e nos EUA observamos prédios e grandes construções.»

A Beatriz oferece-nos um retrato, talvez mais rico, mas que não deixa de ser, claramente, também um retrato a “preto e branco”, nem sempre rigoroso na sua análise já que as fontes contradizem as afirmações da aluna, nomeadamente, sobre o desemprego:

«Estes são dois modos de vida completamente diferentes, na minha opinião. Os EUA são muito mais evoluídos e Cuba é um país ainda um pouco atrasado. Os meios de comunicação são muito mais utilizados nos EUA, tal como o consumo de energia. Os EUA têm uma população muito superior à de Cuba, o desemprego é superior nos EUA, mas isso é porque tem muito mais população. Hoje em dia, toda a gente sabe que os EUA são um grande país a nível mundial e é um país onde as pessoas querem ir e conhecer melhor. Já em Cuba não é igual, muita gente não deve conhecer Cuba, porque também não é um país tão importante.»

Da análise das narrativas pudemos constatar que as referências feitas a Cuba são menos frequentes e menos positivas do que as feitas aos EUA. Apesar de haver um número semelhante de fontes sobre os dois países, a empatia dos alunos em relação aos EUA manifestou-se claramente. Das fontes, aquilo que os alunos mais retiveram sobre a realidade cubana foi o nível muito baixo dos seus salários mensais (equivalentes a 15 €). Esta constatação tem naturalmente implicações sociais e daí que tenham feito referência à pobreza generalizada, ao mau estado das casas e dos carros. De salientar que 5 alunos referiram o desemprego como um problema grave

em Cuba. Apesar do seu número ser mais preocupante nos EUA, só é referenciado por 4 alunos. O Rui chega mesmo a afirmar que nos EUA não há desemprego. Esta visão poderá estar associada à imagem que os emigrantes na América (senso comum) trazem quando vêm de férias: nos EUA só não trabalha quem não quer. De notar que a região onde se insere a escola existe uma forte emigração para os EUA, o que ajudará a construir uma visão muito positiva que os alunos têm da sociedade americana, levando-os a valorizar as coisas boas e a omitir os indicadores mais problemáticos. Os males da sociedade cubana aparecem associados ao modelo político vigente: uma ditadura comunista, referenciada por 5 alunos. Por analogia, porque nenhuma das fontes o refere, um aluno considera que só os governantes vivem bem. De facto, nos países com regimes ditatoriais e corruptos constata-se que uma minoria tem tudo e a esmagadora maioria da população vive em condições deploráveis. Surpreendeu-nos que só dois alunos tivessem destacado a importância do turismo, porque hoje, Cuba é um destino turístico muito procurado, nomeadamente por portugueses e uma das fontes icónicas fazia referência a esta atividade. Uma economia pouco produtiva e uma sociedade pobre indiciam uma situação de atraso (geral) o que foi evidenciado por 2 alunos. Para o Luís “*Cuba parou no tempo*”, afirmando que “*o país atual está igual como há 50 anos atrás*”. Consideramos que este aluno ao referir que “Cuba parou no tempo” o faz sem revelar uma compreensão histórica contextualizada, já que ignorou, na construção da sua narrativa, que a ilha sofreu um processo de mudança muito grande com a revolução e por isso, jamais poderia afirmar que Cuba não mudou. Assim, o aluno limitou-se a reproduzir o senso comum sem o confrontar com a evidência, relevando os indicadores de ordem material (número e variedade de carros, arranha-céus,...) e ignorando outros indicadores ligados, nomeadamente, à educação e à saúde.

O facto da maioria das narrativas descreverem Cuba como um país pobre, com salários muito baixos, com más casas e carros poderá dever-se, também, ao facto dos alunos terem privilegiado as fontes icónicas em detrimento das escritas. A sua caracterização de Cuba baseou-se apenas naquilo que é objetivamente constatável, ignorando os indicadores de progresso em algumas áreas, referenciadas nas fontes escritas. Caracterizar realidades históricas a partir do senso comum, assim como a manipulação e o não confronto das fontes ou a sua seleção aleatória podem gerar visões enviesadas da história.

Já as referências aos EUA assinalaram os aspetos mais positivos, refletindo a admiração e simpatia dos alunos. Em oposição a Cuba, os alunos destacaram o nível de vida, a tecnologia e a economia como indicadores da qualidade de vida americana. De notar que 4 alunos ao

fazerem referência ao sistema democrático americano o associam ao progresso, tal como em relação a Cuba, o associam a indicadores de atraso tecnológico e de má qualidade de vida. Parece, por isso, que os indicadores que refletiram a qualidade de vida dos norte americanos foram valorizados, dando-nos, eventualmente, a ideia de que para os alunos “estariamos perante o modelo de sociedade ideal”.

Já o David, por ser, julgámos nós, um grande apreciador do cinema americano, construiu, claramente, uma narrativa com um enfoque muito visual, quando nos fala dos EUA:

«Nos EUA vive-se bem e é um país desenvolvido com grandes edifícios é a terra de grandes artistas também, camionistas e camiões bem fixes. É a terra da fast food. Cuba é a terra que se vive com 15 euros por mês e quando não há veículos vão a monte nos autocarros. Cuba é um país pobre.»

Há, nesta reflexão, uma clara admiração pelo modo de vida americano. Os camiões e a “fast food” acabam por ser ícones de um país que o David parece admirar. Apesar da fonte icónica com referências à “fast food” poder ser interpretada como crítica, porque se vê um miúdo muito gordo a comer um hambúrguer, o David parece ignorar o miúdo e centrar a sua atenção no hambúrguer; por isso, para ele, não se trata de uma alimentação de má qualidade, responsável em grande medida por uma doença com grande expressão nos EUA: a obesidade. Embora possa estar ciente disso,...só acreditamos no que queremos. E foi, parece-nos, aquilo que o David fez. Analisou a fonte icónica da forma que melhor lhe convém, retirando-lhe toda a carga crítica, que não lhe interessava. A análise enviesada das fontes pode produzir os resultados que melhor nos convêm! Ao longo dos tempos, existem numerosos exemplos desta apropriação e da deturpação indevida das mensagens. Vejamos, agora, no quadro 14, as dimensões privilegiadas nestas narrativas.

Quadro 14 - Dimensões presentes nas narrativas

DIMENSÕES	Narrativas	
	1º Momento	
	CUBA	EUA
Social	25	28
Económica	25	27
Política	5	4
Militar	1	5
Cultural	1	1
Diplomática	1	0

Tal como já fizemos para a narrativa inserida no questionário I, podemos constatar que as dimensões mais referenciadas pelos alunos foram a económica e a social, que aparecem claramente destacadas. De notar que em relação a Cuba, cinco alunos referenciaram a dimensão política, estabelecendo, claramente, uma relação de causa/efeito entre o atraso de Cuba e o seu modelo político e só 4 alunos se referiram ao regime político dos EUA. Estes indicadores parecem evidenciar que os alunos raramente estabeleceram relações de multicausalidade entre as situações. A realidade histórica – situações e eventos – tem na sua origem causas variadas; ora os alunos, na sua análise, parecem ter privilegiado causas que para o senso comum são determinantes para a explicação de situações ou acontecimentos: motivos económicos e sociais. Constatamos, também, que em relação aos EUA os alunos deram alguma importância à dimensão cultural. Embora possa ser polémico, incluímos nessa dimensão os “Centros Comerciais”, por serem reflexo de uma cultura baseada no consumo e de um “modus vivendi” veiculado pelos media. Já em relação a Cuba só a Sónia faz referências à literacia, considerando que os indicadores cubanos são ligeiramente superiores aos americanos. Não podemos deixar de referir, mais uma vez, que os alunos não valorizaram os indicadores positivos que Cuba também apresentava. Pareceu-nos, por isso, que a análise feita pelos alunos é muito baseada no princípio que as sociedades mais desenvolvidas são as mais consumistas e por isso as mais progressivas.

Para continuarmos a obter contributos para a nossa terceira questão de investigação, construímos o quadro 15, referente às relações que os alunos estabeleceram entre o passado, presente e futuro.

Quadro 15 - O tempo presente nas narrativas

<i>Alunos que relacionaram o passado com o presente</i>	13
<i>Alunos que estabeleceram relações entre o presente e o futuro</i>	5
<i>Alunos que apenas fizeram referência ao presente</i>	3
<i>Alunos que relacionaram o passado/o presente/o futuro</i>	0
<i>Alunos que apenas fizeram referência ao passado</i>	0
<i>Alunos com narrativas historicamente inválidas</i>	0

Tendo em conta o enunciado da proposta feita aos alunos para a construção das suas narrativas, não podemos deixar de constatar que 13 alunos privilegiaram o presente vivido. É, apenas, com referência ao presente, que comparam as sociedades americana e cubana. Vejamos a narrativa da Liliana:

«O modo de viver em Cuba é muito diferente do modo de vida dos EUA. Em Cuba, os cubanos não têm as oportunidades que os americanos têm. Em Cuba as condições de vida não são muito boas, as casas são de portas de madeira, os transportes não têm condições, as pessoas têm de ir penduradas no lado de fora dos autocarros, os automóveis não são daqueles de marcas. Além de terem uma variedade de charutos, não existem muitas ofertas de emprego e o salário é muito baixo. Nos EUA já existem muitas oportunidades de emprego, existem bastantes atividades como cinema e centros comerciais para passear com a família no fim-de-semana. Os seus salários são muito superiores aos dos cubanos, os transportes têm boas condições, os automóveis são de marca.»

A Liliana limita-se a fazer uma fotografia dos dois países, com as fontes que analisou. Reproduziu o que viu e gostou sobretudo do que viu dos EUA. Pelo contrário, associou Cuba a um passado presente, que por isso não lhe interessa. A Liliana valorizou, pois, apenas sinais exteriores que refletem riqueza e prazer. Será que a escola não consegue combater estas ideias que os alunos transportam consigo, mesmo no 9º ano de escolaridade? Teremos uma escola acrítica?

No entanto, 5 alunos, para melhor justificarem o presente, procuraram as causas no passado recente, isto é, nos finais dos anos 50 do século XX. Apenas três alunos fizeram referência ao futuro e sempre numa perspetiva muito redutora: a supremacia americana continuaria intacta e Cuba, para sair da situação de pobreza deveria obter a ajuda dos EUA. De notar que 86,4% dos alunos não fizeram qualquer referência ao futuro das duas nações. No entanto, as referências à sociedade americana indiciam que a grande maioria dos alunos continua convicta de que os EUA continuarão a ser a maior potência mundial. De facto, as conjeturas em relação ao futuro estão pouco presentes explicitamente, embora se entenda, a partir da análise das narrativas, que os alunos mostraram uma confiança muito grande em relação ao futuro dos EUA, estabelecendo um vínculo inquebrável entre “*tecnologia-qualidade de vida-presente/futuro*”. O progresso material que caracteriza a sociedade americana será um garante para a manutenção do seu estatuto de grande potência mundial, onde alguns alunos gostariam inclusivamente de viver. Pelo contrário, em relação a Cuba, valorizaram os indicadores mais negativos fornecidos pelas fontes: “*má qualidade de vida resultante dos baixos salários e presente/futuro associados à inevitabilidade da continuidade sem mudança*”.

As narrativas produzidas revelaram que os alunos retiraram muitas ilações das fontes consultadas mas que o fizeram sem manifestarem sentido crítico, pelo menos, explicitamente.

3. Análise das respostas ao Questionário III – 3º Momento

Concluídas as respostas ao Questionário II – no 2º momento da aula oficina, foi solicitado aos alunos que voltassem a responder às questões já propostas na Ficha de Levantamento das Ideias Prévias. A razão de ser deste procedimento seria a de confrontar os alunos com as respostas dadas anteriormente. Depois de trabalharem com as fontes era importante aquilatar se houve ou não evolução, estagnação ou eventualmente algum retrocesso na construção do seu conhecimento histórico. Apesar do risco que corríamos - cansaço e menos empenho devido à repetição de tarefas - ao solicitar que os alunos fizessem uma nova narrativa, não prescindimos da sua construção. Depois de clarificadas as fases por que passaria o trabalho e a necessidade de repetir procedimentos para se poder fazer uma análise mais rigorosa dos resultados obtidos, os alunos meteram mãos à obra...O quadro 16, que apresentamos em seguida, apresenta uma comparação entre as respostas dadas pelos alunos no 1º momento – levantamento das ideias prévias e o momento em que voltam a realizar a mesma ficha, com o objetivo de verificarmos se houve ou não evolução conceptual nos alunos e em que direção.

Quadro 16 - Comparação entre as respostas dos alunos nos 1º e 3º Momentos

Questões	Respostas historicamente válidas no 1º Momento	Respostas historicamente válidas no 3º Momento
1	20	22
2	a) 21 b) 18 c) 12 d) 13 e) 14 f) 17	a) 20 b) 20 c) 21 d) 18 e) 19 f) 18
3	22 Alunos identificaram a URSS como líder do bloco comunista; 15 Alunos identificaram os EUA como líder do bloco capitalista	20 Alunos identificaram corretamente os dois países.
4	Com 3 personalidades – 3 Com 2 personalidades – 9 Com 1 personalidade - 8	Com 3 personalidades - 1 Com 2 personalidades – 15 Com 1 personalidade - 6

Considerámos útil começar, de imediato, por uma análise comparativa das respostas dadas na 1ª parte do Questionário I com as respostas dadas ao mesmo Questionário, depois de trabalharem com as fontes, para podermos constatar se, de facto, houve mudanças conceptuais assinaláveis.

Assim, e num primeiro olhar, é possível constatar que houve uma clara evolução nas respostas dos alunos. Em todas as questões formuladas verifica-se que o número de respostas

consideradas historicamente válidas aumenta do 1º para o 3º momento. Apenas na questão nº 4, houve um retrocesso, já que 3 alunos assinalaram, na questão 4.1 do 1º momento, três personalidades corretamente e no momento final, apenas 1 aluno assinalou corretamente as 3 personalidades. No entanto, neste último momento, 15 alunos assinalaram corretamente 2 personalidades, quando apenas 9 o tinham feito no 1º momento. Parece-nos claro que os alunos, depois de responderem ao questionário – 2º momento – ficaram mais competentes para responderem às questões formuladas previamente. Tratando-se de uma questão de escolha múltipla, no 1º momento muitos alunos poderão ter selecionado uma ou outra personalidade aleatoriamente, o que não deverá ter acontecido no 3º momento, porque os líderes em causa foram referenciados nas fontes fornecidas aos alunos para a resolução do Questionário II – 2º momento. Houve, também da nossa parte, a preocupação prévia de sensibilizar os alunos para não recorrerem ao aleatório para responderem. Constatámos assim, aquilo que os estudos empíricos realizados por diversos investigadores nos dizem: este modelo de aula, pelas suas características intrínsecas, proporciona mudanças muito positivas na construção e do saber histórico (Barca,2000).

Sobre a narrativa final, diremos que é claramente mais rica em informação e em considerações historicamente válidas. Na sua análise seguiremos os mesmos procedimentos usados na análise das narrativas construídas nos 1º e 2º momentos.

Ainda com base no modelo proposto por Parente (2000a), comparámos as narrativas produzidas no 1º e no 3º momentos, em termos de níveis de elaboração (quadro 17).

Quadro 17 - Estrutura das narrativas nos 1º e 3º momentos

Estrutura da narrativa		Estrutura da narrativa	
Nível 1 – Fragmentos	1	Nível 1 – Fragmentos	0
Nível 2 – Descrição alternativa	4	Nível 2 – Descrição alternativa	0
Nível 3 – Descrição simples	9	Nível 3 – Descrição simples	3
Nível 4 – Descrição com coerência	4	Nível 4 – Descrição com coerência	9
Nível 5 – Descrição explicativa	2	Nível 5 – Descrição explicativa	5
Nível 6 – Descrição explicativa contextualizada	2	Nível 6 – Descrição explicativa contextualizada	5

Verifica-se que houve uma clara evolução na sua elaboração: os alunos, depois de terem trabalhado com as fontes, construíram narrativas mais estruturadas. Houve uma clara evolução no pensamento histórico dos alunos, ao tornarem-se competentes para construir textos

historicamente mais consistentes, em que as afirmações produzidas são explicadas e por vezes contextualizadas, tendo os alunos apresentado argumentações que manifestamente refletem um pensamento histórico mais refinado, já que na sua argumentação se afastam do senso comum e procuram nas fontes históricas as causas que permitem identificar as situações de rutura e/ou continuidade. Aparecem assim já explicitamente algumas explicações multicausais.

Vejamos agora, tal como fizemos para a análise das narrativas produzidas nos 1º e 2º momentos, os conceitos substantivos mais utilizados pelos alunos para descrever as duas realidades (quadro 18).

Quadro 18 - Conceitos presentes nas narrativas finais

Narrativa final – 3º momento			
CUBA	Nº	EUA	Nº
Pobreza	12	Bom nível de vida	7
Baixo nível de vida	4	País desenvolvido tecnologicamente	7
Muita população	1	Potência mundial	4
Pouca tecnologia	1	Casas boas, prédios	6
Casas más	7	Bons transportes	5
Maus transportes	7	País capitalista/democracia	4
Ditadura comunista	8	Salários altos	7
Muito unido	1	Também tem problemas	1
Turismo	1	Foram ultrapassados pela China	1
Desemprego	3	Dependentes do petróleo	1
Corrupção de Fidel	1	Indústria desenvolvida	5
Salários baixos	7	Bons empregos	3
Cuidados de saúde insuficientes	1	Muito avançado em tudo como na medicina,	
Têm pouco dinheiro	1	música, cinema	3
Pouco consumo de energia	1	Pouca criminalidade	3
Pouca utilização do telemóvel e da internet	1	Acesso fácil à educação	1
Economia pouco desenvolvida	5	Boa economia	5
São menos consumidores	1	Responsáveis pelo atraso de Cuba	1
Taxa de natalidade	1	Mais consumo	2
Conhecida pelos charutos	1	Taxa de literacia igual à de Cuba	1
Insegurança/Criminalidade	2	Excesso de população que sobrelota o	
Persistência/Não evolução	2	mercado de trabalho e as habitações	1

As narrativas dos alunos privilegiaram claramente indicadores relacionados com o nível de vida. Assim, os automóveis velhos, as casas já com pinturas muito gastas, os salários miseráveis

aparecem presentes nas referências a Cuba e, por isso, os cubanos foram considerados pobres. Pelo contrário, nos EUA o nível elevado de vida é confirmado pela qualidade das casas, pela variedade de marcas dos automóveis, pelo consumo das famílias e pelos elevados salários auferidos pelos cidadãos americanos. Como a qualidade de vida tem relação direta com o desenvolvimento económico, pelo menos no mundo ocidental, surgiram muitas referências na mesma linha de pensamento: Cuba revela um atraso tecnológico persistente, por isso é pobre; sendo os EUA o país onde surgem as novidades tecnológicas, onde existe uma indústria muito poderosa ligada ao lazer (cinema, centros comerciais) é um país poderoso e rico. O que acabamos de dizer é reforçado pelo Rafael:

«Cuba está muito atrasada em relação à América. A vida dos cubanos é má e os seus salários são baixos, as suas casas e carros são velhos, é como se Cuba parasse no tempo. Enquanto na América a vida é boa, têm salários altos, as suas casas e carros são novos e sempre se atualizam-se.»

Da mesma forma, a Renata na sua narrativa afirma que Cuba não evoluiu. No entanto, o seu discurso revela alguma inconsistência porque embora defina Cuba como país em desenvolvimento, afirma que em Cuba há uma estagnação económica:

«Nos EUA vive-se numa república. É um país desenvolvido em todos os aspetos: educação, emprego...O único problema é o excesso de população que sobrelota o mercado do trabalho e as habitações.»

«Em Cuba vive-se um regime ditatorial. É um país em desenvolvimento, tem um fraco acesso à educação e no emprego o salário é miserável. O problema de Cuba é: o país não se desenvolveu, ou seja, está igual como há 50 anos. Portanto nos transportes, nas habitações é uma pobreza total que leva à estagnação da economia.»

Parece existir na Renata alguma falta de rigor: por um lado aplica corretamente conceitos como “país em desenvolvimento”, mas por outro revela uma análise deficiente das fontes já que algumas afirmações podem por elas ser desmentidas, como, quando se refere ao acesso à educação. Da mesma forma, a Renata não considerou que a Revolução protagonizada por Fidel Castro provocou mudanças e que a mudança é pela sua natureza oposta à estagnação. Ora, aquilo que ela privilegiou e o que a maioria dos alunos releva é uma conceção de qualidade de vida baseada unicamente em indicadores económicos e que se refletem em sinais exteriores de riqueza. Não valorizaram da mesma forma os indicadores que nada têm a ver com esses sinais exteriores de riqueza, como os relacionados com a educação, saúde, longevidade,...

Já o Edi compara os dois países em vários campos: tecnologia, emprego, qualidade de vida, política, justiça e celebridades:

«Os EUA são um país muito mais evoluído do que Cuba. A comunicação é muito mais utilizada nos EUA, mas não é só por isso, nós quando vamos aos EUA vemos um país com grande movimento, muitos postos de emprego, uma boa qualidade de vida, ao contrário de Cuba. Ao olharmos para uma rua ou cidade de Cuba conseguimos ver as diferenças. Também na política são diferentes, nos EUA têm uma política que pensa na população, já em Cuba não. Na justiça os EUA é um país muito mais evoluído, em Cuba não é tão seguro viver. Nós podemos ver também nas pessoas famosas, grande parte delas é dos EUA (estrelas de cinema), já em Cuba pouco ou nada têm.»

No entanto, o discurso narrativo do Edi, embora bem estruturado é pautado por afirmações que não se baseiam na evidência, nomeadamente quando se refere à justiça, associando-a à segurança. Sabemos que as sociedades contemporâneas se debatem com problemas graves de insegurança, mas nenhuma fonte fornecida aos alunos o refere explicitamente em relação a Cuba. O Edi ao sinalizar este problema, fê-lo baseado no senso comum, porque existe a convicção generalizada de que a insegurança e a criminalidade são maiores nos países pobres. Ora este tipo de raciocínio pouco tem a ver com consciência histórica, já que em História só é válido aquilo que é possível inferir das fontes, depois de validadas. Não faz parte do pensamento histórico retirar ilações a partir de pressupostos que podem ser válidos para algumas sociedades mas não o serão para outras. O uso de analogias deve ser muito cuidadoso e a sua validade histórica depende se for feito a partir da análise de realidades política/económica e socialmente semelhantes. O Edi pode ter sido induzido pelo cinema e pelos jogos interativos que refletem a imagem de que nos EUA os criminosos são julgados porque a polícia é organizada, bem armada e treinada. Nesse contexto, a criminalidade seria fortemente penalizada. Pelo contrário, sendo Cuba um país pobre, não terá meios para manter de forma eficaz a segurança dos seus cidadãos e por isso, para o Edi o mais natural é que haja muita criminalidade em Cuba. O aumento da criminalidade em Portugal, devido à crise que atravessa, também poderá ter contribuído para que o Edi fizesse esta associação. No entanto, a análise das fontes fornecidas o confirmam; bem pelo contrário, desmentem.

É de referir que os alunos evidenciaram, apesar dos exemplos focados anteriormente, um pensamento historicamente mais elaborado, já que privilegiaram, nas suas narrativas, informações das fontes disponibilizadas no 2º momento, manifestando algum sentido crítico de forma explícita, embora, por vezes, pouco consistente historicamente. A avaliação que fizeram das duas realidades partiu claramente das suas ideias prévias, e muitos alunos procuraram nas fontes a sua justificação e não a sua superação, a partir do confronto inevitável entre senso comum/evidência, ignorando que o pensamento histórico se constrói com sentido crítico, de forma fundamentada. Se não, como explicar que informações importantes contidas nas fontes

tenham sido ignoradas pelos alunos? Tentaremos responder a esta questão, que nos parece pertinente, nas conclusões finais.

Se, passarmos agora a comparar as narrativas construídas pelos alunos nos 1º e 3º momentos, verificamos que houve uma progressão evidente no pensamento histórico dos alunos. Sem nos alongarmos, diremos que a exploração de fontes de natureza variada, complementares e, por vezes, contraditórias, com recurso ao trabalho colaborativo e/ou individual enriqueceu e favoreceu o devir da compreensão histórica, dotando os alunos de ferramentas intelectuais adequadas para que pudessem construir o seu próprio conhecimento histórico. Por isso, na narrativa final os alunos apresentaram argumentações históricas mais consistentes e procuraram basear-se nas fontes para justificarem e explicarem as suas afirmações.

O enfoque das respostas dos alunos é mais uma vez essencialmente direcionado para aspetos de ordem social e económica, privilegiando a sociedade americana. Pudemos assim constatar que perante estes dois países, os alunos, ao possuírem muita informação prévia sobre a realidade americana, devido à grande influência cultural que exerce e ao facto de muitos alunos terem familiares emigrantes nos EUA, não deram a mesma importância, nas suas narrativas, à exploração das fontes sobre a realidade cubana e, quando se debruçam sobre ela, foi essencialmente para registar os referentes que do seu ponto de vista, mais separavam em termos de desenvolvimento, as duas sociedades.

Podemos dizer, por isso, que a maioria dos alunos não estabeleceu a empatia necessária para fazer uma análise historicamente mais consistente da realidade cubana. Surpreendeu-nos esta constatação, porque poderíamos estar à espera de um enfoque maior nos indicadores positivos como os referentes à literacia, à saúde e à mortalidade infantil.

Comparando os resultados apresentados nos dois quadros, podemos afirmar que as narrativas elaboradas pelos alunos depois da realização das atividades previstas no Questionário II representam uma progressão nos níveis de elaboração conceptual. Na 2ª narrativa os conceitos de segunda ordem são explícitos. Assim, os alunos recorreram com maior frequência nas suas explicações históricas ao uso de evidência, empatia, mudança, causalidade e multiperspetiva de forma mais elaborada

Vejamos agora, no quadro 19 se é possível detetar mudanças significativas nas dimensões privilegiadas pelos alunos.

Quadro 19 - Dimensões presentes nas narrativas

DIMENSÕES	Narrativas - 2º Momento	
	CUBA	EUA
Social	47	21
Económica	20	42
Política	1	5
Militar	1	1
Cultural	0	6
Diplomática	0	0

Tal como nas narrativas anteriores, constatámos que as dimensões mais referenciadas pelos alunos foram a económica e a social, que aparecem claramente destacadas. De notar que em relação a Cuba, sete alunos referenciaram a dimensão política, estabelecendo, claramente, uma relação de causa/consequência entre o atraso de Cuba e o seu modelo político e só 4 alunos se referiram ao regime político dos EUA. Estes indicadores parecem evidenciar que os alunos raramente estabeleceram relações de multicausalidade entre as situações.

Continuando a seguir os mesmos procedimentos para a análise das narrativas, e com o intuito de encontrarmos resposta(s) para a nossa terceira - questão de investigação, construímos o quadro 20.

Quadro 20 - O tempo presente nas narrativas

<i>Alunos que relacionaram o passado com o presente</i>	16
<i>Alunos que estabeleceram relações entre o presente e o futuro</i>	5
<i>Alunos que apenas fizeram referência ao presente</i>	0
<i>Alunos que relacionaram o passado/o presente/o futuro</i>	0
<i>Alunos que apenas fizeram referência ao passado</i>	1
<i>Alunos com narrativas historicamente inválidas</i>	0

Os alunos privilegiaram claramente o tempo presente. A análise comparativa que fizeram dos dois países apenas suscitou em 5 alunos interrogações sobre o passado, para explicar o presente. Se 5 alunos procuraram a partir do passado encontrar justificações (causas) para o presente, nenhum aluno achou importante projetar no futuro, a realidade vivida pelas duas nações. Os alunos privilegiaram claramente o tempo breve e, nessa perspetiva, o presente vivido. No entanto, tal como já referido anteriormente, o discurso dos alunos sobre a realidade americana é muito projetada, embora de forma pouco evidente, no futuro. Já ao debruçarem-se sobre Cuba o fazem não manifestando qualquer confiança na resolução dos problemas

evidenciados. Pensamos que, as narrativas dos alunos também refletem de alguma maneira uma concepção que perigosamente se vai instalando e impondo: aquilo que se passa em Cuba não nos interessa muito, porque se trata de um país pequeno, em que os valores defendidos pela nossa sociedade consumista não estão muito presentes. O destino daquele povo não foi por isso questionado mesmo quando os alunos foram confrontados com informações contidas nas fontes, nomeadamente sobre os salários. A História não foi, por isso, questionada; foi reproduzida.

De seguida e recorrendo à Grelha de Análise de Narrativas em História produzidas pelos alunos, proposta por Barca (2009) e organizada em duas dimensões conceptuais - mensagens nucleares e marcadores históricos -, fizemos uma análise comparativa das duas narrativas (quadros 21 e 22).

Quadro 21:

Quadro 21 - Grelha de análise das narrativas em História

	1º Momento	
	Cuba	EUA
Mensagens Nucleares	Cuba é um país pobre e que vive em ditadura. Cuba tem uma economia pouco desenvolvida. Cuba tem um exército fraco.	Os EUA são um país rico e democrático (livre). Tem uma economia muito desenvolvida Tem um armamento muito superior
Marcadores Históricos	Miséria Persistência de estruturas económicas arcaicas Associação do atraso ao regime político	Riqueza Economia tecnologicamente evoluída Regime político democrático em que vigora o capitalismo económico

Quadro 22 - Grelha de análise das narrativas em História

	3º Momento	
	Cuba	EUA
Mensagens Nucleares	Cuba é muito pobre e é governado por um regime ditatorial. Os salários em Cuba são muito baixos. A economia é muito pouco desenvolvida.	Os EUA são um país com uma indústria muito desenvolvida. Os salários são altos e por isso vive-se muito bem nos EUA Os EUA têm um regime democrático, sendo por isso um país livre.
Marcadores Históricos	Miséria Persistência de estruturas económicas arcaicas; Associação do atraso ao regime político	Riqueza Economia tecnologicamente evoluída Regime político democrático em que vigora o capitalismo económico

Se compararmos as narrativas dos alunos no 1º momento (ideias prévias) com as narrativas realizadas quando lhes propusemos que fizessem novamente a mesma tarefa no 3º momento, verificamos que são conceptualmente muito diferentes, porque o produto final (3ª narrativa) surge depois da realização de um trabalho que envolveu a análise sistemática de fontes, os alunos puderam aplicar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas e construir assim, narrativas mais significativas e historicamente mais sustentadas. Algumas vezes, porque meras suposições feitas na 1ª narrativa se tornaram certezas a partir das fontes analisadas (ex. pobreza/miséria de Cuba); outras, porque apresentaram uma argumentação histórica mais convincente em que estão presentes conceitos de segunda ordem, como multiperspetiva, causalidade, evidência, empatia... As perguntas que fazemos às fontes podem conduzir a respostas diferentes, mas igualmente válidas. Foi o que aconteceu neste exemplo: a Liliana inferiu que o atraso de Cuba se deveu ao bloqueio económico feito pelos EUA, enquanto uma percentagem elevada de alunos relacionou esse atraso com o regime político vigente. Ambas as explicações são válidas historicamente, porque sustentadas na evidência. Pareceu-nos óbvio que a maioria dos alunos concluiu que a ditadura de Fidel Castro foi responsável pelo atraso tecnológico e económico de Cuba, enquanto o regime democrático americano foi o suporte do desenvolvimento e da melhoria das condições de vida. Esta constatação foi assumida pela maioria dos alunos como uma verdade inquestionável (sê-lo-á?) e que se pode fundamentar na realidade vivida; se associarmos esta opinião com a visão que os alunos apresentaram de Cuba diremos que analisaram a realidade deste país com os olhos do presente, sem terem em linha de conta a contextualização em que decorreu a revolução cubana e o impacto devastador do embargo americano. Pelo contrário, a Liliana foi muito sensível ao embargo e projetou no futuro as suas implicações na sociedade cubana.

Não queremos deixar de sinalizar a constatação de que nos dois momentos – o inicial e o final – os alunos privilegiaram os mesmos marcadores históricos. Assim, enquanto para os EUA esses marcadores são claramente positivos: riqueza; economia tecnologicamente evoluída e regime político democrático em que vigora o capitalismo económico, para Cuba são o oposto: miséria; persistência de estruturas económicas arcaicas e associação do atraso ao regime político. As três dimensões mais presentes nas narrativas dos alunos são claramente a económica, a social e a política. A relação direta entre as dimensões económica e social esteve presente de forma persistente no trabalho dos alunos; no entanto, nem todos os alunos associaram estas dimensões à natureza política dos regimes e quando o fizeram expressaram

claramente o senso comum: o progresso aparece associado à democracia; a estagnação à ditadura. Esta visão dualista da História reflete não só a enorme influência que o meio (“escola paralela”) exerce sobre os alunos como se aproxima da mensagem veiculada pelos manuais e professores (escola institucional). A construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada e deverá ter em conta as experiências vividas pelos alunos. No entanto, a partir da compreensão de conceitos referentes à natureza do saber histórico, os alunos deverão abandonar progressivamente as explicações que se aproximam do senso comum e apropriarem-se de procedimentos próprios do pensamento histórico, que lhes permita interrogar o passado, geralmente complexo e repleto de momentos contraditórios, pela análise de fontes multifacetadas.

Os marcadores selecionados refletiram claramente “campos” muito sensíveis ao olhar quotidiano das pessoas que vivem em países capitalistas: os sinais de riqueza e pobreza; o desenvolvimento/atraso económico; o progresso tecnológico. Da análise das sociedades americana e cubana emergiu uma visão dicotómica, em que os marcadores referentes aos EUA eram os que evidenciavam sinais de progresso e em oposição, os marcadores negativos espelharam a realidade cubana. Apesar dos sinais de crise de que o sistema capitalista dá mostras, os alunos continuaram a associar o capitalismo (que aparece muitas vezes como sinónimo de democracia) a referentes que nas suas vidas têm muita importância: tecnologia, consumo, riqueza,... Por outro lado, ao debruçarem-se sobre a realidade cubana ignoraram, por completo, o contexto histórico em que se deu a sua revolução: Cuba foi governada por regimes corruptos apoiados pelos EUA e que, portanto, quando Fidel Castro tomou o poder, Cuba era marcada pela pobreza, pelo analfabetismo, pela miséria,... E se então, olhassem para os indicadores propostos, poderiam ter constatado que em muitos domínios houve claramente enormes progressos (saúde, educação) e que os conceitos de progresso e mudança não têm apenas a ver com os sinais exteriores de bem-estar, afinal hoje tão criticados pela sua insustentabilidade económica, mas também com outros indicadores que escapam aos olhares menos atentos da realidade...

4. Análise comparativa das narrativas produzidas pelos alunos

Tendo presente que apenas as narrativas produzidas nos *1º e 3º momentos* tinham a mesma formulação, consideramos no entanto, desejável olhar para as três narrativas e procurar os pontos de contacto e de divergência que poderiam evidenciar o percurso do pensamento dos alunos.

Lembramos que, enquanto no 2º momento se pediu aos alunos para construírem uma narrativa em que pusessem em confronto o modo de vida dos americanos e dos cubanos na atualidade e que apresentassem conjecturas sobre o futuro, as narrativas produzidas nos 1º e 3º momento apresentavam o mesmo enunciado, pedindo aos alunos que pusessem em confronto as duas realidades – EUA e Cuba. De registar que a 1ª e a 3ª narrativas, tal como já se afirmou, foram construídas pelos alunos sem recurso às fontes.

Comparemos os indicadores presentes nos dois momentos:

As narrativas construídas tendo acesso às fontes revelaram um grau de sofisticação e uma análise historicamente válida menor do que a que encontramos na narrativa final. Como justificar esta constatação? Em 1º lugar parece-nos que a narrativa feita no 2º momento, em que os alunos tiveram acesso a todas as fontes, não permitiu um trabalho de análise crítica das mesmas, que conduzisse à construção de narrativas coerentes e significativas. Assim, quando confrontados com a necessidade de construir uma narrativa individual, depois de realizado o trabalho de grupo, podendo para isso, recorrer a todas as fontes disponíveis, os alunos constataram que tinham muita informação e que ainda não tinham estabelecido no seu quadro mental, prioridades quanto à sua relevância e coerência. Poderemos afirmar que os alunos foram construindo as suas narrativas um pouco à medida que iam consultando as fontes. Esta narrativa pareceu-nos, por isso, menos coerente do que a narrativa final. No entanto, não queremos deixar de fazer referência a uma exceção clara que foi protagonizada pela Sónia, que ainda neste 2º momento nos proporcionou uma síntese coerente e relevante, com a preocupação de encontrar nas fontes disponíveis a evidência para as suas afirmações:

«Cuba tem 11,3 milhões de habitantes e os EUA 308,8. Cuba tem uma esperança média de vida de 77,2 anos e os EUA 77,4. Os EUA têm uma maior taxa de mortalidade infantil e maior taxa de desemprego. Os gastos públicos na educação são maiores em Cuba, porém os gastos públicos na saúde são maiores nos EUA. A literacia é mais elevada em Cuba, apesar dos valores se aproximarem dos americanos. O consumo de energia é muito maior nos EUA. Em relação às novas tecnologias os EUA têm valores muito elevados em comparação com Cuba, nomeadamente no nº de habitantes com telemóvel e internet. Os salários cubanos são muito baixos, cerca de 15 €, ao contrário, dos EUA que são 20 vezes mais.»

Diremos que a aluna retirou das fontes a informação que considerou relevante mas que se absteve de tirar ilações, embora, pela seleção feita, seja claro, que constatou e sinalizou que nem todos os indicadores mais positivos se referiam aos EUA. Por outro lado, referenciou os campos que, na sua perspetiva, eram relevantes: saúde, emprego, literacia, consumo de

energia, uso das tecnologias e valor dos salários. Faltou, seguramente, a contextualização histórica que permitisse explicar as diferenças assinaladas. Seria exigir de mais para alunos do 9º ano, na situação concreta desta tarefa?

Numa análise generalista diríamos que os alunos refletiram sobre as questões políticas ainda de uma forma muito restrita, limitando-se a constatar o sistema político, mas não o enquadraram nem procuraram justificações para a sua existência. Se não vejamos: se um número significativo de alunos associou a pobreza de Cuba ao regime político, porque é que não questionou a manutenção desse regime político por parte dos Cubanos? A maioria das narrativas são, por isso, quando abordam as questões políticas mais descritivas do que problematizadoras e contextualizadas historicamente.

Pelo contrário, quando lhes foi solicitada a construção da narrativa final, os alunos já tinham um conhecimento histórico mais estruturado, convenientemente “arrumado”¹⁴ e organizado em função da relevância que lhe atribuíam, o que lhes permitiu utilizar a informação retida e selecionada a partir das fontes consultadas, para justificarem as suas afirmações, de uma forma lógica e historicamente consistente. Só assim conseguimos justificar porque é que os alunos, neste 3º momento, utilizaram informação já não disponível visualmente, mas a que passaram a dar relevância: salário mínimo em Cuba; economia pouco sofisticada; uso ainda incipiente dos telemóveis e da internet.

Finalmente, não queremos deixar de fazer uma análise de conteúdo quantitativo aos três momentos narrativos protagonizados pelos alunos. Para isso, construímos os quadros 23 e 24, em relação aos dois países.

Quadro 23 - Cuba

CONCEITOS	1ª Narrativa	2ª Narrativa	3ª Narrativa
Pobreza	10	14	31
Fragilidade económica	2	13	31
Regime político	5	1	10
Potencialidades turísticas	3	0	1

¹⁴ Piaget designou-o de “acomodado”.

Quadro 24 - EUA

CONCEITOS	1ª Narrativa	2ª Narrativa	3ª Narrativa
Desenvolvimento/tecnologia	13	24	34
Riqueza/nível de vida	10	13	30
Salários elevados	0	10	13
Regime político - Democracia	3	5	5
Poder militar/Potência	3	2	4

Enquanto e em relação a Cuba os alunos deram grande relevância às questões da pobreza, já em relação aos EUA privilegiaram os argumentos de natureza económica. Assim, em relação a Cuba, focalizaram a sua atenção naquilo que era mais negativo, enquanto, em relação aos EUA fizeram precisamente o contrário. Associaram assim, a pobreza à fragilidade económica estabelecendo uma relação de causa/consequência entre os conceitos de economia e pobreza. Ainda em relação a Cuba, é interessante notar que na 2ª narrativa os alunos, não deram relevância à informação de natureza política, não estabelecendo por isso, relações de causalidade entre a economia, a pobreza e o regime político. De notar que as questões relacionadas com o regime político estão muito presentes nas aulas de História do 9º ano, porque se analisam as características dos regimes ditatoriais fascistas e o estalinismo russo. Por isso, considerámos que as narrativas construídas no 2º momento são pouco reflexivas, ao contrário das narrativas finais. Nestas, a argumentação é mais consistente sob o ponto de vista histórico e alguns alunos (10 no total) fizeram uma associação clara entre a pobreza, a economia e a política. Apesar de nomeadamente as fontes icónicas fazerem referência às potencialidades turísticas da ilha, no 2º momento nenhum aluno faz referência a esse facto, o que estranhámos já que, são bem conhecidas, na sociedade portuguesa, as potencialidades de Cuba como destino turístico. Uma das fontes icónicas que os alunos puderam consultar mostrava a excelência das praias cubanas.

Na última narrativa apenas um aluno o referencia, quando 3 alunos o fizeram na narrativa inicial. A razão por que Cuba como destino turístico vai sendo esquecido, parece-nos ter explicação na forma como os alunos “viram” a ilha, ao privilegiarem essencialmente a informação com indicadores menos positivos. No entanto, a ordem por que aparecem os referentes é a mesma na 2ª e na 3ª narrativas. Já na argumentação histórica utilizada para justificar o desenvolvimento da sociedade americana, as 2ª e 3ª narrativa são mais coerentes

entre si. Os conceitos substantivos aparecem também pela mesma ordem, mas há claramente um enfoque maior na realidade americana do que na cubana e privilegiaram a informação histórica mais positiva, como se quisessem manifestar a convicção de que não existiam problemas na sociedade americana, quando comparada com a sociedade cubana. Esta análise é naturalmente enviesada e historicamente pouco objetiva. Estamos perante uma visão dualista da História em que um país corresponde à noite e outro ao dia; ora, alunos do 9º ano, devem possuir já uma consciência histórica criticamente mais abrangente e refinada, que permita fazer análises mais consistentes da realidade, porque não devem nem podem utilizar as fontes para apresentarem a realidade da forma como previamente a imaginavam. Se era aceitável que no 1º momento os alunos pudessem apresentar uma visão dualista da realidade – os EUA correspondem à sociedade ideal e Cuba a um mau exemplo da História – já não nos parece aceitável que, depois da realização de todas as tarefas propostas, uma percentagem elevada dos alunos continue a sustentar a mesma opinião.

Enquanto e em relação a Cuba os alunos deram grande relevância às questões da pobreza, já em relação aos EUA privilegiaram os argumentos de natureza económica. Assim, em relação a Cuba, focalizaram a sua atenção naquilo que era mais negativo, enquanto, em relação aos EUA fizeram precisamente o contrário. Associaram assim, a pobreza à fragilidade económica estabelecendo uma relação de causa/efeito entre estes dois conceitos: economia e pobreza. Ainda em relação a Cuba, é interessante notar que na 2ª narrativa os alunos, não deram relevância à informação de natureza política, não estabelecendo por isso, relações de causalidade entre os 3 conceitos. Parece-nos que esta ausência se deve mais ao volume de informação, que associado ao tempo disponível para a construção da narrativa, inviabilizou a utilização de informação histórica dessa natureza. Por isso, considerámos que as narrativas construídas no 2º momento são pouco reflexivas, ao contrário das narrativas finais. Nestas, a argumentação é mais consistente sob o ponto de vista histórico e alguns alunos (10 no total) fizeram uma associação clara entre a pobreza, a economia e a política. Apesar de nomeadamente as fontes icónicas fazerem referência às potencialidades turísticas da ilha, no 2º momento nenhum aluno faz referência a esse facto, o que estranhámos já que, são bem conhecida, na sociedade portuguesa, as potencialidades de Cuba como destino turístico. Na última narrativa apenas um aluno o referencia, quando 3 alunos o fizeram na narrativa inicial. A razão por que Cuba como destino turístico vai sendo esquecido, parece-nos ter explicação na

forma como os alunos analisaram a situação nesta ilha, ao privilegiarem essencialmente a informação com indicadores menos positivos.

No entanto, a ordem por que aparecem os referentes é a mesma na 2ª e na 3ª narrativas. Já na argumentação histórica utilizada para justificar o desenvolvimento da sociedade americana, as 2ª e 3ª narrativas são mais coerentes entre si. Os referentes aparecem também pela mesma ordem, mas há claramente um enfoque maior na realidade americana do que na cubana e privilegiaram a informação histórica mais positiva, como se quisessem manifestar a convicção de que não existiam problemas na sociedade americana. Esta análise é naturalmente enviesada e historicamente pouco válida. Estamos perante uma visão dualista da História em que um país corresponde à noite e outro ao dia; ora, alunos do 9º ano, devem possuir já uma consciência histórica criticamente mais abrangente e refinada, que permita fazer análises mais consistentes da realidade, porque não devem nem podem utilizar as fontes para apresentarem a realidade da forma como previamente a imaginavam. Se era aceitável que no 1º momento os alunos pudessem apresentar uma visão dualista da realidade – os EUA correspondem à sociedade ideal e Cuba a um mau exemplo da História – já não nos parece aceitável que, depois da realização de todas as tarefas propostas, uma percentagem elevada dos alunos continue a sustentar a mesma opinião. Será que só vemos aquilo que queremos?

5. Análise das respostas da Ficha de Metacognição

A 1ª questão prévia em termos metacognitivos, pretendia conhecer a preferência dos alunos em relação à metodologia usada: trabalhar em grupo, individualmente ou mesmo realizar tarefas individuais e tarefas coletivas, sequencialmente. A colocação desta pergunta tinha alguma pertinência porque a nossa proposta de trabalho envolveu as duas modalidades: 14 alunos manifestaram agrado por ter trabalhado inicialmente em grupo e posteriormente individualmente, no entanto, 8 afirmaram que prefeririam que todo o trabalho tivesse sido realizado em grupo. Apenas 1 aluno manifestou a opinião de que o professor deveria ter “dado uma aula normal” ou seja, de natureza coloquial. A 2ª questão, já de carácter metacognitivo, visava conhecer a opinião dos alunos sobre a variedade e quantidade de fontes disponíveis para a realização da aula-oficina. A maioria dos alunos considerou útil a existência de muitas fontes disponíveis, tendo sido, por isso, obrigados a seleccionar a informação que melhor poderia contribuir para a construção das respostas às questões formuladas. A resposta dos alunos é de alguma forma surpreendente, já que o trabalho seria menos complexo se, para a realização do

questionário, tivessem de utilizar apenas duas ou três fontes, mesmo que de formato diverso: escritas, icônicas, orais,... Pareceu-nos, por isso, que a existência de muitas fontes foi encarada também como um desafio em que o número de fontes de formato foi associado ao grau de dificuldade das tarefas. O próprio modelo de apresentação, que envolvia uma caixa (baú) tendo no seu interior fontes de formato e estatuto diverso, dispostas aleatoriamente, levou os alunos a encarar as tarefas dessa forma. Por isso, neste trabalho em grupo, foi notória a participação de todos os elementos e não apenas daqueles que costumam liderar, impondo as suas respostas, que são tacitamente aceites pelos pares porque admitem a sua condição de subalternidade no saber, em contexto de sala de aula.

A 3ª questão ia claramente de encontro a uma das questões de investigação: que dimensões privilegiaram os alunos na construção das suas respostas? Vejamos o quadro 25.

Quadro 25 - Dimensões presentes na ficha de metacognição

DIMENSÕES	Nº de vezes assinalados pelos alunos					
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar	6º Lugar
Política	14	6	0	2	0	0
Económica	2	8	8	3	0	0
Cultural	0	3	0	1	5	11
Militar	0	6	5	4	3	2
Social	5	0	6	5	3	0
Diplomática	0	1	1	4	8	6

Analisando as respostas, verificou-se que os alunos ficaram com a ideia clara que ao responderem ao questionário privilegiaram respostas de dimensão política que aparece 14 vezes em 1º lugar, seguindo-se as dimensões de ordem social e de ordem económica. Aparecem ainda referências às dimensões militar, diplomática e cultural.

Se analisarmos com minúcia as respostas que os alunos deram às diferentes questões propostas, verificamos que na realidade, a dimensão privilegiada não foi a política como supõem. De facto, a formulação de algumas questões era de natureza política, mas, com frequência, os alunos responderam com argumentos económicos e sociais. Não que não haja uma interligação entre eles; só que, quando construíram as respostas, subalternizam essa dimensão em relação às dimensões económica e social. Analisemos como responderam à questão 2.1.4. em que se pedia que avaliassem as consequências do bloqueio comercial

imposto pelos EUA a Cuba. Embora a questão tivesse também uma dimensão política, os alunos ignoram-na e respondem com argumentos meramente económicos. Uma possível explicação para esta constatação é que a questão exigia uma resposta muito mais complexa, em que fatores de ordem diferente convergiam para o mesmo efeito: dificultar a ação governativa de Fidel Castro. Da mesma forma, quando na questão 3.2 se pede aos alunos para “construírem o retrato político dos dois líderes” a partir das fontes, constata-se que as principais marcas das respostas dos alunos foram claramente de ordem social e a sua diferenciação nunca foi feita por defenderem modelos políticos distintos que pressupõem modelos de sociedade diferentes. As relações de causalidade e de multiperspetiva foram relegadas para segundo plano, privilegiando uma leitura imediata das fontes. Sabemos que as decisões políticas têm consequências económicas, sociais, culturais, mas é importante relacioná-las e interligá-las.

Houve unanimidade dos alunos na resposta à questão 4, em que se pedia para refletirem sobre a importância do trabalho realizado, para a compreensão da realidade vivida nos anos 60. No entanto, as justificações foram muito variáveis. Se alguns alunos apenas se referiram às vantagens que este trabalho possibilitou para a compreensão do mundo há 50 anos atrás, já 6 alunos enfatizaram o trabalho colaborativo e a discussão que se gerou no seio dos grupos e dois grupos fizeram referências à metodologia usada que consideraram positiva para a construção do seu conhecimento histórico.

A questão 5 pedia-lhes para relacionarem o passado recente com o presente, tentando encontrar convergências e divergências. Para a análise das respostas dos alunos construímos o quadro 26.

Quadro 26 - Relações estabelecidas entre o passado e o presente

<i>Há mais desenvolvimento/tecnologia</i>	5
<i>Há menos guerra (s)</i>	4
<i>Tenta-se resolver os conflitos com negociações</i>	4
<i>Tenta-se resolver os conflitos com negociações</i>	2
<i>Existe muita ganância e crueldade</i>	1
<i>Não porque há sempre rivalidades</i>	1
<i>Estamos á beira da 3ª Guerra Mundial</i>	1
<i>Não se vive no medo de poder rebentar uma 3ª Guerra Mundial</i>	1
<i>Vive-se o mesmo clima em alguns países árabes</i>	1
<i>Há uma pressão constante entre os EUA e a Rússia</i>	1
<i>O mundo está tão complicado como durante a guerra fria</i>	1

Resumindo, constatamos que 13 alunos consideraram o mundo em 2011 muito diferente do existente no período da “Guerra Fria”, enquanto 7 alunos consideraram que é provável que continuem a surgir conflitos e um aluno referiu mesmo que estamos à beira da 3ª Guerra Mundial. Dois alunos, salientaram as mudanças operadas para melhor e para pior, mas não identificam a natureza dessas mudanças. Pela amostra, podemos retirar algumas conclusões: a) que a maioria dos alunos tem uma ideia de progresso que consideraremos linear; b) que para eles não faz sentido que o mundo, 50 anos depois não seja mais pacífico, porque as pessoas agora têm mais capacidade para negociar e possuem mais tecnologia e esta, por natureza, aproxima os homens. No entanto, um número considerável de alunos considerou que o mundo hoje não é muito diferente. Estes alunos demonstraram não ter uma visão otimista das relações entre estados e por consequência entre as pessoas. Poderemos construir inúmeras conjecturas sobre a causa destas respostas, mas não o faremos porque seriam meras especulações. Deixamos no ar, no entanto, 3 questões pertinentes:

- De que modo os conhecimentos prévios dos alunos se reflete na resposta dada?

- Em que grupo poderemos incluir os alunos que acompanham com alguma regularidade as notícias na TV ou conversam com os pais sobre os acontecimentos do dia-a-dia, retratados pela imprensa, nomeadamente os telejornais?

- De que modo, a história veiculada pelos manuais e adotada pelos professores em muitas situações como a narrativa, não é inculcadora de valores ligados a determinadas visões do mundo, embora ainda preponderantes, mas cada vez mais questionáveis?

Na verdade e objetivamente não existem menos conflitos hoje do que há 50 anos; que a sua banalização os torna aos olhos dos alunos acontecimentos menores, é uma coisa, que o mundo seja mais seguro é outra! Quatro alunos consideraram que o desenvolvimento (progresso) é a melhor “arma” para acabar com o clima de guerra e ainda quatro alunos assinalaram que hoje se tenta resolver os conflitos através de negociações. A ideia de que o progresso tecnológico é uma panaceia para os nossos males apareceu como um argumento considerado com peso e por isso foi referenciado com frequência nas respostas dos alunos. De facto, essa ideia está presente no nosso dia-a-dia. Cada avanço tecnológico é uma janela de oportunidades para a realização humana; por isso a tecnologia aparece associada à ideia de progresso, mas esta “ideia” para os alunos e para a grande maioria das pessoas, é de uma construção muito linear e que pouco tem a ver com o conhecimento histórico. Claro que o

homem procura evoluir, apetrechar-se tecnologicamente, mas nem sempre o faz com fins pacíficos, mas para dominar, conquistar, subjugar e poucas vezes para libertar...

Uma minoria considerou que o mundo não está melhor, mas repartem as causas: ganância, inevitabilidade de uma 3ª guerra mundial; conflitos no mundo árabe, rivalidade entre os EUA e a Rússia,... Assim, este grupo parece, à primeira vista, ter uma consciência histórica mais alargada, porque constrói as suas respostas com base na realidade vivida. De facto, ao referirem-se à ganância, aos conflitos no mundo árabe e às rivalidades entre países, estão a constatar que existem problemas potencialmente tão graves como os vividos na década de 60 do século XX. No entanto não queremos deixar de referir a resposta do aluno que considera que poderemos estar próximos da 3ª Guerra Mundial. Infelizmente o aluno não apresenta as razões que o levaram a defender esta ideia, significativa para ele, mas, dado que no século XX ocorreram duas guerras mundiais na sequência de momentos de confronto ideológico, poderá ter sido induzido à convicção de que os problemas presentes só se conseguirão resolver com um conflito à mesma escala. Este aluno poderá também ter interiorizado que os dois conflitos mundiais do século XX resolveram problemas! Por isso, a guerra surge como resposta para situações de impasse ou de rivalidades extremas.

Consideramos que as concepções históricas apresentadas pelos alunos revelam alguma consistência. De notar que nenhuma das respostas se pode considerar historicamente inválida e que as ideias prévias dos alunos, a realização da ficha e as discussões que possam ter acontecido no seio dos grupos contribuiu para a apresentação de diferentes perspectivas sobre os mesmos eventos e processos. Estas respostas indiciam que houve progresso nas concepções dos alunos em relação à construção do pensamento histórico, quando lhes foi solicitado que refletissem sobre o passado e avaliassem o presente.

A pergunta 6 pedia-lhes que perspetivassem o futuro próximo. Para 13 alunos o futuro próximo será melhor porque a) haverá menos guerras; b) os povos tenderão a melhorar as suas relações; c) como haverá progresso (em sentido lato) haverá menos guerras. Finalmente 1 aluno associou a melhoria das relações entre os povos à evolução da mentalidade. Estas respostas merecem-nos desde já algumas reflexões que parecem ir de encontro às conclusões de numerosos investigadores: a associação de ideias de progresso ao presente/futuro; que à medida que “caminhamos” no tempo as mentalidades evoluem e que mentalidades evoluídas são por natureza pacíficas e indutoras do progresso material do homem.

Da resposta dos alunos foi possível construir o quadro 27.

Quadro 27 - O futuro perspectivado pelos alunos

Futuro positivo	O futuro é de paz	7
	As relações entre os povos vão melhorar	3
	O progresso é por natureza pacífico – quanto mais avançamos não tempo menos guerras há	3
	A mentalidade das pessoas evolui para melhor	1
Futuro negativo	A tecnologia, o ambiente e a política podem provocar guerras	1
	Os EUA e a Rússia vão estar sempre em conflito	
	O mundo Árabe é conflituoso	1
	As relações entre os povos vão manter-se más	1 1
Futuro incerto	Se a crise não acabar pode haver guerra	2
	O futuro tanto pode ser bom como mau	2
	Alguns países vão estar sempre em guerra e alguns sempre em paz	1
	Se não houver nenhum acordo o clima de guerra fria irá manter-se	1
	Em Portugal o futuro pode ser incerto porque se o FMI vier para cá, vamos ter que fazer outra revolução	1
	Pode haver revoluções mas não guerras	1

Claro que estas respostas dos alunos, devido á complexidade que apresentam, mereciam uma ampla discussão! Como não cabe no âmbito da nossa proposta a realização de tal tarefa, diremos que há uma pluralidade de mundivisões o que só por si nos parece muito positivo. Merecem especial referência pelos caminhos que apontam a resposta da Ana ao referir que “a tecnologia, a política e o ambiente” poderão provocar uma grande guerra. Esta aluna não se limitou a uma visão tradicional dos temas/problemas internacionais, mas numa visão crítica do presente, equacionou e apontou áreas que num futuro próximo serão de extrema importância e por isso, causadoras de tensões. O Luís parece ter uma visão aparentemente determinista dos fenómenos históricos: “alguns países vão estar sempre em guerra e alguns sempre em paz”. Esta resposta embora “ortodoxa” parece ter explicação no presente vivido e nos comentários muito frequentes sobretudo sobre o nosso país, quando expressamos a ideia de que “nunca mais saímos da cepa torta”. Esta resposta é, por isso, muito mais um produto das vivências do aluno do que uma constatação baseada numa consciência histórica válida. Reportando-nos apenas à História nacional, não faltam exemplos de momentos (épocas) em que conseguimos

ultrapassar as nossas dificuldades e até liderar momentos de rutura e mudança. Mereceu-nos também a nossa atenção a resposta dada pelo Hélder que afirma que “pode haver revoluções mas não guerras”. Este aluno sustenta a sua afirmação no facto de vivermos em crise e as crises serem potencialmente geradoras de revoluções e não de guerras. Mostra que distingue claramente revolução de guerra reconhecendo no presente o “terreno ideal” para o desencadear de revoluções. Globalmente pareceu-nos uma resposta historicamente válida e muito perspicaz.

Na questão 7 os alunos deveriam selecionar uma afirmação sobre as implicações do trabalho realizado na sua formação como cidadãos: 15 alunos afirmaram que este trabalho vai contribuir para procurarem manter-se informados sobre o que se passa no mundo e 7 alunos afirmaram que a realização do trabalho serviu para mudarem a opinião que tinham sobre a realidade presente. Era-lhes permitida outra possibilidade de resposta que era “*A realização deste trabalho contribuiu para manter a minha convicção de que a política não me interessa*”. De realçar que ninguém escolheu esta opção o que só por si nos parece ser um indicador claro de que os alunos, perante uma atividade em História que seja claramente motivadora, sentem curiosidade em saber mais e demostram vontade de desempenharem um papel cívico activo no presente e no futuro.

Finalmente era permitido aos alunos expressarem livremente a sua opinião sobre o trabalho realizado ou sobre as realidades postas em confronto. Treze alunos referiram-se positivamente à realização das tarefas em grupo e à metodologia usada; três alunos referiram que gostariam de saber mais sobre os assuntos que constavam das fichas da aula oficina; seis alunos não responderam. De realçar que sendo “um espaço de reflexão livre”, apesar do cansaço já evidenciado pelos alunos, a maioria manifestou alguma opinião sobre o trabalho realizado e todos o fizeram de forma positiva. Um aluno manifesta no entanto a opinião de que o trabalho em vez de ser escrito deveria ter sido feito em suporte digital. Abrimos aqui um parêntesis para referir que chegámos a equacionar essa hipótese, nomeadamente para a recolha de fontes icónicas e para a pesquisa dos retratos políticos de Fidel Castro e John Kennedy. No entanto, tivemos que abandonar a ideia porque o acesso à internet nas salas de aula não é absolutamente garantido diariamente. Poderíamos correr o risco de chegarmos à sala de aula e não podermos realizar as tarefas que envolvessem o recurso às tecnologias de informação e comunicação...

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

Concluída a análise das respostas dos alunos, cabe-nos agora, refletir sobre os resultados obtidos, para encontrar respostas plausíveis às respostas de investigação do estudo.

Lembremo-nos que este estudo se realizou em duas aulas de 90 minutos e procurou, aplicando procedimentos que visavam uma abordagem participativa dos alunos em termos cognitivos, constatar como é que práticas inovadoras¹⁵ poderiam ser suficientemente convincentes para o ensino da História, tendo em vista a sua aplicação em novas situações de aprendizagem. Dentro das três turmas do 9º ano de que o investigador é professor, recorreremos a uma delas para a realização do estudo exploratório e a outra para a realização do estudo piloto e a outra para a realização do estudo final, cujos dados foram objeto da nossa análise. A terceira turma do 9º ano apresentava algumas discrepâncias em fatores que considerámos relevantes: idade, aproveitamento e comportamento. Aos 22 alunos do estudo final, tal como aos 24 alunos do estudo piloto, apresentámos um leque alargado de tarefas que nos poderiam proporcionar respostas que permitissem retirar inferências que suscitassem o interesse por uma análise comparativa com outros estudos. Poder-se-ia, assim, corroborar ou não as conclusões apresentadas noutros trabalhos de investigação.

Começamos por recordar as 3 questões de investigação que formulámos:

I – Que estratégias cognitivas mobilizam os alunos para reconhecerem duas realidades que se opõem/confrontam?

II – Que dimensões relevam na análise e confronto de fontes? (De ordem económica, política, social, cultural?)

III – Como é que os alunos conceptualizam relações do passado com o presente e perspetivam o futuro, com base na problemática de um confronto ideológico?

a. As respostas às perguntas de investigação

Constatámos que, tal como tem acontecido em estudos desta natureza em ambiente de sala de aula, se verificaram nos alunos mudanças conceptuais notórias. A única questão que, desde o 1º Questionário suscitou mais dúvidas nos alunos foi a questão 4 do Questionário I e III¹⁶, em que deveriam selecionar 3 personalidades que depois da II Guerra Mundial recorreram ao culto da personalidade para se perpetuarem no poder ou para alargarem a sua área de

¹⁵ O sentido dado a “práticas inovadoras” nada tem a ver com a ideia de que se estão a utilizar procedimentos nunca experimentados. Dizemos que são inovadoras, porque muitos professores continuam a ignorar abordagens pedagógicas construtivistas e, por isso, muitos alunos nunca as experienciaram.

¹⁶ Que correspondem ao Questionários de Levantamento das Ideias Prévias e ao Questionário do 3º Momento.

influência para regiões consideradas estratégicas. Nesta questão, os alunos deveriam selecionar 3 nomes de uma lista de doze. Apesar dos nomes selecionados já terem sido referenciados em aulas anteriores, verificou-se que os alunos não reconheceram algumas destas personalidades. Os alunos manifestaram alguma dificuldade em reconhecer personalidades do século XX talvez porque este século aparece retratado nos manuais, e eventualmente nas aulas, como um século em que as ações individuais são fortemente penalizadas a não ser as que se reportam a acontecimentos ligados a ditadores. A história dos países ditos democráticos seria uma epopeia coletiva; a história dos países em que os líderes se destacaram por não reconhecerem as virtualidades da democracia representativa seria uma história de subjugação e incapacidade das massas se oporem aos seus líderes. Esta constatação parece ir de encontro às conclusões de estudos como os de Pais (1999) e de Barca (20007) que concluíram que os alunos lidavam de forma inconsequente com os grandes temas do século XX, a nível mundial. Reconhecemos, também, que em relação a este século a História não tem relevado suficientemente a ação de personagens individuais que foram inquestionavelmente importantes para a História política contemporânea. Parece que, à medida que nos aproximamos do presente, a história se assume como um projeto eminentemente coletivo, em que as únicas personagens facilmente identificadas são aquelas a que Barca (2007:122) designa por “vilões” e “vítimas”. Devemos assumir, sem complexos, que há ainda muita relutância em incorporar e valorizar a dimensão individual em ações coletivas.

No Questionário II propusemos aos alunos, organizados em grupo, que avaliassem as personalidades políticas de Kennedy e Fidel de Castro, nomeadamente quanto à forma como chegaram ao poder e à maneira como o exerceram. Todos os grupos afirmaram que Fidel de Castro chegou ao poder através de um golpe de estado enquanto Kennedy ganhou as eleições americanas. Esta resposta, que é historicamente válida, é no entanto pouco contextualizada, tendo em conta as fontes que os alunos tinham à sua disposição. De facto, os alunos não deram qualquer valor a informações contidas nas fontes que poderiam ter contribuído para a elaboração de respostas mais complexas e multiperspetivadas.

Para a realização destas tarefas os alunos tinham no seu baú uma biografia de Kennedy e outra de Fidel de Castro. A biografia de Kennedy referia o seu assassinato em 1963, não tendo nenhum grupo inferido qualquer ilação desse facto. Por seu lado, a biografia de Fidel de Castro era muito explícita no que se referia ao seu percurso até chegar ao poder. Os alunos poderiam, por isso, ter considerado como válida a forma como Fidel chegou ao poder porque o povo

cubano estava a ser governado por um ditador que era um mero executor das ordens emanadas pelas autoridades americanas. Tendo em conta que as fontes referiam a miséria extrema em que viviam os cubanos, poderiam ter questionado, se perante aquele cenário, a ação de Fidel não poderia ser considerada legítima ou mesmo a única possível. Contudo nenhum grupo o fez! Todos os grupos reconheceram Fidel como um ditador ao nível do estereótipo, mas ao justificarem, limitaram-se a apresentar argumentos do senso comum e a corroborar essas afirmações com leituras superficiais de algumas fontes icónicas (grafitis, fotografia em que aparece fardado), ignorando as fontes escritas que poderiam induzi-los, pelo menos, a questionar a qualidade de vida em Cuba antes da chegada ao poder de Fidel de Castro.

Esta reflexão permite-nos tecer algumas considerações em relação ao processo seguido pelos alunos na construção do seu conhecimento histórico¹⁷. Assim, as fontes são maioritariamente usadas como informação mas sem serem questionadas. Os alunos não questionaram o valor das fontes, porque raramente recorreram à confrontação entre elas com o objetivo de questionar a sua validade, ao nível da evidência como processo inferencial. É também perceptível que partiram do princípio de que o que é afirmado numa fonte não pode ser desmentida noutra! Haverá apenas uma verdade histórica e não diversas interpretações, historicamente validas, sobre o mesmo acontecimento. Ressalta também que o conceito de mudança, tal como Lee alerta, nem sempre é convenientemente compreendido e aplicado. Na maioria das respostas aparece como sinónimo de acontecimentos, não havendo nos alunos a preocupação de detetar os sinais de mudança que são lentos mas que de facto transformam as sociedades (melhoria dos serviços de saúde, educação gratuita, longevidade,...).

Em seguida, pediu-se aos alunos que construíssem os retratos políticos dos dois líderes e avaliassem se a sua ação apresentava marcas próprias do culto da personalidade.

As fontes que os alunos tinham à sua disposição eram variadas, mas inseridas no contexto sociopolítico dos respetivos países. A contextualização, que era fundamental para dar credibilidade às fontes, contribuiu, na nossa perspetiva, para os alunos construírem retratos muito ricos sobre as duas personalidades. No entanto, esses retratos indiciam uma única visão da história e não uma história que se quer problematizadora. Seria exigir muito aos alunos? Com efeito, o retrato de Kennedy é elaborado revelando a simpatia que os alunos sentiram por ele porque apareceu e usou como poucos o poder da TV (que os seduz), deixou-se fotografar com a

¹⁷ Ver Ficha de Metacognição.

família, brincava com os filhos e era bom comunicador. Pelo contrário, os alunos viram Fidel de Castro como uma personagem pouco amigável, austera e porque nunca aparece acompanhado por uma mulher e aparece sempre vestido com uma farda militar, é visto como um homem solitário.

A forma como foram descritas as personagens dá-nos algumas indicações sobre a forma como se processou o pensamento dos alunos na construção dos seus retratos. A primazia dada às fontes icónicas sobre as escritas contribuiu para que os alunos ignorassem por completo o contexto da época, e analisaram Kennedy, aos olhos do presente, valorizando a imagem, a roupa, a beleza da esposa, a relação carinhosa com os filhos... Não questionaram se esta imagem de Kennedy correspondia à realidade ou era fabricada! Da mesma forma, ignoraram o contexto histórico em que Fidel apareceu fardado a apelar às massas para lutarem pela defesa da pátria cubana. Esta reflexão permite-nos alertar para situações muito frequentes na sala de aula: o uso de uma única fonte ou de fontes que são usadas apenas para confirmar um texto descritivo, pode levar à construção de visões enviesadas ou parcelares da história que depois se tornam difíceis de corrigir, tal como nos alertam diversos investigadores, como Lee, Rusen e Barca.

Aa respostas dos alunos sugerem-nos a falta de uma análise rigorosa, suficientemente contextualizada dos acontecimentos. A primazia dada às fontes icónicas sobre as outras sem as cruzarem e problematizarem, contribuiu para que os alunos ignorassem uma explicação histórica multiperspetivada e abrangente.

Foi muito diversificada a resposta que os grupos deram à pergunta que os questionava sobre a associação de marcas do culto da personalidade aos dois líderes. Dois grupos referiram de forma clara que os dois líderes usaram o culto da personalidade na defesa das suas ideias políticas. Assim, 3 grupos manifestaram a opinião de que apenas Fidel de Castro usou o culto da personalidade. É muito interessante a resposta do grupo 1 porque associou o culto da personalidade presente em Kennedy à sua imagem jovem, à sua capacidade de comunicação e ao impacto que tinha quando aparecia na TV. Este grupo soube, do nosso ponto de vista, fazer uma atualização histórica do conceito de culto da personalidade.

De facto, se analisarmos este conceito tal como foi definido para caracterizar algumas personalidades dos anos 20/30, jamais consideraríamos Kennedy como um “exímio manipulador”. Mas este grupo não se ateu a uma imagem fixa do conceito. Soube transportá-lo, adaptá-lo a outra época, argumentando e fazer inferências válidas, respeitando os factos. Este

nível de raciocínio histórico que é já bastante complexo porque incorpora analogias, conexões e generalizações, pode e deve ser trabalhado e estimulado sobretudo em ambiente de sala de aula já que, devido à sua complexidade, é passível de favorecer o confronto de ideias. E poderá haver melhor aula de História, do que aquela em que esse conflito cognitivo acontece? Todos os grupos reconheceram em Fidel de Castro o culto da personalidade. As fontes disponíveis também apontavam nesse sentido já que se mantinha há imenso tempo no poder, nunca tinha convocado eleições e condenara ao exílio milhares de cubanos. No entanto, não queremos deixar de comentar a resposta do grupo 5, ao considerá-lo militar e fascista. Porquê fascista? O que levou um grupo de alunos a considerar Fidel de Castro fascista? Se tivermos em conta que no programa do 9º ano de escolaridade, se estudam os regimes ditatoriais, nomeadamente o fascismo italiano e que Mussolini aparece sempre fardado, por analogia, este grupo poderia ter sido induzido a considerar Fidel fascista. No entanto, estamos a questionar acontecimentos que se deram muito depois da morte de Mussolini e em que os regimes fascistas estão em clara minoria na Europa e a pressão para a sua substituição por regimes democráticos parlamentares revela uma tendência para aumentar (Portugal, Espanha e Grécia). O próprio pensamento político de Fidel, que aparece retratado na biografia disponibilizada aos alunos não representa um nacionalismo de sinal contrário, compatível, por oposição, com o fascismo italiano, pelo que não nos parece legítima, em termos historiográficos, esta analogia. Por outro lado, a conjuntura europeia em nada se assemelhava com o que se passava no continente americano, sufocado pela pressão política (inaceitável) dos EUA. Consideramos que nada pode sustentar que se utilizem conceitos próprios de uma época histórica noutra época, sem ter em conta as mudanças operadas, o contexto em que decorrem as ações e sem questionar as fontes. Na nossa perspetiva, já seria historicamente válido sustentar que, apesar do recurso ao culto da personalidade, Fidel não teria outra alternativa: ou era deposto pelos americanos ou por cubanos pró-americanos ou utilizava as suas armas na defesa dos princípios que na altura queria aplicar em Cuba, com o objetivo de acabar com a pobreza e as desigualdades sociais.

Acreditamos que este tipo de questionamento é mais próprio (e conseqüentemente mais fácil de realizar) de um debate oral do que de uma argumentação escrita, ainda por cima, quando os alunos revelam grandes dificuldades em exprimirem-se dessa maneira. No entanto, consideramos historicamente inadequado considerar Fidel como um fascista. Esta resposta poderá, por isso, indiciar generalizações inapropriadas na aplicação de alguns de segunda ordem como mudança, progresso, empatia e explicação.

Ainda na realização de tarefas em grupo, solicitou-se aos alunos que identificassem um conjunto de fontes icônicas como sendo americanas ou cubanas. Os alunos selecionaram corretamente todas as fontes com exceção de uma, que foi considerada como retratando uma cidade americana por 3 grupos, quando na realidade era uma imagem de Havana numa perspectiva em que não era visível a degradação das habitações e se podia ver uma avenida e prédios com vários andares. De facto, a fotografia poderia perfeitamente retratar uma avenida de qualquer cidade americana junto ao mar. Os 3 grupos que consideraram aquela imagem como representando uma cidade americana sustentaram a sua opção numa visão estereotipada das cidades americanas: prédios altos, grandes avenidas,...

Neste caso concreto, os alunos não revelaram qualquer respeito pelo questionamento das fontes, deixando-se “cair na ilusão” de uma observação superficial, que nada tem a ver com o pensamento histórico que deve ser crítico. Também terão considerado que sendo Cuba um país tão pobre, não poderia apresentar nas suas cidades avenidas tão imponentes. Aqui os alunos, parece terem ignorado que Cuba, antes do golpe de estado de Fidel de Castro era um paraíso turístico dos cidadãos americanos. Por isso Havana tinha hotéis de luxo, casinos, avenidas,...

Os alunos sentiram alguma dificuldade, no nosso ponto de vista, em compreender a realidade cubana antes e pós Fidel. Poderiam ter usado os conceitos de evidência, mudança, empatia a um nível mais elaborado, para sustentarem ou abandonarem a sua explicação, tendo em conta a plausibilidade da mesma, depois de sujeita a um procedimento de inquérito cuidadoso.

Para obtermos respostas à nossa terceira questão de investigação, a aula oficina que planeámos previa a realização por parte dos alunos de três pequenas narrativas históricas: uma no questionário de levantamento das ideias prévias dos alunos; outra no questionário II, em que os alunos trabalhavam com fontes, tendo em vista a construção de um conhecimento histórico válido que levasse ao abandono das ideias prévias sem validade histórica, e, finalmente uma terceira, quando os alunos realizassem novamente o questionário I, com o qual pretendíamos certificar-nos que níveis de progressão conceptual realizaram.

A 1ª narrativa foi construída sem o recurso a fontes. Por isso, o pensamento de senso comum é dominante. Os textos construídos pelos alunos situam-se na sua maioria ao nível da descrição simples, tal como podemos constatar no Capítulo II, no quadro 2, página 44.

Nesta narrativa, os alunos apresentam-nos um quadro dos dois países em que a fundamentação está pouco presente. Apenas dois alunos apresentaram narrativas que considerámos mais elaboradas e contextualizadas. O Matheus, na sua narrativa, estabeleceu relações de causa e consequência entre o atraso de Cuba e o embargo americano. A narrativa deste aluno remete-nos para níveis mais elevados de consciência histórica, porque reconhece, à partida, que as situações históricas são dinâmicas, isto é, qualquer mudança ou ausência dela tem causas plausíveis que nos remetem para uma análise cuidada das fontes, com base na evidência.

O Cláudio, embora não estabeleça qualquer ligação entre as duas realidades, faz uma análise interessante sobre as opções políticas e económicas de Kennedy, acabando por considerar Cuba como mais um episódio da rivalidade entre os EUA e a URSS. Por isso, releva a opção tecnológica – desenvolvimento do armamento, desenvolvimento da informática – e chama-nos a atenção para outro campo em que se estava a iniciar esta “guerra”: a conquista do espaço. Conclui que só a intuição visionária de Kennedy permitiu aos EUA ganharem a corrida ao espaço. Assim, a narrativa do Cláudio¹⁸ acabou por não ir totalmente de encontro ao que era solicitado, mas soube captar bem o ambiente de rivalidade existente durante este período da nossa história.

Se olharmos para os conceitos mais referenciados pelos alunos nas suas narrativas, constatamos que privilegiaram os conceitos de natureza económica e social. Fizeram-no, em oposição, construindo explicações históricas dicotómicas: um era pobre, o outro rico, num vivia-se mal, noutra bem e assim sucessivamente. Reconhecemos que, mesmo nós, como professores, caímos muitas vezes na tentação de apresentar visões dualistas que se opõem, com a intenção de simplificar para melhor se perceberem os conteúdos em estudo. Claro que reconhecemos que estamos a prestar um mau serviço à História, acabando por apresentar quadros e explicações simplistas dos acontecimentos passados. Na realidade, nenhum país é rico em todos os indicadores nem nenhum é absolutamente pobre. Os conceitos de segunda ordem podem e devem ser considerados para nos ajudarem a construir visões da história que sejam mais sustentáveis, historiograficamente; não existe consciência histórica quando reduzimos duas realidades a dimensões opostas. Sobressai desta análise, a necessidade de trabalhar de forma persistente os conceitos de segunda ordem com os alunos, que, tal como

¹⁸ Esta narrativa foi elaborada pelo Cláudio no 1º momento, Questionário I – Levantamento das Ideias prévias.

afirma Lee (2005:32), modelam a nossa compreensão do que é fazer a História e permitem-nos organizar o nosso conhecimento.

Se concordarmos com Rüsen (2010:97) de que a narrativa possibilita a orientação da vida prática no tempo, deveremos proceder à análise das suas dimensões temporais: passado, presente e futuro. Na 1ª narrativa sobressaem as explicações em que os alunos relacionam o passado com o presente. As causas das situações históricas têm origem no passado. De facto, esta ligação é muito poderosa na construção da História. O passado é analisado a partir do presente e por isso surgem inevitavelmente conexões entre estes dois tempos históricos. No entanto quatro alunos, de um total de vinte e dois, estabeleceram relações entre o presente e o futuro, ao conceberem que o tempo histórico pode sofrer alterações em função de processos de mudança e/ou acontecimentos. Nesta perspetiva, que consideramos historicamente válida, os acontecimentos do presente condicionam fortemente o futuro. Devemos, no entanto, ter em conta, que muitos alunos raciocinam ainda com base na ideia de que o futuro será sempre melhor do que o passado e o presente! Ora, esta ideia de mudança é redutora, não tem consistência histórica para poder ser sustentada.

A 2ª narrativa construída pelos alunos partia de uma formulação ligeiramente diferente, já que propunha que os alunos construíssem as suas narrativas a partir do tempo presente e permitia que os alunos recorressem às fontes existentes no baú da história para a sua construção. Apresentam, por isso, uma estrutura mais complexa, em que a maioria dos alunos procura explicar com base na evidência as suas afirmações. No entanto, apenas considerámos 3 narrativas no nível de maior sofisticação proposto pelo modelo inspirado em Parente (2000). Esta progressão parece ter uma explicação óbvia: os alunos questionaram as fontes para o seu trabalho. Por isso, seria expectável que as suas explicações fossem mais convincentes e estruturalmente mais complexas. No entanto, talvez por limites de tempo, os alunos privilegiaram o tempo presente e não teceram conjeturas sobre o futuro. De facto, o trabalho com as fontes tornou o tempo escasso para a produção dos textos finais. No entanto, se explicitamente o futuro não foi objeto de análise, as narrativas revelam que os alunos têm uma grande confiança em relação à liderança mundial dos EUA e projetam-na no futuro. Se consideraram os EUA tecnologicamente muito desenvolvidos, com uma boa qualidade de vida, dificilmente restringiriam essa visão apenas ao tempo presente. Apesar de alguns indicadores presentes nas fontes indicarem a existência de diversos problemas nos EUA, os alunos

desvalorizaram essa informação. Apenas um aluno fez referência a um desses indicadores – o desemprego, mas fê-lo de forma incorreta porque não teve em conta o processo de construção presente em bases de dados. De facto o aluno em causa refere que nos EUA há mais desemprego porque também há mais população, ignorando que estes índices já têm em conta esses fatores de diferenciação.

Diremos que os alunos viram a sociedade americana como estando em permanente mudança, e sempre para melhor, e caracterizaram Cuba como um país estagnado em que não existem razões para acreditar numa mudança com o mesmo sentido. No entanto, um aluno associou o atraso em que a sociedade cubana se encontrava com o bloqueio americano, o que deixou em aberto a possibilidade de haver mudanças para melhor, quando esse bloqueio fosse levantado.

Mais uma vez se constatou que os alunos valorizaram as explicações económicas e sociais, dando pouco valor a outras dimensões como a política e a cultural. Para além de explicações cujas raízes poderemos encontrar no dia-a-dia, já que vivemos em sociedades em que se valoriza muito o dinheiro e a forma como se exterioriza esse poder (económico), talvez quer professores, quer manuais continuem a privilegiar estas dimensões nas explicações históricas dos acontecimentos. A economia se é foco de atenção na análise e explicação dos acontecimentos históricos, é mal explorada nas suas relações explicativas entre tempos e com outras dimensões. Se as ideias que os alunos trazem para a escola, baseadas na sua própria experiência vivencial, não for, em parte, sujeita a uma crítica exigente e fundamentada, os alunos continuarão a privilegiar essas ideias em História. Cabe-nos, por isso, sem relevar o papel dessas dimensões na explicação dos acontecimentos históricos, trazer para o debate outras dimensões que devem ser valorizadas: o papel da escola e de outras instituições de natureza cultural, os avanços conseguidos na melhoria das condições de vida nomeadamente na saúde através do seu acesso gratuito e generalizado, devem ser consideradas mudanças que conduzem ao progresso porque melhoram a qualidade de vida, prolongam a longevidade e o relacionamento inter-geracional como nunca aconteceu, o que terá inevitavelmente repercussões muito sensíveis no futuro. Não queremos deixar de referir, especialmente em relação ao programa de História do 9º ano, apesar da importância que a diplomacia teve ao longo do século XX está quase ignorada pelos manuais e conseqüentemente pouco referenciada pelos professores.

Quanto à dimensão temporal presente nas narrativas, na sequência do que já foi dito, os alunos privilegiaram o presente. Apenas 3 alunos fizeram referências ao futuro e na mesma linha da narrativa anterior: uma grande convicção de que os EUA terão pela frente um futuro brilhante, devido ao seu avanço tecnológico e de que Cuba continuará a ser um país pobre, com más condições de vida e baixos salários.

Finalmente a terceira narrativa tinha um enunciado igual à primeira. De referir que mais uma vez os alunos privilegiaram os indicadores relacionados com o nível de vida. Embora esta narrativa tenha sido construída sem acesso às fontes, os alunos tinham presente, ainda, muita informação com base nas fontes quando realizaram o Questionário II, e souberam utilizá-la, construindo narrativas historicamente mais consistentes, porque mais reflexivas e contextualizadas.

O conceito mais presente nas narrativas, quando se referem a Cuba é o da pobreza e quando se referem aos EUA valorizam de igual forma a qualidade de vida e o desenvolvimento tecnológico. De referir que nestas narrativas finais, aparecem oito referências ao regime cubano. Esta constatação parece-nos da maior relevância já que os alunos começaram a associar (responsabilizar) com mais clareza a pobreza de Cuba ao regime político em vigor. O facto de esta narrativa surgir como uma espécie de reflexão final, possibilitou a construção de textos mais complexos, em que aparecem conceitos não referenciados nas outras narrativas (pouca utilização da internet e do telemóvel em Cuba) ou considerações mais críticas como a de que o poder dos EUA pode vir a ser posto em causa devido à sua dependência em relação ao petróleo e ao grande desenvolvimento económico da China. Estas reflexões implicam já uma mudança significativa no pensamento histórico dos alunos. Por um lado a análise das fontes, por outro, o cruzamento das inferências feitas com a informação proveniente dos meios de comunicação contribuiu para que estes alunos tivessem percecionado a realidade de forma diferente: se os EUA correspondem globalmente ao seu conceito de país ideal (por causa da música, dos filmes, da tecnologia), no entanto deixaram de o considerar imune a crises.

Se refletirmos, agora, sobre as mensagens nucleares das narrativas e sobre os marcadores históricos utilizados, concluímos que existe uma coerência implícita nas narrativas dos alunos. Na 1ª narrativa, sobressaem, como mensagens nucleares em relação a Cuba, a pobreza e a ditadura; em relação aos EUA, a riqueza, o poder militar, a indústria de diversão e a liberdade. No 3º momento, quando os alunos produzem uma narrativa com o mesmo

enunciado, nota-se a influência das fontes utilizadas no 2º momento, que permitiram produzir textos mais ricos, historicamente mais válidos e, eventualmente, mais empenhados. Assim, no 3º momento, as mensagens nucleares mais frequentes são as mesmas, mas o atraso tecnológico aparece valorizado em relação à natureza do regime (17 contra 9). Já em relação aos EUA a riqueza continua destacada seguindo-se a indústria desenvolvida e os salários elevados. Já no que diz respeito aos marcadores históricos, estes permanecem inalterados se compararmos as narrativas produzidas no 1º e no 3º momento.

As alterações ocorridas nas mensagens nucleares ocorreram porque no 3º momento, os alunos valorizaram mais a natureza da economia (tecnologicamente atrasada) do que a natureza do regime, o que pode indiciar que os alunos não consideram condição “sine qua non” a existência de um regime democrático representativo para haver progresso tecnológico. Parece haver aqui uma contradição com a primeira narrativa, porque indiciava que os alunos pareciam começar a relacionar a má qualidade de vida de Cuba com a natureza do seu regime. No entanto, na 3ª narrativa, talvez face à evidência disponível e argumentação que desenvolveram, valorizaram mais a tecnologia. Esta alteração pode indiciar, em certo sentido, algum retrocesso no pensamento histórico dos alunos, ao desvalorizarem a associação desenvolvimento/natureza do poder político. Mas também é lícito pensar que, para os alunos participantes e para a sua faixa etária, a tecnologia, pela importância que tem nas suas vidas não deveria estar dependente da natureza do poder, antes, e de acordo com as suas preconcepções, torna-se transversal e escapa, de certa forma, aos tentáculos dos poderes nacionais.

Se fizermos uma análise semelhante em relação aos EUA, veremos que a existência do regime democrático só aparece em terceiro lugar. Há de facto algo de lógico no seu pensamento, ao valorizarem mais a tecnologia do que a política. Este raciocínio pode conduzir a uma filosofia de vida que considerámos perigosa: se tivermos os bens tecnológicos que consideramos essenciais (computadores, internet, jogos,...) estamos muito bem, mas ao serviço de quê e de quem?! E a liberdade? A justiça social? Os direitos humanos?

Finalmente se comparamos o grau de frequência com que aparecem os conceitos nas três narrativas, concluiremos que existe alguma consistência já que em relação a Cuba os alunos referenciam essencialmente a pobreza, enquanto para os EUA valorizam sobretudo o desenvolvimento e a tecnologia. Estas conclusões vão de encontro às investigações feitas no país e no estrangeiro: a mudança tende a ser associada a uma ideia de progresso linear (Pais:1999).

Em relação a Cuba, a ideia que nos parece mais comum é a de que, não havendo progresso tecnológico não haverá mudança, e por isso, Cuba continuará a ser um país pobre. Ambas as visões são muito reducionistas, mas aceitáveis sobretudo à luz do que é o pensamento de senso comum. Ora, a explicação histórica afasta-se muito desta interpretação e neste caso concreto, parece-nos que os alunos se limitaram a utilizar as fontes como depósitos de informação onde iam buscar aquilo que se encaixava nas suas conceções sobre as duas realidades. As fontes serviram mais para confirmar do que para questionar. Caso contrário, os alunos poderiam ter questionado razões que assistem ao “outro lado”:

- Por que é que a República Dominicana ou o Haiti, sendo geograficamente tão próximos dos EUA e com regimes políticos apoiados pelos EUA, são países pobres?

- Que indicadores definem a qualidade de vida dos povos? Aqueles que os mass media nos querem levar a considerar como socialmente relevantes (consumismo, moda efémera, diversidade de produtos com a mesma função mas com preços diferentes, profusão de bens supérfluos individuais,...) ou aqueles que revelam progressos significativos em áreas como a saúde, a educação, a habitação? Ou serão ambos válidos?

- Que alternativa tem um país, que sofre um embargo económico terrível, para promover o seu desenvolvimento?

- Que moral tem um sistema político – democracia representativa – que tem dado exemplos por vezes pouco dignificantes (invasão do Iraque, rico em petróleo) para poder considerar que não existem outros modelos políticos com propostas credíveis, e que devem poder aplicar ?

- Por que é que Fidel de Castro se tornou um comunista convicto?

- Por que é que os EUA nunca consideraram que a melhor maneira de provocar mudanças no regime político cubano era terminar com o embargo económico?

Nenhuma destas questões tem por trás de si as convicções políticas dos autores. A nós, como agentes da História, cabe-nos questionar sob vários pontos de vista.

Finalmente propusemos aos nossos alunos a realização de uma ficha de metacognição. Tal como Donovan & Bransford (2005) consideramos que é fundamental que os alunos aprendam a controlar a sua aprendizagem, identificando as conseguidas e monitorizando os seus progressos. Nessa ficha final, as primeiras questões eram de natureza metodológica em que se pedia uma opinião sobre a qualidade da atividade que os alunos

desenvolveram/aplicaram, a terceira questão ia claramente de encontro a uma das questões de investigação que equacionámos: que dimensões relevam (os alunos) na análise e confronto de fontes?

Os alunos responderam que, em 1º lugar, privilegiaram respostas de dimensão política, quando na realidade as suas respostas privilegiaram as dimensões social e económica. Como explicar este desencontro? Parece-nos que mesmo quando as questões formuladas eram de natureza política, os alunos responderam com argumentos económicos e sociais. Nada de historicamente inválido, já que estas dimensões se interligam, não são independentes umas das outras. No entanto, a convicção dos 14 alunos que responderam desta forma pode indiciar que perante a análise de um acontecimento histórico, sentem dificuldades em sistematizar argumentos de natureza diversa e ganhar consciência daquela que tacitamente privilegiam. Que em jeito de conclusão, estas dimensões possam em conjunto produzir respostas mais convincentes, parece-nos evidente. Mas que, ao longo de uma atividade com desafios de natureza diversa, não consigam destrinçar as dimensões que privilegiaram nas suas respostas, pode indiciar que há ainda muito a fazer, na aula de História, para que os alunos se revelem conscientes das ideias que construíram. Por isso, tal como todos os investigadores presentes no nosso estudo defendem, devemos partir sempre para a construção do conhecimento histórico, das conceções que os alunos transportam consigo para a sala de aula e da sala de aula para fora. Só assim podemos contribuir para uma consciência histórica mais consolidada.

Uma pergunta cuja resposta suscitava em nós uma grande curiosidade era a que se pedia aos alunos para relacionarem o passado recente com o presente (questão 5). As respostas com uma mensagem claramente positiva sobrepuseram-se àquelas que indicavam um presente repleto de dificuldades. A frequência das respostas que indicavam alguma esperança num presente melhor (14 em 22 respostas) evidencia uma constatação já referida ao longo do nosso trabalho e que corrobora as conclusões obtidas noutras investigações: que a maioria dos alunos tem uma ideia de progresso que consideraremos linear e que, por isso, na sua perspetiva, o mundo só pode caminhar para melhor. No entanto, 8 alunos (32%) revelam algumas cautelas e dois alunos chegam mesmo a fazer referências a uma possível 3ª Guerra Mundial. Acreditamos que se esta ficha fosse feita hoje, em que os sinais da crise em que o país e a Europa vivem são mais perceptíveis, esta percentagem seria eventualmente mais elevada.

O presente parece projetar-se no passado...e interferir na sua explicação, como Rüsen (1993) advoga, ao acentuar as relações entre a História e a vida prática, que se influenciam mutuamente.

Os alunos têm uma perspetiva de que o mundo em que vivem, apesar dos problemas que são relatados nos meios de comunicação social é muito melhor do que aquele em que se viveu no passado. Faz parte da nossa natureza dos jovens acreditar que à medida que caminhamos no tempo vivemos melhor, embora a História nem sempre o confirme. Que seria de nós sem telemóvel, sem internet, sem facebook? Este mundo, só por isso, já é muito melhor. É com esta ligeireza que vivemos e é difícil, quando os currículos escolares reduzem o ensino da História a 90 minutos semanais (para já...) lutar contra esta visão enviesada e superficial da realidade. A crise sistémica em que nos encontramos é o resultado deste mundo artificial em que vivemos. Disciplinas ou áreas curriculares que ponham em causa esta visão unilateral do mundo estão hoje, no nosso país relegadas para papéis meramente secundários nos currículos.

Se na questão 5 queríamos perceber como entendiam o mundo de hoje quando comparado com o mundo de há 50 anos atrás, na questão 6 quisemos que se comprometiam com o futuro!

Na linha do que já tínhamos concluído anteriormente, a maioria dos alunos (14) considerou que o futuro será melhor, dado que as relações entre os povos tenderão a evoluir positivamente e por isso haverá menos guerras. Um aluno realçou que a evolução das mentalidades contribuirá, seguramente, para um mundo melhor. No entanto, se estas respostas indiciam uma crença cega no progresso, alguns alunos não são tão perentórios nas suas respostas. Oito alunos apresentam condições, isto é, só acreditam num mundo melhor se o ser humano for capaz de acabar com as guerras ou com as revoluções. Finalmente, 4 alunos consideraram que o mundo tende a piorar devido à rivalidade entre os EUA e a Rússia, aos conflitos no mundo árabe, a disputas com origem na tecnologia, no ambiente e na política e um aluno apresenta uma visão muito pessimista das relações entre as nações, já que tendem a piorar.

Com base nas respostas dos alunos, que inferências se podem fazer para responder em síntese à terceira questão de investigação, que nos parece a mais complexa?

Tendo em conta que a nossa proposta de investigação se propunha analisar um período histórico relativamente recente e como as narrativas privilegiavam o tempo presente, é natural que a maioria dos alunos recorresse ao presente para responder às questões que lhes eram propostas. Assim, nas 3 narrativas, o tempo presente foi o mais usado para enquadrar as respostas, mas, ao fazê-lo, os alunos parece ignorar que o presente se constrói com base no passado e que qualquer opção no presente pressupõe uma análise crítica do passado. Se concordarmos com Rüsen (2010:97) quando nos diz que a narrativa possibilita a orientação da vida prática no tempo, sem a qual jamais encontraremos o nosso caminho, é pouco plausível que ancorados unicamente ao tempo presente consigamos construir um projeto de vida que se materialize com sucesso no presente e se projete no futuro. O tempo histórico (por razões meramente analíticas) é tridimensional: é passado, presente e futuro. Os alunos que recorreram a explicações, por mais plausíveis que sejam, unicamente ancoradas no presente, dificilmente poderão construir um projeto de vida consistente. Não parece de todo errado transpor esta reflexão para a vida do dia-a-dia. Se o não fizermos, poderemos estar a construir castelos de areia que costumam ter efeitos trágicos e avassaladores em épocas de crise, como a que agora vivemos.

Catorze alunos estabeleceram relações entre o passado e o presente. Ao fazerem-no poderemos dizer que estão mais apetrechados para os desafios da vida do que os seus colegas que apenas recorreram ao tempo breve para justificar as ações humanas. Estes alunos transportam consigo uma visão algo tradicional da História, com uma presença ainda muito forte nas aulas e nos manuais escolares, mas que nem por isso deixa de ser útil e válida.

As explicações históricas que tendem a envolver os três tempos históricos, aparecem nas narrativas de 9 alunos. Estes alunos parecem já ter uma consciência histórica mais alargada, porque inferem, da análise dos acontecimentos, consequências que tendem a projetar-se no futuro. De acordo com Rüsen, estarão mais aptos a viverem o seu tempo, porque ninguém vive a sua vida sem fazer projetos. Essa construção pressupõe a compreensão do passado e do presente tendo em vista a construção do futuro. A História que devemos levar connosco para a sala de aula deve ser esta, que analisa o passado, critica o presente e não tem medo de projetar o futuro.

Se não, para que servirá a história?

b. Implicações para o processo de ensino e aprendizagem

Apesar de esta investigação apresentar algumas limitações, e precisar, caso seja experienciada de novo, de alguns ajustamentos nomeadamente entre o tempo e as tarefas propostas, consideramos que este tipo de aula em que os alunos têm uma participação muito ativa, proporcionam aos professores e aos alunos experiências abrangentes não só pelas suas implicações no ensino da História, mas também no campo pedagógico, apresentando-se como uma mais valia no processo de ensino e aprendizagem.

Da experiência realizada não queremos deixar de salientar os seguintes aspetos que consideramos relevantes:

1. Esta experiência confirmou as vantagens do trabalho colaborativo desde que devidamente planificado e com atividades suficientemente motivadoras (desafiantes) para os alunos. De facto, embora por vezes as aulas possam parecer incontroladas, mesmo anárquicas, nota-se que os alunos estão mais “soltos” para questionar o próprio professor e que se envolvem com entusiasmo nas tarefas propostas. A História, nesses momentos deixa de ser a disciplina chata que muitos consideram, para se tornar num momento de descoberta em que por vezes, se desenvolve uma verdadeira empatia com os acontecimentos e com a época em estudo;
2. Este trabalho não envolveu o uso, em sala de aula, de meios informáticos. De facto, a escola continua a não oferecer uma ligação à Internet fiável e acessível. Apesar disso, podemos afirmar que, mesmo sem o recurso a esses meios, as duas aulas de 90 minutos foram suficientemente motivadoras para os alunos.
3. Constatou-se também que, quando os grupos são formados de forma equilibrada e consensual, os alunos com maiores dificuldades e que raramente participam, sentem que estão em pé de igualdade com os seus pares e envolvem-se de forma muito positiva.

c. Implicações para a educação em história

Tendo em linha de conta a análise feita ao trabalho dos alunos e às conclusões apresentadas, consideramos que as abordagens construtivistas, ao colocarem os alunos como agentes essenciais no processo de ensino/aprendizagem, fazendo-os emergir como construtores do seu próprio conhecimento, contribuem para que o ensino da História recupere o papel que deve ter no constructus da consciência dos alunos, tornando-os mais reflexivos e mais críticos

em relação ao presente vivido e mais reivindicativos em relação ao futuro que desejam construir. Foi nossa intenção, na linha de Rüsen, fazer com que os alunos perspetivassem o futuro, porque na nossa ótica, também cabe à História um papel importante no processo de construção do amanhã. Pensamos mesmo que foi o excessivo apego a uma História e seus obreiros no passado, desligado do presente, que a tornou pouco inteligível aos olhos do presente e permitiu a tanta gente “cultu” manifestar a sua inutilidade.

Só uma educação histórica que encoraje os alunos a produzir as suas próprias explicações, poderá contribuir para:

- a perceção por parte dos alunos de que a História se constrói a partir da evidência;
- a criação de empatia com as situações históricas tão necessária para a compreensão de tempos “estranhos” e para a apresentação de argumentos plausíveis;
- que os alunos interiorizem que não existe uma única explicação histórica, mas que podem existir diferentes explicações sobre o mesmo acontecimento;
- que a História se preocupa com a validade das fontes, mas a sua interpretação e uso podem partir de enfoques variados, podendo haver, por isso, várias perspetivas sobre o mesmo evento.

O recurso a abordagens construtivistas da História exige que o professor tenha em conta, tal como refere Barca (2000), que nem todos os alunos se situam no mesmo nível de conceptualização e raciocínio. Por isso, também nos parece de extrema importância que se volte a valorizar a tarefa em grupo, já que o discurso narrativo dos alunos com o seu vocabulário específico ajuda aqueles que com um vocabulário normativo/científico mais restrito apresentam dificuldades em perceber o que leem ou o que ouvem do professor.

Consideramos ainda, e esta investigação reflete claramente a sua insuficiência, que devemos privilegiar na construção de explicações históricas os conceitos de segunda ordem. Como Barton (2004: 20) refere, os alunos devem pesquisar, investigando questões importantes e desenvolver as suas próprias conclusões. Só assim, os alunos ficarão apetrechados com um conjunto de ferramentas que permitam questionar os acontecimentos e fazer avançar o conhecimento histórico, porque quanto mais sabemos, mais questões temos para colocar às fontes e assim a História deixará de ser encarada como uma disciplina enfadonha para passar a ser vista como um desafio.

d. Considerações genéricas

A primeira constatação que retirámos é que os alunos revelaram bastantes dificuldades de concentração, evidenciadas na leitura precipitada, menos no início do que no final, de algumas questões a que deveriam responder e na análise das fontes.

Em relação ao trabalho individual, diremos que os alunos nem sempre utilizaram um raciocínio lógico nas respostas aos questionários, ignorando a sequencialidade das questões. No entanto, a maioria dos alunos recorreu aos conhecimentos adquiridos anteriormente, não revelando dificuldades em fazer inferências causais entre a formação de blocos e o pós- II Guerra Mundial. No entanto, outros alunos interpretaram o sentido das palavras ou expressões literalmente, ignorando que a sua conotação pode variar de disciplina para disciplina. Os conceitos de natureza histórica têm naturalmente leituras (interpretações) diferentes, o que nem sempre foi tido em conta, como aconteceu com a expressão “Guerra Fria”.

Constatámos também alguma dificuldade em reconhecer personalidades importantes do século XX. Foi manifesta a ignorância em relação a nomes que, se tivessem vivido em séculos anteriores, nomeadamente na Idade Média ou Idade Moderna teriam outra notoriedade.

Em relação ao trabalho feito em grupo foi notória a partilha de ideias, porque não nos apercebemos da existência de líderes que impusessem a sua opinião ao grupo. No entanto, a falta de convicções fortes acabou por conduzir à elaboração de respostas muito neutras, onde raramente estava presente o sentido crítico implícito e/ou explícito. Os alunos apresentavam as suas propostas de resposta e o porta-voz encarregava-se de fazer um resumo escrito, que refletia, melhor ou pior, o pensar do grupo. Raramente ressalta, da leitura das respostas dos alunos, a existência de mais do que uma explicação histórica. De certa forma, podemos afirmar que os alunos quando encontravam uma informação que lhes permitisse confirmar um pressuposto do seu pensamento histórico, já não consultavam outras fontes. Ora, muitas fontes ou eram contraditórias entre si ou apresentavam mais do que uma perspetiva sobre os acontecimentos, obrigando ao seu cruzamento para que se efetuasse uma inferência histórica (ou o uso da evidência).

Pensamos que em alguns grupos não funcionou convenientemente a regra que conheciam e que utilizavam, sempre que se realizavam trabalhos dessa natureza, que era a de existir um porta-voz que lê as perguntas e lidera a discussão no seio do grupo. O facto de se

tratar de uma experiência que assumiu alguma relevância pessoal¹⁹ contribuiu mais para se dispersarem do que para se concentrarem.

6. Sugestões para futuras investigações

Como referimos, o uso de metodologias construtivistas na disciplina de História tem contribuído para dar um novo sentido ao seu ensino, que se encontrava, maioritariamente, muito preso a conceções conservadoras que se baseavam no modelo expositivo ou, quando muito, no uso de panóplias de recursos variados em que os alunos praticamente se limitavam a ouvir e a reproduzir as lições dos professores.

Numa perspetiva problematizadora e *tendo em conta o que os alunos escreveram, o que pensaram e não escreveram, e o que escreveriam se tivessem tido mais tempo disponível*, consideramos que seria interessante e muito útil no campo da investigação em cognição histórica...

1. Que se desenvolvessem projetos que envolvessem diferentes *arquiteturas* na sala de aula, que mantendo-se fiéis à filosofia da aula oficina, a compatibilizassem com mais eficácia com a redução da carga letiva a que a disciplina foi sujeita;
2. Que surgissem investigações em que as explicações históricas implicassem o confronto dos tempos históricos como estratégia para a construção de narrativas históricas;
3. Que se privilegiasse o trabalho com conceitos da natureza do saber histórico – conceitos de segunda ordem, como meio de promover o conhecimento histórico;
4. Finalmente, e numa época de crise económica ligada a uma profunda crise de valores, propomos que novas investigações privilegiem, na análise/estudo de épocas históricas, fontes de natureza cultural, religiosa, diplomática e outras que escapem à lógica do poder político e económico.

Talvez, assim, consigamos construir um mundo melhor...

¹⁹ Dado que estavam a colaborar na realização de um estudo na área da educação em história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Alves, Palmira Carlos (2004). Avaliar Competências na Aula de História: um novo quadro de referência. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 115-130). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- Ashby, R (2003). O conceito de evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- Barca, I (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: IEP – Universidade do Minho.
- Barca, I (2007). Marcos da Consciência Histórica de Jovens Portugueses. In *Currículo Sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp. 115-126, Jan/Jun 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteira.org (consultado em 04/05/2011)
- Barton, Keith (2001). Ideias das Crianças Acerca da Mudança Através dos Tempos: Resultados da Investigação nos Estados Unidos da América e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: IEP – Universidade do Minho
- Bell, Judith (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Donovan & Bransford (2005). Introducing. *How Students Learn: History in the Classroom*. Committee on *How People Learn*, A Target Report for Teachers, M.S. Donovan and J.D. Bransford, (Eds). (pp.1-27). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press
- Galope, Francisco (2008). No Clímax da Guerra Fria. *Visão História*, 3, 42-47.
- Gilbert, Martin (2010). *História do Século XX*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). Braga: IEP – Universidade do Minho

- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice Understanding History. *How Students Learn: History in the Classroom*. Committee on *How People Learn*, A Target Report for Teachers, M.S. Donovan and J.D. Bransford, (Eds) (pp. 31-77). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press
- Machado, E. & Barca, I (2008). Mudança em História – concepções de alunos do 7º ano de escolaridade. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas de Educação Histórica*. (pp.181-188). Braga: IEP – Universidade do Minho
- Melo, M. C. (2001). O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rasto da escravatura. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 45-53). Braga: IEP – Universidade do Minho
- Melo, M. C. (2004).Supervisão do ensino da História: Natureza e Objetos. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp. 87-100). Braga: IEP – Universidade do Minho
- Melo, Maria, Pinto, Ferreira e Ferreira, Saturnina (2008). Ler caricaturas na aula de História: o 25 de Abril em imagens. *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios* (pp. 171 – 187). Mangualde: Edições Pedagogo
- Ministério de Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico>
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB
- Montmollin, Maurice (1973). *O Ensino Programado*, (pp. 122-147). Coimbra: Livraria Almedina
- National Research Council. (2005). *How Students Learn: History in the Classroom*. Committee on *How People Learn*, A Target Report for Teachers, M.S. Donovan and J.D. Bransford, (Eds). (pp. 1-79). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Lisboa: Celta Editora

- Parente, Regina (2009). A Narrativa na Aula de História. In I. Barca & M. A. Schmidt (Org.), *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil. Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 79-114). Braga: IEP – Universidade do Minho
- Rüsen, Jörn (2010). Jörn Rüsen e o Ensino da História. In Schmidt, M.A., Barca, I. & Martins, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*, (pp. 7-18; 79-91; 93-115). Curitiba: Editora UFPR. Paraná. Brasil
- Shemilt, Denis (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. Stearns, P., Seixas, P. e Winenburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International perspectives*, (pp. 83-101). New York: New York University Press
- Silva, Agostinho (1990). *Sanderson & a Escola de Oundle*. Lisboa: Ulmeiro.
- Martins, Luís Almeida (2009). A Guerra Fria. *Visão História*, n° 6, 70-77.
- Martins, Luís Almeida (2008). A Caminho da Revolução. *Visão História*, n° 3, 16-21.
- Vieira, Pedro (2009). Tragédia e Glória de Berlim. *Visão História*, n°6, 36.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário A para o estudo piloto

<p>Escola Básica de Freixo Estudo Exploratório A História – 9ºano 2010/2011</p>  <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FREIXO</p>	<p>Nome: Nº</p> <p>Nome: Nº</p> <p>Nome: Nº</p> <p>Nome: Nº</p> <p>Nome: Nº</p>
--	---

Em cada um dos envelopes encontrarão um conjunto de fontes escritas e icónicas que vos ajudarão a responder às questões propostas. Também poderão utilizar o manual e pedir esclarecimentos ao professor.

Devem incluir nas respostas referência às fontes consultadas.

A – O CONFRONTO ENTRE OS EUA E CUBA

1. Que razões encontram para que dois países vizinhos se tenham envolvido em acusações que poderiam ter provocado uma guerra?
2. Encontram alguma relação entre este caso e a divisão do mundo em dois blocos: um capitalista e outro comunista?
3. A que país vai recorrer Cuba, para evitar que a Revolução Cubana fosse sabotada pelos EUA?
4. Essa decisão contribuiu para a formação do pensamento político de Fidel Castro?
5. Tendo em conta a informação disponível, se houvesse guerra, esta seria localizada ou mundial?
6. Envolveria armamento convencional ou também armamento nuclear?
7. Na vossa opinião, que razões levaram os EUA a fazer um ultimato à URSS, sabendo nós, que os mísseis estavam a ser instalados em território cubano e não americano?
8. Houve um claro vencedor, neste episódio da Guerra Fria?

B – OS PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA

Comparem as personalidades de Fidel Castro e Kennedy.

1. Chegaram ao poder da mesma forma?
2. Com base nas fontes icónicas e escritas, construam o retrato político dos dois líderes.
3. Consideram que os dois estadistas recorreram ao *culto da personalidade*, para melhor defenderem os seus pontos de vista? Como?

C – O PRESENTE E O FUTURO

1. Observem com atenção as fontes icónicas e os dados estatísticos incluídos na vossa **caixa de recursos**.

- 1.1** Coloquem em cada um dos envelopes vazios, mais pequenos e devidamente identificados, as fontes icónicas que na vossa perspetiva, dizem respeito aos EUA e a Cuba.
- 1.2** Com base nos dados estatísticos propostos, em qual dos dois países se viverá melhor? Justifiquem a vossa opção.


Agora, propomos que trabalhem individualmente.

2. DOIS PAÍSES, DOIS MODELOS DE SOCIEDADE

- 2.1** Constrói uma narrativa histórica, em que ponhas em confronto as duas realidades – EUA e Cuba. Fá-lo de forma crítica, à luz dos teus conhecimentos. Não te esqueças de lhe dar um título.

Bom Trabalho!

ANEXO 2 - Questionário B para o estudo piloto

<p>Escola Básica de Freixo Estudo Exploratório A História – 9ºano 2010/2011</p>  <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FREIXO</p>	<p>Nome:Nº</p> <p>Nome:Nº</p> <p>Nome:Nº</p> <p>Nome:Nº</p> <p>Nome:Nº</p>
---	--

Em cada um dos envelopes encontrarão um conjunto de fontes escritas e icónicas que vos ajudarão a responder às questões propostas. Também poderão utilizar o manual e pedir esclarecimentos ao professor.

A – O PASSADO

1- O mundo dividido em dois blocos.

- 1.1 Assinalem no mapa os episódios da Guerra Fria, identificados na cronologia, com os números 1,2 e 3.
- 1.2 Identifiquem as duas superpotências responsáveis por este “*clima de terror*”.
- 1.3 Avaliem a seguinte opinião: a guerra fria representa a luta entre dois modelos de sociedade.

2. O confronto Cuba/EUA

2.a. As personagens

- 2.1 Como é que Fidel Castro chegou ao poder em Cuba?
- 2.2 Como é que Kennedy se tornou presidente dos EUA?
- 2.3 A partir das respostas como caracterizariam os regimes dos dois países?

2.b. Os acontecimentos

- 2.4 Como encararam os americanos, inicialmente, a revolução cubana?
- 2.5 O que os levou a mudar de opinião?
- 2.6 Que episódio «gelou» as relações entre os dois povos e se tornou num *problema mundial*?
- 2.7 Qual das duas superpotências teria, na época em causa, maior capacidade militar?
- 2.8 A disputa entre as duas superpotências provocou momentos de grande tensão, que só não tiveram consequências mais graves, porque houve sempre o bom senso de negociar. Identifiquem as duas fontes icónicas que traduzem, de forma clara, essa situação. Façam a sua “leitura” e refiram o nome das personagens nelas representadas.

B – O PRESENTE E O FUTURO

1. Observem com atenção as fontes icónicas incluídas no vosso envelope
- 1.1 Coloquem em cada um dos envelopes, devidamente identificados, as fontes icónicas que na vossa perspetiva, dizem respeito, respetivamente, aos EUA e a Cuba.
- 1.2 Manifestem a vossa opinião sobre a seguinte afirmação:

“Fidel Castro e John Kennedy foram dois hábeis políticos a usar o culto da personalidade.”


Agora, propomos que trabalhem individualmente.

C. DOIS PAÍSES, DOIS MODELOS DE SOCIEDADE

1. Constrói uma narrativa histórica, em que ponhas em confronto as duas realidades – EUA e Cuba. Fá-lo de forma crítica, à luz dos teus conhecimentos e dá-lhe um título.

Bom Trabalho!

ANEXO 3 – Questionário I - “Levantamento das Ideias Prévias

 Escola Básica de Freixo História – 9ºano 2010/2011	Questionário I Levantamento das Ideias Prévias Aluno: Nº T Prof: Evaristo Machado
--	---

1 - Identifica, no conjunto de bandeiras que te são propostas, as bandeiras dos EUA e de Cuba. Assinala-as com uma legenda.



2 – O período compreendido entre a divisão da Alemanha (1949) e a queda do Muro de Berlim (1989) é geralmente designado por “Guerra Fria”. Assinala as frases verdadeiras e as frases falsas, utilizando um V e um F.

- a) A Guerra Fria ocorreu após a II Guerra Mundial.
- b) A Guerra Fria opôs os países vencedores e vencidos da II Guerra Mundial.
- c) Os países responsáveis pelo clima de Guerra Fria foram os EUA e a URSS.
- d) A Guerra Fria provocou milhares de mortos, sobretudo no continente Americano.
- e) A Guerra Fria provocou uma corrida às armas nucleares.
- f) A crise dos Mísseis em Cuba, em 1962, foi um dos símbolos da Guerra Fria.

3 – A Guerra Fria levou à divisão do Mundo em dois blocos, liderados por dois países. Identifica-os, usando setas.

- **BLOCO COMUNISTA**
- **BLOCO CAPITALISTA**

R.P. China
EUA
Inglaterra
Japão
URSS
Alemanha

4 – O culto da personalidade não foi só uma característica das ditaduras dos anos 30. A sua prática tem-se manifestado ao longo do tempo, sendo possível encontrar na História, personagens que se perpetuaram no poder à custa do seu “endeusamento”.

4.1 – Identifica com uma cruz, na lista que te é proposta, 3 figuras políticas que recorreram a esta estratégia, depois da II Guerra Mundial, para se manterem no poder.

- | | | | | | |
|--------------|--------------------------|----------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| Hitler | <input type="checkbox"/> | Roosevelt | <input type="checkbox"/> | John Kennedy | <input type="checkbox"/> |
| General Tito | <input type="checkbox"/> | Harry Truman | <input type="checkbox"/> | General De Gaulle | <input type="checkbox"/> |
| Estaline | <input type="checkbox"/> | Fidel Castro | <input type="checkbox"/> | Mao Tsé Tung | <input type="checkbox"/> |
| Churchill | <input type="checkbox"/> | Nikita Krushev | <input type="checkbox"/> | Robert Schuman | <input type="checkbox"/> |

5 – DOIS PAÍSES, DOIS MODELOS DE SOCIEDADE.

Constrói uma narrativa histórica, em que ponhas em confronto as duas realidades – EUA e Cuba. Fá-lo de forma crítica, à luz dos teus conhecimentos. Não te esqueças de lhe dar um título.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....


.....

.....

.....

Bom Trabalho!

ANEXO 4 – Questionário II – “Trabalhando com as fontes...”

<p>Escola Básica de Freixo Questionário II “Trabalhando com as fontes...” História – 9º Ano 2010/2011</p>	 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FREIXO</p>	<p>Nome: N° — Nome: N° — Nome: N° — Nome: N° — Nome: N° —</p>
---	---	---

Em cada um dos **baús da história** encontrarão um conjunto de fontes escritas e icónicas que vos ajudarão a responder às questões propostas. Também poderão utilizar o manual e pedir esclarecimentos ao professor.

Devem incluir nas respostas referência às fontes consultadas.

A – O PASSADO

1. O mundo dividido em dois blocos.

- 1.1 Localizem no mapa os episódios da Guerra Fria, identificados na cronologia, com os números 1,2 e 3.
- 1.2 Identifiquem as duas superpotências responsáveis por este “*clima de terror*” e assinalem-nas no mapa, com os números 4 e 5. Façam a respetiva legenda.
- 1.3 A guerra fria representa a luta entre dois modelos de sociedade. Concordam?

2. O confronto Cuba/EUA:

2.1.Os acontecimentos.

- 2.1.1 Que episódio “**gelou**” as relações entre os dois países e se tornou num **problema mundial?**
- 2.1.2 Qual das duas superpotências teria, na época em causa, maior capacidade militar?
- 2.1.3 A disputa entre as duas superpotências, provocou momentos de grande tensão, que só não tiveram consequências mais graves, porque houve sempre o bom senso de negociar. Identifiquem as duas fontes icónicas que traduzem, de forma clara, essa situação e façam a sua **leitura**, não deixando de identificar as personagens nelas presentes.
- 2.1.4 Avaliem as consequências do bloqueio comercial imposto pelos EUA a Cuba, como retaliação pela nacionalização dos bens americanos.

3. OS PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA: Fidel Castro e John Kennedy

- 3.1.Como chegaram ao poder? Da mesma forma?
- 3.2. Com base nas **fontes icónicas e escritas**, construam o retrato político dos dois líderes.
- 3.3.Encontram nestes estadistas **marcas do culto da personalidade**, com o objetivo de melhor defenderem os seus pontos de vista? Identifiquem-nas.

B – O PRESENTE E O FUTURO


- 1.1 Observem com atenção as fontes icónicas e escritas, incluídas no vosso baú da história.
- 1.2 Coloquem em cada um dos envelopes, devidamente identificados, as fontes icónicas que na vossa perspetiva, dizem respeito, respetivamente, aos EUA e a Cuba.
- 1.3 Comparem as fontes 6 e 9. Consideram-nas contraditórias ou complementares? Justifiquem.

Agora, propomos que trabalhem individualmente.

2. **Dois países, dois modelos de sociedade. Que caminho(s)?**
 - 2.1. Constrói uma narrativa histórica, em que ponhas em confronto o modo de vida dos americanos e dos cubanos na atualidade e apresenta conjeturas sobre o futuro. Fá-lo de forma crítica, à luz dos teus conhecimentos.
Dá um título à tua narrativa.

BOM TRABALHO!

ANEXO 5 - Questionário III – Mudanças Conceptuais (Repetição do Questionário de Levantamento das Ideias Prévias)

 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FREIXO</p>	<p>Escola Básica de Freixo</p> <p>História – 9ºano</p> <p>2010/2011</p>	<p>Questionário III Mudanças Conceptuais</p> <p>Aluno: N° T</p> <p>Prof: Evaristo Machado</p>

1 – Identifica, no conjunto de bandeiras que te são propostas, as bandeiras dos EUA e de Cuba. Assinala-as com uma legenda.



2 – O período compreendido entre a divisão da Alemanha (1949) e a queda do Muro de Berlim (1989) é geralmente designado por “Guerra Fria”. Assinala as frases verdadeiras e as frases falsas, utilizando um V e um F.

- a) A Guerra Fria ocorreu após a II Guerra Mundial.
- b) A Guerra Fria opôs os países vencedores e vencidos da II Guerra Mundial
- c) Os países responsáveis pelo clima de Guerra Fria foram os EUA e a URSS.
- d) A Guerra Fria provocou milhares de mortos, sobretudo no continente Americano.
- e) A Guerra Fria provocou uma corrida às armas nucleares.
- f) A crise dos Mísseis em Cuba, em 1962, foi um dos símbolos da Guerra Fria.

3 – A Guerra Fria levou à divisão do Mundo em dois blocos, liderados por dois países. Identifica-os, usando setas.

- BLOCO COMUNISTA

- BLOCO CAPITALISTA

R.P. China
EUA
Inglaterra
Japão
URSS
Alemanha

4 – O culto da personalidade não foi só uma característica das ditaduras dos anos 30. A sua prática tem-se manifestado ao longo do tempo, sendo possível encontrar na História, personagens que se perpetuaram no poder à custa do seu “endeusamento”.

4.1– Identifica com uma cruz, na lista que te é proposta, 3 figuras políticas que recorreram a esta estratégia, depois da II Guerra Mundial, para se manterem no poder.

- | | | | | | |
|--------------|--------------------------|----------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| Hitler | <input type="checkbox"/> | Roosevelt | <input type="checkbox"/> | John Kennedy | <input type="checkbox"/> |
| General Tito | <input type="checkbox"/> | Harry Truman | <input type="checkbox"/> | General De Gaulle | <input type="checkbox"/> |
| Estaline | <input type="checkbox"/> | Fidel Castro | <input type="checkbox"/> | Mao Tsé Tung | <input type="checkbox"/> |
| Churchill | <input type="checkbox"/> | Nikita Krushev | <input type="checkbox"/> | Robert Schuman | <input type="checkbox"/> |

7. – DOIS PAÍSES, DOIS MODELOS DE SOCIEDADE.

Constrói uma narrativa histórica, em que ponhas em confronto as duas realidades – EUA e Cuba. Fá-lo de forma crítica, à luz dos teus conhecimentos. Não te esqueças de lhe dar um título.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bom Trabalho!

ANEXO 6 – Ficha de Metacognição

Ficha de Metacognição



Nome: N.º Grupo:.....

1. O trabalho que agora finalizaste, para além da intervenção/explicação do professor, propunha dois momentos distintos de trabalho para os alunos: um para trabalho em grupo e outro para trabalho individual.

- Concordei com a metodologia usada.
- Preferia que todo o trabalho fosse realizado em grupo.
- Preferia que o trabalho fosse, na sua globalidade, individual.
- Preferia que se limitasse à intervenção/explicações do professor.

2. A proposta de trabalho apresentava um conjunto muito variado de fontes. Consideraste:

- O seu número era exagerado.
- A variedade/quantidade de fontes era intencional porque nos obrigava a um trabalho apurado de seleção de informação para responder a cada questão.
- O conjunto tinha como finalidade aumentar o grau de dificuldade das tarefas propostas.
- O número elevado de fontes visava provocar alguma confusão no seio do grupo.

3. Na construção das tuas respostas que dimensões privilegiaste, no que respeita à natureza das fontes? ²⁰

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Política | <input type="checkbox"/> Militar |
| <input type="checkbox"/> Económica | <input type="checkbox"/> Social |
| <input type="checkbox"/> Cultural | <input type="checkbox"/> Diplomática |

4. Consideras que o trabalho que desenvolveste contribuiu para uma melhor compreensão do que se passava no mundo, no início dos anos 60? Justifica.

.....

²⁰ Organiza a resposta da seguinte forma: coloca um 1 nas mais usadas e assim sucessivamente.

.....
.....
.....

5. O mundo em 2011 é muito diferente daquele que estudaste quando ocorreu este episódio da **Guerra Fria** em 1962? Justifica.

.....
.....
.....

6. A partir dos teus conhecimentos do passado e do presente, que conjeturas poderás fazer sobre a evolução das relações entre os povos/países, no futuro próximo?

.....
.....
.....

7. A realização deste trabalho contribuiu:

- Para mudar a opinião que eu tinha sobre a realidade presente.
- Para manter a minha convicção de que a política não me interessa.
- Para procurar manter-me informado sobre o que se passa no mundo.

8. Gostaria ainda de dizer...

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Obrigado pela tua colaboração!